

UBIRATAN SANTOS POUZAS

LAZER, JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO/TÉCNICO:
um estudo sobre as tensões estabelecidas entre os processos de
escolarização e lazer no Coltec

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
2012

UBIRATAN SANTOS POUZAS

LAZER, JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO/TÉCNICO:
um estudo sobre as tensões estabelecidas entre os processos
de escolarização e lazer no Coltec

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre.

Área de Concentração: Lazer, Cultura e Educação.

Linha de Pesquisa: Lazer, Cidade e Grupos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
2012

P8791 Pouzas, Ubiratan Santos
2012 Lazer, juventude e ensino médio/técnico: um estudo sobre as tensões estabelecidas entre os processos de escolarização e lazer no Coltec. [manuscrito] / Ubiratan Santos Pouzas – 2012.
123 f., enc.:il.

Orientador: Walter Ernesto Ude Marques

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 104-113

1. Lazer - Teses. 2. Adolescente - Teses. 3. Instituições acadêmicas – Teses. 4. Mercado – Teses. 5. Turismo – Teses. I. Marques, Walter Ernesto Ude. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8

Ficha catalográfica elaborada pela equipe de bibliotecários da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer
Área Interdisciplinar

Dissertação intitulada *Lazer, juventude e ensino médio/técnico: um estudo sobre as tensões estabelecidas entre os processos de escolarização e lazer no COLTEC* de autoria do mestrando **Ubiratan Santos Pouzas** defendida e aprovada em 12 de junho de 2012, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais e submetida à banca examinadora composta pelos professores:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Walter Ernesto Ude Marques'.

Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques (Orientador)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Carlos Nazareno Ferreira Borges'.

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Centro de Educação Física e Desportos
Universidade Federal do Espírito Santo

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Silvio Ricardo da Silva'.

Prof. Dr. Silvio Ricardo da Silva
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Universidade Federal de Minas Gerais

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus pais, Francisco e Liamar. Deus me abençoou e os colocou em minha vida. Sou sempre grato a todo carinho e atenção que me proporcionam. Vocês são os meus verdadeiros mestres!

AGRADECIMENTOS

Ao Colégio Técnico da UFMG (Coltec), por permitir a realização deste estudo, em especial aos jovens que me ajudaram e participaram desta pesquisa e a Fabíola, por toda atenção dirigida. A vocês, os meus sinceros agradecimentos.

À UFMG e ao Mestrado em Lazer, por me concederem a vivência e troca de experiências com mentes tão brilhantes.

Aos amigos e colegas Sílvio Ricardo, Rafael Júnio e Adriano Gonçalves, por me inserirem no campo dos estudos do lazer e por todo suporte que me foi fornecido ao longo de todo o processo.

A todos os queridos amigos, companheiros de caminhada, Carol, Sarah, Sheila, Aline, Léo e Kadu, pelas vivências e compartilhamento de dúvidas, ideias e alegrias.

A todos os professores do curso de Mestrado, em especial ao Hélder, à Chris e ao Zé Alfredo, pelas inúmeras discussões nas aulas e por terem me ajudado no processo de construção da pesquisa.

Ao professor Carlos Nazareno, pela leitura criteriosa do texto e por colaborar na participação da banca desta dissertação.

Aos professores que compuseram a qualificação do projeto, Professor Juarez Dayrell e Professora Leila Pinto, que contribuíram de modo fundamental para esse trabalho.

Aos colegas da Escola Municipal Água Fresca, pelo apoio, paciência e compreensão em minhas ausências, principalmente aos meus queridos alunos.

À Escola Estadual Governador Bias Fortes, ao Colégio Municipal Marconi e à Universidade Federal de Viçosa, por toda a formação concedida.

Aos primos Eduardo, Livia e Moisés, por todo o cuidado e suporte fundamentais em minhas idas a Belo Horizonte.

Às cidades e amigos de Viçosa, Belo Horizonte e Itabira, que me fizeram companhia nesses anos de percurso. A minha querida Alvarenga e aos grandes amigos de lá, por toda amizade e por me fazerem feliz.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a construção deste estudo, meu muito obrigado.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A Deus, por toda saúde que me propicia e por estar sempre presente em meus caminhos.

Aos meus irmãos Ramail, Flaviano, Júnior, Raul e Lílian, por toda amizade, companheirismo e apoio incondicionais.

A toda minha família, tios, primos, padrinhos, cunhadas, em especial a meu sobrinho maravilhoso, Flaviano Júnior – pessoas que sempre estiveram rezando e torcendo muito por mim.

Ao meu orientador, mestre e amigo, Walter Ude, pela confiança, apoio fundamental e toda dedicação e sensibilidade nas orientações deste trabalho.

Ao amigo Dair José, por todo carinho, atenção e inúmeros debates, que me ajudaram muito na construção desta dissertação.

O Vencedor

Olha lá, quem vem do lado oposto
Vem sem gosto de viver
Olha lá, que os bravos são
Escravos são e salvos de sofrer
Olha lá, quem acha que perder
É ser menor na vida
Olha lá, quem sempre quer vitória
E perde a glória de chorar
Eu que já não quero mais ser um vencedor
Levo a vida devagar pra não faltar amor

Olha você e diz que não
Vive a esconder o coração

Não faz isso, amigo
Já se sabe que você
Só procura abrigo
Mas não deixa ninguém ver
Por que será?

Eu que já não sou assim
Muito de ganhar
Junto às mãos ao meu redor
Faço o melhor que sou capaz
Só pra viver em paz

Marcelo Camelo

RESUMO

Este estudo procurou entender algumas questões que envolviam a escolarização e o lazer no Colégio Técnico da UFMG (Coltec), as quais tensionavam o cotidiano dessa escola. Nesse aspecto, o Coltec representa uma instituição que exige um grande esforço por parte dos jovens, pois eles enfrentam uma extensa carga horária na dupla jornada escolar que, além disso, exige atividades extraclasse. Esse contexto afetava a vida cotidiana dos alunos em suas buscas de vivências e momentos de lazer. Como estrutura metodológica, o trabalho realizou, primeiramente, um levantamento bibliográfico no intuito de contextualizar o problema a ser investigado. Essas leituras possibilitaram maior compreensão da dinâmica local e de como se estabelecem as relações entre os sistemas e os sujeitos na instituição. Assim, em caráter inicial, foi empregado um processo de Observação nas intermediações do Coltec, e depois se adotou, também, o uso de Grupos Focais com alguns jovens. A partir desses aparatos metodológicos, foram construídas cinco categorias, que foram exploradas no diálogo com as questões levantadas no estudo. A pesquisa revelou que os jovens buscam certo “equilíbrio” entre seus deveres no colégio e as vivências de lazer, que são realizadas através dos interstícios escolares, brechas no tempo que encontram entre as aulas e em horário de almoço, e a partir de práticas transgressivas. O trabalho mostrou, também, que os jovens se constituem em distintos grupos culturais na instituição, marcados por afinidades, amizades, sociabilidades e companheirismo. O estudo evidencia, ainda, que os alunos são dotados de certa “liberdade” de ação no Coltec, mas, por outro lado, são amplamente controlados e que o Grêmio Estudantil era o principal criador e fomentador dos eventos de lazer na escola. Além disso, essa agremiação juvenil representou ser um espaço de atuação dos jovens, pautado na participação e no envolvimento com as diretrizes do colégio. Outro aspecto que se manifestou na pesquisa foi a importância de uma maior abrangência e incentivo aos diversos tipos de conhecimento que podem ser adquiridos nas instituições escolares. Tal saber vão além das disciplinas tradicionais extensamente empregadas e, muitas vezes, perpassam pelo âmbito do lazer, da cultura e da vida política dos estudantes.

Palavras-chave: Lazer. Juventude. Sociabilidades. Escola.

ABSTRACT

This study aimed at understanding some issues involving education and leisure in Colegio Técnico at UFMG (Coltec), which brought tension to the daily life of the school. Coltec is an institution that requires a great effort by young people as they face a large workload in double shift schools, moreover, requires extra classes activities. This context affected the daily lives of students in their search for experiences and leisure time. As a methodological framework, the work carried out, firstly, a literature review in order to contextualize the problem to be investigated. These readings allowed greater understanding of local dynamics and revealed how relationships between systems and subjects are established at the institution. Thus, on an initial study, the Coltec's area was observed, and then it was adopted the use of focus groups with some young people. From these methodological apparatuses it was possible to build five categories, which were explored in a dialogue concerning the issues raised in the study. The survey revealed that young people seek some "balance" between their duties at school and leisure experiences, which are carried out through the interstices of school. It was observed that they find gaps in time between classes and at lunch time, and from transgressive practices. The study also showed that young people take part in different cultural groups in the institution, marked by affinity, friendship, sociability and fellowship. Although students are endowed with certain freedom of action in Coltec, they are largely controlled by the Student Guild, which is the leading creator and developer of leisure events at school. Another aspect that was manifested in the research was the importance of greater scope and encouragement to the various types of knowledge that can be acquired in schools. Such knowledge goes beyond traditional disciplinary widely used and often pervade the scope of leisure, cultural and political life of the students.

Keywords: Leisure. Youth. Sociability. School.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

COLTEC – Colégio técnico da UFMG

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

IEAT – Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

SESC – Serviço Social do Comércio

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação

IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

OC – Observação de Campo

GF – Grupo Focal

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

BH – Belo Horizonte

MEC – Ministério da Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FaE – Faculdade de Educação da UFMG

CP – Centro Pedagógico da UFMG

NDC – Notas do Diário de Campo

GE – Grêmio Estudantil

DC – Diário de Campo

MCC – Movimento Cristão do Coltec

RPG – Role Playing Game (Jogo de Interpretação de Papéis)

GFs – Grupos Focais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CEU – Centro Esportivo Universitário da UFMG

UNE – União Nacional dos Estudantes

SEE-MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

CEFET/MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Alguns dos cartazes das três chapas que concorreram à eleição do Grêmio Estudantil em 2010.....	49
FIGURA 2 – Algumas manifestações culturais promovidas pelo Grêmio Estudantil.....	50
FIGURA 3 – Painéis que trazem informações dos grupos Sarandeiros e MCC no Coltec.....	50
FIGURA 4 – Cartaz convidando os alunos a participarem das Monitorias Esportivas.....	65
FIGURA 5 – Pátio: local onde é realizado o Senta e Toca.....	75
FIGURA 6 – Praça: jovens ensaiando para a Festa Junina e para o Senta e Toca.....	77
FIGURA 7 – Artifícios usados pelos jovens durante a eleição do Grêmio Estudantil.....	92
FIGURA 8 – Organização do processo eleitoral para o Grêmio Estudantil 2012	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 JUVENTUDE(S), LAZER E ESCOLA: O ENTRELAÇAMENTO DE RELAÇÕES COMPLEXAS.....	16
1.1 Do objetivo ao subjetivo: as transformações das Ciências Sociais e Humanas ao longo do século XX.....	17
1.2 A formação de Redes: complexidade, sentidos e significados.....	20
1.3 Quanto ao Lazer: aspectos históricos, algumas concepções e importância da interdisciplinaridade.....	24
1.3.1 Notas sobre lazer, educação e juventude: algumas correspondências.....	27
1.4 Quanto às Juventude(s): contextos e configurações.....	29
1.4.1 Os grupos culturais e as sociabilidades.....	31
1.5 Quanto ao Ensino Médio/Técnico: algumas reflexões históricas.....	34
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	37
2.1 Entre textos e contextos: minhas experiências com algumas áreas que permeiam este trabalho.....	37
2.2 Indo a campo.....	40
2.3 Em busca do desconhecido: o Coltec e a minha inserção no campo de pesquisa.....	41
2.4 A dúvida persiste: Em busca dos sujeitos.....	48
2.5 Os instrumentos: a Observação de Campo e o Grupo Focal.....	52
2.5.1 Os sujeitos.....	58
3 ENTRE AS OBRIGAÇÕES ESCOLARES E AS VIVÊNCIAS DE LAZER: TENSÕES, TRANSGRESSÕES E ESTILOS DE SOCIABILIDADE.....	61
3.1 Em busca por um “equilíbrio” entre os deveres escolares e as vivências de lazer.....	63
3.2 Os jovens do Coltec e as práticas transgressivas.....	69
3.2.1 As coltequintas: músicas regadas de amizade.....	74
3.3 “Mas na escola também é bacana porque você está com seus amigos...”.....	78

4 JUVENTUDE(S), AUTONOMIA E GRÊMIO ESTUDANTIL.....	82
4.1 Os jovens e o Coltec: a “liberdade” facultada.....	82
4.2 Juventude e Participação: o Grêmio Estudantil do Coltec.....	87
4.2.1 Entre “fazer” Lazer e Política: o Grêmio Estudantil como espaço de produção da cultura juvenil no Coltec.....	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES.....	114

INTRODUÇÃO

Durante os anos de minha graduação, momento em que passei a conhecer os estudos do lazer, ficava me perguntando sobre o que havia de errado com essa área, já que, naquela época, e ainda nos dias de hoje, desvalorizam esse tipo de prática social. Isso porque sentia existir, no curso de Educação Física, uma resistência muito grande a um maior enfoque do emprego das atividades de lazer em seus campos de atuação, principalmente nos esportes e na escola.

Todavia, compreendo que a educação *para* e *pelo* lazer representa uma função formativa, que se configura em diferentes tempos e espaços sociais. Desse modo, faz-se necessário compreender que a escola, campo de pesquisa deste estudo, também seja uma promotora das ações que visam ao ganho cultural e social do aluno, lado a lado ao exercício e direito ao lazer. Considerando que a instituição escolar não pode ser concebida como um local exclusivamente escolarizado, ou seja, que se reduz às atividades prescritas pelos conteúdos programados, vindos das instâncias burocráticas dos sistemas educacionais, a incompletude institucional muitas vezes se esbarra no protagonismo dos sujeitos, os quais propõem espaços de expressão de seus modos e de suas culturas.

De acordo com Marcellino (2008), o lazer revela um duplo aspecto educativo – veículo e objeto de educação¹ –, considerando-se, assim, não apenas suas possibilidades de descanso e divertimento, mas também de desenvolvimento pessoal e social. Carrano (2001, p. 4) concorda:

Existe uma dramática contradição entre os jovens e a escola. A escola se enfraquece num momento em que a vida social cobra a sua contribuição para a formação da cidadania responsável. As causas desse processo podem ser encontradas no sucateamento da instituição e na falta de perspectivas de trabalho e vida futura, mas também pela interdição do diálogo entre os sentidos institucionais e as culturas da juventude.

Diante disso, torna-se relevante pensar o lazer nas atividades escolares, incluindo as instituições de nível médio/técnico, como tentei explorar nesta investigação.

¹ Segundo Marcellino (2008), tanto cumprindo objetivos consumatórios, como o relaxamento e o prazer propiciados pela prática ou pela contemplação, quanto objetivos instrumentais, no sentido de contribuir para a compreensão da realidade, as atividades de lazer favorecem, a par do desenvolvimento pessoal, também o desenvolvimento social, o que caracteriza o lazer como veículo de educação. Já quando a análise é dirigida ao lazer como objeto de educação, considera-se a necessidade da difusão de seu significado, o esclarecimento de sua importância, o incentivo a participação e a transmissão de informações que torne possível o seu desenvolvimento.

Contudo, o campo do lazer, se mostra como uma área de investigação recente na academia, já que os trabalhos mais específicos ao tema começaram a ser publicados somente a partir de meados de século passado (MASCARENHAS, 2004). Por outro lado, algo semelhante ocorre com os estudos acerca da juventude (ABRAMO, 1997).

Esta pesquisa se realiza no Coltec – um colégio de Ensino Médio/Técnico localizado dentro do campus da UFMG – cujo propósito é formar os jovens para o mercado de trabalho e prepará-los para os diversos vestibulares. Desse modo, os alunos passam pelos dois cursos ao mesmo tempo e por uma metodologia de ensino rigorosa quanto à produção escolar, o que demanda muita dedicação, esforço e longos períodos de estudo, nas atividades no colégio e também fora dele. É a partir desse cenário que surge o “confronto” entre a escolarização² e o lazer nessa escola.

Diante desse quadro, no curso de mestrado construí algumas perguntas que me ajudaram a estabelecer os objetivos deste trabalho e entender um pouco mais essas relações complexas que envolvem o colégio: Como os alunos do Coltec têm vivenciado o lazer? Eles desfrutam dessa prática? Quais os possíveis confrontos entre os horários de estudo e a vivência com o lazer? A sobrecarga escolar interfere na busca pelo lazer? Como os estudantes lidam com isso?

Sendo assim, este estudo representa uma tentativa de investigação das possíveis tensões estabelecidas entre os processos de escolarização e lazer no Coltec, no intuito de observar a relação entre as obrigações escolares e o tempo destinado ao lazer do aluno dessa instituição. Essas questões se desdobraram nos seguintes objetivos específicos: (a) *procurar entender como os jovens lidam com as tensões entre lazer e trabalho escolar*; (b) *compreender se a sobrecarga de horários na instituição interfere nos jovens em sua busca pelo lazer*; (c) *buscar problematizar a importância do lazer no campo educativo para o desenvolvimento dos sujeitos escolares*.

Frente a isso, farei uma breve apresentação do corpo desta dissertação para que o leitor compreenda como ela foi tecida. No *primeiro capítulo*, busquei construir um diálogo entre as obras de pensadores que referenciaram e deram suporte para que eu pudesse tentar responder às diversas questões levantadas ao longo da pesquisa. Nesse aspecto, realizo uma abordagem acerca das mudanças de

² Por processos de escolarização entendem-se todos os atributos destinados ao jovem estudante, como: carga horária, avaliações, trabalhos, dentre outros. Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2012), escolarização é o conjunto de conhecimentos adquiridos na escola.

paradigmas das Ciências Sociais e Humanas ao longo do século XX e relato como essa revolução causou impacto nos diversos estudos voltados para essa área de conhecimento. Essas inserções foram necessárias para que eu pudesse entender um pouco mais sobre a produção de sentidos e significados demandados por subjetividades que atuam em territórios distintos, aspectos primordiais que me ajudaram na análise dos dados coletados numa melhor compreensão dos sujeitos pesquisados.

No *segundo capítulo*, abordo a metodologia do trabalho. Dessa forma, apresento as minhas motivações e relações com esse tema de pesquisa, como também todo o processo de formação pelo qual passei até chegar ao Mestrado. Além disso, exponho o campo de estudo e descrevo os procedimentos de minha inserção nessa instituição. Nesse aspecto, descrevo as estratégias construídas para eleger os sujeitos da pesquisa e, por fim, a relevância da Observação de Campo e dos Grupos Focais na elaboração da análise e dos resultados construídos neste estudo.

No *terceiro capítulo*, começo a construir relatos baseados nos dados que coletei no *lócus* do trabalho. Trata-se de discussões a respeito do “equilíbrio” que o jovem precisa ter entre seus atributos escolares e suas atividades de lazer, das práticas transgressivas dos alunos e das formas de sociabilidade encontradas no Coltec.

No *quarto capítulo*, continuo o processo de análise. Trago uma abordagem e implicações de certa “liberdade” que a escola concede ao jovem estudante. Apresento, também, aspectos importantes do Grêmio Estudantil do colégio e seu envolvimento e relação com produção da cultura juvenil na instituição.

Por fim, espero que a leitura desta dissertação provoque alguma inquietação, seja no âmbito do estudo ou na criação de outras investigações, uma vez que, no processo de construção da ciência, nada é exclusivo ou definitivo.

1 JUVENTUDE(S), LAZER E ESCOLA: O ENTRELAÇAMENTO DE RELAÇÕES COMPLEXAS

Neste primeiro capítulo buscarei fazer uma análise das diversas áreas que fundamentaram minha pesquisa. Para isso trago uma abordagem dessas disciplinas e de seus pontos mais importantes, em relação a este trabalho.

Há algum tempo, com a “evolução”³ da ciência, os estudos se tornaram cada vez mais específicos e profundos, adotando um viés exclusivista e isolacionista que culminou numa abordagem extremamente tecnicista. Entretanto, esses saberes já não se sustentam mais sozinhos (DOMINGUES, 2001). Tal constatação foi importante para mim, já que busquei estabelecer conexões entre as fronteiras do conhecimento no exercício de construção deste trabalho de investigação.

Nesse sentido, essa distinção me foi possibilitada pelas produtivas aulas de Metodologia Científica do Mestrado e por todo o processo de orientação. A partir dos debates desenvolvidos nessa disciplina, encontrei pertinência nos diálogos estabelecidos com os novos paradigmas das Ciências Sociais e Humanas e sua consequente ruptura com antigas doutrinas, como o positivismo, o racionalismo, o empirismo e o materialismo, dentre outras linhas de pensamento.

Diante disso, envolvi-me com questões epistemológicas no âmbito das pesquisas qualitativas e culturais com ênfase na subjetividade do sujeito (LAVILLE; DIONNE, 1999). Esse processo foi necessário, já que essa nova reflexão das Ciências Sociais e Humanas influenciou minha visão nas diversas temáticas que dialogam com a Juventude, o Lazer e a Escola de Ensino Médio/Técnico, como tentarei mostrar um pouco abaixo.

Confesso que o começo desse decurso não foi fácil, fiquei um pouco deslocado e preocupado devido à grande profundidade e dificuldade que sentia na leitura e análise dos textos. No entanto, isso me provocou a querer buscar mais. Dessa forma, percebi que necessitava (des)construir (COLOM, 2004) alguns conceitos que trazia desde a graduação para poder entrar nesse “novo mundo” de

³ A palavra ‘evolução’, em referência à ciência, foi usada entre aspas para que possa causar um efeito antagônico, já que ao mesmo que tempo em que evolui em especificidade e profundidade, ela separa as disciplinas. Para uma compreensão mais detalhada, ir a Domingues (2001).

abordagem das Ciências aqui discutidas, e precisaria ser indisciplinado⁴ (SOARES, 1991).

Frente a isso, senti necessidade de abordar essa revolução paradigmática e trazer suas implicações quanto ao pensamento complexo e seu entrelaçamento com a teoria histórico-cultural, principalmente com os conceitos de subjetividade, sentido e significado. Eles foram essenciais para que eu pudesse entender um pouco mais as indagações que surgiram durante o processo de pesquisa. Desse modo, trago também um debate com pensadores do lazer e da juventude, principalmente com os que tratam das questões culturais, escolares e de sociabilidade. Será apresentado ainda o contexto do Ensino Médio/Técnico no país, como sua historicidade e algumas características. É o que lhes espera.

1.1 Do objetivo ao subjetivo: as transformações das Ciências Sociais e Humanas ao longo do século XX

O processo de produção da ciência nas áreas sociais e humanas mudou muito ao longo do século XX. Nessa trajetória, foi tracejado um distanciamento das ciências tradicionais da natureza.

Segundo Colom (2004), as Ciências Sociais e Humanas são paralelas às Ciências Naturais, e é difícil, para não dizer impossível, no âmbito da sociologia ou da antropologia, dentre outras, tentar estabelecer uma construção científica de suas áreas de conhecimento por meio de visões dicotômicas ou maniqueístas que visam separar o inseparável.

Nessa discussão, Colom, expressa a necessidade de as Ciências Sociais e Humanas (des)construírem sua pedagogia clássica através do rompimento com o pensamento objetivista e experimentalista das Ciências Naturais. De acordo com isso, Aluizio Filho (1996) escreve que o problema da objetividade versus subjetividade atua como um fantasma e atormenta sociólogos em suas constantes tentativas de produzir conhecimentos reconhecidos como científicos. Nesse sentido, em contraste com as Ciências Naturais clássicas, Colson e David (1972, p.11) observam o risco de se adotarem visões lineares e simplificadas:

⁴ Termo usado por Luiz Eduardo Soares em seu texto *Faça a coisa certa: o rigor da indisciplina* (1991). Esse autor nos traz que o leitor precisa sempre navegar por outros ares e buscar outras disciplinas na aquisição do conhecimento, como nos estudos Transdisciplinares. Falarei mais sobre isso à frente.

No mundo inteiro, as pessoas que começam a aprender física ou qualquer outra disciplina das ciências naturais, estarão aprendendo praticamente as mesmas espécies de coisa. Os mesmos conjuntos de proposições básicas serão aprendidos, no Japão ou na Rússia, na China e no Peru. Mas essa verdade não se aplica à Sociologia. O estudante na Rússia não principiará com as mesmas proposições sobre a sociedade, e sobre a relação dos homens com ela, que os estudantes nos Estados Unidos. O estudante inglês e o iugoslavo não estarão aprendendo os mesmos tipos de proposições para iniciar seus estudos. Mais do que isso, mesmo dentro de um país, a abordagem que um estudante verifica lhe estarem ensinado varia, num grau considerável, segundo as opiniões particulares de seu professor ou seu departamento.

Ilusoriamente, tal fato ocorre porque a natureza “acontece”, no olhar homogeneizante, de forma parecida em toda parte, sendo, em decorrência, bem consensuais os postulados das Ciências que a estudam. Por outro lado, ao pesquisar fenômenos sociais, os homens partem, inevitavelmente, de certo universo de pressupostos, que variam em função das características da sociedade à qual pertencem, de padrões culturais e de tomada de posição político-ideológica peculiar (ALOÍZIO FILHO, 1996). De todo modo, as dinamicidades da cultura e da natureza se entrelaçam numa trama complexa.

Destarte, a partir dessa apreciação, observa-se um movimento para o resgate do sujeito e sua subjetividade. Segundo Abbagnano (2007), a subjetividade é o caráter de todos os fenômenos psíquicos, como fenômenos de consciência, que o sujeito relaciona consigo mesmo e chama de “meus”. Fernando González Rey, pensador cubano que pesquisa a subjetividade, traz em seu livro *Epistemología cualitativa y subjetividad* (1997) a necessidade de as Ciências Sociais e Humanas se desligarem do pensamento empirista, quantitativo e positivista – características marcantes das Ciências da Natureza do século XIX – e desenvolver novas teorias qualitativas que reconheçam a subjetividade na sua complexidade, tal como aponta abaixo:

El instrumentalismo dominante en las ciencias sociales bajo el predominio del paradigma positivista tuvo entre sus consecuencias la fragmentación de estas ciencias(...). Las ciencias sociales positivistas se convirtieron en un instrumento para legitimar hechos y procesos sociales desde una perspectiva totalmente ideológica, y se situaron por encima de las necesidades de la trama social en cada uno de los momentos de su desarrollo. Uno de los puntos más débiles en el desempeño de las ciencias sociales tradicionales, fue la exclusión de la subjetividad como una dimensión importante en la ocurrencia de los fenómenos sociales, así como el tratamiento de los problemas complejos de la sociedad. (REY, 1997, p. 126).

Diante dessa perspectiva, percebe-se que essa nova abordagem epistemológica busca compreender outro sujeito – na sua multidimensionalidade, como um ser biopsicoantropossocial (MORIN, 1996) não totalizante e não quantificável. Essa mudança paradigmática gerou novas concepções em vários campos científicos. Os estudos da juventude, por exemplo, tratavam os jovens a partir de uma condição exclusivamente biológica (MELUCCI, 1996), marcada por uma faixa etária, sem considerá-los como seres culturais que passam por diferentes contextos, como trazem as obras mais recentes. Já no campo do lazer, muitas vezes os jovens eram vistos e estudados somente em relação ao trabalho, sem incluir as demais dimensões que perpassam essa trama complexa que representa, hoje, uma visão ultrapassada⁵. Além disso, nos estudos da área educação, mais precisamente no âmbito das escolas, durante anos viu-se uma centralidade em torno do professor e restringiram-se seus trabalhos e propostas ao contorno de seus muros (BRANDÃO, 1981). Descrevi aqui apenas algumas mudanças de temáticas que se relacionam com minha pesquisa. Todavia, existem outras transformações no mundo científico que se contrapõem à ciência tradicional.

Na visão de Fernandes (1992), no momento em que a sociologia busca a sua maior cientificidade possível, aquela atração por modelos globais de análise deverá ser acompanhada por uma desconstrução da noção de totalidade. Dessa forma, nenhuma área de estudo ou organismo vivo do sistema pode ser considerado como uno, já que precisam de associações, tanto para construção do conhecimento, ou mesmo para manutenção da vida. Nesse sentido, a tendência é a passagem de uma visão cartesiana⁶ para outra, holística⁷, ou seja, de uma sociedade estratigráfica, separada em extratos, para outra sintética, com os sistemas interligados (GEERTZ, 1989).

Por outro lado, Morin (1996) nos aponta para um olhar hologramático, que integra parte e todo de uma maneira aberta a novas configurações, provisórias e parciais, que acompanham a dinamicidade da vida. Assim, a seguir, irei trazer um pouco dos estudos da complexidade e de sua importância, para que essa

⁵ Esses pontos serão mais discutidos neste estudo, todavia aqui estão algumas obras que tratam mais do assunto: Marcellino (2008), Melo (2010) e Gomes (2011).

⁶ Segundo Rebouças (2012) o cartesianismo gerou a rejeição de toda e qualquer autoridade no processo do conhecimento, sendo a filosofia independente submetida somente à razão. Exclui os dogmas religiosos, os preconceitos sociais, as censuras políticas e os aspectos fornecidos pelos sentidos.

⁷ Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2012), uma visão holística é aquela que defende uma análise global e um entendimento geral dos fenômenos.

abordagem seja mais bem compreendida. O leitor vai observar como essa visão irá se relacionar com o que já discutimos até aqui. Apresento, ainda, notas a respeito das teorias histórico-culturais, mais focalizadas nos conceitos de sentido e significado, que também fazem conexão com o pensamento complexo. Isso é necessário para que, mais à frente, eu possa usá-los com mais clareza.

1.2 A formação de redes: complexidade, sentidos e significados

A história da civilização humana passou por inúmeras e profundas transformações, sendo que cada geração visa refletir o contexto e pensamentos de sua época (SILVA, 2007). Dentre esses, podemos citar desde os campos da economia, da política, até o das relações humanas.

Destarte, cada sociedade, a seu modo, soube também como romper com determinadas concepções para tentar compreender o mundo. Como alguns exemplos mais recentes, temos o ocorrido entre os séculos XVI e XVII, com o Renascimento e a Reforma Protestante; a transição do século XVIII para o XIX, com o surgimento do Iluminismo; as Revoluções Americana, Francesa e Industrial, que marcaram a consolidação do Capitalismo; as transformações ocorridas entre o século XIX e início do XX, com a partilha da África e as delimitações dos Imperialismos e o aparecimento das ideias de Marx e do Socialismo; e, finalmente, a partir de meados do século XX e início do XXI, a ruptura histórica e epistemológica que exploramos no tópico anterior e que vem ocorrendo no mundo. Segundo Ianni (2001), a característica fundamental dessa revolução foi ter provocado uma alteração nas relações, processos e estruturas sociais, constituindo-se, assim, a globalização como um processo histórico-social de vastas proporções.

Frente a isso, como contemporâneo dessas mudanças, surge o pensamento complexo, tendo como ideia principal o não isolamento dos saberes e a integração das disciplinas em torno de uma rede de relações sociais, sendo seu principal pensador o francês Edgard Morin. Autor de várias obras como: *Introdução ao pensamento complexo* (1990); *Ciência com consciência* (1998); *Os sete saberes necessários para a educação do futuro* (2000), dentre outras, Morin influenciou estudiosos de todo o mundo com seus escritos. Segundo ele:

Se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante

separa estes diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante. Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões: assim, como acabei de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos, etc.. Dito isto, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza. (MORIN, 1996, p. 176).

Todavia, Morin temia que as pessoas confundissem a complexidade e a tratassem como um pensamento que iria resolver todas as questões, que seria algo absoluto, em vez de considerá-lo como uma provocação que faria, na verdade, o sujeito buscar o inacabamento do saber. Desse modo, apresenta-se como um pensamento apto a reunir, a contextualizar, a globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto (MORIN; MOIGNE, 2000).

Destarte, dentro das ideias do pensamento complexo, emergem alguns novos conceitos, como a *transdisciplinaridade* e a formação das *redes sociais*. O primeiro é relativo à tentativa de desfragmentar o conhecimento e tentar reunir áreas que não se tocavam; ou seja, levar o indivíduo a atuar “entre”, “além” e “através” das disciplinas (DOMINGUES, 2001). Como exemplo, temos o surgimento do IEAT (Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares) na UFMG, no ano de 1999. Segundo o mesmo Domingues (2001), o IEAT visa promover, através de sua ação indutora e catalisadora, a aproximação das disciplinas, a quebra das barreiras e o trabalho nas interfaces, ao reconhecer o direito de o não especialista, em sua matéria, opinar sobre outras especialidades.

O segundo traz em sua essência a ideia de que nenhum organismo vivo, seja institucional ou mesmo animal, consegue sobreviver sozinho. Desse modo, é preciso que eles busquem uma interligação para que as saúdes tanto da organização formada ou do indivíduo não sejam afetadas. Como modelos de utilização, podem ser citados dois tipos de mapas que foram criados para se observar a saúde de redes já estabelecidas, uma no campo institucional e outra no campo pessoal e social.

A primeira, criada por Ude (2008), possui duas possibilidades, a análise das redes institucionais internas e externas. O autor busca verificar o grau de interação entre os setores das instituições pesquisadas – caso das redes internas – e, posteriormente, o nível de ligação desses organismos com os outros presentes na

rede – caso das redes externas. Dessa forma, Ude estabelece a intensidade dos vínculos entre esses sistemas para poder tentar revelar o que está afetando a rede social pesquisada.

A segunda, criada por Sluzki (1997), tenta avaliar como os vínculos sociais dos sujeitos estão configurados dentro de suas redes e, a partir disso, verificar as condições de saúde desses sujeitos (UDE; FELIZARDO JÚNIOR, 2009). Desse modo, quando essas relações não estão relativamente saudáveis, a rede social afeta a saúde do indivíduo e o indivíduo afeta a saúde da rede social, o que Sluzki explica melhor, conforme se verifica no texto abaixo:

Existe forte evidência de que uma rede social pessoal estável, sensível, ativa e confortável protege a pessoa contra doenças, atua como agente de ajuda e encaminhamento, afeta a pertinência e a rapidez da utilização de serviços de saúde, acelera os processos de cura, e aumenta a sobrevivência, ou seja, é geradora de saúde. E também existe evidência de que a presença de doença numa pessoa – especialmente uma doença de curso prolongado como o câncer, a esquizofrenia, mal de Alzheimer, doenças neurológicas – deteriora a qualidade de sua interação social e, ao longo prazo, reduz o tamanho (o número de habitantes) e a possibilidade de acesso a sua rede social. (p. 67).

Percebe-se, portanto, que o pensamento complexo traz a ideia de conexão, a necessária interligação das disciplinas, das instituições, dos indivíduos, ou seja, de todos os organismos vivos. Os sistemas devem ser “tecidos juntos”: a razão e a emoção; o sensível e o inteligível; o real e o imaginário; a ciência e a arte; dentre outros tipos de relação. Frente a isso, indaga-se: como o ser humano pode chegar a essas interações? Morin (1996, p. 48) tenta nos responder:

A sociedade é, sem dúvida, o produto de interações entre indivíduos. Essas interações, por sua vez, criam uma organização que tem qualidades próprias, em particular a linguagem e a cultura. E essas mesmas qualidades retroatuam sobre os indivíduos desde que vêm ao mundo, dando-lhes linguagem, cultura, etc. Isso significa que os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos.

Assim, pode-se inferir que os principais elementos responsáveis por essa interação entre os sujeitos seriam a linguagem, a comunicação e a cultura.

A linguagem sempre esteve presente durante toda a história da humanidade, sendo um referencial para estabelecer comunicações interacionais entre as pessoas (ARAÚJO *et al*, 2009). Dessa forma, juntamente com a comunicação, ela irá propiciar as trocas entre os indivíduos através de suas culturas. Todavia, busca-se um *sentido* e um *significado* para o trato da linguagem. Nesse sentido, resolvi me

envolver com a teoria histórico-cultural, mais especificamente a Vygotsky, pensador que me ajudou a entender como que se dá essa mediação. De acordo com ele, quando citado por Araújo et al (2009, p. 9):

Ao analisar a linguagem se distinguem dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito, que é aquele que parte do coletivo, elaborado historicamente, no qual o sujeito, ao nascer, já encontra pronto o sistema de significações; o outro componente é o sentido e esse é amplo e complexo, sendo adquirido para os indivíduos em particular, no qual vai depender da vivência de cada sujeito, da construção/reconstrução que ele faz do real, da forma com que ele se apropria do mundo.

Destarte, seria como se o significado estivesse mais perto do aspecto coletivo e o sentido, mais próximo dos indivíduos. Ainda de acordo com Vygotsky (2001b, p. 465):

O sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Frente a isso, o significado faria parte de uma rede de aspectos extraídos a partir da linguagem como a palavra e os signos para, assim, poder gerar o sentido. Dessa forma, o sentido não teria relação linear com a fala, ou seja, trata-se de uma produção, formada a partir dela. Nela, a interação entre os sujeitos vai ser permeada através da linguagem e dos significados que são atribuídos às atividades compartilhadas, os quais, por meio de seus desenvolvimentos nas culturas, produzem os sentidos. Desse modo, os sentidos são criados a partir dos significados sociais que a pessoa compartilha nas suas sociabilidades, entremeados nos processos da linguagem, a qual é marcada pelo contexto histórico-cultural que caracteriza sua tessitura (KANITZ; CAMPOS; UDE, 2011). Ainda segundo Kanitz, Campos e Ude (2011, p. 140):

O sentido, bem como o signo, não estaria nem na dimensão mental, nem na dimensão da natureza. Ele se constitui nas dinâmicas sociais, por meio da articulação entre história de construção do universo psicológico e a experiência presente no sujeito. Esse processo gera distintas formas de apropriação da realidade por parte do sujeito e a coletividade a que pertence.

Diante disso, no próximo tópico, começo a tratar dos campos do Lazer, da Juventude e do Ensino Médio/Técnico. Essa explanação é importante para que eu possa apresentar essas áreas e aproximar mais o leitor da pesquisa. Sendo assim, começo a minha exposição pelos Estudos do Lazer.

1.3 Quanto ao Lazer: aspectos históricos, algumas concepções e importância da interdisciplinaridade

No campo dos estudos do lazer, há algum tempo se convive com uma discussão a respeito de sua historicidade. Alguns autores consideram que o lazer sempre existiu, e outros trabalham com o ideia de seu surgimento a partir do século XVIII, com o marco da Revolução Industrial. Antes de partir para um debate mais específico através dessa temática, gostaria de considerar alguns aspectos para esse diálogo.

Mesmo divergindo em alguns pontos, quanto às vivências do lazer, vários pesquisadores podem ser citados por fazerem parte daqueles que consideram a existência do lazer desde os tempos antigos⁸. Em uma publicação mais recente, Gomes (2010) defende esse olhar. Para a autora, dentre as possibilidades de lazer também está o ócio, uma vez que ele e outras práticas culturais mais voltadas para as possibilidades introspectivas – tais como a meditação, a contemplação e o relaxamento – podem constituir notáveis experiências de lazer, devido ao seu interessante potencial reflexivo. Assim, tanto o ócio como as manifestações culturais dos povos antigos deveriam ser considerados como vivências de lazer.

Todavia, outros autores questionam esse tipo de visão e argumentam que as atividades culturais das diferentes épocas guardam peculiaridades com seus contextos histórico-culturais⁹. De acordo com o sociólogo francês Jofre Dumazedier (1973), o tempo fora do trabalho é, evidentemente, tão antigo quanto o próprio trabalho, porém o lazer possui traços específicos, característicos da civilização nascida da Revolução Industrial. Assim, existiriam similaridades, mas não semelhanças diretas.

Cada visão destacada aqui tem seu mérito e a sua coerência, já que estudos foram realizados para tais afirmações. Desse modo, considero que o olhar sobre a questão do surgimento do lazer depende muito do ponto de vista de quem está investigando, ou seja, se vai ou não considerar as manifestações culturais dos povos antigos como experiências de lazer. Frente a isso, para mim, o lazer sempre existiu. O que mudou foi o seu significado de acordo com o contexto que tal sociedade vivenciava. Isso pode ser reforçado por Marcellino (2008, p.13):

Existe uma polêmica verificada quanto à questão da ocorrência do lazer na vida social, do ponto de vista histórico. Alguns autores consideram que, se

⁸ De Grazia (1962), Sue (1982), Russel (1977), Gomes (2010).

⁹ Mello (2003), De Masi (2000), Dumazedier (1973).

os homens sempre trabalharam, também paravam de trabalhar, existindo, assim, um tempo de não trabalho, e que esse tempo seria ocupado por atividades de lazer, mesmo nas sociedades tradicionais. Para outros, o lazer é fruto da sociedade moderna urbano-industrial (...). Não há, a rigor, um caráter de rejeição entre as duas correntes, mas sim enfoques diferentes. A primeira aborda a necessidade de lazer sempre presente, e a segunda se detém nas características que essa necessidade assume na sociedade moderna. Assim, o lazer sempre existiu, variando apenas os conceitos sobre o que era e quais os seus significados.

Esse debate é interessante para que o leitor possa saber de qual lugar, a respeito do campo do lazer, o autor está falando e também para poder se situar.

Mas, o que de fato vem a ser o lazer? Essa é outra questão que ainda perturba pesquisadores da área, visto que, mesmo durante o mestrado, com várias discussões a respeito e por meio da busca de referências bibliográficas, encontrei diversos conceitos.

Na visão de Gomes (2004), no Brasil, é recorrente a ideia de que o livro *Lazer Operário*, publicado em 1959 por Acácio Ferreira, representa uma obra pioneira sobre o tema em nosso país. Entretanto, grande parte dos estudos brasileiros sobre o assunto remonta à primeira metade do século XX¹⁰, e neles já é possível identificar concepções de lazer em voga naquele período histórico. Essa época foi marcada pelas discussões entre lazer e trabalho. Foi um tempo de distintas conquistas do operariado, como a redução da jornada de trabalho e a criação da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), no qual os indivíduos teriam que conviver com o novo, ou seja, o tempo livre fora do trabalho. Gomes (2004) nos mostra que na obra *Manual de Recreação (1952)*, de Arnaldo Sussekind, era possível constatar que o lazer era compreendido como uma fração de tempo situada no âmbito do chamado “tempo livre”.

Outro pensador que surge nessa época é Dumazedier, pesquisador que, apesar de ser francês, atuou muito no Brasil, por exemplo, no Serviço Social do Comércio (Sesc-SP), na década de 60 do século passado. Reconhecido por ser um dos mais influentes escritores das temáticas que envolvem essa área, compreende o lazer como:

Um conjunto de ocupações as quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária, ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. (DUMAZEDIER, 1973, p. 34).

¹⁰ Gomes (2004) cita pensadores como Frederico Gaelzer e Nicanor Miranda, que na década de 30 já discutiam a respeito de um bom uso do tempo de lazer, ou do tempo de não trabalho, características do lazer da época.

Percebe-se que Dumazedier traz importantes contribuições para uma melhor compreensão do lazer ao considerar, além das capacidades de descanso e divertimento, a possibilidade do desenvolvimento, pessoal e social¹¹ dos sujeitos. E, nesse sentido, o autor acabou influenciando muitos pesquisadores do lazer no nosso país, dentre eles, Renato Requixa e Luiz Octávio Camargo.

Para Requixa (1980), o lazer pode ser visto como ocupação não obrigatória, de livre escolha do indivíduo que a vive, e cujos valores propiciam condições de recuperação psicossomática e de desenvolvimento pessoal e social. Já para Camargo (1986, p. 97), o lazer representa:

Um conjunto de atividades gratuitas, prazerosas, voluntárias e liberatórias, centradas em interesses culturais, físicos, manuais, intelectuais, artísticos e associativos realizados num tempo livre roubado ou conquistado historicamente sobre a jornada de trabalho profissional e doméstico e que interfere no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

A partir da segunda metade do século passado, um importante pesquisador brasileiro surge com novas colaborações acerca dos estudos do lazer, o sociólogo Nelson Carvalho Marcellino. Por meio de obras como, *Lazer e Humanização* (1983) e *Lazer e Educação* (1987), Marcellino configura-se como um dos principais expoentes do assunto no Brasil. Assim, ele entende o lazer como:

Cultura, compreendida em seu sentido mais amplo, vivenciada no tempo disponível. É fundamental como traço definidor o caráter 'desinteressado' dessa vivência. Ou seja, não se busca, pelo menos basicamente, outra recompensa além da satisfação provocada pela própria situação. A disponibilidade de tempo significa possibilidade (p. 13).

Marcellino também contribuiu muito para o entendimento do lazer, apresentando como destaque os ideais de tempo disponível e caráter desinteressado¹².

Tentei trazer aqui, brevemente, uma visão de alguns autores, para que o leitor perceba como se deu a evolução do pensamento a respeito do conceito de lazer e o seu envolvimento com outros vários campos de estudo, além da lógica do trabalho. Todavia, existem mais pensadores dessa temática que, diante dos limites desta pesquisa, não foram tratados na discussão proposta. Desse modo, para o conceito de lazer, corroboro com o pensamento de Gomes (2011, p. 149):

¹¹ Dumazedier (1973) traz que o lazer possui três funções: o divertimento, o descanso e o desenvolvimento.

¹² Para mais detalhes, ir a Marcellino (1996).

O lazer é caracterizado pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço social. Constituído conforme as peculiaridades do contexto histórico e sociocultural no qual é desenvolvido, o lazer implica “produção” de cultura – no sentido da reprodução, construção e transformação de práticas culturais vivenciadas ludicamente por pessoas, grupos, sociedades e instituições. Essas ações são construídas em um tempo/espaço social, dialogam e sofrem interferências das demais esferas da vida em sociedade e nos permitem ressignificar, simbólica e continuamente, a cultura.

Destarte, o lazer precisa dialogar com as diversas esferas da vida, ou seja, é preciso que seja considerado o seu caráter interdisciplinar. Assim, torna-se expressamente necessário reconhecer suas relações com a cultura, a economia, a política, dentre outras, para tentar compreendê-lo na sua complexidade. Isso pode ser fortalecido através da obra *Lazer e Sociedade*, de Marcellino (2008), em que o pesquisador relaciona essa área às diversas esferas da dimensão humana.

Nesse cenário, o lazer representa um fenômeno social bastante múltiplo e polissêmico (MELO; ALVES JÚNIOR, 2003). Frente a isso, nos estudos mais atuais, o lazer compreende uma grande gama de disciplinas para seu entendimento. De acordo com isso, Werneck (2000) escreve que, do ponto de vista da fundamentação teórica sobre o lazer, boa parte dos estudos realizados encontram suporte nos conhecimentos produzidos em diferentes áreas, tais como a Sociologia, a Antropologia, a Pedagogia, a Psicologia, entre outras. Nesse sentido, Gomes e Faria (citadas por GOMES, 2011, p. 33) ainda destacam que:

O lazer deve ser pensado no campo das práticas humanas como um emaranhado de sentidos e significados dialeticamente partilhados nas construções subjetivas e objetivas dos sujeitos, em diferentes contextos de práticas culturais, sociais e educativas. O lazer participa da complexa trama histórico-social que caracteriza a vida em sociedade e representa um dos fios tecidos, culturalmente, na rede humana de significados, símbolos e significações.

Dentre os vários campos que se relacionam com o lazer, gostaria de falar um pouco mais a respeito de dois que permeiam esta pesquisa, a educação e a juventude, como veremos no próximo subitem.

1.3.1 Notas sobre lazer, educação e juventude: algumas correspondências

Já observamos, em páginas anteriores, que o lazer deve ser visto como veículo e objeto de educação, ou seja, apresenta potencial de ser provocador de um desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Ao mesmo tempo, implica a necessidade de difundir seu significado, esclarecer sua importância e incentivar sua

participação (MARCELINO, 2008). Desse modo, o lazer pode ser também uma ferramenta muito importante para mobilizar experiências revolucionárias, contribuindo, assim, com uma educação comprometida com a transformação social e cultural, tornando a sociedade mais humana e sustentável através da música, da poesia, da dança, da festa, do jogo, dentre outros (GOMES, 2010a). Com isso, através da educação e da cultura, as pessoas conseguem ampliar ainda mais suas habilidades, seus conhecimentos e suas sociabilidades.

Em relação à juventude é importante frisar que a dimensão da cultura e, conseqüentemente, a do lazer se constituem como espaços privilegiados de práticas, representações, símbolos e rituais, os quais participam da configuração da identidade juvenil (ISAYAMA; GOMES, 2008). No que se refere às opções de lazer para a juventude, torna-se relevante reconhecer as diferentes expressões culturais gestadas e vividas pelos grupos, já que apresentam tensões e contradições de uma sociedade que, muitas vezes, tenta homogeneizá-los. Isso será mais detalhado no próximo tópico quando trato das questões da juventude.

Frente a isso, o lazer na juventude se constitui não apenas como um tempo deliberado das atividades tradicionais ligadas ao contexto da família, comunidade ou religião, mas envolve também novas obrigações instituídas em prol de certa colonização da juventude, como as escolas e os grupos juvenis organizados pelos adultos (GROPPO, 2002).

Na visão de Elizalde (2011), tanto a juventude quanto o lazer podem representar um espaço de liberdade e dignificação da condição humana, ou, contrariamente, também podem ser uma forma de reforçar as injustiças, alienações e opressões sociais vigentes. Assim, pode-se constatar que essas duas esferas podem mostrar um caráter conservador, no sentido de colaborar com a manutenção do injusto sistema vigente e, ao mesmo tempo, apresentar elementos que lhe concedem um caráter transformador (ELIZALDE, 2011). Dessa forma, ressalta-se mais uma vez o duplo aspecto educativo do lazer, como veículo e objeto de educação, para tentar fomentar uma educação crítica e criativa junto aos jovens.

No próximo tópico, pretendo levantar algumas considerações acerca da juventude.

1.4 Quanto à Juventude(s): contextos e configurações

O significado de juventude muito me intrigou quando comecei a ler os textos sobre o tema, talvez porque ainda estivesse contaminado por uma concepção mais objetiva de estudo, que trazia dos tempos de graduação, já que via essa área como uma condição biológica estabelecida por uma faixa etária.

Todavia, ao caminhar pelo mestrado, além da busca por muitas referências, foram importantes os debates com pesquisadores do assunto e algumas participações no Observatório da Juventude da UFMG¹³, para que o conceito de juventude me fosse mais bem construído.

Destarte, a juventude representa uma configuração complexa, já que não define de forma homogênea um grupo de pessoas de mesma idade (IRIART; BASTOS, 2007). Nesse sentido, Margulis (2001) salienta a necessidade de se reconhecer a juventude como uma categoria relacional: social, intergeracional e interpessoal, cuja base material se processa pela idade, a qual se estabelece pela cultura. Outro pesquisador que pode nos ajudar nesse debate é Alberto Melucci (1996), o qual compreende que, na sociedade contemporânea, a juventude não representa somente uma condição biológica, mas uma definição cultural.

Assim, a juventude entrelaça o caráter juvenil, influenciado pelo contexto em seu cotidiano, à construção da identidade, a partir das formas de vivência de cada um. A juventude não é um “dom” que se perde com o tempo, e sim uma condição social com qualidades específicas que se manifestam de diferentes maneiras segundo as características histórico-sociais de cada indivíduo (BRITO LEMUS, 1996). Ou seja, o contexto social vai permear a postura das pessoas com o passar dos tempos.

Mas o que é ser jovem? Será que o jovem de hoje se parece com o jovem de meados do século passado? Possivelmente não. O conceito de juventude irá corresponder a uma construção social, histórica, cultural e relacional, que através das diferentes épocas e processos históricos e sociais virá a adquirir denotações e

¹³ Segundo Dayrell e Carrano (2009), o “Observatório da Juventude da UFMG” (www.fae.ufmg.br/objuventude) é um programa de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade de Educação da UFMG. Desde 2002 vem realizando atividades de investigação, levantamento e disseminação de informações sobre a situação dos jovens na Região Metropolitana de Belo Horizonte, além de promover a formação de jovens, de professores que trabalham com a juventude, como também de alunos da graduação da UFMG interessados na temática. Situa-se no contexto das políticas de ações afirmativas, orientando-se por quatro eixos centrais de preocupação que delimitam sua ação institucional: a condição juvenil; políticas públicas e ações sociais; práticas culturais e ações coletivas da juventude e a construção de metodologias de trabalho com jovens.

delimitações diferentes (DÁVILA LEÓN, 2004). Com isso, assim como nas outras fases da vida, cada parte da história convive com rotulações e pensamentos que influenciam na visão dos modos de ser jovem. Dessa forma, Carrano (citado por MANCINI, 2006) escreve que as idades não possuem um caráter universal. A própria noção de infância, juventude e vida adulta é resultante da história e varia segundo as formações humanas.

A partir de uma perspectiva mais complexa, muitos autores trabalham com o conceito de *juventudes* ao falar dessa classe, já que, como enfatizamos acima, não existe um único e exclusivo modo de ser jovem, e sim o contrário: existe uma diversidade de seres humanos com características próprias particulares e singulares (ELIZALDE, 2011). Dayrell (2005, p. 309) nos explica melhor, no texto apresentado abaixo:

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional. Esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona, fazendo com que os jovens construam determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de *juventudes*, no plural, para enfatizar a diversidade de *modos de ser jovem* existente.

Na visão de Spósito (2003), após um período de latência, o tema juventude tem sido retomado nos últimos anos, aglutinando os interesses sociais de intelectuais, pesquisadores, educadores, governantes, entre outros. Assim, nos dias atuais, a juventude configura-se como um segmento social para o qual são dirigidos estudos, reportagens, material de consumo, leis; enfim, a juventude passou a ser segmento cujas características são enfatizadas com dimensões relevantes (MANCINI, 2006).

Dentro desse contexto, podem ser verificadas as recentes publicações apontadas na obra *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social, no período de 1999 a 2006*, organizada pela pesquisadora Marília Pontes Spósito (2009). Nessa obra, percebe-se que existe uma crescente publicação de textos que envolvem as juventudes, principalmente nos campos citado acima. Outra característica importante dessa obra é a presença de diversas temáticas que são relacionadas com os estudos sobre os jovens, o que confirma, também, o caráter interdisciplinar dessa área.

Uma das particularidades mais marcantes das juventudes é a forma como os jovens se organizam em grupos de diversos tipos e estilos, sendo que é em torno dessas atividades que se desenvolvem preferencialmente as relações de sociabilidade (DAYRELL, 2005). Frente a isso, no próximo subitem, buscarei uma maior compreensão dessas diversas “associações” que envolvem os jovens, as chamadas Culturas Juvenis, tal como pretendo discutir.

1.4.1 Os grupos culturais e as sociabilidades

Antes de me ater às discussões que envolvem os jovens, seus diversos grupos culturais e suas sociabilidades, queria tentar esclarecer algumas questões relativas a essas denominadas agremiações juvenis.

Durante muito tempo, adotou-se o termo *tribos urbanas*¹⁴ para referir-se aos grupos culturais que se formavam. Todavia, hoje, não parece ser a nomenclatura mais utilizada. Em 1992, José Guilherme Magnani já problematiza a noção de *tribos urbanas* em uma de suas publicações. Nesse texto, o antropólogo brasileiro argumenta em favor de contextualizações do emprego do conceito de tribo. Segundo ele, o domínio original dessa nomenclatura seria a etnologia e, no âmbito desta, a análise das formas de organização social transcendem aos particularismos dos grupos domésticos e locais usados nos estudos daquela ciência. Já a utilização do termo em relação às chamadas “sociedades complexas” aludiria ao contrário – a pequenos grupos delimitados, com regras particulares, dado que o termo mais evoca o “primitivo, selvagem, natural, comunitário” que recorta. Nesse sentido, o pesquisador questiona seu uso como categoria analítica em pesquisas sobre o contexto urbano, já que, segundo ele, tratar-se-ia de um “denominador comum empobrecedor da diversidade vigente na paisagem urbana” (MAGNANI, 1992, p. 50).

Nesse aspecto, Magnani (2005) comenta a posição do antropólogo espanhol Carles Feixa acerca do conceito *tribos urbanas*, no número especial da *Revista de Estudios de Juventud* (n. 64, 2004). Esse periódico trazia textos majoritariamente de autoria de pesquisadores da península ibérica, fazendo um contraponto com outra expressão, *culturas juvenis*, para procurar demarcar linhas de interpretação diferentes. Ainda segundo Magnani, a ideia do número especial daquela revista foi

¹⁴ Como exemplos, temos as obras *O tempo das tribos* (1987), do sociólogo francês Michel Maffesoli, e *Tribos urbanas: produção artística e identidades* (2004), de José Machado Pais e Leila Maria da Silva.

retomar a questão e propor uma nova perspectiva para tratar o assunto, o qual está resumido no próprio título: "Das tribos urbanas às culturas juvenis" (FEIXA, 2004, p. 6; trad. MAGNANI, 2005):

O primeiro termo (tribos urbanas) é o mais popular e difundido, ainda que esteja fortemente marcado por sua origem na mídia e por seus conteúdos estigmatizantes. O segundo termo (culturas juvenis) é o mais utilizado na literatura acadêmica internacional (vinculada normalmente aos estudos culturais). Essa mudança terminológica implica também uma mudança na forma de encarar o problema, que transfere a ênfase da marginalidade para a identidade, das aparências para as estratégias, do espetacular para a vida cotidiana, da delinqüência para o ócio, das imagens para os atores.

Desse modo, o termo *tribo* acaba não sendo “adequado para designar, de forma unívoca e consistente, nenhum grupo ou comportamento no contexto das práticas urbanas” (MAGNANI, 1992, p. 4). Diante dessas ponderações, compactuo com o conceito *culturas juvenis* para delimitar as associações entre os grupos juvenis, tal como se poderá observar ao longo desta dissertação. Todavia, irei utilizar aqui, no debate abaixo, alguns autores que compartilham do termo antagônico ou que adotavam esse outro conceito quando publicaram suas obras. Assim, o leitor poderá encontrar a expressão *tribos urbanas* em algumas citações. Isso representa apenas uma mudança de nome, ou seja, em sua essência, essas delimitações não diferem muito. Nesse ponto, na visão de Elias (1994, p. 140), as *tribos urbanas* representam:

Grupos de iguais que se organizam em comunidades para garantir sua sobrevivência afetiva durante a passagem para a vida adulta, dentro das sociedades contemporâneas urbanizadas, em que o elevado valor da sobrevivência, na convivência dos indivíduos, marca o rumo da organização do ser humano singular na história da humanidade. Nesse contexto, os jovens, andam em grupos, na maioria dos casos, se comportam, pensam, falam e se vestem parecidos. Isso porque, para pertencer a um grupo, adotam uma série de elementos, sobretudo externos, que compõem seu universo paralelo.

Desse modo, esses grupos se identificam uns com os outros em meio à heterogeneidade das grandes cidades, como pode ser observado nos diversos grupos que se formam em torno dos jovens.

Na visão de Herrero (2005), esse tipo de organização social tem crescido assustadoramente nos últimos anos nos centros urbanos, por motivações das mais variadas. Observa-se que a maioria desses jovens se une por referências comuns, como a música, a roupa, o esporte, a religião, dentre outros. Muitos desses grupos surgiram da necessidade causada pelo crescimento do individualismo nos últimos

tempos (HERRERO, 2005). Essa possibilidade foi gerada diante do isolamento dos sujeitos na sociedade atual, na busca de afinidade necessária para o desenvolvimento de sua sociabilidade.

O grande número de *tribos*, na expressão de Maffesoli (1995), representa o resultado não só da diversidade de interesses presentes na contemporaneidade, como também de certa fluidez da cultura jovem. Segundo este autor, o relativo descrédito à racionalidade no mundo contemporâneo não é sinônimo de uma vida sem racionalidade, e sim uma lógica diferente de pensar em que o sentir ganhou mais valor. Ou seja, o sensível encontraria seu espaço. Isso pode ser fortalecido por Vieira (2007, p. 2):

Se antes cultura e sensibilidade eram vistas apenas nas produções artísticas, hoje estão presentes no cotidiano, retomam importância, essencialmente nas megalópoles modernas, que apresentam uma multiplicidade de sensações sucessivamente gerada, por sua vez, de várias causas: a valorização do contraste das aparências, a efetiva presença dos objetos e das imagens, a maior visibilidade dada ao policulturalismo. Desse modo, estabelece-se uma relação direta entre tribalismo contemporâneo e cultura jovem porque é uma fase socialmente distinta que cria e nega valores, formando e representando a cultura. Assim, se tratando da sociedade atual, em que a juventude recebe uma rede de poderes ainda maior, por diversos meios: mídia, psicologia, moda, cosmoteologia, estética, campos que falam da juventude e adolescência, acabam lhes fornecendo aumento de visibilidade social.

Frente a isso, os jovens buscam liberdade, querem se orientar por novos valores, não mais os familiares, e precisam formar uma identidade própria. Para isso, compõem novas redes sociais por uma associação de valores, atitudes e comportamentos, buscando estilos de vida expressivos e visíveis, introduzindo novas maneiras de pensar e agir, formando grupos que constroem cultura, determinam época, marcam história (VIEIRA, 2007).

Destarte, a partir do contato estabelecido pela linguagem e pela comunicação, os jovens vão construindo novas configurações, como: conhecer outras pessoas, estabelecer novos grupos e reunir novas relações, isso dentro da gama de práticas sociais que são mediadas pela cultura. Nesse sentido, as práticas sociais acontecem em circuitos culturais com jovens que, em momentos distantes e das mais variadas maneiras, os confirmam ou a eles se opõem. Isso se verifica dentro do mundo da escola, das relações familiares, na participação em atividades educativas orientadas, no consumo de mercadorias culturais, nos programas de televisão, nos grupos e espaços de lazer, nas práticas religiosas, dentre outras atividades e contextos sociais. Estes compõem uma complexa rede de possibilidades educacionais mais ou

menos sistematizadas e experiências informais, que estruturam o processo humano de formação (CARRANO, 2001).

Desse modo, o contato social acaba por ser um dos processos mais importantes para a manutenção de bons níveis de saúde¹⁵ por meio das redes de sociabilidade, formadas pelos sujeitos, principalmente para a juventude. De acordo com Dayrell (1996), são as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas.

A sociabilidade foi uma categoria importante encontrada na pesquisa de campo. Assim, esse fio continuará sendo tecido a partir do capítulo 3, quando irei tratar dessas relações sociais que movimentam a juventude do colégio. Diante dessas considerações, remeto à leitura para algumas reflexões relativas ao Ensino Médio/Técnico.

1.5 Quanto ao Ensino Médio/Técnico: algumas reflexões históricas

O Ensino Técnico data, no Brasil, do ano de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, por Dom João VI, primeiro estabelecimento público de ensino profissionalizante instalado no país (MACHADO, 2001). Simultaneamente a esse fato histórico, aconteceram outras ocorrências que marcaram a implementação desse tipo de ensino em solo brasileiro. Todavia, nestas breves reflexões, irei me ater aos registros que relacionam o Ensino Técnico ao Ensino Médio para, assim, no próximo capítulo, poder chegar ao Coltec.

Ao se fazer uma análise das transformações ocorridas no sistema de ensino brasileiro, dos anos 30 até os 80, pode-se inferir que havia nele uma nítida tendência de unificação dos segmentos destinados à educação geral com os de educação profissional¹⁶. Com efeito, até o início da década de 30 e mesmo ao fim dos anos 40, havia uma clara divisão entre os dois segmentos do sistema educacional, que eram chamados de Ensino Primário-Profissional e de Ensino Secundário-Superior (CUNHA, 1998). Esse período foi mais marcado por uma maior institucionalização do Ensino Técnico¹⁷, já que o país passava pelo processo de industrialização e necessitava de mão de obra qualificada para trabalhar nas fábricas. Assim, segundo Cunha (1998):

¹⁵ Sluzki (1997).

¹⁶ Cunha (1998), Machado (2001).

¹⁷ Machado (2001).

Um dos elementos destacados da arquitetura educacional da Era Vargas foi a criação das escolas técnicas, não no sentido lato (sinônimo de profissional), mas sim, no sentido estrito, isto é, de instituições que ministram um ensino destinado à formação de técnicos, ou seja, de profissionais de nível médio – para a indústria, para a agricultura, para o comércio e os serviços.

Dessa forma, o ensino técnico começou a ser incorporado ao sistema de educação geral com maior intensidade a partir de 1942, com a criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial¹⁸. De acordo com Machado (2001), uma das novidades presentes nessa lei era a oferta do ensino industrial de 2º grau, paralelo ao secundário e com oportunidade de acesso a cursos superiores, do mesmo ramo do curso técnico escolhido pelo aluno.

Com a queda de Getúlio em 1945, tem-se a reconstitucionalização da vida política e a volta de educadores liberais ao aparelho do Estado. Assim, começa-se a atenuação do caráter profissional dos alunos do 1º ciclo, que hoje seria o 1º ano do Ensino Médio, e o deslocamento dessas práticas industriais e técnicas para as escolas de caráter estritamente profissional (CUNHA, 1998). Nesse aspecto, Cunha (1998) também ressalta que os educadores liberais almejavam a eliminação da formação profissional precoce e a introdução de uma base comum no currículo dos diversos cursos do ensino médio.

Em 1961, houve a promulgação da LDB (Lei nº 4.024/61)¹⁹, que sofreu várias emendas posteriormente nos Governos Militares. Uma dessas mudanças foi relativa à criação dos colégios universitários federais. Assim, segundo Machado (2001), dentre as muitas mudanças na LDB, podem ser destacadas a elaboração dos cursos pré-técnicos nas escolas técnicas e a criação dos colégios universitários no âmbito das universidades e escolas superiores. Nesse contexto, um pouco mais à frente, em 1969, foi construído o Coltec, como veremos no próximo capítulo.

Nos dias atuais, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9394/96) definem a Educação Profissional Técnica de Nível Médio como articulada ou subsequente²⁰. A primeira seria o Ensino Técnico junto ao Ensino Médio e se desenvolve de duas formas: a) *Integrada*, oferecida a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental e queira seguir na mesma instituição de ensino, ou seja, usaria a mesma matrícula; e b) *Concomitante*, oferecida a quem estivesse ingressando no Ensino Médio ou já o esteja cursando, por meio de matrículas distintas para cada

¹⁸ Decreto-lei nº 4073/42 (Machado, 2001).

¹⁹ Machado (2001).

²⁰ Disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

curso. Desse modo a segunda modalidade seria destinada a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Desde 2007, o Ensino Técnico no Brasil está passando por uma série de transformações que criaram os IFETs (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia). Segundo Arruda (2010), a criação dos Institutos Federais se deu partir da integralização de instituições tradicionalmente vinculadas à oferta de educação profissional de nível médio: Escolas Técnicas Federais, Colégios e Escolas Agrotécnicas, Cefets, etc. Todavia, o Coltec, por enquanto, não se inclui nessas mudanças e continua vinculado à UFMG, como veremos no próximo capítulo, que trata da metodologia adotada.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste segundo capítulo escrevo sobre a metodologia da pesquisa. Essa construção se remeteu às minhas experiências de vida e aos processos de formação; ao conhecimento do campo de pesquisa e entrada neste; ao encontro dos sujeitos pesquisados e, por fim; aos instrumentos que utilizei ao longo do trabalho.

Dessa forma, tento trazer um pouco das motivações que me levaram a escolher essa temática, assim como meu primeiro contato e a criação de laços com o *lócus* do estudo, fato que me deu suporte a fim de que pudesse me inserir no Coltec e chegar ao encontro dos jovens que viria a pesquisar.

Ao final do capítulo, o leitor irá se deparar com os procedimentos que empreguei no trabalho: a Observação de Campo (OC) e o Grupo Focal (GF). Esses aparatos foram fundamentais, pois me possibilitaram coletar os dados e buscar as possíveis respostas para as questões que levantei.

2.1 Entre textos e contextos: minhas experiências com algumas áreas que permeiam este trabalho

A minha relação com os estudos do campo do lazer vem desde o segundo período da graduação. Naquela ocasião, fazia a disciplina *Os Estudos do Lazer I*, do curso de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa e acabava de entrar em um projeto cujo nome era *Conhecer*²¹. Vinculada à extensão, essa atividade me possibilitava novos meios de se ensinar e vivenciar a natação para crianças e jovens, através do lazer.

Por uma grande falta de conhecimento das inúmeras vias de estudo de meu curso – pensava que ele era restrito a atividades em academia, esportes e escola –, entusiasmei-me na expectativa de conhecer e poder atuar, também, nessa “nova” área que me era apresentada, os estudos na perspectiva do Lazer. Esse momento, aliado à experiência no *Conhecer*, muito me marcou, o que acabou por me instigar a procurar e entender mais sobre a área.

²¹ Segundo Natali *et al* (2006), o Projeto *Conhecer*, vinculado à extensão da Universidade Federal de Viçosa, tem como intuito proporcionar às comunidades de baixo poder aquisitivo de Viçosa o acesso a um equipamento específico de lazer. O projeto trabalha na perspectiva de ser um espaço qualificado para a vivência do lazer, possibilitando a socialização do saber acadêmico.

Nessa mesma época, no ano de 2006, participei do VII Seminário “O Lazer em Debate”²² e do XVIII Enarel²³, sendo que nos dois eventos apresentei pôsteres do projeto. Esses encontros, além de muito ricos, proporcionaram-me um contato maior com grandes pensadores dessa temática.

Nesse mesmo período, chegamos a montar, entre colegas de curso, uma equipe que fornecia Ruas de Lazer²⁴ e, durante dois anos, trabalhamos em várias cidades próximas a Viçosa, oferecendo esse tipo de atividade. Nosso grupo era muito atraente, pois possuía um ambiente bastante agradável, em que, mais que arrecadar dinheiro, viam-se jovens estudantes a fim de aprender. Esse trabalho foi de grande valia, uma vez que me proporcionou boa experiência, conhecimento, troca de saberes, além da possibilidade de atuar com os diversos conteúdos que são mediados pelo lazer.

No ano seguinte, durante o quinto período, firmei ainda mais o ideal de seguir nessa área de conhecimento. Através de outra disciplina que cursava na ocasião – Os Estudos de Lazer II – pude entender mais sobre esse tema e ainda desvelar alguns campos desconhecidos. Nessa oportunidade, lembro-me de que estudamos sobre as possibilidades de intervenção no lazer, como: acampamentos, gincanas, as próprias ruas de lazer, colônia de férias, dentre outros.

Ao longo de todo esse tempo de graduação, permaneci no Projeto Conhecer, no qual fiquei até um pouco antes de me formar. Nele também aprendi muito, principalmente com os saberes compartilhados e no contato e gosto de lidar com as crianças e os jovens que o frequentavam. Como nos ensina Morin (1996), o desenvolvimento da afetividade está ligado ao desenvolvimento superior do sujeito. Isso porque o afeto está intimamente conectado ao intelecto, e as tentativas tradicionais de separá-los representam um processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que não se ligam, dissociado da plenitude da vida, das necessidades, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa (VYGOTSKY, 1988).

Acredito que a vivência dos sujeitos e seus processos de crescimento pessoal são pautados a partir dos laços que estabelecem e de seus respectivos contextos

²² O VII Seminário “O Lazer em Debate” aconteceu em 2006 na UFMG, em Belo Horizonte, de 25 a 27 de maio e teve como tema: *as políticas públicas de lazer*.

²³ O XVIII Enarel aconteceu na Puc-PR, em Curitiba, de 1 a 4 de novembro de 2006, tendo como tema: *lazer no espaço urbano: transversalidade e novas tecnologias*.

²⁴ De acordo com Munhoz (2004), a Rua de Lazer é um evento de curta duração que, geralmente, varia de quatro a oito horas e constitui um espaço adaptado para a vivência de atividades relacionadas aos diferentes conteúdos desse fenômeno histórico chamado lazer.

sociais. Frente a isso, creio que minhas experiências durante a faculdade ajudaram-me a trilhar os passos seguintes, dentre esses, os estudos do lazer e o trabalho com os jovens.

Faltando um ano para encerrar o curso de Educação Física, comecei a pensar no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Como já havia vivenciado muito o projeto em que trabalhava, já que permaneci três anos nessas atividades, entendi que já tinha explorado experiências relevantes naquela época. Dessa maneira, resolvi me voltar à minha cidade natal – Alvarenga²⁵ – para tentar buscar novos estudos no campo do lazer.

Assim, acabei realizando meu TCC naquela cidade, em que procurei compreender as relações entre as atividades de lazer praticadas pela população jovem e as ações municipais destinadas a esse público. Foi interessante perceber que os próprios sujeitos da pesquisa ficaram confusos acerca de suas possibilidades de lazer e, em sua maioria, não souberam explicar se a prefeitura atuava nessa área. Esse trabalho também foi de suma importância para que eu continuasse a me aventurar na busca do entendimento de algumas das possíveis relações entre lazer e juventude.

Antes de ter morado em Viçosa, passei boa parte da minha juventude em Belo Horizonte (BH), dos 14 aos 20 anos. Essa experiência revelou-se como outro fator que me levou a prosseguir nos estudos dessa área, isso porque naquela época não me adaptei bem à Capital mineira. Percebia as diversas possibilidades de lazer que eram oferecidas e, por outro lado, sentia-me decepcionado com o acesso difícil e desigual a essas atividades.

Em uma pesquisa com jovens belo-horizontinos, Pinto (2004, p. 84) também aborda esse assunto: “Depois da posse do próprio tempo, os jovens enfatizaram as dificuldades que enfrentavam para ter acesso às experiências culturais múltiplas de que a cidade dispõe”. Na ocasião, os argumentos quanto a essa adversidade foram a falta de dinheiro, o transporte ineficiente e a violência. Outro fator preponderante dessas queixas, percebi, ano passado, em um evento organizado pelo Observatório da Juventude da UFMG, que contou com jovens dos diversos segmentos culturais e regiões de BH, o *A juventude okupa a cidade*. Através dessa atividade, foi possível constatar que essas situações ainda estão presentes, evidenciadas pelos inúmeros protestos da juventude quanto aos vários obstáculos (preço das passagens de

²⁵ A cidade de Alvarenga fica na região do Vale do Rio Doce, em Minas Gerais, e possui, segundo o IBGE (2007), 4.444 hab.

ônibus, falta de diálogo dos governantes na ocupação dos espaços da cidade pelos grupos culturais, dentre outros) enfrentados em suas vivências de lazer.

Destarte, depois de alguns anos fora, ao voltar a frequentar Belo Horizonte, época em que tentei entrar no Mestrado, esses fatos me voltaram e, do mesmo modo, influenciaram-me a tentar buscar algumas relações. Dessa forma, fiquei com muita expectativa em realizar um trabalho que envolvesse os jovens e o lazer em BH – uma das formas pelas quais cheguei a esta pesquisa e ao Coltec, como irei relatar melhor no tópico posterior.

Essas práticas, encontros e aprendizados proporcionaram-me, de forma crescente, um enorme desejo de estabelecer pontes entre essas experiências pelas quais passei.

2.2 Indo a campo

Para iniciar essa explanação remeto-me mais um pouco às novas abordagens das Ciências Sociais e Humanas e suas pesquisas qualitativas. Como já aqui apresentado, pode-se perceber que esse campo científico passou por uma grande transformação ao longo do século XX, a qual levou, principalmente, a rupturas com o pensamento positivista. A partir disso, os questionamentos sobre valores, representações, crenças e relações entre os indivíduos viriam a ser mais bem respondidos através de novas pesquisas, qualitativas, em que a subjetividade do sujeito começaria a ganhar força, como nos explica Minayo (2008):

Numa oposição frontal ao positivismo, a sociologia compreensiva²⁶ propõe a subjetividade como fundante de sentido e defende-a como constitutiva do social e inerente ao entendimento objetivo. Essa corrente de pensamento não se preocupa com os processos de quantificação, mas de explicar os meandros das relações sociais consideradas essência e resultado da atividade humana criadora, afetiva e racional. O universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam. (p. 24).

Isso se dava porque as Ciências Naturais e as Ciências Sociais e Humanas do final século XIX tratavam de questões que, aparentemente, não se conectavam. Com efeito, seus objetos eram muito diferentes, por seu grau de complexidade e por sua facilidade de serem identificados e observados com precisão (LAVILLE;

²⁶ De acordo com Minayo (2008), a sociologia compreensiva considera como tarefa das Ciências Sociais a compreensão da realidade humana vivida socialmente e de forma diferente do universo das ciências naturais.

DIONNE, 1999). Dessa forma, os fatos humanos precisariam, agora, ser tratados de acordo com toda a gama de laços que os indivíduos estabelecem em suas redes de ação. Esses novos estudos necessitavam caminhar para a interdisciplinaridade e intercalar diferentes olhares. Contudo, observar os fatos sociais, assim como os saberes, de forma recortada e isolada, tende a uma simplificação, a uma visão superficial desses fenômenos.

Sendo assim, antes de entrar diretamente na coleta de dados para a pesquisa e evitar certo olhar reducionista, procurei tentar enxergar o Coltec como um todo mais amplo, buscando conhecer a série de relações e contextos dos sujeitos que nele convivem. Isso ainda será debatido nos próximos tópicos.

Portanto, este trabalho tem como foco a pesquisa qualitativa. De acordo com Neves (1996), a investigação qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Ou seja, tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social e tentar reduzir a distância entre o indicador e o indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação (MAANEN citado por NEVES, 1996).

2.3 Em busca do desconhecido: o Coltec e a minha inserção no campo de pesquisa

Começo este tópico com a abordagem de alguns aspectos do histórico, estrutura e funcionamento do colégio onde esta pesquisa foi desenvolvida – um Colégio Federal que oferece o ensino médio integrado à formação técnica, o qual pertence à UFMG.

O Coltec foi criado em 1969 a partir de convênio celebrado entre um Conselho Britânico, a UFMG, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o Ministério da Educação (MEC²⁷), com a finalidade de atender à demanda de formação de profissionais técnicos de nível médio nas áreas de Patologia Clínica, Instrumentação, Eletrônica e Química. Em 1972, a vigência

²⁷ De acordo com Pereira (2005), ao final da década de sessenta, no plano nacional, ganhava força no país o discurso da "educação para o desenvolvimento", considerado como o caminho indispensável para que o Brasil pudesse vir a reduzir a sua dependência nos campos científico e tecnológico. Dado esse interesse, o governo passou a incentivar e financiar, através do Banco Nacional de Desenvolvimento – BNDE, programas de formação de recursos humanos nos vários setores da ciência e tecnologia, tendo sido firmado um amplo "Acordo de Cooperação Técnica" com o Reino Unido e Irlanda do Norte para implementar o programa brasileiro na área de educação. Foi, portanto, a partir desse acordo, que surgiu a proposta para a implantação do COLTEC.

desse convênio foi renovada por mais cinco anos, entre 1973 a 1977, ano em que o Colégio foi, então, vinculado à Faculdade de Educação da UFMG (FaE). Já em 1981, o Conselho Universitário da UFMG estabeleceu por meio da resolução 25/81, de 06 de novembro daquele ano, as diretrizes para que o Centro Pedagógico (CP), unidade especial formada pela escola de ensino fundamental, fosse vinculado também à FaE²⁸. Na visão de Villas (2009), o Coltec possui uma estrutura física e educativa privilegiadas:

Suas atividades pedagógicas estão sob a responsabilidade de treze setores acadêmicos: Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Eletrônica, Física, Informática, Instrumentação, Letras, Línguas Estrangeiras, Matemática, Patologia Clínica, Técnicas Gerais de Laboratório e Química. Como infraestrutura para essas atividades, existem atualmente no Colégio 33 gabinetes de professores, 17 salas para aulas teóricas, oito salas-ambiente para disciplinas, 26 laboratórios específicos, oficinas de Hialotécnica, Mecânica e Madeira, uma sala multimeios, auditório, biblioteca, vestiários, quadras poliesportivas, museu de Biologia, salão de exposições e sala-sede do grêmio estudantil. Além disso, a escola conta também com sete seções administrativas, uma sala de professores e de reuniões, uma sala de servidores técnico-administrativos, um setor de mecanografia e reprografia e uma sala de arquivo. Os alunos têm ainda a sua disposição toda a infraestrutura do *campus* da Pampulha: bibliotecas, restaurantes, agências bancárias, correio, farmácia, agência de viagens, livraria e papelaria, centro esportivo, etc.

Todavia, na consulta que realizei através do Livro de Memória do Coltec (2004)²⁹, apesar dessa aparente boa estrutura física, pude verificar que certa parte dos antigos estudantes e atuais alunos que responderam às várias pesquisas contidas na obra se queixavam das más qualidades da infraestrutura do colégio, no que se refere ao ensino técnico. A maioria aponta que há um descaso com os laboratórios nos quais são realizadas as aulas práticas do ensino técnico, conforme esta fala que registrei:

A estrutura do Colégio foi considerada muito boa pelos alunos mais antigos, já que na época os mesmos (*sic*) dispunham de um aparato tecnológico considerado muito moderno para a época. O que nos deixou um pouco chateados, pois o que era, para eles, o “top de linha” da época, continua sendo usado por nós até hoje e tornou-se obsoleto, uma vez que não houve investimentos nesta área (p.11).

Apesar desse problema acusado por alguns alunos, muitos fazem referência ao ensino, o qual consideram muito bom, e que acaba se tornando um dos grandes

²⁸ Disponível em:

http://www.coltec.ufmg.br/index.php?option=com_content&task=section&id=12&Itemid=26. Acesso em 2 de fevereiro de 2012.

²⁹ Essa obra foi elaborada por iniciativa da professora de História (Virgínia Maria Trindade Valadares) e dos alunos do 3º ano da escola, no ano de 2004. Ela traz algumas pesquisas com atuais e ex-alunos da instituição e, assim, tenta resgatar um pouco da história desse colégio.

chamativos para se estudar na instituição, como se observa no depoimento a seguir, em que os pesquisadores analisam uma das respostas de um dos entrevistados:

Podemos observar aqui, através dos dados, que os alunos que fizeram eletrônica no período de 1996 a 2003 entraram no Coltec não só com o objetivo de obter um curso técnico na área, mas também por ser um bom colégio e que fornece uma boa base para o vestibular (p.16).

Frente a isso, avalio que esse livro foi importante para compreender um pouco mais da história do colégio e buscar algumas informações pertinentes para a pesquisa.

Torna-se relevante destacar que a forma de ingresso na instituição se dá por duas possibilidades: uma por meio de uma prova eliminatória (espécie de vestibular); e outra por meio do CP, por inserção direta. Isso, de certa forma, traz algumas dificuldades aos alunos oriundos do CP, já que esse colégio possui uma metodologia de ensino diferente daquela existente no Coltec. A monografia de conclusão de graduação em Pedagogia, de Flávia Goulart Pereira (2006), trata desse tema, ou seja, dos descompassos entre as propostas pedagógicas de cada uma dessas escolas, como se lê abaixo:

Apesar de, no presente, se configurarem como uma mesma instituição, essas duas escolas foram criadas em épocas distintas a partir de demandas diferenciadas, passando a se integrar, a princípio, por meio de um decreto. No entanto, a integração efetiva, como prevista pela resolução, parece ainda não ter sido concluída. (PEREIRA, 2006, p.11-12).

A respeito da relação entre essas duas instituições, destaca-se o fato de o Coltec ser público e receber alunos do CP³⁰ e do vestibulinho³¹, o que ressalta a sua capacidade de conseguir reunir um emaranhado de sujeitos com contextos e realidades muito ricas. Uma das escolhas desse colégio para a realização de meu trabalho foi justamente por apresentar um público relevante para a categoria que queria pesquisar – a juventude – e pela diversidade de jovens pertencentes às distintas regiões de BH, característica pertinente ao Coltec.

Além disso, optei por essa instituição, também, pelo fato de ela exigir um grande esforço de seus alunos, já que eles enfrentam uma extensa carga horária nos dois cursos, médio e técnico. Desse modo, a maior parte do tempo do dia torna-se preenchido pela frequência nas salas de aula e pelas atividades extracurriculares.

³⁰ A forma de entrada no CP é realizada através de sorteio, assim ele consegue concentrar alunos das diversas classes e regiões de Belo Horizonte.

³¹ Nome dado pelos jovens à prova que realizam para entrar no Coltec por esse meio (Notas do Diário de Campo, 2010).

Essa configuração, de algum modo, acaba tencionando a busca do lazer por parte dos jovens que lá estudam. Frente a isso, interessou-me também buscar relacionar esses possíveis problemas.

Uma vez que eu não possuía nenhuma relação anterior com o Coltec, precisava me aproximar para buscar conhecê-lo e criar laços com meu *lócus* de estudo. Como nos diz Minayo (2008, p. 273), “no trabalho qualitativo, a proximidade com os interlocutores, longe de ser um inconveniente, é uma virtude”.

Com isso, em uma tarde de quinta-feira do mês de junho de 2010, combinei com meu orientador, professor Walter Ude, de irmos ao Coltec para que ele pudesse me apresentar à instituição, já que ele conhecia bem o local por um trabalho³² que lá realizou. Ao entrar no colégio, as primeiras pessoas que Walter me apresentou foram os guardas e uma funcionária da recepção, uma vez que, para ter acesso ao Coltec, teria que passar por ali. Fomos avançando pela escola até chegarmos à sala de atendimento psicológico. Lembro-me de que a prioridade de Walter era que eu conhecesse a Fabíola, uma das psicólogas de lá, com quem ele trabalhou anteriormente.

Quando a encontrarmos, percebi que ela ficou muito alegre em rever meu orientador – “pela conversa, parecia que os dois não se viam desde os tempos em que trabalharam juntos” (Notas do Diário de Campo – NDC, maio de 2010). Após alguns minutos de bate papo, Walter me apresentou e falou de minha pesquisa. Fabíola, muito simpática e atenciosa, demonstrou gostar de nossa proposta e se prontificou a ajudar no que fosse preciso. Essa disponibilidade foi evidenciada ao longo de todo o estudo. Todavia, esse primeiro contato com a psicóloga fora mais rápido, porque ela estava em uma reunião e não queríamos atrapalhá-la. Diante disso, marcamos, então, um encontro para outro momento e nos despedimos.

Na semana seguinte voltei ao colégio para que, com mais calma, pudesse conhecer a instituição. Sendo assim, começamos pela própria sala de atendimento psicossocial, onde fui apresentado a outra psicóloga, Natália, companheira de trabalho de Fabíola. Recordo-me de que Natália também foi muito prestativa e logo já me passou algumas referências de outros trabalhos que já tinham sido

³² De 2004 a 2006 o professor Walter Ude coordenou o projeto intitulado *Qualidade de Vida e Grupo de Adolescentes: uma Experiência no Projeto Rede Coltec: Juventude, Famílias e Projeto de Vida*. Segundo Lima *et al.* (2005), os objetivos desse trabalho eram: o desenvolvimento de atividades psicossociais e educativas que pudessem gerar espaços coletivos de conversação, de intercâmbio de experiências, de manifestação sociocultural e de troca de saberes; envolver as famílias nas questões que abrangem o contexto escolar e sociofamiliar, no intuito de propiciar maior interação entre escola e comunidade; ampliar a participação do corpo docente e dos funcionários nas propostas educativas que atravessam e ultrapassam o cotidiano escolar.

desenvolvidos no Coltec. A seguir, passamos pela biblioteca, pela direção, por algumas salas e chegamos à praça de alimentação, local mais frequentado pelos jovens nos intervalos das aulas. Ali, ela me forneceu algumas informações a respeito de horários de aula e me mostrou algumas salas que ficam lá em volta, como a do Grêmio Estudantil (GE).

Dentro do grêmio, ela já me apresentou a alguns de seus integrantes e falou da forte atuação desse grupo nas atividades culturais que aconteciam no Coltec. Saímos de lá e fomos para o setor de educação física, mas não encontramos ninguém no local, naquele horário. Depois de um bate papo descontraído sobre outras atividades, Fabíola me solicitou uma carta com um pedido formal para a realização da pesquisa – o qual, algum tempo depois, foi aprovado –, uma vez que essa correspondência teria que passar pelo Colegiado a fim de que fosse analisada. Dessa forma transcorreu o primeiro dia de minha inserção naquele enredado espaço constituído de núcleos e contextos sociais.

Durante mais de um ano, variando em um ou dois dias em quase todas as semanas, estive no Coltec. Nesse aspecto, Turato (2008, p. 324) nos fala um pouco mais sobre isso:

Durante a fase de aculturação e ambientação, é necessário que o pesquisador ocupe-se de várias idas ao campo, para suposição da provável dinâmica do setting³³ onde se desenvolverá a coleta de dados. Assim deve reconhecer, por exemplo, as normas funcionais e regulamentações institucionais, com a atenção redobrada à medida que terá a si mesmo como um elemento humano novo na rotina daquele lugar.

Nessas minhas idas ao colégio, sempre me acompanhou o meu Diário de Campo (DC). Esse caderno era muito importante porque nele relatava tudo que me chamava a atenção para depois, com mais tranquilidade, analisar aquilo que coletava através dos escritos. Minayo (2008, p. 295) nos explica melhor como o DC deve ser usado:

Nele devem ser escritas impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados, dentre outros aspectos.

Frente a isso, após uma breve recordação e releituras do DC, nas minhas primeiras andanças pelo Coltec, sentia-me um pouco sem saber o que ao certo

³³ Palavra de origem inglesa definida como: ambiente delimitado; enquadramento; enfim, que engloba todos os aspectos incidentais e que envolvem as pessoas num momento particular, reconhecendo e valorizando os elementos latentes que transitam no corredor desta relação intersubjetiva (TURATO, 2008).

observar. Comecei a anotar aquilo que pensava se relacionar com o lazer, como se observa na passagem deste registro: “jovens deitados pela escola nos corredores e nas salas, no lado de fora, vejo rodas de violão e brincadeiras como a peteca” (NDC, agosto de 2010).

Nesse começo, estava um pouco influenciado pela primeira versão da pesquisa, na qual a minha intenção era verificar as vivências de lazer desses jovens. Entretanto, ao longo das idas e vindas à instituição e através de diálogos que realizei com outros professores da temática, pude perceber que meu trabalho poderia ir além de apenas tentar examinar quais atividades de lazer aqueles jovens procuravam e como realizavam. Isso ficou mais evidente depois de dois fatos: o *primeiro*, por conta das contribuições que recebi para o meu estudo, de outros colegas de mestrado, em uma disciplina que nos fazia ler e apresentar questões nos trabalhos de todos os mestrandos; e o *segundo*, após os produtivos apontamentos que o projeto adquiriu quando voltou do processo de qualificação.

Dessa maneira, percebi com clareza que o foco do trabalho estava em um dos objetivos específicos apontados no projeto inicial. Ou seja, mostrava-se mais contundente eu tentar observar e analisar a tensão que parecia existir no colégio entre as atribuições escolares dos jovens e suas buscas pelo lazer. Confesso que tive um pouco de medo de a pesquisa mudar muito de direção e não conseguir ter fôlego para terminá-la. Contudo, após algumas orientações, percebi que essa modificação não iria comprometer o que já tinha sido feito até então, mas, pelo contrário, daria mais qualidade ao estudo.

Nesse quadro, o Coltec possui uma grade de horários que vai das 07h30 às 12h00 e das 13h30 às 17h10, sendo que, a partir do segundo ano, quando os jovens começam a cursar o técnico integrado ao médio, as turmas possuem aulas todos os dias em quase todos esses turnos³⁴. Desse modo, quando deixava para pesquisar no colégio, escolhia mais o intervalo entre 11h30 e 13h30 (horário de almoço), visto que esse era o momento no qual os alunos mais se encontravam e que eu poderia observá-los mais.

Lembro-me de que, no início, muitos sujeitos ficavam me olhando estranhamente, pois eu era um desconhecido naquele contexto. Talvez esse fato se relacionasse com o que nos traz Turato (2008), quando este autor aborda os problemas de ordem psicológica comuns à entrada em campo por parte do

³⁴ Disponível em: http://www.coltec.ufmg.br/images/stories/horarios/Horario_2011.pdf. Acesso em 30 de janeiro de 2012.

pesquisador. Ele alega que uma dessas questões se refere às *resistências do pesquisador* – no que tange a sentimentos de ser um intruso na instituição e observador crítico de seus problemas, no sentido de até que ponto pode ser um fato real e/ou mecanismo psicológico de projeção. Esse acontecimento tornou-se comum nesses processos que enfrentei no estudo de campo, como o leitor observará mais à frente, quando irei falar de um dos instrumentos que utilizei no trabalho – a *Observação de Campo (OC)*.

Em minhas idas ao colégio, quase sempre passava pela praça de alimentação, pelas quadras de esporte e também por uma graminha que fica em frente ao colégio. Esse lugar me chamava muita atenção, pois muitos alunos gostavam de ficar por lá, exercendo diversas atividades de lazer ou mesmo escolares. Minha observação se efetivava até o momento em que não percebia mais qualquer jovem circulando pelos meandros do colégio, por volta de 13h 30, quando se dava a volta às salas de aula.

Nesse cenário, um local que eu gostava muito de frequentar era a biblioteca, pois lá encontrei uns livros de memória do colégio, como já comentei anteriormente. Ali, ficava lendo, anotando informações no DC e conhecendo um pouco mais da história daquela instituição. Lá, também, eu conseguia transcrever e estudar muita coisa do DC. Além disso, o local me fornecia uma visão privilegiada das quadras de esporte e de parte da praça de alimentação. Nesse observatório, quando percebia algum movimento maior, descia para ver do que se tratava. Assim, passava o tempo e, dependendo do dia, espiava o intervalo do período da tarde, das 15h10 às 15h30, ou mesmo a hora da saída, para tentar encontrar algo imprevisível na minha proposta. Como aponta Morin (1996), o verdadeiro conhecimento enfrenta as incertezas.

Entre um escrito e outro, sempre tive presente em minha mente quais os sujeitos eu iria escolher para um aprofundamento maior da pesquisa, uma vez que isso não seria possível com todos os jovens do colégio. A princípio, meu orientador e eu tínhamos pensado em eleger uma série – primeiro, segundo ou terceiro ano. No entanto, ainda assim, essa possibilidade ficava muito aberta, devido à grande quantidade de turmas do colégio.

Diante disso, no próximo item, explico melhor a forma que encontrei para chegar aos sujeitos da pesquisa.

2.4 A dúvida persiste: em busca dos sujeitos

E começam a aparecer os grupos culturais... Já consigo identificar “a turma do violão”, o pessoal do grêmio está sempre unido, estão ali juntos os jovens que constantemente encontro “jogando bola”, a galera do RPG lá da graminha [...]. (NDC, abril de 2011).

Em minhas idas ao Coltec, nos primeiros meses de observação, fiquei mais atento aos gestos dos jovens, aos movimentos e à maneira como se dava a rotina daquela instituição. Conversava, também, com alguns funcionários, sobre a logística do colégio, e às vezes encontrava a Fabíola para tirar alguma dúvida e trocar informações. Percebi, então, que não alimentava um contato verbal com os próprios alunos. Na verdade, eu tinha um pouco de medo por não saber a forma de “chegar” para conversar com esses sujeitos. Algumas questões me intrigavam, tais como: *De quem devo me aproximar? O que conversar? Como começar?*

Assim, minha primeira troca de palavras com um jovem, lá, somente foi realizada três meses após o início de meu contato com o Coltec. Lembro-me de que foi um dia muito proveitoso, pois consegui coletar diversas notícias importantes, uma vez que, na ocasião, iniciava-se a campanha para a eleição de uma nova composição do GE para o ano de 2011.

Nesse dia, voltei-me primeiramente para as propostas das chapas concorrentes, que estavam afixadas em quadros ao longo da praça de alimentação. Fiquei impressionado com a forma como eles se organizavam e demonstravam certo engajamento político. Outro fato que me interessou muito foi relativo à maioria de suas propostas, que eram voltadas para o lazer ou para um viés cultural. Depois de lê-las, passei em cada uma das chapas, apresentei-me e conversei com alguns jovens, como consta na passagem: “o colégio rola em clima de Enem e da eleição do GE. Procurei alguns representantes dos grupos que concorriam, perguntei de suas propostas e como se deu a formação de seus blocos para a campanha” (NDC, 2010). Na foto abaixo ilustro um dos cartazes das três chapas que concorreram naquela disputa.



FIGURA 1 – Alguns dos cartazes das três chapas que concorreram à eleição do Grêmio Estudantil no ano de 2010

Naquele momento, aproveitei também para realizar um bate papo a respeito das inúmeras propostas voltadas para o lazer que eles traziam. A conversa foi muito rica e me animou bastante, já que, a partir dela, evidenciava-se um primeiro indicativo de que a pesquisa encontrava seu caminho. Em um capítulo mais à frente, quando irei tratar do GE, o leitor terá mais informações a respeito dessa construção metodológica.

Poucos locais me chamavam mais a atenção no Coltec do que os diversos murais que lá existem. Ao chegar lá, sempre me dirigia a esses espaços, uma vez que eles forneciam boas informações do momento do colégio. Diria que esses pontos podem ser considerados como principais meios de divulgação dos eventos e acontecimentos da instituição. Aqueles que mais me chamavam a atenção eram fotografados e se tornavam fonte de registro, uma vez que a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso, das ações temporais e dos acontecimentos reais, concretos e materiais (LOIZOS, 2002).

A partir desses quadros, pude ficar “por dentro” dos vários eventos culturais que aconteciam no colégio, como: “O dia D”, “Stand up” e o “Senta e toca”. Esses dois primeiros eram mais raros e representavam respectivamente um dia que os alunos do terceiro ano tiravam para ir ao Coltec fantasiados de acordo com algum tema que escolhiam; e o dia das improvisações, em que eles realizavam brincadeiras de improviso, como ilustra a figura abaixo:

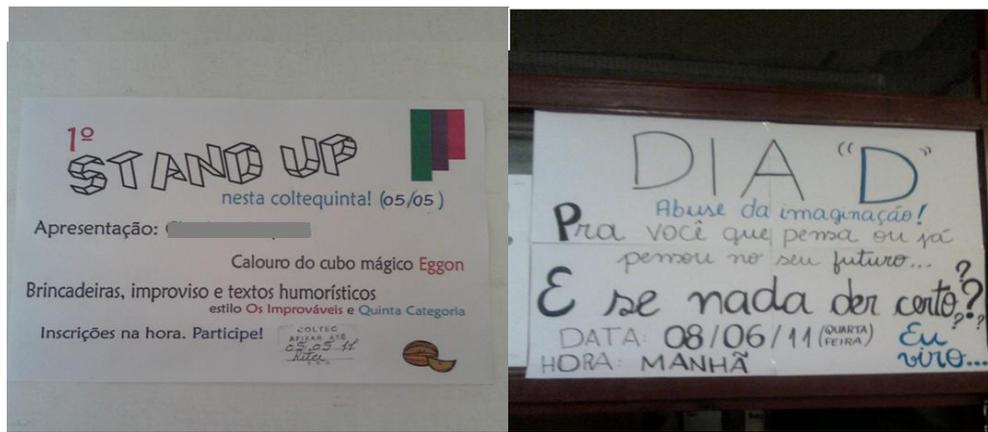


FIGURA 2 – Algumas manifestações culturais promovidas pelo Grêmio Estudantil

O terceiro, *Senta e Toca*, acontecia em quase todas as quintas-feiras em horário de almoço, dias que os alunos nomearam de *coltequintas* e representavam um momento em que os jovens tiravam para, simplesmente, sentar, tocar e cantar uma música, como irei relatar mais à frente. Esse momento mostrava-se como a principal vivência de lazer da maioria dos jovens, dentro da instituição, revelando um tipo de cultura praticada e fruída em um tempo disponível e conquistado, “livre”, para a ocasião, das obrigações escolares (MARCELLINO, 2008).

Desse modo, pude conhecer um pouco mais das distintas manifestações culturais lá presentes. Foi através desses meios, os murais, que descobri um grupo religioso e outro de dança que o colégio abriga: o *Movimento Cristão do Coltec* (MCC) e o *Sarandeiros*. A figura abaixo elucida os painéis que traziam notícias desses dois grupos.

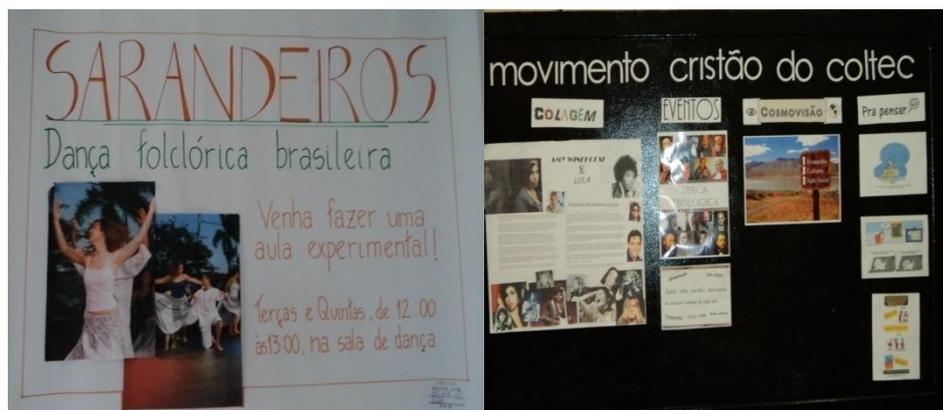


FIGURA 3 – Painéis que trazem informações dos grupos *Sarandeiros* e *MCC* no Coltec

O MCC representa um movimento que trata de questões religiosas, mas que também fornece ajuda e suporte aos jovens que porventura venham a passar por

algum tipo de dificuldade no colégio, conforme me relatou um de seus representantes (NDC, agosto de 2011). É interessante perceber que os próprios jovens criam suas redes de proteção como, na ocasião, faz o MCC. Essas associações representam suporte para a criação de uma afinidade coletiva que tem como função fornecer, aos indivíduos de um grupo, um modelo de identidade que os valorize por meio de redes de solidariedade (SUDBRACK, 2006). Já o Sarandeiros³⁵ é um grupo folclórico de dança antigo da UFMG, que também possui um núcleo dentro do Coltec. As informações dessas duas associações sempre estavam presentes nos murais do colégio.

Frente a isso, comecei a observar que essa instituição constitui uma série de grupos culturais que se expõem das diversas formas. Isso se mostra como característica marcante da juventude: a necessidade de formação e inserção em grupos para afirmação da identidade, ou mesmo para buscar proteção e ajuda, conforme evidenciado anteriormente nas redes de proteção. Na visão de Carrano (2009, p. 1):

Hoje, os jovens possuem um campo maior de “autonomia” frente às instituições do denominado “mundo adulto” para construir seus próprios acervos e identidades culturais. Há uma rua de mão dupla entre aquilo que os jovens herdaram e a capacidade de cada um construir seus próprios repertórios culturais.

Além dos dois últimos citados e do próprio grêmio, recordava-me de outro grupo de alunos que sempre estava presente em uma graminha que fica à frente do Coltec. Era o pessoal que praticava o Role Playing Game (Jogo de Interpretação de Papéis), mais conhecido como *RPG*:

Um grupo está presente do lado de fora, aparentemente, em horário de aula. Eles praticam uma atividade com umas espadas, machados, dentre outros, todos gigantes e feitos de plástico como se estivessem em um desenho. Percebi que eles pareciam ter uma espécie de monitor que também lembrava ser aluno do Colégio. Aproximei-me de um integrante e perguntei o que estavam fazendo, ele me respondeu que praticavam um gênero do RGP chamado de *Maker*³⁶ (NDC, junho de 2011).

³⁵ O Grupo Folclórico Sarandei, fundado em 1980, fazia parte dos cursos de extensão oferecidos aos alunos da Escola de Educação Física da UFMG. Em 1998, por problemas de registro, o grupo passou a se chamar Grupo de Projeção Folclórica Sarandeiros e continuou vinculado a aquela universidade. As danças apresentadas pelo Sarandeiros são respaldadas por um grande trabalho de pesquisa e divulgação das artes populares brasileiras. Dentre os vários projetos, destacam-se os trabalhos no COLTEC, com adolescentes, realizado há 11 anos com danças e trabalhos artísticos inspirados no folclore brasileiro. Disponível em: <http://www.sarandeiros.com.br/>. Acesso em: 08 fev. 2012.

³⁶ O RPG Maker é uma espécie de jogo eletrônico que os jovens transferem para a vida real utilizando artefatos de seus “heróis”. Ele foi desenvolvido inicialmente no Japão na década de 80 para computadores e logo após também passou a ser comercializado para o mundo dos games. Disponível em: <http://www.santuariorpgmaker.com/rpg-maker/>. Acesso em: 08 fev. 2012.

Nesse sentido, entendi que estava diante dos principais representantes dos diversos tipos de manifestações culturais, principalmente as de lazer, existentes no Coltec. A partir desse momento percebi que seriam esses os sujeitos que iria eleger para o aprofundamento da pesquisa.

Com isso, listei os grupos que já havia encontrado e tentei recordar de outros possíveis que já tinha descrito no DC. Assim, além desses que já trouxe, constatei outros três grupos: do *violão*, dos *esportes* e da *diversidade sexual e de gênero*³⁷. O primeiro foi devido à presença constante de uma rodinha de violão com alguns jovens que existia dentro do colégio ou mesmo fora dele, local denominado *graminha*, que descrevi acima. O segundo desenvolvi a partir da forte relação dos alunos com o esporte, principalmente o futsal, visto que os campeonatos dessa modalidade conseguiam mobilizar grande parte da comunidade coltecana. Já o terceiro, consegui desvendar após uma conversa com um jovem que sempre encontrava em alguns eventos sobre a juventude aos quais eu ia, em BH. Por saber que ele era aluno do Coltec, aproximei-me e descobri que ele representava esse seu grupo do colégio nesses debates. Nessas passagens, deparava-me com a seguinte questão: “o método é a atividade pensante do sujeito” (MORIN, 1996).

Quando cogitava os instrumentos dessa pesquisa, entendia que, após a OC, iria empregar *entrevistas* como forma de coleta de informações. Todavia, depois de um debate com meu orientador, entendemos que o uso do *Grupo Focal* seria mais interessante, já que iria deixar os jovens mais à vontade para debater a respeito das questões que levantei na pesquisa. Essa discussão virá no próximo tópico.

2.5 Os instrumentos: a Observação de Campo e o Grupo Focal

A tentativa de construção da ciência nos leva a grandes desafios. Muitas foram as perguntas e dúvidas que surgiram ao longo desta pesquisa, o que me levou a realizar escolhas que melhor se encaixavam nos momentos vividos pelo estudo. Desse modo, o ensaio de construir um trabalho pautado no contexto de jovens em uma escola pública de nível médio/técnico me levou a utilizar alguns procedimentos durante a organização da metodologia. Segundo Turato (2008), esse

³⁷ Esse grupo na verdade tem como nome *Maió de 78 - Grupo em Defesa da Diversidade Sexual e de Gênero*. Ele é composto por estudantes, professores e psicopedagoga, o grupo coordena neste colégio o projeto *COLTEC Aberto para a Diversidade*. Buscando combater as perspectivas heteronormativas e sexistas (re)produzidas e naturalizadas no cotidiano escolar, o Maio de 78 e suas/seus colaboradoras/es objetivam problematizar a Diversidade Sexual e de Gênero no colégio. Disponível em <http://www.rudsmg.net/maiode78/inicio>. Acesso em: 28 abr. 2012.

tipo de operacionalização pode ser definido como um conjunto de execuções (providências práticas), as quais são conjugadas no campo, precisamente no momento e local onde o pesquisador contata os sujeitos e recolhe os dados. Destarte, decidi empregar, primeiramente, a *Observação de Campo (OC)*.

Com o desenrolar da pesquisa, adquiri um *diário de campo (DC)*, como já relatei no último tópico. Esse caderno conteria uma fonte de registros, como: cotidiano do colégio; anotações de acontecimentos importantes para a pesquisa; escritos de fatos e eventos que envolviam os jovens. Dessa forma, ligada a OC, elaborei outra proposta como forma de aprofundamento das informações coletadas no DC e de minhas experiências na instituição, o *Grupo Focal (GF)*.

A pesquisa qualitativa reconhece como aspecto fundamental a subjetividade do pesquisador (REY, 1997). Assim, como em qualquer fase do estudo, também a *observação* não é neutra. O que observar? Como observar? São questões influenciáveis pelos esquemas teóricos, preconceitos e pressupostos do investigador e pelas reações dos interlocutores em campo (MINAYO, 2008). Turato (2008) também nos fala sobre essas questões:

Na expectativa de um movimento fluido das atividades de campo, muitos negam, simplesmente, as intercorrências (que são normais e passíveis de serem esperadas) ligadas a resistências psicológicas, que são também da parte do investigador e não, eventualmente, apenas dos que serão os sujeitos-alvo da pesquisa.

Laville & Dionne (1999, p. 176) escrevem a respeito da *observação*:

A observação revela-se como privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos pessoas, dentre outros. Ela participa também de uma ampla variedade de descobertas e de aprendizagens realizadas pelos homens. Não é, pois, surpreendente que a observação tenha também um papel importante na construção dos saberes, no sentido que a expressão é entendida nas Ciências Humanas.

A OC forneceu-me um diverso aparato de registros durante o tempo em que permaneci no *lócus* do estudo. Ao passar de mais de um ano, ela me ajudou a qualificar e, mais que isso, a construir a pesquisa. Ainda sobre isso, Vianna (2003) nos traz que a *observação* é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação, e que, sem a acurada observação, não há ciência.

Dentre essas experiências em campo, posso citar a participação em algumas reuniões do GE do colégio (eles se reuniam todas as quartas-feiras, do meio dia às

13h30). Após conhecer o presidente dessa associação e trocar e-mails com ele, pedi-lhe permissão para ir a esses encontros. No começo, era para apresentar o trabalho para os outros integrantes, mas na realidade queria, também, observar a forma como que eles se organizavam e o que debatiam, conforme relatei em meu DC:

A reunião transcorre na maior naturalidade com os diretores falando de seus setores de atuação e com o presidente cobrando informações. Percebia-se uma enorme descontração misturada com responsabilidades e muitas discussões, como acontece em qualquer organização (NDC, junho de 2011).

Dessa maneira iniciava-se um primeiro indicativo do local no qual eu iria começar a encontrar os sujeitos da pesquisa. A OC foi muito útil ao longo do percurso e, através dela, consegui me preparar para a outra fase da metodologia, o GF.

Conforme apresentado no último item, a princípio iria utilizar entrevistas após a OC. Todavia, decidimos empregar os Grupos Focais (GFs), que iriam exercer uma função complementar à OC (MINAYO, 2008). Esse método seria mais interessante para o meu estudo, visto que me forneceria um grupo maior de jovens em um espaço de tempo menor. Além disso, poderia transformar as “entrevistas” em diálogos mais abertos em que o jovem, em tese, se sentiria mais confortável. O GF seria uma técnica que iria integrar, discutir e avaliar o tema proposto, sendo flexível e dinâmico (GATTI, 2005). Ao usar o GF em uma de suas pesquisas, Gomes (2005, p. 41) assim se manifesta:

Essa técnica/método nos pareceu a mais adequada, uma vez que fomentaria a reflexão com base na prática docente, dos participantes, notadamente sujeitos observados com a criação de um espaço de debate e nos permitiria reunir uma razoável quantidade de informações com certo detalhamento e profundidade, em um período de tempo relativamente mais curto.

Na visão de Gatti (2005), os GFs podem ser úteis em análises por triangulação, podem ser empregados depois de processos de intervenção ou, ainda, para gerar novas perspectivas de futuros estudos. Todavia, essa mesma autora relata que a grande dificuldade enfrentada pelo GF, hoje em dia, é a confusão que alguns pesquisadores fazem quando o utilizam em forma de entrevistas em grupo: “ele é um bom instrumento de levantamento de dados para investigações nas Ciências Sociais e Humanas, mas a escolha de seu uso precisa ser criteriosa, coerente e seguir todos os passos de sua operacionalização” (GATTI, 2005, p. 8).

Outra pesquisadora do assunto, Gomes (2005) escreve que o GF pode ser definido como uma técnica qualitativa e não diretiva, constituída por um grupo de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais. Para o seu emprego, busquei me fundamentar, dentre outros textos, principalmente na obra *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*, de Angelina Gatti (2005). Esse livro forneceu-me, além de suporte teórico, uma técnica simples e de fácil entendimento para a utilização do GF com os jovens.

Ao pensar nos sujeitos que iriam participar dessa metodologia, considerei a possibilidade de convidar alguns representantes dos grupos culturais que havia encontrado na instituição, como já trouxe no tópico anterior. Isso porque, novamente de acordo com Gatti (2005), o grupo deveria ter uma composição com características similares dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. Com isso, iria conseguir reunir jovens com contextos parecidos, quanto à vivência no colégio, mas com visões e bagagens distintas dentro deste.

Contudo, o meu maior contato, dentre os jovens, era com os membros do GE. Nesse sentido, procurei, através de seu presidente, uma aproximação com alguns representantes dos outros grupos que já havia listado, para que pudesse inseri-los no GF.

Dessa forma, foram submetidos a esse procedimento informantes, cuja escolha foi intencional, buscando aqueles considerados “chaves”, ou seja, representantes significativos³⁸ capazes de fornecer informações sobre sua realidade e a de seu grupo (MARQUES, 1993). Destarte, depois de algumas reuniões com esse “informante”, pude conhecer alguns jovens com maior influência nos outros grupos culturais e, assim, convidá-los para participarem do GF.

A realização de um GF exige uma série de providências, como local das sessões, forma de registro, produção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³⁹, reunião dos sujeitos participantes, dentre outras. Assim, entendia ser o próprio colégio o lugar mais adequado para sua realização. Ao pensar em um espaço mais calmo e restrito lá dentro, lembrei-me da sala dos professores.

³⁸ De acordo com Marques (1993), esses sujeitos, constituem fonte sobre outras pessoas e sobre aspectos e conhecimentos do contexto social estudado. Nesse sentido, são chamados de *informantes privilegiados*.

³⁹ Para o começo da pesquisa no Coltec, este trabalho, juntamente com o TCLE, precisou submeter-se ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG para possível aprovação, já que é um estudo que envolve pessoas.

Procurei, então, a direção e fui prontamente atendido pela vice-diretora, Rosilene Bicalho, que me forneceu outra sala no mesmo andar, já que aquele local tinha sido previamente reservado para uma reunião. Essa troca foi muito benéfica, uma vez que esse outro espaço era mais discreto e sua porta possuía tranca interna, visto que é recomendado o GF não ter interrupções durante seu emprego. Mais uma vez me remeti a Morin (1996), quando sugere a importância de se encarar imprevisibilidade na construção de um conhecimento inventivo.

A maior dificuldade que senti quanto à montagem do GF foi conseguir unir determinada quantidade de jovens em um mesmo dia e horário, devido ao grande número de compromissos que eles já possuíam. Recordo-me de que alguns alegaram que estavam na semana de provas; outros fariam uma viagem prática do curso técnico, ou já tinham atributos nos projetos e grupos de que participavam. Após algumas tentativas, consegui marcar o primeiro encontro para uma sexta-feira do mês de agosto de 2011. Esse dia da semana seria menos sufocante para grande parte dos alunos, pois a maioria não possuía aulas no período da tarde, como traz a passagem: “marca numa sexta na hora do almoço, porque a galera fica tranquila nesse dia e quase sempre, depois do período da manhã aqui, vamos para o CEU⁴⁰” (NDC, agosto de 2011).

A partir disso, como sugerem os procedimentos do GF, precisava realizar um pré-teste a fim de: observar se minhas questões estavam coerentes; testar o gravador de áudio; verificar se o local era realmente confiável; dentre outros procedimentos. Desse modo, combinei com alguns integrantes do grêmio de realizá-lo em sua reunião semanal. Como tinha um trânsito mais aberto com esse grupo e encontrava seus integrantes com maior facilidade, devido aos seus encontros nas quartas-feiras, pensei que eles colaborariam comigo, tal como aconteceu posteriormente,

Empreguei o pré-teste naquela mesma semana do GF e, em um aspecto geral, ele ocorreu bem. Naquele momento, comecei a sentir que iria coletar dados bem interessantes para a pesquisa. Todos se expressavam muito e demonstraram grande empenho pelo meu estudo. Ao final, até ficaram um pouco decepcionados, já que queriam que o GF fosse com todos eles.

⁴⁰ CEU é como chamam o Centro Esportivo Universitário da UFMG. Esse local é muito frequentado pelos jovens do Coltec. Durante a pesquisa de campo, percebi que esse é um dos lugares preferidos dos alunos, que o usam como via de escape da enorme pressão sofrida na instituição, ou mesmo a partir de práticas transgressivas. Isso ainda será mais discutido neste estudo.

Esse processo anterior ao GF foi importante, pois enxerguei alguns problemas, como no número de integrantes e na captação do áudio. O pré-teste envolveu cerca de dezesseis pessoas, ultrapassando a sugestão de Gatti (2005). Assim, muitas vezes, os sujeitos não conseguiam expressar claramente suas ideias, uma vez que “atropelavam” as palavras uns dos outros. Isso influenciava, também, na captação do áudio, o que tornava confuso o seu entendimento.

Frente a essas questões, para o GF, pensei na presença de seis a dez integrantes, já prevendo, como nos mostra, mais uma vez, Gatti (2005), a desistência ou mesmo falta de alguns. Nesse sentido, apareceram seis jovens dos grupos compostos da seguinte forma: um dos *esportes*, do *sarandeiros*, da *diversidade sexual e de gênero* e do *mcc*; e dois do *grêmio*.

Destarte, após a entrega do TCLE e explicação, tanto da pesquisa, quanto dos procedimentos dessa metodologia, o GF foi realizado com muito sucesso, envolvendo a participação de todos, sendo que o debate durou cerca de uma hora e vinte minutos.

Apesar da riqueza que percebia nos dados que havia coletado, senti a necessidade de realizar um segundo GF, com outras pessoas, para buscar mais informações e poder compará-lo com o primeiro. Com isso, novamente, após alguns entraves, consegui marcar com mais oito jovens o seu emprego para o mês seguinte, no mesmo local, dia da semana e horário do primeiro.

Entretanto, dessa vez, apenas quatro apareceram: um do *grêmio*, um da *diversidade sexual e de gênero*, um do *mcc* e outro que eu já vinha observando, devido a sua forte atuação nos movimentos culturais do colégio, mas que depois constatei ser participante do *grêmio* também. Assim, apesar de contar somente com quatro indivíduos, a dinâmica do segundo GF foi bem parecida com a do primeiro, sendo, também, muito produtiva.

Dessa forma, queria realizar, ao menos, mais um ou dois GFs antes de partir para suas análises; todavia, após um debate com meu orientador, percebemos que os dados coletados já eram muito valiosos e extensos. Além disso, precisava dar novos passos, considerando os trâmites de uma pesquisa de mestrado.

Frente a isso, no próximo item, irei falar um pouco mais dos sujeitos que elegi e que participaram dos GFs.

2.5.1 Os sujeitos

Neste tópico tento trazer algumas características dos jovens que colaboraram com esta pesquisa e que se envolveram nos GFs.

Observando os diversos tipos de publicações (artigos, dissertações, teses, entre outras), pude encontrar distintas formas de caracterizar os sujeitos que participam de propostas científicas. Dentre essas abordagens identifiquei algumas possibilidades: troca do nome da pessoa por outro, fictício; empregar um número ou uma letra para representar o sujeito; eleger o próprio nome da pessoa; entre outras. Esses modos de caracterização, quando necessários, são importantes para preservação do próprio sujeito que abraça o estudo, a fim de que ele fique mais à vontade em seus relatos⁴¹.

Para este trabalho, resolvi usar uma maneira mais simples de identificar os sujeitos. Nesse aspecto, no decorrer da montagem dos GFs, antes de eles entrarem na sala, enumerei as cadeiras, para que cada um escolhesse a sua. Desse modo, resolvi apontar as seguintes referências para os jovens: Sujeito 1 (um), Sujeito 2 (dois) e assim por diante.

Em seguida levanto um pouco mais das características desses sujeitos. As informações que irei trazer são referentes à OC e aos próprios relatos dos alunos nos GFs quando perguntei de suas atividades em seus grupos culturais na escola.

O *sujeito 1 (um)* possuía dezesseis anos, era do sexo masculino, estava no segundo ano, fazia curso técnico de Informática, era participante do GE e entrou no colégio por meio do CP. Este sujeito se mostrava crítico e inteirado dos diversos acontecimentos existentes na escola. Além disso, era muito presente nos processos de reivindicação dos jovens, no que tange à melhoria da qualidade de vida dentro do Coltec.

O *sujeito 2 (dois)* tinha dezessete anos, era do sexo masculino, cursava o terceiro ano, fazia Automação Industrial e se inseriu no Coltec por meio do *vestibulinho*. Nas observações realizadas pude perceber que esse jovem apresentava certo comando nos movimentos culturais promovidos pelo Grêmio. Ele demonstrava ser muito comunicativo, colocando-se à frente na organização dessas atividades. Dentre outros aspectos, uma de suas características marcantes era seu modo de vestir: bermudas largas e camisetas que lembram jogadores de basquete e

⁴¹ Em um estudo semelhante, Malheiros (2012) buscou preservar a identidade dos participantes da pesquisa diante de acordo estabelecido durante a construção dos procedimentos metodológicos.

cantores de *hip hop*; além de sua paixão pela dança, como me confidenciou em um bate-papo. A princípio, eu o escolhi por essas identificações, e, posteriormente, descobri que ele também fazia parte do Grêmio.

O *sujeito 3 (três)* tinha dezessete anos, era do sexo masculino, estava no terceiro ano, fazia o curso de Automação Industrial e entrou na escola por meio do CP. Esse jovem mostrou-se muito ativo na parte esportiva, mais especificamente com o futsal e futebol. Inclusive era um dos responsáveis pela organização dos campeonatos desses esportes no colégio.

O *sujeito 4 (quatro)* tinha dezessete anos, era do sexo masculino, estava no terceiro ano, fazia o curso de Automação Industrial e se inseriu na instituição por meio do *vestibulinho*. Participava do Grêmio e era bastante atuante nas questões que envolviam o colégio e os jovens. Além disso, configurava-se como um dos principais alunos responsáveis pela promoção das atividades culturais da instituição, como também possuía forte característica de envolvimento em movimentos estudantis dentro da universidade e em BH.

O *sujeito 5 (cinco)* tinha dezessete anos, era do sexo feminino, fazia o terceiro ano, cursava Química e entrou na escola por meio do *vestibulinho*. Essa jovem foi escolhida por representar o grupo cultural denominado Sarandeiros. Desse modo, representava uma pessoa que se relacionava muito com a música e a dança.

O *sujeito 6 (seis)* tinha dezesseis anos, era do sexo feminino, estava no terceiro ano, fazia o curso de Química e se inseriu no Coltec por meio do *vestibulinho*. Essa aluna participava de dois grupos culturais no colégio, o Sarandeiros, no qual era mais ativa, e a Diversidade Sexual e de Gênero, onde ajudava na divulgação.

O *sujeito 7 (sete)* tinha dezoito anos, era do sexo masculino, estava no terceiro ano, também fazia o curso de Química, era um dos líderes do MCC e entrou na escola através do *vestibulinho*. Assim como o grupo que representava, tinha como característica realizar debates religiosos e atuar no acolhimento de outros alunos que passavam por alguma dificuldade no colégio.

O *sujeito 8 (oito)* tinha dezoito anos, era do sexo masculino, fazia o segundo ano, cursava Análises Clínicas e se inseriu na instituição por meio do *vestibulinho*. Ele participava do grupo da Diversidade Sexual e de Gênero, sendo bastante ativo em movimentos estudantis, encontros de jovens e eventos ligados ao combate à homofobia. Por diversas vezes verifiquei que se vinculava a distintas atividades ligadas à juventude, na capital mineira.

O *sujeito 9 (nove)* tinha dezessete anos, era do sexo masculino, estava no terceiro ano, fazia o curso de Química e entrou no colégio através do *vestibulinho*. Era mais um dos jovens que compõem o MCC e, além das características de seu grupo, era também bastante presente nas atividades culturais propostas pelo Grêmio.

O *sujeito 10 (dez)* tinha dezoito anos, era do sexo masculino, estava no terceiro ano, cursava Automação Industrial e se inseriu na escola por meio do *vestibulinho*. Este jovem era participante do Grêmio e se envolvia com frequência em atividades esportivas do Coltec.

Queria justificar ao leitor a assimetria na constituição dos membros dos GFs, já que há predominância de jovens masculinos. Esse fato não significa que existe uma hegemonia desses sujeitos nos grupos culturais do colégio. A dissonância ocorreu devido às condições encontradas pela pesquisa. Em parágrafos anteriores expus a dificuldade de se montar um GF, entre outros acontecimentos, devido às adversidades em se reunir os participantes em um mesmo dia e horário, além dos imprevistos, como a falta de muitos membros. Dessa forma, tentei combinar com um mesmo número de jovens dos dois gêneros, entretanto mais alunos do sexo masculino estiveram presentes.

Ainda lembro que realizei dois GFs, com seis jovens no primeiro e quatro jovens no segundo, como já comentei anteriormente. Assim, esses sujeitos foram enumerados a partir da ordem de suas participações. Frente a isso, no próximo capítulo irei trazer um pouco das diversas informações coletadas ao longo das Observações e dos GFs.

3 ENTRE AS OBRIGAÇÕES ESCOLARES E AS VIVÊNCIAS DE LAZER: TENSÕES, TRANSGRESSÕES E ESTILOS DE SOCIABILIDADE

A partir deste capítulo começo a estabelecer construções baseadas na minha OC e nos GFs que realizei. Depois de mais de um ano de idas e vindas ao Coltec, trago, em algumas páginas, os indicadores que me ajudaram a tentar responder às diversas questões levantadas neste estudo.

No início de 2009, passei a morar e trabalhar em Itabira-MG, cidade que fica a cerca de 100 km da capital mineira. Quando ingressei no Mestrado em Lazer, logo no ano seguinte, precisei esquematizar meus horários em minha atividade laboral para que pudesse estar em BH, tanto para a pesquisa, quanto para cursar as disciplinas dessa atividade. Desse modo, como fazia uma carga horária de vinte horas semanais no trabalho, consegui organizá-las em dois dias úteis da semana para estar livre nos outros três.

Com isso, nesse primeiro ano de mestrado, fiquei disponível para estar na UFMG nas terça e quintas, dias das matérias que cursava, na ocasião. Como elas eram realizadas no período da manhã, deixava o turno da tarde para estar no Coltec e realizar a observação. Esse foi um fator muito desgastante, já que precisava ir e vir duas vezes a BH. Todavia, estava dentro do que tinha planejado, conciliando distância, trabalho e estudo.

Nesse cenário, sempre que era possível, após conhecer o Coltec, estava lá presente nas terças e quintas, a partir do horário de almoço, momento, como já mencionei anteriormente, em que era mais fácil observar os jovens e ter contato com eles.

Os dois últimos capítulos do texto foram organizados a partir das investigações que realizei entre as Observações de Campo e os dados que coletei ao longo dos dois GFs. Para analisar as informações trazidas nesse último aparato metodológico, busquei a contribuição do livro *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva* (2010), organizado por Heloísa Szymanski. Essa obra proporcionou-me boas estratégias para poder apreciar a gama de questões levantadas pelos jovens no GF.

Como determina essa autora, após os GFs, realizei suas transcrições e posteriormente fiz o *texto de referência*⁴². Esses escritos, juntamente com os dados

⁴² Segundo Szymanski (2010), o texto de referência representa uma segunda versão da transcrição em que devem ser retirados vícios de linguagem e a grafia deverá estar de acordo com as normas

coletados no DC, passaram a ser minhas principais referências. Ainda de acordo com Szymanski, depois de transcrever, reviver e analisar profundamente o teor do GF, é necessário que o investigador realize a *categorização*:

Leituras e releituras do texto completo das entrevistas, com anotações às margens, permitem ao longo do tempo a elaboração de sínteses provisórias, de pequenos *insights* e a visualização de falas dos participantes, referindo-se aos mesmos assuntos. Estes nomeados pelo aspecto do fenômeno a que se referem, constituem uma categoria. A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. (SZYMANSKI, 2010, p. 75).

Dessa forma, trabalhei com cinco categorias, com as quais busquei estabelecer conexões que me ajudaram a entender os assuntos trazidos neste estudo. Contudo, é preciso esclarecer que cada pesquisador possui sua própria visão e, portanto, enxerga seus dados de acordo com sua subjetividade, como nos traz, novamente, Szymanski: “Diferentes pesquisadores podem construir diferentes categorias a partir do mesmo conjunto de dados, pois essa construção depende da experiência pessoal, das teorias do seu conhecimento e das suas crenças e valores” (p. 75).

Nos capítulos três e quatro, exploro essas categorias tentando realizar uma triangulação entre esses dados, por meio da OC, análise de alguns documentos e GF, os quais me possibilitaram uma aproximação maior com as informações coletadas.

Destarte, organizei essa parte do texto em alguns tópicos. O primeiro fala a respeito do “equilíbrio”⁴³ que os jovens constroem para tentar intercalar suas obrigações escolares e seus momentos de lazer. A seguir, problematizo as questões relacionadas às transgressões. Na ocasião, busco elaborar um debate acerca dessa prática também muito comum entre os alunos do Coltec. No último item, trago uma abordagem a respeito das sociabilidades e dos grupos culturais, as quais representam características muito marcantes entre os jovens da instituição. Diante disso, no próximo tópico, apresento as tensões e as alternativas observadas entre as obrigações escolares e os momentos de lazer.

ortográficas e de sintaxe. Isso quando não se trata de um estudo cujo foco principal seja construção da linguagem. Entretanto, todo o trabalho deverá ser feito sem substituição de termos.

⁴³ “Equilíbrio” - Aqui situo o termo entre aspas porque, nem sempre, o lazer representa uma atividade disponibilizada pela instituição, sendo realizada nos interstícios dos tempos/espacos escolares.

3.1 A busca por um “equilíbrio” entre os deveres escolares e as vivências de lazer

A gente não quer só comida
 A gente quer comida
 Diversão e arte
 A gente não quer só comida
 A gente quer saída
 Para qualquer parte...

A gente não quer só comida
 A gente quer bebida
 Diversão, balé
 A gente não quer só comida
 A gente quer a vida
 Como a vida quer...

Arnaldo Antunes/Marcelo Fromer/Sérgio Brito

Historicamente, como concepção, o lazer foi, de certa forma, desvalorizado pela mitificação do trabalho e apresentado como algo negativo, contrário à atividade laboral, vista, quase sempre, como a forma digna de realização humana (ELIZALDE, 2011). Não é à toa que muitos pensadores veem o lazer a partir de um fenômeno decorrente, sobretudo, dos efeitos da Revolução Industrial e do crescente processo de urbanização das cidades, como já vimos em tópicos anteriores. Alguns desses autores trazerem uma perspectiva dialética para tentar compreender essa relação trabalho/lazer como campos interligados. Contudo, de certo modo, reafirmam a importância do capitalismo e de seus modos de produção e competição desenfreada na sociedade, quando relacionam a emergência do lazer ao nascimento de nosso sistema atual, no século XVIII.

A discussão dessa temática numa sociedade em que o neoliberalismo se mostra preponderante, através do culto ao individualismo, à globalização produtiva e financeira, bem como à primazia do econômico em detrimento de aspectos políticos e culturais, evidencia a relevância do enfrentamento desse debate. Principalmente, quando relacionado à escola que, em sua grande maioria, está extremamente voltada para conteúdos, mecanização, memorização e, basicamente, preparação para o labor (BRANDÃO, 2003). Como nos traz Querrien (citada por ENQUITA, 1989):

Eu vejo na escola simplesmente um aparato para transformar, para fazer operações, para produzir efeitos (...). Para o capitalismo a operação fundamental é a aplicação ao trabalho, e para sua obtenção se dirige a escola capitalista industrial. (p. 143).

Desse modo, pode-se inferir que o processo educacional, em geral, tende a

refletir o sistema no qual estamos enraizados. Nesse aspecto, Brandão (2003) nos ajuda a entender essa questão um pouco melhor:

A "educação", conseqüentemente a escola, acaba se enquadrando em tais ideais da sociedade do trabalho, em virtude de tamanhas exigências não só no contexto brasileiro, mas, sobretudo, no contexto mundial. Como exemplo disso, pode-se destacar nos dias de hoje a excessiva e sufocante valorização do vestibular, tido muitas vezes como a maior meta do processo de ensino. É claro, que não é um fenômeno existente dentro apenas da escola, está também na família, na mídia, ou seja, na sociedade em geral. A competição e individualização mais do que nunca são aí reforçados.

Como se percebe na fala de Brandão, a escola tende a ser um ambiente de disputas onde se privilegia a produção e a seleção de pessoas "mais fortes" e disciplinadas (FOUCAULT, 2008) para se rivalizarem no mercado de trabalho. Esse conceito de disciplina aqui usado se baseia nos estudos de Michel Foucault. É interessante perceber que esse pensador utilizou as denominadas "Instituições Totais", dos séculos XVII e XVIII, como as prisões e os manicômios, para criar esta definição: "métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade" (p. 118), o que, nos dias atuais, ainda pode ser visualizado num grande número de estabelecimentos, inclusive nas escolas. Contudo, hoje, esse controle se apresenta de forma mais sutil, sofisticado e escamoteado, muitas vezes, pelo processo competitivo e produtivista do mundo atual.

É compreensível que, de acordo com o sistema no qual estamos envolvidos, as pessoas se veem mais pressionadas a se tornarem mais bem capacitadas e preparadas para assumir cargos nos diversos tipos de atividades laborais existentes. Diante disso, buscam melhor formação para atender às empresas, que, em geral, procuram os melhores profissionais. Todavia, será que essa educação, quase que "totalmente" voltada para o trabalho, conforme já se discutiu acima, é suficiente para gerar bem-estar pessoal e coletivo?

Essa última indagação permeará distintas questões que pretendo discutir aqui e também exprime um pouco do dia a dia dos jovens do Coltec. Desse modo, este tópico foi produzido a partir de uma das categorias encontradas nos GFs e na OC nomeada: "*equilíbrio*" – *lazer/obrigações escolares*. A capacidade de lidar com essa tensão representa a probidade que o jovem estudante daquele colégio precisa desenvolver para saber lidar com os inúmeros atributos escolares aos quais é submetido. Dessa maneira, a busca por vivências de lazer, dentre outras atividades, constitui emergências de um cotidiano sobrecarregado de tarefas, conforme

podemos observar nestes trechos dos grupos focais:

Importante a gente ter certo equilíbrio com o lazer e o compromisso aqui dentro do colégio, porque ficar só com um dos dois realmente te arreventa. Se ficar só com o lazer suas notas vão lá pra baixo e se ficar só com o compromisso suas notas vão lá pra baixo de qualquer jeito porque sua cabeça vai embora.

Sujeito 4

Viver só com estudo e trabalho ninguém aguenta não e acho que é um assunto (lazer) que tem que ser abordado pela escola sim.

Sujeito 3

Acho que a gente tem que conciliar, a gente tem todo esse tempo pra conciliar as nossas obrigações como aluno e esses momentos de lazer que são muito importantes.

Sujeito 7

Verifica-se, portanto, que os próprios jovens criam seus modos de tentar fugir um pouco desse tipo de contexto produtivista, intercalando momentos de deveres escolares com práticas de lazer. Para ilustrar esse processo, apresento uma foto produzida a partir do mural da escola durante minhas observações, a qual expressa um pouco das tensões vividas por esses sujeitos na instituição⁴⁴:



FIGURA 4: Cartaz convidando os alunos a participarem das Monitorias Esportivas

Essa imagem me custou boas reflexões e foi até usada nos GFs, dentro dos diversos questionamentos que transcorreram nessa prática de pesquisa. Todavia, chamou-me mais atenção a frase escrita em azul “Acreditem, nós Coltecanos precisamos disso”. Quando indaguei sobre essa mensagem nos GFs, por coincidência, identifiquei, nos diálogos estabelecidos, que seu autor estava presente. Segundo esse integrante, o cartaz foi feito a pedido do setor de Educação Física, com a finalidade de buscar a participação dos jovens nessas atividades que esse

⁴⁴ A mensagem diz o seguinte: “Atividades físicas ativam a memória, reduzem a ansiedade, dão prazer e aliviam a tensão do seu cérebro” Acreditem: nós, Coltecanos, precisamos disso.

núcleo, juntamente com o GE, estava oferecendo:

Eu e um amigo que fizemos esse cartaz a pedido do setor de educação física para chamar o pessoal de verdade para participar das monitorias, dos treinos. A gente queria meio que botar pra fora o que a gente acha mesmo, porque muitas vezes deixamos de fazer algumas atividades dentro colégio por falta de estimulação e precisamos muito aliviar as tensões aqui no Coltec.

Sujeito 3

Observando a fala do jovem, entendo que, mais do que aliviar tensões, a mensagem demonstra sua preocupação com os demais colegas, no cumprimento das várias tarefas escolares e que, diante disso, deveriam dedicar um pouco de tempo em exercícios com caráter, em tese, mais prazerosos, como a prática de atividades físicas. Além de ativarem uma série de processos mentais, possivelmente, para melhorar a produção na escola, como diz o cartaz, seria também uma espécie de válvula de escape para conseguirem suportar as pressões do trabalho escolar.

Levando em consideração que o ser humano é irrepetível e que, de acordo com isso, não suporta atividades repetidas e lineares, fica evidente que a diversificação dos seus vínculos amplia suas possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e comunicação (VYGOTSKY, 1984). Volto a essas abordagens para tentar responder à pergunta que deixei no ar em parágrafos anteriores. Os escritos de Gomes (2011, p. 41) nos ajudam a entender isso melhor:

É importante apreender e decifrar várias linguagens, percorrendo diferentes motivações humanas e diversificando-as, ampliando o leque de experiências estéticas e expandindo o alcance da formação (...). Por meio de diferentes linguagens – a música, a poesia, o grafite, a virtualidade, a pintura, a escultura, a dança, a fotografia e o teatro, entre inúmeras outras – é possível (re)elaborar valores e caminhar em direção ao processo de (re)construção da nossa sociedade pelo prisma da cultura.

Nesse sentido, denota-se que as instituições escolares precisam educar os sujeitos para os diversos enfrentamentos que a vida proporciona. A convivência com distintas possibilidades culturais redimensiona a forma de encarar o mundo e os leva a conhecerem campos, até então, despercebidos, que irão contribuir para a constituição de jovens críticos e mais preparados para os entraves da vida moderna. Ao abordar as práticas pedagógicas da educação, França (1994) também nos fala sobre isso: “Uma experimentação de novos padrões de distribuição, menos repetitivos, poderia implementar a criatividade, estabelecendo um diferencial que se reverteria em ganho de qualidade no nível de ensino (p. 75)”.

Essa pensadora formula um paralelo muito interessante entre as estruturas arquitetônicas das escolas, em geral, e os sistemas de ensino empregados pela maioria delas. O que se pôde perceber em seus escritos são sistemas que não valorizam o imprevisível, o inventivo e, sim, sempre o previsível e a repetição, tanto nos formatos das instituições como em seu conteúdo. Ou seja, ao construir centros educacionais, por exemplo, quase sempre só se pensa em salas de aula, cadeiras, mesas, quadros-negros e bibliotecas. Assim como, também, grande parte das metodologias pedagógicas compartilha dos mesmos modos e está voltada para as áreas de outrora, como nos explica Dayrell (1996, p.139):

O processo de ensino/aprendizagem ocorre numa certa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente de origem social, da idade, das experiências vivenciadas. (...) A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos – alunos, professores e funcionários – que dela participam.

Ao longo das observações e dos GFs, notei que os próprios jovens se organizam e tentam buscar novas alternativas nas escolas, como: produção de eventos de lazer, formação de grupos culturais e de autoajuda, dentre outros. Esses momentos, em sua pluralidade, acontecem nos intervalos das aulas (DAYRELL, 1999; GROppo, 2011), nos interstícios de suas obrigações sociais. Nesse aspecto, a pesquisadora Sara Villas (2009), que realizou um estudo no Coltec, traz um fragmento da entrevista de uma das psicólogas da instituição, que também se relaciona com esse debate:

A gente percebe que ele [o colégio] é um fórum extremamente rico, né, de inter-relações sociais, então, assim, a gente procura, o grêmio normalmente organiza algumas atividades, coltequinta, geralmente são shows, no horário do almoço, um cinema sexta-feira à tarde no auditório, quando, né, eles tem possibilidade de... aí, tem os campeonatos (p. 72).

À frente irei tratar mais a respeito desses importantes eventos que são, em grande parte, organizados pelo Grêmio, movimento estudantil que também será mais discutido. Esse trecho do estudo de Villas nos mostra alguns dos diversos acontecimentos que os próprios alunos realizam nas brechas de suas atividades escolares, procurando esse “equilíbrio”, aqui comentado, entre suas tarefas escolares e o tempo que destinam ao lazer. Em um trabalho realizado com jovens belo-horizontinos e que também envolveu a escola, Pinto (2004) nos fala mais sobre o assunto:

Os alunos sempre acham um tempo na escola e vão brincar (...). Aos seus olhos, todo o tempo com possibilidades de lazer é vivido com intensidade, isto é, antes, entre e depois das atividades formais. O tempo escolar permite *brechas* para experiências criativas. (p.58).

Apesar do crescimento de assuntos relacionados ao lazer (GOMES; MELO, 2003), o tema ainda enfrenta resistência quanto ao seu uso. Talvez por um desconhecimento de suas possibilidades, sendo empregadas apenas as práticas de descanso e divertimento divulgadas, principalmente, pela mídia (BRANDÃO, 2003). Sendo assim, observa-se que falta promover uma maior visibilidade às demais funções do lazer (DUMAZEDIER, 1973), como suas capacidades de desenvolvimento pessoal e social (MARCELLINO, 2008) e seu caráter libertador (MUNNÉ, 1980), como comenta Elizalde (2011, p.103):

Considerando a ética do trabalho como bem supremo, o lazer é rechaçado por representar uma potencial ameaça para o espírito de base do modelo de produção capitalista. Sendo assim, geralmente, o lazer é banalizado, subvalorizado e, quase sempre, carregado de conotações negativas.

A fala de um dos participantes do primeiro GF nos mostra um pouco disso:

Acaba que o lazer é uma coisa secundária, porque na nossa mente, na nossa cultura o lazer é uma coisa secundária. Só que na prática não é nem um pouco assim, o lazer é essencial pra gente, se a gente não tem lazer, a gente não consegue render por muito tempo (...).

Sujeito 4

Num determinado momento, esse jovem apresentou sua visão quanto ao pensamento da instituição em geral, no que se referente ao lazer. Na continuação de sua fala, observei outro ponto interessante:

Eu já vi muito professor na reunião de colegiado falar comigo assim: 'Aqui é lugar de estudo, aqui não é lugar de vocês ficarem fazendo bagunça não, sabe?' E qualquer tipo de lazer que a gente tentar promover, vem alguém pra reclamar, etc.

Sujeito 4

Esses comentários simbolizam, de certa maneira, as tensões geradas pelas propostas de lazer no âmbito escolar. Nesse sentido, Marques (2001) discute como o brincar é transfigurado em bagunça quando “crianças”, que executam trabalho infantil explorado, desejam desenvolver essa atividade na escola.

Na sequência o leitor irá se deparar com mais uma categoria encontrada neste estudo, que, de certo modo, se relaciona com os dois últimos depoimentos citados, quando trato da transgressão.

3.2 Os jovens do Coltec e as práticas transgressivas

Quando comecei a pensar neste tópico, ficava muito confuso acerca das relações de transgressão dos alunos do Coltec, pois via nessa palavra sempre algo de negativo, como uma ilegalidade. Na verdade, percebi, posteriormente, que me faltavam mais referências acerca do assunto, uma vez que nunca tinha me envolvido com esse tema.

Ainda que transgredir seja um termo forte, tomado no sentido corrente como "infringir, não cumprir, postergar, violar", como consta no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, preferi tomá-lo numa outra acepção, também presente no mesmo dicionário: "passar além do limite razoável", o que, no âmbito deste estudo, implica atravessar um determinado conceito, ultrapassá-lo, para erigir outros significados e construir novos efeitos de sentido (VYGOTSKY, 2001b).

Dessa forma, depois de passar por leituras nessa área, trago aqui um pouco de suas características a fim de tentar exemplificá-la melhor. Na visão de Szpacenkopf (2002), sob a forma de laço e de montagens perversas, a transgressão torna possível que os indivíduos, por não suportarem a proibição imposta pela lei, passem a fazer as suas próprias regras ao gozo de transgredir. A autora estabelece também outro tipo de abordagem, esta sim, mais semelhante ao que entendo para a pesquisa: "como possibilidade de criação e inovação que precisa ultrapassar o conhecido na tentativa de alcançar novos desconhecidos" (p. 37).

Em outro texto que trata dessa questão, Lara (2009) adota a transgressão como um conteúdo a ser trabalhado, inclusive nas escolas. Nesse caso, ela explana o assunto relacionando-o ao uso de gêneros textuais. Como exemplo, a autora relata que um anúncio publicitário pode ser usado sob a forma de um verbete de dicionário, ou um convite de aniversário, que pode vir em formato de uma bula de remédios, dentre outras situações. Com isso, Lara busca inovação no seu ensino, ou seja, tenta transpor o que já vem pré-determinado.

Entendi também que existe certa confusão na distinção da transgressão, visto que muitas vezes ela é confundida com perversão. De acordo com Birman (2002, p. 49):

A transgressão questiona o sistema normativo, propondo outras maneiras de regulação. É a singularidade, em sua diferença, que está sempre em pauta e possui como experiências inconfundíveis a descontinuidade e diferença. A perversão, por sua vez, visa à reprodução do sistema de normas instituído, não existindo nenhum risco em jogo. Ao contrário, agora, o agente busca incremento de seu poder pessoal, com escaramuças

marcadas pelo cálculo. Além desse caráter de continuidade, a individualidade perversa se caracteriza também pelo moralismo.

Ou seja, existe na transgressão a busca da invenção do novo e da criação, na medida em que, na perversão, há apenas a reprodução do instituído. Existe, portanto, uma fronteira entre transgressão e perversão, como dois registros que não se confundem nem se superpõem (BIRMAN, 2002).

Nesse ponto, após perceber algumas situações durante o período de observação, minha primeira experiência prática com atitudes transgressivas no Coltec aconteceu em maio do ano passado. Buscando em minha memória e também com ajuda do DC, lembro que era uma tarde de quinta-feira, dia em que, às vezes, ficava no colégio observando os jovens:

A escola parece tranquila com a maioria dos alunos nas salas de aula. Na entrada do colégio, avistei um grupo de jovens sentados em uma graminha que fica ao lado do prédio de química. Bateu-me uma vontade imensa de conversar com esse grupo, saber se eram alunos do Coltec (...) tomei coragem e comecei a dialogar com eles. Eram cinco jovens, quatro do colégio e outro universitário (NDC, maio de 2011).

Depois das apresentações, comecei a falar da pesquisa para inteirar os sujeitos dos objetivos de minha abordagem. Destarte, instiguei-me a questioná-los sobre o que representava o lazer para eles:

Perguntei o que significava lazer para eles, um respondeu: “lazer para mim é *matar aula* e realizar isso que estamos fazendo agora”. Outro jovem diz: “O nosso tempo para descansar a cabeça e distrair é quando *matamos aula* e estamos aqui fora” (NDC, maio de 2011).

Desse modo, ao longo da análise dos grupos focais, percebi que era muito forte esse expediente de “matar aula” entre os alunos. Nesse sentido, decidi debater um pouco a respeito dessa forma de transgressão. Esse apontamento foi realizado e associado pelos jovens a várias ocasiões no GF, como: descansar, jogar sinuca, tocar violão, ouvir música, conversar, resolver tarefas de outras matérias, jogar baralho, ir para o CEU, dentre outras. Aqui a ideia de lazer é entendida “como um campo de práticas humanas aflorado num emaranhado de sentidos e significados dialeticamente partilhados nas construções objetivas e subjetivas dos sujeitos, em diferentes contextos de práticas culturais, sociais e educativas” (GOMES, 2011, p. 33). Dessa maneira, apenas uma dessas atividades mencionadas não se relacionava diretamente com esta área: *resolver tarefas de outras matérias*. Frente a isso, indago: o que leva o jovem do Coltec a “matar aulas”?

Esse assunto se mostrou com extrema complexidade, e não creio que chegarei a respostas “certas” ou imediatas em relação a esse tipo de transgressão ocorrido no colégio. Principalmente porque esse tema está amplamente conectado à subjetividade de cada sujeito e seria incoerente dar certeza a esses fatos, considerando essas questões. O que vou tentar trazer são hipóteses e/ou contribuições tiradas a partir das observações e dos GFs. As palavras de Birman (2002) elucidam essa complexidade:

O que o sujeito procura é se inscrever no mundo por palavras e atos, sem que isso signifique uma nova regulação normativa. O que está em pauta é uma ética com desdobramentos estéticos, sem implicações morais. O gesto transgressivo, portanto, representa um ato ético propriamente dito, pelo qual a subjetividade, como diferença e singularidade, enuncia-se e materializa-se no mundo. (p. 60).

A escola representa, essencialmente, um espaço coletivo de relações grupais. O pátio, os corredores, a sala de aula fortificam a convivência rotineira das pessoas (DAYRELL, 1996). A instituição recebe uma gama de contextos que buscam a troca de experiências, como acontece entre os sujeitos (professores, alunos e funcionários) que compõem a estrutura escolar. Essa característica interacionista da cultura humana, na grande maioria das vezes, tende a ser encurtada nos estabelecimentos pedagógicos, vivenciados através da correria e do tempo, cada vez mais conciso. Nesse sistema, privilegia-se o período escolar, para cada vez mais “horas” fechados em salas de aula e “segundos” para o encontro. A existência desse quadro acaba por fomentar a busca dos jovens por espaços em que possam criar um ambiente propício para a conversa e a socialização. Desse modo, na medida em que a escola não incentiva a reunião entre os sujeitos e, ao contrário, às vezes, até dificulta a sua concretização, ela se dá quase sempre nos curtos espaços de tempo permitidos ou em situações de transgressão (DAYRELL, 1996).

Esse contexto reflete um pouco a história apresentada acima a respeito de minha primeira conversa com os alunos que estavam “matando aula”. A partir de suas falas, entendi que buscavam um momento para ficarem juntos, para conversar sobre seus mundos, fora do ambiente escolar: “O nosso tempo para descansar e distrair é quando *matamos aula* e estamos aqui fora”. Podemos observar um pouco mais a respeito através dos depoimentos dos GFs abaixo listados:

Acaba que a gente usa muito o horário da própria aula. A gente meio que descarta as matérias que às vezes consideramos um pouquinho menos importantes, vamos dizer assim, e acaba usando pro lazer. (...) Normalmente, se formos fazer alguma atividade aqui, ou dentro da UFMG, acaba por ser em horário de aula, em uma aula que a gente não for ter no

dia, por exemplo, ou em outra que a gente não for dar tanto valor assim.

Sujeito 4

Mas às vezes não tem jeito, você está muito cansado, ou então é uma aula assim que... de não tão importância pra você, aí você fala: hoje vou na aula não, vamos ali tocar um violão, ficar conversando, sei lá praticar algum esporte, ir para casa... Eu acho que todo mundo já fez isso aqui.

Sujeito 2

Como foi observado neste trabalho, os alunos possuem alguns intervalos entre suas aulas, inclusive é através dessas brechas que acontece a maioria das manifestações juvenis no colégio, como o evento cultural *Senta e Toca*, o qual veremos com mais detalhes no próximo tópico. Todavia, além de predominar uma excessiva carga de horários entre os dois cursos, médio e técnico, mais que “proporcionar” o encontro através dos interstícios escolares, parece existir uma falta de espaço ou mesmo carência de diálogo nas atividades que promovam a reunião dos sujeitos na instituição; ou seja, que estimulem a socialização, também, no conteúdo curricular, através de práticas culturais e de disciplinas inerentes à questão. A respeito disso, Barreiros e Morgado (2002, p. 96) também argumentam:

A escola não consegue se desvencilhar do ensino tradicional – da hierarquização dos saberes e tempos escolares, dos conteúdos “ditos” essenciais na formação humana – ou seja, do currículo como metanarrativa que permeia a escola desde a sua formação e que prioriza uma universalização dos saberes dominantes. Esquece-se de que nesse espaço situam-se sujeitos com identidades próprias e múltiplas outras em processo de construção.

O pesquisador Boaventura de Souza Santos (1996) destaca a importância do que chama de *Pedagogia do Conflito*, ou seja, uma educação para o inconformismo, em que a possibilidade de optar entre uma ou outra situação pode ser instrumento importante para a construção de um conhecimento que é conflitual e no qual se esteja inserido:

Diversidade de leituras da situação cultural do nosso tempo tem estado, em geral, ausente dos sistemas educativos. O debate, quando tem lugar, ocorre nas margens do sistema em iniciativas extracurriculares dos professores e estudantes, mas raramente penetram o currículo. Em minha opinião, um projeto educativo emancipatório tem de colocar o conflito cultural no centro do seu currículo. (p. 29).

Um dos propósitos desta discussão refere-se a uma parte das duas últimas falas, que usei acima: a prática de os alunos, às vezes, deixarem mais de lado uma disciplina que avaliam ser “menos importante”. Ao longo dos GFs observei, além desses dois depoimentos, outros que também abordavam as mesmas atitudes transgressivas. O Coltec possui, em sua história, um contexto ligado às Ciências

Naturais, já que os cursos técnicos oferecidos são relativos a essas áreas. Já há algum tempo existe a possibilidade de implantação de um novo curso voltado para as Ciências Sociais e Humanas; todavia, até o momento desta pesquisa, ele não tinha sido contemplado. Frente a isso, quanto ao curso médio, percebe-se que alguns alunos acabam se comprometendo mais com as “áreas exatas” (matemática, física e química) e biológicas (biologia), uma vez que elas estabelecerem mais relação com as matérias do curso técnico. Desse modo, alguns dos demais campos, como história, geografia, sociologia, filosofia, artes e as linguagens acabam tornando-se “menos importantes”.

Essas relações de forças entre as áreas de conhecimento na instituição parecem ser antigas. Através de uma pesquisa com alunos e ex-alunos do curso técnico de Patologia Clínica, que estudaram na instituição entre 1997 e 2004, presente no Livro de Memória do Coltec (2004), grande parte dos entrevistados (55%) critica o ensino fraco em História e Geografia: “Mesmo sendo uma boa escola, alguns estudantes têm críticas a fazer, entre elas está a pequena carga horária da disciplina Geografia; o fraco ensino em História (...)” (s/p). Dessa forma, o suposto ‘frágil investimento’ do colégio nesses campos, de certa maneira, tende a influenciar também o interesse dos jovens por essas áreas, como podemos perceber na declaração abaixo, extraída do primeiro GF:

Aí tem aulas que, você sabe, se você matar vai morrer pra recuperar depois, então sempre tem umas, assim, que são mais tranquilas, umas aulas que a gente chama de aulas mais descartáveis, pra poder fazer outras coisas. Muitas vezes até coisas de outras matérias, igual ano passado, por exemplo, a gente... não desprezando, acho que o estudo da Filosofia é super importante, mas por ela ser uma matéria que exigia menos, a gente matava mais.

Sujeito 7

No próximo item, sigo com a temática e destaco os diversos tipos de eventos que os jovens produzem no Coltec. Através dessas manifestações, esses sujeitos tentam preencher certas lacunas que percebem no colégio. Dessa forma, ultrapassam parâmetros pré-estabelecidos, transformando e dando novos significados aos espaços da instituição. Isso ocorre a partir de práticas que favorecem o contato, a conversa, a formação de novas amizades, dentre outras características que compõem a complexidade de ações referentes à socialização. São essas situações transgressivas de proximidade que veremos à frente.

3.2.1 As coltequintas: músicas regadas de amizade

Mas, a gente tem um pouco de lazer a partir do momento que os estudantes se mobilizam, lutam. Por exemplo, o “senta e toca” tem uma história com o Coltec e eu acho isso muito importante, porque isso é uma atividade difícil de manter aqui no colégio. Então os estudantes mobilizados, se dedicando a isso, conseguem sobrepor esses empecilhos.

Sujeito 8

É pela possibilidade de transgressão que o existir e o criar podem comparecer, muitas vezes sinalizando resistência e liberdade em relação a determinadas injunções. (SZPACENKOPF, 2002, p. 38).

As coltequintas, como o próprio nome evidencia, aconteciam nas quintas-feiras e representavam o dia em que se realizava a maior parte dos eventos criados pelos alunos. Dentre as várias atividades, as quais elencarei posteriormente, escolhi aquela que penso ser a mais representativa desse tempo especial vivido pelos sujeitos na instituição; além disso, por ser um momento que ocorria com maior frequência e que, assim, pude vivenciar mais, o *Senta e Toca*.

Esse acontecimento sempre era realizado pelo GE e se dava no horário de almoço, geralmente do meio-dia às 13h30. Através do DC, recordei-me de uma conversa com o presidente dessa agremiação, quando ele me explicava o porquê do horário e dia do *Senta e Toca*. Segundo ele, a quinta-feira era um dia que coincidia de as três turmas (1º, 2º e 3º anos) terem aulas tanto pela manhã, quanto à tarde. Sendo assim, grande parte dos alunos permanecia no colégio para almoçar e esperar suas aulas. Desse modo, eles (integrantes do Grêmio) conseguiam reunir um número significativo de jovens, ao mesmo tempo, na área da cantina, principal local de almoço e permanência dos estudantes.

Foi interessante observar como esse representante do grêmio expressou sua preocupação em propiciar, a um maior montante de alunos, um tempo precioso para a interação, a socialização e principalmente como um momento de lazer e descontração. Por meio de minha experiência em campo, pude constatar que o GE do colégio possui grande relevância nesses eventos culturais da instituição. No próximo capítulo, irei elucidar mais essa organização juvenil.

Pude perceber o *Senta e Toca* como uma ocasião de grande alegria e descontração entre os alunos. A partir de materiais simples, como algumas caixas de som (geralmente usavam três), um violão e um microfone – ocasionalmente apareciam: teclado, mais microfones e violões, contrabaixo e pandeiro –, os jovens regavam aquele momento com muita improvisação. Esses instrumentos ficavam em

frente às cadeiras da cantina e eram protegidos com murais enfeitados em uma espécie de “palco”. Dessa forma, quem fosse cantar ficava em uma posição estratégica para que todos pudessem observar e participar. A figura abaixo ilustra o ambiente:



FIGURA 5 – Pátio: local onde é realizado o Senta e Toca

A lógica dessa “brincadeira” era simples. Ao lado do “palco” ficava uma mesa reservada para as inscrições, que eram realizadas na hora. Durante a apresentação de alguns alunos, observavam-se outros colegas ensaiando e escolhendo músicas. Nesses momentos, ficava evidente que a participação era maciça. Outra situação que me chamou a atenção foi a não preocupação dos jovens acerca da performance musical. O que mais parecia prevalecer naquele momento era curtir a atividade. Nesse aspecto, escrevi sobre o *Senta e Toca* em meu Diário de Campo:

Parece ser um ótimo momento de lazer dos alunos. Muita interação na hora do almoço (...). Eles cantam músicas bem características da cultura jovem⁴⁵ e grande parte prestigia e acompanha a apresentação. Muitos se interessam e realizam suas inscrições esperando seu momento (...) parecem não se importar em cantar mal, apenas cantam e interagem com o seu “público” (NDC, julho de 2011).

Como se observa, a música representa um instrumento significativo nesse evento, figurando como principal mediadora dessas relevantes relações entre os sujeitos do colégio. Ao escrever sobre esse signo, Sposito (1999, p. 7) nota a acentuada importância que a cultura exibe como área de possibilidades “de práticas coletivas e de interesses comuns, sobretudo em torno dos diferentes estilos musicais”, como ocorre no evento descrito acima. Sobre esse assunto, Carrano e Martins (2011, p.45) também nos trazem:

A música – elemento importante da cultura juvenil – apresenta-se, assim,

⁴⁵ Nessa citação faço referência ao fetichismo cultural e às músicas continuamente exploradas pelos meios de comunicação, principalmente entre os jovens. Para mais detalhes, ir a Adorno (1991).

como aglutinadora de sociabilidades e, por isso, permitiria aos jovens a possibilidade de participação e atuação efetiva nas questões relacionadas com a sua comunidade e como interlocutora com determinados setores da sociedade civil.

É interessante verificar essa apropriação do espaço escolar pelos jovens, como ocorre no *Senta e Toca*. O Coltec foi projetado no final dos anos 60; assim, pode-se perceber que sua estrutura arquitetônica foi direcionada para a formação de jovens técnicos para o mercado trabalho. A instituição foi fundada a partir de um acordo entre Brasil e Inglaterra, como já mencionei neste estudo, que tinha o objetivo de garantir a grande demanda de profissionais necessários para tornar viável a instalação de várias multinacionais no país (Livro de memória do Coltec, 2004). Desse modo, o colégio internamente, em sua grande maioria, é recheado de salas de aula e laboratórios. Nesse aspecto, França (1994) nos fala mais a respeito:

Essa estreita ligação entre o modo de pensar a vida e as características apresentadas pela arquitetura evidencia, em um determinado momento histórico, uma série de revelações que não podem deixar de ser investigadas. As formas que o padrão arquitetônico assume não ocorrem desvinculadas das situações culturais, que por sua vez, não estão desvinculadas da base material da sociedade. (p. 29).

Por outro lado, iremos conhecer, no próximo item, que a instituição possui vários espaços de convivência e socialização, como o pátio central e as duas alças externas a que esse local dá acesso; as quadras e uma pracinha. Todavia, pensando na metodologia adotada pela Educação Física Escolar dos anos 70, percebe-se que ela representava, quase que exclusivamente, a prática voltada para desempenhos esportivos (GHIRALDELLI JR., 1997).

Dessa forma, podemos inferir que a presença das quadras se destinaria à construção de equipes fortes no campo esportivo, em que o objetivo apresentava um caráter mais competitivo. A praça seria um local mais adequado ao descanso, seja mental ou mesmo corporal, o qual é também amplamente necessário. Além disso, percebi que ela é muito usada para ensaios, por exemplo, da Festa Junina do colégio e para o pessoal que canta no *Senta e Toca*. As fotografias abaixo ilustram esses momentos.



FIGURA 6 – Praça: jovens ensaiando para a Festa Junina e para o Senta e Toca

Já o pátio agrega a cantina, como vimos na penúltima figura, ou seja, uma área supostamente reservada à alimentação e que foi ressignificada pelos alunos e utilizada para eventos, tal como nos diz Dayrell (1996, p.147): “Os alunos se apropriam de espaços que, a rigor, não lhe pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade”. Em uma mesma direção, Carrano (2011) novamente nos fala sobre essa revelação juvenil:

Os jovens criam espaços próprios de socialização que se transformam em territórios culturalmente expressivos e nos quais diferentes identidades são elaboradas. A cultura se manifesta como espaço social privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais. (...) Nos territórios culturais juvenis delineam-se espaços de autonomia conquistados pelos jovens e que permitem a eles e elas transformar esses mesmos ambientes ressignificando-os a partir de suas práticas específicas. Esse mesmo processo pode ser observado nas instituições escolares de Ensino Médio por se constituírem em espaços eminentemente juvenis, (p. 44).

Com isso, percebe-se a ausência de um espaço próprio para os diversos tipos de manifestações que lá existem ou, ainda, certa carência no diálogo entre essas atividades e o colégio, a fim de planejá-las e transformá-las em um programa cultural da instituição.

Além do *Senta e Toca*, os jovens organizavam mais eventos, como o Stand Up e o Dia D, já citados no capítulo dois, dentre outros, como: Calouradas, Campeonatos Esportivos, Festas Juninas e Festivais de Sorvete e de Dança (NDC, 2011).

Ao longo do texto podemos perceber que os jovens se constituem em um emaranhado de grupos culturais e redes de socialização. No próximo tópico trago um pouco mais dessa forte característica juvenil presente no colégio.

3.3 “Mas na escola também é bacana porque você está com seus amigos⁴⁶...”

Ao longo de mais de um ano de observação, pude constatar que o Coltec representa um estabelecimento onde os alunos constroem muitos laços afetivos. É interessante assinalar que, além dessa interatividade entre os jovens, eles também acabam se relacionando muito com os espaços nos quais estão inseridos. Dentro da instituição, percebi que eles frequentam muito o pátio principal, rodeado pelas quadras, a pracinha e a sala do grêmio. Outros dois locais muito apreciados pelos estudantes é a parte da entrada do colégio, local que, em frente, sustenta uma graminha plana, lugar de bastante permanência do grupo que identifiquei como *RPG*. Todos esses ambientes ajudam e oferecem espaços de socialização a esses sujeitos, principalmente quando estão fora dos períodos de aula. Além desses locais no colégio, a própria UFMG oferece um campus dotado de áreas disponíveis para esses encontros (VILAS, 2009).

Mas, como se constitui a *socialização*? Antes de continuar a discussão a respeito dessa categoria, busquei definições a partir de alguns pensadores, no intuito de nos ajudar a entendê-la melhor. Dicionários como o Michaelis e o Priberam da Língua Portuguesa conceituam essa palavra como ‘qualidade do que é sociável e modos de quem vive em sociedade’. Na visão de Dayrell (2005), nessas explicações dos glossários, já se pode observar tendência a se associar, ênfase aparentemente óbvia, mas que se reforça no contexto de uma sociedade que tende à atomização e à despersonalização crescentes. Ou seja, apesar de vivermos em um mundo cada vez mais individualista, também encontramos essas formas de associação e confiança entre as pessoas.

Ainda de acordo com Dayrell (2005), que realizou um estudo sobre a sociabilidade a partir de Simmel e Giddens, dois grandes pensadores dessa área, os quais nos apresentam a seguinte reflexão:

Simmel compreende a sociabilidade como uma forma, dentre outras possíveis, de sociação. Mas tem uma especificidade que a torna peculiar: apresenta-se emancipada dos conteúdos, apenas como forma de convivência com o outro e para o outro. Se uma sociação qualquer implica o agrupamento em torno da satisfação de interesses, uma finalidade qualquer, na sociabilidade encontramos uma relação na qual o fim é a própria relação; o que vale é a pura forma e é por meio dela que se constitui uma unidade. No campo da sociabilidade, os indivíduos se satisfazem em estabelecer laços, os quais têm em si mesmos a sua razão de ser. Numa discussão próxima de Simmel (se não inspirada no autor), Giddens, desenvolve a noção de *relação pura*. Para esse autor, a amizade moderna

⁴⁶ Fala do integrante número 3 no primeiro GF.

tende a não se alicerçar em condições externas, da vida econômica e social, baseando-se no prazer da relação em si: Um amigo é definido especificamente como alguém com quem se tem uma relação gerada por tudo menos pelas recompensas que a relação oferece. As únicas recompensas são aquelas inerentes apenas à relação em si. O que alicerça uma relação pura é o grau de compromisso existente entre os amigos, que é fruto de uma escolha, e não de uma imposição. É o compromisso que faz com que um possa contar com o outro, numa relação de reciprocidade, na qual se confia que o outro está com você em qualquer situação. (p. 314).

Esse debate é importante para que possamos entender um pouco mais acerca dos modos como se dão as interações entre os jovens do Coltec. Talvez, a partir das palavras desses autores, encontremos algumas justificativas para as diversas *culturas juvenis* com que me deparei na instituição. O Próprio Simmel (1983) nos traz mais dessas relações entre os indivíduos, quando invoca também o caráter da igualdade de posição entre os sujeitos que se sociabilizam: “Se a sociação é, sobretudo interação, então o caso mais puro de sociação é aquele que ocorre entre iguais” (p. 71). Dessa forma, é como se todos os integrantes das culturas juvenis fossem semelhantes, numa organização relativamente homogênea. Na verdade, eles se igualam dialeticamente, para se diferenciar dos demais. Todavia, como em quase todos os sistemas vivos, essas associações também demandam diferenças, ou seja, nelas encontraremos distintos sujeitos.

Dayrell (2001, p.236) nos clareia um pouco mais a respeito: “A sociabilidade demanda certa simetria e equilíbrio, uma relação entre iguais, mesmo que existam diferenças, que não são muitas entre os jovens, uma vez que dominam as relações em um mesmo estrato social, “faz-se de conta” que estas não existem”.

Assim, segundo o autor, podemos considerar que existem pequenos contrastes entre os jovens em seus grupos afins, contudo essas dissemelhanças acabam sendo ignoradas.

Os escritos de Vygotsky também podem, mais uma vez, ajudar-nos na compreensão das interações dos sujeitos e, assim, a composição dos grupos de sociabilidade. Desse modo, o pensador destaca como elemento básico responsável pela mediação que caracteriza a relação entre as pessoas: o *signo*⁴⁷, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas (REGO, 2010). Destarte, Vygotsky estabelece particular atenção à questão da linguagem como principal meio articulador das

⁴⁷ Segundo Rego (2010), de modo geral o signo pode ser considerado aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo. Ou seja, substitui e expressa eventos, ideias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana.

trocas de experiências em meio social. Dialogando com o autor soviético, Rego (2010) escreve sobre isso:

A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilham desse sistema de representação da realidade. Cada palavra indica significados específicos (...). É justamente por fornecer significados precisos que a linguagem permite a comunicação entre os homens. (p. 54).

Frente a isso, a partir dessas formas de comunicação, muitas vezes expressada nos povos através da cultura e na constituição dos grupos de “pessoas afins”, como acontece na formação das *culturas juvenis*, é que se dão as relações de socialização entre os sujeitos. De acordo com isso, busco novamente as palavras de Rego (2010):

Os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. É por essa razão que Vygotsky afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica. (p. 55).

No capítulo anterior, relatei ao leitor a forma como cheguei aos sujeitos investigados – através do contato com os grupos culturais desvendados. Assim, foi interessante a própria percepção desses indivíduos, durante os GFs, quando falei sobre esse fato:

Eu acho interessante a interação entre esses grupos culturais, porque eu nunca tinha parado pra pensar no que você nos descreveu: da rodinha do violão, do MCC, o povo do grêmio, Sarandeiros. Com esse lazer você cria amigos, laços de amizade, você consegue ver também as diferentes visões de cada um. E o Coltec não é uma escola comum, né? Ele é uma instituição que existem pessoas muito diferentes.

Sujeito 1

Assim, e a pluralidade, eu acho isso muito importante. Eu imagino que o diferencial, em se tratando do Coltec, seja a pluralidade e diversidade, porque a gente tem uma diversidade de expressões aqui no colégio.

Sujeito 8

Esses depoimentos foram de grande valia para a pesquisa, e alguns pontos notáveis devem ser destacados: *primeiro*, a acepção do primeiro integrante a respeito das associações juvenis, já que esse sujeito estava no colégio há mais de dois anos e, supostamente, não tinha refletido sobre a situação; *segundo*, o reconhecimento da importância das atividades de lazer na tessitura dessas

manifestações culturais; e, *por fim*, o que também já comentei, em linhas anteriores, a respeito da multiplicidade de gêneros e estilos que compõem o quadro de alunos da instituição.

No próximo capítulo continuo explorando as categorias encontradas. Iremos conhecer um pouco mais a respeito do GE e de certa “liberdade” que o colégio concede aos jovens.

4 JUVENTUDE(S), AUTONOMIA E GRÊMIO ESTUDANTIL

Nesta última parte do trabalho procuro analisar e discutir os relatos extraídos da OC e dos GFs. A “liberdade” de ação que os jovens possuem na instituição e a participação no GE, dentre outras atividades culturais e políticas, foram muito citadas ao longo dos procedimentos metodológicos, já que se mostraram bastante presentes no dia a dia do Coltec.

Inicialmente, procuro apontar situações permeadas por linhas de certa “liberdade” que o colégio concede aos jovens estudantes. Tal “liberdade” é extremamente usada como possibilidade de *autonomia* entre os sujeitos pesquisados no contexto institucional. Na parte final do texto, apresento o Grêmio como importante movimento estudantil presente na escola, o qual representou elemento chave na produção deste estudo.

4.1 Os jovens e o Coltec: a “liberdade” facultada

O Coltec possui uma particularidade que contrasta com a maioria das escolas públicas e privadas de nível médio, já que os alunos usufruem de certa “liberdade” dentro da instituição. Nesse aspecto, são tratados de modo semelhante aos estudantes universitários, contudo com alguns ajustes, por serem mais jovens e por se constituírem como menores diante do ponto de vista legal.

Durante os grupos focais, notei que a expressão “liberdade” foi amplamente utilizada pelos sujeitos participantes. De acordo com o dicionário Michaelis, pode-se imputar mais de 10 definições à palavra “liberdade”. Apurei aqui os significados que mais se aproximam do sentido atribuído pelos indivíduos da pesquisa: I– Estado de pessoa livre e isenta de restrição externa ou coação física; II– Poder de exercer livremente a sua vontade.

Esses conceitos acabam prevalecendo no colégio, devido à não obrigatoriedade de uma série de costumes existentes na grande maioria das escolas de ensino médio do país. Nesse sentido, Villas (2009, p.73) evidencia melhor essa característica do Coltec:

Na prática, essa “liberdade” relaciona-se principalmente ao fato de poderem entrar e sair a qualquer momento da escola e das aulas; de serem isentos do uso de uniforme; de inexistir um disciplinário e de não haver muros ao redor do prédio. Além disso, os alunos podem namorar (desde que obedecendo a certos “limites”) e fumar nas áreas externas da escola. Uma das poucas coisas proibidas é o jogo de cartas, que foi impedido pela

direção devido à realização de apostas em dinheiro que estavam se tornando comuns e muito prejudiciais, com alunos perdendo bens pessoais. Enfim, não existe ninguém que controle efetivamente os passos dos alunos, a não ser em caso de algum conflito maior, o que é bastante raro na escola.

Entretanto, essa “liberdade” concedida aos jovens não exime o colégio de uma rigorosa cobrança em relação à produção acadêmica, no que diz respeito, por exemplo, ao cumprimento das atividades em sala e em casa, bem como à frequência às aulas: existem provas, notas e a cobrança mínima de 75% de frequência global (VILLAS, 2009). As matérias são consideradas “puxadas” e o nível de exigência da maioria dos professores é bastante alto. Dessa forma, os sujeitos convivem com uma constante dualidade quanto à “liberdade” oferecida, como podemos observar nestes trechos dos GFs:

A questão é se a liberdade vai trazer responsabilidade também, porque se não tiver...

Sujeito 3

Particularmente, tenho que tomar um pouco de cuidado porque aqui no Coltec a gente tem muita autonomia nas aulas, então é um colégio que te dá muita liberdade; autonomia de sair, de fazer o que você quiser, de simplesmente não ir às aulas. Então, eu acho que cabe a cada um conciliar para não ter problema com nota.

Sujeito 7

Diante disso, embora não possuam quase nenhum tipo de restrições no dia a dia na instituição – o que os deixa livres para buscarem situações de maior interesse –, a eles se cobra que assumam responsabilidade nas aulas e no estudo, visto que podem correr o risco de não alcançarem a aprovação.

O último depoimento, do *Sujeito 7*, foi de grande importância, uma vez que trouxe outro elemento muito usado pelos jovens durante os GFs: a questão da autonomia. Os estudantes, em alguns comentários, parecem confundir essa faculdade com a “liberdade” que lhes é concedida. Frente a isso, pretendo elucidar um pouco mais essas distinções para tentar entender a fala desses jovens e, também, buscar o que realmente é transmitido pela instituição.

Em suma, a definição de liberdade constrói-se como propriedade primária da ação, em que confluem as intenções e as motivações, por um lado, e o conjunto de potenciais restrições e constrangimentos exteriores ao ator, por outro (PAPPÁMIKAIL, 2012). Quanto à autonomia, ela fica nesse primeiro plano, pois diz respeito ao modo como esses propósitos e incentivos são edificadas. Na visão de Costa (1997), a liberdade visa conquistar sempre alguma coisa para além do que somos e do que possuímos. Nesse sentido, representa uma conquista contínua e

quase sempre comportará em escolhas, incertezas e riscos. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (FREIRE, 2008), como também corrobora Pappámikail (2012, p. 385):

A autonomia pode ser entendida como uma competência (ou conjunto de competências) do sujeito, ou seja, uma condição eminentemente subjetiva e interior, ao passo que a liberdade situar-se-ia no espaço que vai do indivíduo e suas motivações ao exterior e aos potenciais constrangimentos à ação.

Ao traçar essas relações, percebi que o Coltec oferece ampla “liberdade” aos seus alunos, como já descrito acima, todavia esses sujeitos ainda não são dotados de autonomia na instituição. Provavelmente, a intenção do colégio seria prepará-los para o enfrentamento de situações corriqueiras dos dias de hoje e (ou) de uma possível entrada na universidade. Pode-se perceber isso a partir, também, de mais um fragmento do trabalho de Villas (2009, p. 73) acerca da instituição:

Segundo a psicóloga e a direção do colégio, essa liberdade é concedida aos alunos por diversas razões. Primeiramente, porque estimula a formação de indivíduos autônomos, independentes e mais conscientes de suas atitudes; segundo, porque o Coltec funciona como uma preparação para o ingresso na Universidade, onde obrigatoriamente terão de lidar com essa situação.

Essa perspectiva suscita a autonomia como amadurecimento do ‘ser para si’, como processo, sendo que o ‘vir a ser’ não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade – vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade (FREIRE, 2008).

Na vida, as relações se estabelecem por interdependência entre os sistemas, os quais estão emaranhados, e não seria possível separá-los e quantificá-los como procedimentos isolados. Como nos ensina Morin (2006), as interações entre os indivíduos produzem a sociedade, e esta retroage sobre os indivíduos. Nesse ponto, dialogicamente, a “liberdade” do jovem irá questionar a sua posterior autonomia, que voltará a interagir com sua liberdade e demais características inerentes.

Para se conhecer o potencial autônomo dos sujeitos, faz-se necessário elucidar a correlação entre os contextos nos quais esses indivíduos se desenvolvem. Novamente, Morin (1996) nos traz que o indivíduo é autor e ator de sua história e das diferentes histórias sociais, na medida em que são múltiplas as influências dos diversos sistemas de que participa. Nesse aspecto, a autonomia se torna construída

pela própria pessoa, uma vez que existe relação de sua subjetividade com as condições externas e internas em que ela se desenvolve.

De acordo com Wagner e Reichart (2007), o esforço de tentar definir a autonomia sem deixar de considerar o contexto em que o jovem se desenvolve representa uma tarefa que de nada ajuda na explicitação de tal fenômeno. Assim, as interações e mediações estabelecidas pelos jovens no Coltec farão parte de um arcabouço que lhes propiciará, em tese, a busca por sua autonomia no futuro, num presente marcado de tensões entre a “liberdade” e a responsabilidade pessoal e social. Todavia, vale pensar nos modos como essas relações de “liberdade” se estabelecem na instituição. Ao longo dos grupos focais, senti uma divergência nas falas dos jovens a respeito dessas questões. Uns admitiam até gostar dessa maneira “particular” que o Coltec possui de lidar com seus alunos, já que eles organizavam suas atividades aos seus moldes e, também, porque ficavam mais bem preparados para o que viria na vida pós Coltec.

Por outro lado, outros reclamaram que, embora o colégio os deixasse “livres” para suas escolhas, não havia flexibilidade e diálogo com os alunos quando a instituição definia os processos escolares (grade curricular, horários, eventos, dentro outros). Além disso, questionavam que não conseguiam concretizar as ideias e projetos que apresentavam para o Colegiado da escola. Lembro-me do pré-teste que realizei para o GF, em que essa discussão acabou gerando um longo debate com todos os jovens a respeito dessa temática. As citações dos grupos focais reproduzidas abaixo mostram um pouco disso:

E uma das principais vantagens do colégio é que essa liberdade acaba te fazendo crescer mais rápido. É um colégio que, por isso, acaba te preparando melhor para o trabalho, o que vem em seguida, né? A gente tem bem mais noção do que pode ou não fazer, do que pode descartar e não descartar, uma noção mais de vida.

Sujeito 4

Quando se trata desses assuntos, uma palavra muito boa que caracteriza bem – eu diria – é contraditoriedade, porque ao mesmo tempo que o colégio oferece uma liberdade ampla, então eu imagino que a grande maioria dos estudantes nunca tiveram, não tiveram no Ensino Fundamental, não tiveram nem mesmo em suas casas. Liberdade de matar aula, liberdade junto ao inspetor, etc.; a liberdade traçada em seu percurso de formação. Ao mesmo tempo isso está travado, limitado no diálogo e com uma carga horária bem definida, carga horária que você não tem opção de defini-la.

Sujeito 8

Dessa forma, percebe-se que o Coltec já tenta inserir os alunos em um ambiente com caráter universitário, no qual cada um busca conquistar suas metas e

objetivos. Porém, parece existir uma falta de diálogo do colégio com os sujeitos escolares em ocasiões das quais pudessem participar, opinando a respeito de decisões e atividades que porventura venham a construir. Na visão de Freire (2008), o respeito à autonomia e à identidade do educando demanda coerência com esse saber que representa uma virtude educativa, mas de nada vale falar em democracia e liberdade e depois impor a vontade arbitrária da instituição (escola). Ou seja, apesar de o colégio oferecer certa abertura no trato com os jovens, acaba não abraçando certos ideais pensados pelos alunos, deixando-se valer de sua premissa institucional. Nesse aspecto, o depoimento abaixo, também retirado dos GFs, aponta essa questão:

A escola não é, ainda, repressora com o estudante, muito pelo contrário, o Coltec é um ambiente muito crítico que possibilita, inclusive para nós alunos, a ter certo diálogo. Porém, há uma parte desse diálogo que não é concretizado. Lógico que o colégio técnico apoia algumas iniciativas que surgem, assim, a diretoria é muito aberta, entretanto eles não se comprometem. Eu acho importante para qualquer instituição que se destina a uma formação, a formação tanto profissional quanto cidadã. Inclusive ao se ler o histórico do Coltec, você vai ver que ele propõe uma educação muito mais humanizada.

Sujeito 8

Frente a isso, compreende-se que o processo de construção da autonomia sofre influências de variáveis tanto internas quanto externas, como: a construção de autoestima, relações com a autoridade e desejo para a consolidação da própria independência; e a estrutura familiar, presença ou ausência de controle, e o ambiente emocional que envolve o indivíduo (WAGNER; REICHERT, 2007). Desse modo, os jovens do colégio convivem com essas instabilidades que representam modos de constituição de uma autonomia relativa que necessita ser constantemente negociada.

Outro ponto interessante desse último depoimento é o modo como o colégio lida com essa “liberdade” concedida aos jovens como via de formação de alunos autônomos. Uma vez que a instituição não se “compromete” com parte das questões que vão além das salas de aula, muitas vezes propostas pelos próprios jovens, acaba caindo em contradição, ou seja, a autonomia almejada pode vir a findar-se em heteronomia, como nos diz Sposito (1996, p.99):

O estereótipo não permite que interroguemos o sujeito – nesse caso o aluno jovem – ao qual atribuímos determinadas características a priori e negamos o direito de fala, isto é, nos negamos a escutar o que ele teria a nos dizer sobre si mesmo. Mais ainda, a heteronomia anula qualquer processo de autonomia, pois acabamos por considerar que o jovem é incapaz de

produzir orientações a partir de si mesmo, e que as definições que lhe são imputadas exteriormente são as suas próprias definições. Muitas vezes, essas significações tornam-se, de fato, representações incorporadas pelo jovem no seu auto-reconhecimento, sendo traduzidas pelo estigma, que conforma, ou melhor, deforma sua identidade.

A partir desse cenário, evidenciou-se um assunto muito debatido nos GFs e que também percebi na OC: *a questão de a grande maioria dos eventos culturais da instituição ser organizada pelo Grêmio*. Esse fato também causou divergências nos depoimentos dos jovens, uns sendo a favor dessa atitude do colégio e outros argumentando contrariamente. No próximo tópico procuro elucidar melhor isso, além de explanar um pouco mais a respeito da importância desse movimento estudantil para o colégio.

4.2 Juventude e Participação: o Grêmio Estudantil do Coltec

Em tópicos anteriores já destaquei a importância de se considerar a juventude como um processo da vida humana que se mostra muito mais que um período que vai da adolescência à idade adulta, indo além de uma faixa etária prescrita. A juventude faz parte de uma construção social, que a sociedade inventa como uma nova categoria.

Alguns estudos sobre esse tema abordam essa questão a partir de diversas dimensões, ora como classe social (CARRANO, 2001; DAYRELL, 2005), ora como um período de transição (ABERASTURY, 1981), ora como um fenômeno da modernidade (RUFFINO, 1993). Essas pesquisas indicam que os trabalhos acerca da juventude devem sempre considerar as relações culturais, históricas, sociais e econômicas em que se insere o grupo para o qual se estuda. O pesquisador Paulo Carrano nos explica mais a respeito dessa compreensão nas investigações desse segmento: “As idades não possuem um caráter universal. A própria noção de infância, juventude e vida adulta é resultante da história e varia segundo as formações humanas” (CARRANO, 2000, p.12).

Na visão de Elizalde (2011), é somente a partir do auge da burguesia capitalista européia, em meados de século XIX, que começa a ser visível um novo tipo de sujeitos, os jovens. Ainda de acordo com Elizalde, no caso da América Latina, apenas a partir do final dos anos 60 é que essa categoria estendeu-se aos sujeitos juvenis populares, pois a juventude – como categoria social – respondia exclusivamente ao perfil de estudante universitário.

Volto a essa discussão a respeito da juventude para tentar desmascarar a ideia de que o sujeito jovem se demarca entre 14 e 29 anos, como também deve estar no Ensino Médio ou cursar uma faculdade, dentre outras construções equivocadas que encontramos por aí. Na arena relacional, o jovem ocupa um lugar determinado, no qual se localiza mediante suas experiências geracionais. Essas experiências são reflexo de uma construção ininterrupta, que interage com o contexto cultural, econômico, político e geográfico, dentre outros em que se encontra inserido. Esse debate torna-se ainda mais importante quando falamos dos modos de participação dessa juventude.

Ao longo da pesquisa consegui verificar diversas formas de participação dos jovens do Coltec. A partir de agora, sempre que eu mencionar a palavra 'participação', compreendam-se as formas de representação política desses sujeitos – no caso específico do estudo, a atuação dos jovens no Grêmio Estudantil. Frente a isso, antes de me ater particularmente a essa associação juvenil do Coltec, vou trazer algumas informações importantes para uma melhor compreensão da atividade dos jovens nesse movimento.

No que se refere à participação do jovem, não só na escola, mas nas instâncias sociais em geral, ecoa certo discurso social com uma representação de contornos fatalistas; ou seja, o da juventude atual como sendo simplesmente tratada como alienada e desinteressada (SPOSITO, 1996, 2003; DAYRELL, 2001, 2005; ABRAMO, 2000). Nesse sentido, o jovem acaba contraindo uma sobrecarga que perpassa sua responsabilidade. Isso porque, muitas vezes, há um exagero quando se denuncia a “apatia juvenil” e se deixa de perceber que a “crise de participação cidadã” é fenômeno social ampliado que atinge todas as faixas etárias da população (IBASE, 2006). Nesse ponto, quase sempre é colocado um árduo fardo de “questões não resolvidas da sociedade” nas costas dos jovens, como se somente esses sujeitos fossem responsáveis por protestar e transformar as relações sociais e institucionais em geral.

A pesquisadora Helena Abramo (2004), ao estudar participação e organizações juvenis, destaca que a preocupação com o instinto ativo dos jovens se refere à possibilidade do desenvolvimento integral desses indivíduos e sua inserção na sociedade. Para que haja tal avanço e presença, a autora relata a necessidade de fortalecimento do sujeito por meio de uma *socialização satisfatória*. Esta deveria transpor as instâncias educacionais formais e habilitar o indivíduo para que estivesse apto a “realizar escolhas, julgamentos, construção de projetos, autoestima e

sustentação das relações sociais estabelecidas com o outro” (p.12). É por isso que se defende a importância de a escola possibilitar uma educação mais ampla, que abrace diversos campos do conhecimento, como já discutimos aqui.

De acordo com Mendes (2011), a participação pode ser vista como um fenômeno no qual o coletivo e o individual estão relacionados, o qual gera fronteiras e identidades. Desse modo, é relevante discutir essas maneiras de atuação como uma demanda subjetiva diante dos desafios sociais, isto é, como o reposicionamento que os indivíduos fazem frente à sociedade mais ampla, expresso pela maneira como cada um busca vincular-se à coletividade e lançar-se em espaços de discurso e de ação no intuito de afirmar-se como seus membros (CASTRO, 2008, p. 254). A partir dessa perspectiva, a participação no GE pode possibilitar que os jovens inquietem-se com os problemas do cotidiano ao seu redor. Nesse aspecto, reúnem-se para pensar alternativas e soluções perante os conflitos institucionais, criando sentimentos de pertencimento e responsabilização no processo de construção de suas identidades com as quais direcionam sua atuação.

A escola, como espaço de formação, representa um lugar propício para tais experimentações, porém a realidade vivida, muitas vezes, é diferente. Segundo Dayrell (1996), o cotidiano escolar é marcado por práticas que pouco estimulam a atuação dos jovens. Atividades como visitas, excursões, trabalhos de campo, debates, seminários, teatros, festivais de música, dentre outras, são escassas. Quanto a isso, a quase inexistência de estímulo para essas atividades no cotidiano escolar tende a inviabilizar a experimentação do exercício participativo. A atuação nos grêmios estudantis acaba tornando-se um dos pouquíssimos modos de participação dos jovens em situações de grupo, que vão demandar formas de se pensarem decisões e articular politicamente. É importante considerar também que nem toda instituição de ensino possui um GE, o que agrava mais ainda essa situação. Discorrer sobre as questões coletivas e a participação demanda vivenciar experiências concretas, e a escola, em suas práticas cotidianas, tem se mostrado pouco capaz de proporcionar tais vivências.

O GE pode se desenvolver como um lugar concreto de prática social, e a escola, como arena relacional, pode se tornar um lugar profícuo para o exercício de experiências sociais de participação (MARTINS, 2010). Entretanto, constatam-se muitas dúvidas com relação à escola e sua capacidade educacional na atualidade (DUBET citado por MARTINS, 2010), as quais podem ser também vestígios de uma necessidade de mudança imposta pela dinâmica da sociedade, à qual a escola se

encontra vinculada. Questiona-se em que medida essa instituição, na atualidade, tem propiciado ao sujeito que a frequenta o exercício pleno da condição juvenil e das diversas experiências advindas dessa condição (DAYRELL, 2006).

Dessa forma, o GE, potencialmente, pode funcionar como associação recheada de experiências participativas em que se tem, na política, a sua base concreta. Nesse sentido, a atuação do coletivo de estudantes, no cotidiano escolar, por meio de tal agremiação, possibilita amalgamar o discurso estudantil e ecoar questões, como nos traz Mendes (2011):

“Ser politizado” é perceber que os problemas não pairam sobre a sociedade, mas influenciam na vida cotidiana de todos os indivíduos. É preciso, portanto, ser contestador, ter uma visão crítica da realidade social no sentido de pensar alternativas para a vida em sociedade. A “consciência” para os jovens gremistas tem a ver, também, com atitude responsável para com o outro. Ao assumir um compromisso, o sujeito deve cumpri-lo com seriedade. Fazer política é estar presente contribuindo com a organização e a administração do grêmio (s/p).

A história dos grêmios está ligada à atuação dos movimentos estudantis ao longo dos tempos. Se retrocedermos aos seus primórdios, veremos que essa atividade juvenil remonta aos tempos do Brasil Colônia, perpassa pelo império e chega à República (POERNER, 1979). De acordo com Martins (2010), as formas de atuação foram diversas, seja em campanhas pela abolição da escravidão, seja pela proclamação da República. Todavia, essas associações começaram a ganhar mais corpo com a fundação da União Nacional dos Estudantes – UNE, no ano de 1937, um marco na história do movimento estudantil brasileiro. Esse nascimento demarca a mudança de uma atuação estudantil incipiente, que, muitas vezes, se dava em instâncias locais, passando a uma atuação mais organizada, de caráter nacional e, agora, amparada por uma instituição afim, a UNE (MARTINS, 2010).

De todo modo, após algumas atuações⁴⁸ do movimento estudantil, no período entre a década de 30 e meados dos anos 60, instalaram-se medidas repressivas oriundas da Ditadura Militar, sendo que, no ano de 1968, foi proibida a criação e funcionamento dos grêmios como força representativa dos discentes em suas respectivas escolas. No lugar desses movimentos, foram instituídos os Centros

⁴⁸ No período dos anos 30 até a ditadura militar os movimentos estudantis tiveram grandes atuações. Podem ser citadas duas importantes atividades: o primeiro Congresso Interamericano dos Estudantes, o qual organizou a campanha pela criação da Petrobrás – “O Petróleo é nosso” – em 1952; os estudantes foram responsáveis também por um dos mais marcantes momentos de agitação cultural da história do país, a época do Centro Popular de Cultura da UNE. Esse movimento produziu filmes, peças de teatro, músicas, livros e teve uma influência, que perdura até os dias de hoje, sobre toda uma geração. Disponível em: http://www.mundojovem.com.br/subsidios-gremio_estudantil-04.php. Acesso em: 21 abr.2012.

Cívicos, que não tinham autonomia e não podiam realizar atividades de natureza política (COSTA, 2012). Somente no ano de 1985, os Grêmios Estudantis são retomados e os Centros Cívicos extintos, como nos traz Martins (2010, p.68):

A Lei nº 7.395 de outubro de 1985, tendo como Presidente José Sarney, posteriormente, reformulada pelo Deputado Aldo Rebelo como Lei nº 7.398, assegura o direito dos jovens de organizarem os grêmios estudantis como atividades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educativas, culturais, desportivas e sociais. No âmbito estadual, em Minas Gerais, a Lei nº 12.084 de 1996 assinada pelo então Governador Eduardo Azeredo traz ainda outras considerações ao tratar o grêmio como representante dos interesses e reivindicações dos alunos, salientando ainda que compete, exclusivamente, aos estudantes, a criação, estruturação normativa e organização da entidade, vedando a interferência externa e garantindo local para realização de reuniões, livre circulação e expressão dos dirigentes estudantis, bem como, espaço na unidade escolar para divulgação das atividades e promoções do grêmio.

Após esse breve histórico e considerações acerca da participação dos jovens e sua constituição nos movimentos estudantis, passo a análise do que foi coletado acerca do Grêmio do Coltec ao longo da OC e dos grupos focais.

4.2.1 Entre “fazer” Lazer e Política: o Grêmio Estudantil como espaço de produção da cultura juvenil no Coltec

Conforme já referido anteriormente, foi no Grêmio Estudantil que encontrei maior liberdade para um contato mais próximo com os jovens do Coltec. A partir dessa associação juvenil, consegui conhecer diversos sujeitos, de vários grupos culturais diferentes, que depois viriam a participar dos GFs que implementei. Essa relação não aconteceu por acaso; ao longo do período de busca de dados em campo, observei a forte atuação do Grêmio nos eventos que possuíam relação com o lazer dentro da instituição. Dessa forma, essa agremiação foi um referencial importante durante todo o processo de construção desta pesquisa.

É importante registrar, aqui, a boa convivência que tive com os jovens desse grupo durante todo esse tempo. Como comecei meu processo de observação em 2010, tive contato com três gestões do GE. Entre 2010 e 2012, consegui acompanhar duas eleições, sendo que uma mesma turma se reelegeu nesses dois anos. Desse modo, apesar de acontecerem algumas mudanças no diretório da associação – por exemplo, a saída dos jovens do terceiro ano (os quais se formavam) –, a essência das propostas permaneceu no bojo das discussões dos estudantes.

O meu primeiro contato com o Grêmio, como relato no segundo capítulo, deu-se no período de eleição para o novo grupo, que viria a assumir no ano de 2011. Foi

a partir desse momento que comecei a ter um diálogo maior com os sujeitos dessa associação. Desse modo, como já estava no final de 2010, meu convívio mais próximo foi com a turma que comandou o Grêmio no ano de 2011, período em que fiquei mais em campo.

Um fato que me intrigou bastante a respeito do Grêmio foi como os jovens já lidam de modo intenso com a política, conforme demonstraram nas campanhas e debates durante o período eleitoral do GE. O mais curioso é que, em uma conversa que tive com o presidente dessa associação durante a OC, segundo ele, no ano de 2008, não havia uma composição de chapa, apenas duas pessoas tentavam comandar o Grêmio, o que demonstrava pouco interesse por esse tipo de atividade (NDC, 2011). Todavia, nos dois processos eleitorais que acompanhei, observei bastante trabalho por parte das chapas, muita campanha, debate entre os grupos concorrentes e a comunidade coltecana, procedimentos característicos de uma disputa política bem articulada. É interessante destacar os procedimentos usados pelos sujeitos durante a disputa: criam sites das chapas na internet, atuam fortemente nas redes sociais virtuais, produzem cartazes espalhando-os pelos murais do colégio, alguns pintam os cabelos com a cor característica de seu grupo e até chegam a fazer adesivos de suas chapas. A figura abaixo ilustra alguns desses artifícios.

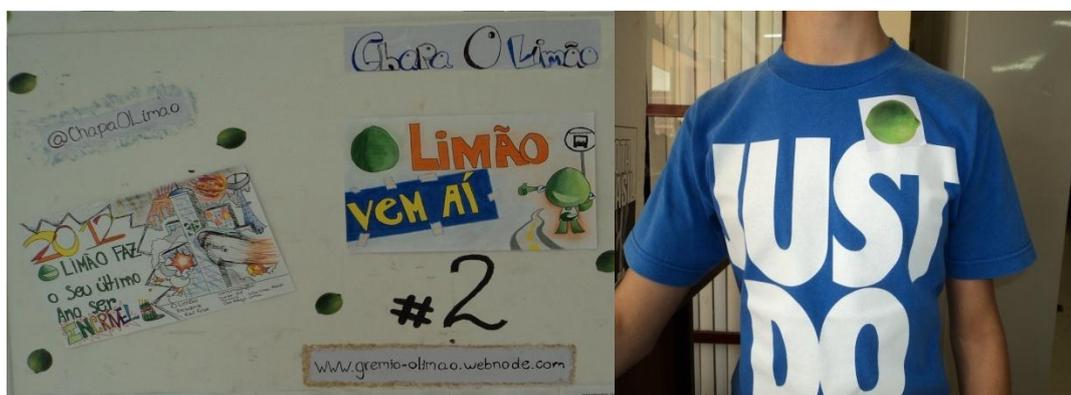


FIGURA 7 – Artifícios usados pelos jovens durante a eleição do grêmio Estudantil

Essas figuras são referentes à eleição de 2011, na qual concorreram duas chapas: *Ação* e *O Limão*. Este último grupo teve como suporte a turma que já estava no Grêmio em 2010, denominada *O Melão*, numa espécie de continuidade de mandato, a ser notado a partir dos nomes constituintes de suas chapas. Nesse sentido, para essa disputa do ano de 2011, talvez devido a esse maciço apoio dos jovens que já comandavam a agremiação, a eleição, mesmo com duas chapas

concorrentes, parecia ter somente uma, já que não se observava quase nenhum movimento da chapa *Ação*. O material de disputa que encontrei na eleição fora praticamente todo produzido pelo outro grupo (fotos acima).

Entretanto, reparei que o confronto foi mais acirrado na eleição seguinte em que três grupos concorreram⁴⁹. Saiu como vencedora a Chapa 2, *O Melão*, a que referi anteriormente. Foi interessante presenciar também a disputa de poder entre alguns grandes grupos de alunos dentro do colégio. Desse modo, para poderem exercer esse “controle” das atividades culturais no colégio, batalhavam fortemente no decorrer das eleições, a fim de garantir a turma que iria “comandar” o GE durante um ano, período máximo de pleito.

Ao estudar as experiências participativas ocorridas por meio dos Grêmios no cotidiano de uma escola, muitas vezes analisamos apenas os resultados de um coletivo de estudantes em sua esfera de ação. Isso porque a própria prática tem como possibilidade vislumbrar os meandros das lutas travadas no interior da instituição escolar, como salienta Melucci (1989, p. 56): “Uma ação coletiva não pode ser explicada sem levar em conta como os recursos internos e externos são mobilizados, como as estruturas organizacionais são constituídas e mantidas, como as funções de liderança são garantidas”.

Desse modo, partindo das considerações do autor, podemos inferir que a participação vivida pelos estudantes na escola poderia contribuir de forma importante com experiências ímpares e diversas. O convívio com opiniões diferentes, a discussão em público nas reuniões, a resolução de problemas e a proposição de soluções e, até mesmo, o exercício do pensar e discutir questões concernentes à escola e aos estudantes – tudo isso poderia aparecer como um terreno potencialmente fértil. Como as relações entre os sujeitos são mediadas pela linguagem, os sentidos instituídos no meio social não são “naturais” ou pertencentes a uma estrutura essencial do fazer humano. A cultura, como conjunto de significações, apresenta caráter móvel, típico daquilo que é discursivo, e surge no movimento, nas ações e reações dos indivíduos em interação. Portanto, as práticas sociais, econômicas e políticas são significadas pela cultura (BARREITO; MORGADO, 2002).

Ao longo do processo de observação, percebi que a participação dos jovens pertencentes às chapas não eleitas, nas atividades organizadas pelo Grêmio, não

⁴⁹ Na página 35, encontra-se uma foto de cartazes dos três grupos concorrentes, as chapas Golpe Baixo, O Melão e Consciência.

era muito constante. Em sua grande maioria, notei maior envolvimento entre outros jovens que não pertenciam a nenhuma das chapas, juntamente com os próprios representantes do grupo vencedor.

Outra ação notável que testemunhei, ainda referente ao debate acima, foi o próprio processo eleitoral. Nesse sistema, designa-se uma comissão do próprio Grêmio, representada por alguns jovens que fazem esse trabalho de forma espontânea. Em uma conversa que tive com o presidente do grêmio durante a eleição para o pleito de 2012, ele explica melhor isso:

A comissão que organiza a eleição do Grêmio é formada por membros do próprio Grêmio Estudantil. Estes são obrigatoriamente imparciais quanto à campanha e são obrigados a prestar contas iguais para todas as chapas participantes da eleição. Para formar a comissão, contamos com voluntários, que são responsáveis por todo o processo eleitoral (NDC, novembro de 2011).

Ao longo desse mesmo processo, coletei mais um material, que também nos ajuda a entender melhor essa boa organização das eleições do Grêmio Estudantil (Figura 8).



FIGURA 8 – Organização do processo eleitoral para o Grêmio Estudantil 2012

As ilustrações acima representam alguns dos artefatos usados pelos jovens durante o sistema de eleição: o cartaz convidando os alunos a participarem do Grêmio; o local reservado ao voto e a cédula usada nesse processo. Desse modo, ao longo de todo o procedimento, percebi a interação que esses jovens possuem com as eleições do Grêmio e o quanto esse processo é bem estruturado.

Nesse contexto, cabem algumas indagações: como o Grêmio Estudantil contribui com a produção de lazer no Coltec? Qual o subsídio oferecido por essa associação na formação de sujeitos críticos e autônomos na instituição? Qual a

relação que existe entre o Grêmio e a comunidade escolar? Que papel o Grêmio realmente desempenha no colégio?

Conforme anteriormente mencionado, é o Grêmio que articula quase todas as atividades culturais do Colégio. Dessa forma, essa associação sempre foi muito citada, desde os primeiros contatos que tive no colégio até os GFs. Todavia, durante a análise dos relatos desses grupos ficou evidente certo incômodo por parte dos alunos diante do fato de a diretoria do colégio sempre encaminhar os projetos de cunho cultural para a agremiação estudantil, alegando que a escola não se preocupa com a própria formulação desse tipo de atividade. Com relação a essas questões, a instituição mostra que se oculta e valoriza uma série de conhecimentos que podem ser adquiridos através do lazer, da cultura, da política, entre outros. Ao mesmo tempo, reforça sua metodologia mecânica e conteudista, voltada para o ensino tradicional. Seria um modo mais fácil de assegurar a “obediência” e a rotina? A pesquisadora Lilian França, mais uma vez, nos ajuda nesse debate:

A repetição está dentro do contexto escolar. Não só a repetição de um conteúdo, através dos exercícios de memorização ou mecanização, mas também a repetição de uma forma, presente na configuração das salas de aula e de todo ambiente escolar, ajudando a garantir o controle e a disciplina (FRANÇA, 1994, p. 73).

Nesse sentido, apesar de certa evolução nos meandros do ensino escolar, como a inserção de novas metodologias menos tecnicistas, ainda carece de muito conhecimento acerca das inúmeras possibilidades de construções do saber, além das já prescrições tradicionais. Na visão de Oliveira e Sgarbi (2002), a diversidade cultural requer dos sujeitos esforço de tradução e criação de inteligibilidade para aquilo com que não se está habituado, ou com o que se habituou a ler e entender como estranho e menor. Ainda sobre esse assunto, Paro (2011, p. 125) nos traz:

As questões relacionadas com a ética, a política, a arte, o cuidado pessoal, o uso do corpo e tantos outros temas relacionados ao bem viver das pessoas e grupos não podem constituir apenas “temas transversais” a compor versões escritas de currículos, mas transformar-se em temas *centrais* na prática diária das escolas.

Alguns jovens falaram a respeito dessas situações quando abordaram a não promoção e o suposto não reconhecimento do colégio pelas atividades culturais:

A escola meio que direciona você para o Grêmio. Quando busca falar com a diretoria, ela... não, fala com grêmio: “Ah, fala com o grêmio que o grêmio te apoia no projeto e tal”. A diretoria em si, muitas vezes, não apoia por assim dizer. Em muitos projetos ela fala pra procurar o Grêmio.

O colégio como instituição não promove nada! Quando você quer promover alguma coisa, eles (diretoria) te encaminham, te direcionam, mas iniciativa da diretoria (sentido de negação)...

Sujeito 6

Eu como participante do grêmio não vejo absolutamente nenhuma disponibilização da escola em relação ao lazer para os alunos. Porque todas as formas de lazer que nós temos vêm de nós, entendeu? Comunidade coltecana e grêmio.

Sujeito 1

O grande problema é que acaba que o Grêmio tem de responder a todos os alunos, e a gente não tem capacidade para isso.

Sujeito 4

Esses depoimentos elucidam o desconforto que os sujeitos sentem no colégio quando tratam da relação com a direção em referência a um maior apoio nas iniciativas que partem dos próprios jovens, como nos diversos eventos de lazer que eles produzem. Ao mesmo tempo, resgata um pouco do que discutimos no tópico anterior, a respeito de o colégio procurar formar os jovens para que eles tenham certa autonomia dentro da instituição. Em um documento que trata dos Grêmios Estudantis, a Secretaria de Estado da Educação também aborda esse assunto:

Dar voz aos alunos e incentivar a sua participação em diferentes momentos e ações da vida escolar e da vida na comunidade, com certeza, constitui uma das principais preocupações de todas as escolas. Entretanto, muitas vezes, por falta de um debate mais amplo sobre o assunto, essa participação se faz de maneira pontual e restrita. Assim, há evidências indicadoras de que falta às agremiações estudantis maior apoio e incentivo institucional, de um modo geral. (SEE-MG, 2004, p. 6).

Frente a isso, pôde-se observar um visível paradoxo entre o que é possível ser realizado e o que realmente é efetivado pela maioria das escolas, inclusive o Coltec. Do mesmo modo que o colégio oferece ampla “liberdade” para os jovens buscarem o que lhes convier, dentro de certos limites institucionais, na maioria das vezes, não oferece suporte ou até restringe essa possibilidade de desenvolvimento de uma autonomia relativa. Nesse sentido, mesmo com as dificuldades da falta de espaço, de diálogo e até de apoio, o Grêmio pode constituir-se em um espaço que propicia experiências importantes no processo de formação dos jovens, “tendo em vista o exercício crítico, consciente, responsável, de ações nos diferentes campos – cultural, político e social – indispensáveis às sociedades pluralistas e democráticas” (SEE-MG, 2004, p. 6).

Outro ponto já debatido no texto refere-se à forte ligação do Coltec com o Ensino Técnico Profissional e, desse modo, com os cursos do campo das Ciências

Naturais, os quais podem dificultar a implementação dessas atividades e o trato com o Grêmio Estudantil. Assim, o colégio parece possuir um viés de preparação do jovem para o mercado de trabalho e para o vestibular, em detrimento de outras necessidades comuns a qualquer indivíduo, como o convívio social, a prática cultural, a atividade política, o lazer, dentre outras. Esse tipo de discussão pode ser encontrado também em um trabalho de pesquisa realizado noutra escola técnica federal, o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/MG), e sua relação com o lazer (MALHEIROS, 2012).

Destarte, essas carências observadas na instituição tendem a ser abrandadas pelos jovens a partir da constituição de seus grupos culturais, das culturas juvenis do colégio, como o próprio Grêmio. Na visão de Sposito (1996), é preciso ousar conhecer tanto a escola como os movimentos e os atores coletivos, na construção de universos que gestam representações e práticas polissêmicas de produção cultural. Neste mesmo sentido, Groppo (2002, p.73) nos fala mais a respeito:

Dialeticamente, a atuação de agentes juvenis foi fundamental para a criação de espaços e momentos de sociabilidade em que se desenvolveu o lazer contemporâneo; ao mesmo tempo, a afirmação do lazer gerou um locus privilegiado para a criação e o exercício das identidades juvenis (...).

Assim, através do GE, consciente do seu papel transformador, evidencia-se que os estudantes poderão de fato e verdadeiramente discutir, opinar e participar da edificação de um novo conceito de escola, transformando-se em cidadãos críticos e participativos e, conseqüentemente, contribuindo com a construção de uma nova sociedade (MOURA, 2005). Nesse aspecto, Fernandes (2007, p. 57) nos auxilia na construção do que podemos entender por Grêmio Estudantil:

É um elemento institucional legal, sob a égide do qual os alunos da educação básica têm a possibilidade de se organizarem e desenvolverem atividades as mais variadas, visando promover o desenvolvimento intelectual, social e político de seus integrantes.

Dentre outras situações relevantes abordadas pelos jovens nos GFs focais, verificou-se: a dificuldade, mesmo quando os projetos produzidos pelos jovens, a partir do Grêmio, são contemplados, na afirmação de suas propostas, mas esbarram em instâncias burocráticas⁵⁰ que, muitas vezes, acabam desanimando os alunos em

⁵⁰ Através do dicionário de Política de Norberto Bobbio (2002), podemos observar que o conceito de Burocracia carrega várias vertentes, passando por diversos pensadores. De acordo com a definição Weberiana, uma organização burocrática é constituída pela existência de regras abstratas às quais estão vinculados o detentor (ou os detentores) do poder, o aparelho administrativo e os dominados. Segue-se daí que as ordens são legítimas somente na medida em que quem as emite não ultrapasse

seguir com seus ideais. Por outro lado, a própria estrutura material do Grêmio, necessita de maiores investimentos em sua instalação. Os depoimentos abaixo abordam isso:

Todo tipo de diversão que a gente tenta promover aqui no colégio tem que passar por um sistema de burocracia gigantesco, a gente tem que levar pro colegiado, pra direção, etc.

Sujeito 4

Você tem toda a dificuldade do grêmio construir atividades culturais que mobilizassem toda comunidade coltecana, muitas vezes é muito difícil essa relação devido a todas as atribuições legais exigidas pelo colégio.

Sujeito 8

Tem a questão da sala do grêmio também que costuma ser bastante meio de diversão do pessoal (...). Tudo que a gente pode ter de meio de melhoria lá a gente acaba sendo meio cortado.

Sujeito 4

As questões abordadas pelos estudantes acabam ficando circunscritas às demandas estudantis. Nesse aspecto, Bessa *et al* (2001, s/p) também escrevem sobre uma série de dificuldades enfrentadas por essas associações:

Para a constituição e funcionamento do Grêmio, muitos foram os obstáculos enfrentados, devido a diversos fatores, dentre eles: a falta de recursos materiais; a inexistência de um espaço físico para se estabelecer, o modo de funcionamento tradicional hierárquico da escola que envolve uma certa centralização do poder tanto dos adultos em relação às informações e processos, como dos jovens que muitas vezes delegam suas responsabilidades e compromissos, o que dificulta o processo eleitoral, desmotivando e esvaziando o Conselho de Representantes e os fóruns do Grêmio; a organização incipiente da comunidade nos seus diversos segmentos pelo tempo escasso, excesso de trabalho e desimplicação com o que não está diretamente ligado a cada um; a fragilidade da organização pública do nosso tempo e a dificuldade de envolvimento do coletivo em processos participativos que levem a uma cidadania mais ativa.

Dessa forma, observa-se uma semelhança muito grande entre o que relata Bessa e o que passam os jovens do Grêmio no contexto do Coltec. Ocorre que esses trâmites evidenciados pelo Grêmio Estudantil apenas refletem o que acontece no colégio e foi debatido ao longo do texto: a necessidade de um olhar do colégio técnico para além das salas de aulas e dos laboratórios, adotando uma perspectiva coltada para os próprios sujeitos que constituem essa instituição.

a ordem jurídica impessoal da qual ele recebe o seu poder de comando e, simetricamente, que a obediência é devida somente nos limites fixados por essa ordem jurídica. Na base desse princípio geral da legitimidade, uma organização burocrática é caracterizada por relações de autoridade entre posições ordenadas sistematicamente de modo hierárquico, por esferas de competências claramente definidas.

Frente a isso, no próximo item trago as considerações finais e, a partir delas, apresento uma composição mais geral do texto, tentando estabelecer novos debates para que os apontamentos que trouxe possam continuar sendo revistos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade de algumas considerações relevantes para tentar responder aos objetivos deste estudo, não me propus a apresentar explicações únicas ou absolutas. A intenção do trabalho foi realizar contribuições acerca das tensões estabelecidas entre os processos de escolarização e lazer no Coltec. Nesse sentido, ao longo deste último tópico, irei expor uma série de atributos significativos que consegui absorver ao longo de toda a trajetória desta pesquisa. Por outro lado, buscarei indicar outros possíveis acessos e aberturas que este estudo aponta, bem como indagações e temáticas que poderão ser aprofundadas em projetos posteriores.

Minha passagem pelo Mestrado se mostrou uma viagem repleta de aventuras, peripécias e construção de conhecimento, marcada pelos percursos de Itabira a BH, proporcionando maior proximidade com a UFMG, troca de saberes com professores, colegas e funcionários, dentre tantas outras atividades. Além disso, o campo de pesquisa me concedeu uma vivência em um local rico de experiências, cheio de vida e de muitos ensinamentos.

Por mais de um ano, pude ter acesso a uma importante instituição de ensino de Minas Gerais. O Coltec me propiciou um contato muito valioso com sujeitos diversos e de contextos incomuns, uma das principais características do colégio, quando se consegue reunir um emaranhado de jovens de culturas e ambientes variados. Dessa forma, mais que um relato de uma pesquisa em algumas páginas, levo desse curso, principalmente nos momentos que passei em campo, todo um aprendizado, permeado de convivências e diálogos.

O decurso da escrita e compreensão dos dados coletados apresentou alguns incômodos. Dentre eles, ressalto o risco de se incorrer em estereótipos, ao se criar categorias de análise referentes aos comportamentos dos sujeitos observados. O universo empírico evidenciou-se demarcado por momentos de desordem, diferentemente das aparentes lógicas estruturadoras. Assim sendo, ao categorizar, corre-se o risco de conceituar a realidade como algo fixo que negligencia a dinamicidade de um sistema vivo.

Todavia, a criação de categorias, do modo que se deu nesta pesquisa, representa acessório indispensável para a inteligibilidade das dinâmicas de interação, assim como para a tentativa de se transcrever o real, formular a teoria, ou seja, possibilitar a escrita deste texto.

O próprio sistema propiciado pela Observação de Campo foi indicando níveis interativos que perpassavam pela subjetividade do pesquisador e dos sujeitos pesquisados. Assim, desde que comecei esse procedimento metodológico, fui verificando alguns processos que foram mais aprofundados na segunda etapa da metodologia que empreguei.

Frente a isso, a Observação de Campo e o Grupo Focal proporcionaram a construção de cinco categorias: a busca de equilíbrio entre o lazer e as obrigações escolares; as práticas transgressivas; as sociabilidades; a “liberdade” concedida pelo colégio e o Grêmio Estudantil. Ou seja, foram as cinco temáticas mais comentadas e que mais se relacionaram com os objetivos da pesquisa, as quais tornaram-se primordiais para instigar análises referentes às tensões produzidas durante os momentos de lazer num contexto escolar.

Nesse âmbito, ficou evidente a formação, quase que estrita, que particularizou a configuração institucional ao promover atividades mais voltadas para o mundo do trabalho. Nesse aspecto, é importante destacar que o colégio surge nos fins dos anos 60, sendo concebido para preencher as vagas de trabalho demandadas pelo processo de industrialização implementado no país. Todavia, nos últimos anos, o Coltec se caracterizou por possibilitar um “trampolim” para o ingresso nas melhores universidades, devido ao bom nível de ensino oferecido pela escola.

No que se refere à noção de “equilíbrio” necessário entre as experiências de lazer e as atividades escolares, percebeu-se que os sujeitos se organizam para tentar balancear esse confronto no cotidiano escolar. Entretanto, essas atividades são, muitas vezes, alcançadas por meio de práticas transgressivas – como “matar aula” e realizar eventos culturais –, constituindo-se como recursos que os alunos utilizavam para ir além do tempo dedicado às salas de aula, aos laboratórios e ao estudo. Nesse sentido, constatou-se que os estudantes sentiam falta de momentos que privilegiassem encontros de sociabilidades, permeados de lazer.

Observou-se que os alunos empregavam diversos artifícios na tentativa de transpor atividades prescritas pela instituição. Esses procedimentos ocorriam nos interstícios escolares, ou seja, nos intervalos entre as aulas e em horário de almoço. Nessas brechas, os jovens ressignificavam os espaços do colégio na produção de uma série de eventos culturais, nos quais se envolviam com a música, a arte, a socialização, a dança, a criatividade, a improvisação, dentre outros. Além disso, destacou-se a presença de distintas formas de apresentação das *Culturas Juvenis*, que identificavam a diversidade dos grupos de jovens que frequentavam a escola.

Nesse aspecto, destacaram-se: o movimento dos religiosos, o grupo de dança, os “esportistas”, os jovens que lutam em favor da diversidade sexual, a “turma” do violão, a “moçada” do RPG, a “galera” do Grêmio Estudantil. Essas foram algumas *Culturas Juvenis* identificadas a partir de apenas um olhar. Não obstante, o colégio deve, também, abrigar, outros inúmeros grupos afins.

Um desses grupos, o Grêmio Estudantil, foi mais elucidado, uma vez que era responsável pela organização das atividades culturais construídas, bem como o porta voz dos estudantes no Coltec. Nesse sentido, o Grêmio revelou ser um espaço de atuação dos jovens, pautada na participação, na tomada de decisão e no envolvimento com as diretrizes da instituição, um ambiente em que os estudantes, de fato, discutem, opinam e compartilham da construção e renovação dos processos escolares. No entanto, essa associação juvenil representou um dos raros espaços de atividade política no colégio.

Além disso, o estudo realizado indicou que há certa dúvida da escola quanto à aspiração em formar e lidar com sujeitos autônomos. Assim, transpareceu que o Coltec concede certa “liberdade” aos seus alunos, mas, por outro lado, eles são amplamente controlados. Nesse sentido, em momentos de tomada de decisão, os jovens, apesar de terem representantes estudantis no Colegiado do colégio, sentiam-se fora desse processo. Essa contradição se revelou nas ideias que os alunos construíam e que não conseguiam por em prática.

Sendo assim, chamo a atenção para a autenticidade deste estudo e, por outro lado, para algumas possíveis fragilidades. Utilizei os estudos da complexidade e da teoria histórico-cultural para poder exprimir mudanças nos paradigmas das Ciências Sociais e Humanas, incluindo o campo do lazer, da juventude e da educação – este último com ênfase na escola. Todavia, fiquei com o sentimento de que essa abrangência foi rasa e que não pude contar com o tempo necessário para realizar mais estudos e buscar mais referências.

Senti falta, também, de uma observação maior nos sistemas que alimentam o colégio, como a direção, o colegiado, os departamentos, dentre outros. Contudo, entendo que essa pode ser uma boa alternativa para construção de novas pesquisas, uma vez que, devido aos trâmites de um mestrado, demandaria um maior tempo realizar todas essas consultas.

Ao final deste trabalho, reforço a crença num processo educativo participativo que pode intervir no estabelecimento de uma relação dialógica, que não se dê de forma unilateral e possa contribuir para a formação de cidadãos críticos, preparados

efetivamente para atuar na sociedade que os cerca. Nessa perspectiva, a participação do jovem na escola aponta um caminho importante para uma educação pública que almeje construir sujeitos, a qual integre a escolaridade à cultura, ao lazer e à vida política dos seus integrantes.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABERASTURY, A. **Adolescência normal**. Tradução de Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 5 e 6, p. 25-36, mai.-dez. 1997.
- ABRAMO, Helena W.; FREITAS, Virgínia de.; SPÓSITO, Marília P. (Orgs). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ABRAMO, Helena. **Participação e organizações juvenis**. Recife: Projeto Redes de Juventude, 2004.
- ALVES FILHO, Aluizio. **A crise geral dos paradigmas dissensuais da sociologia**. Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/vinteetres/aluizio_alves_23.htm.> Acesso em: out. 2011.
- ARAÚJO, Isabela R. Lima; VIEIRA, Adriana da Silva; CAVALCANTE, Maria A. da Silva. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin na linguagem: sentidos e significados. In: **Debates em educação**. ISSN 2175-6600, Maceió, v. 1, n. 2, jul./dez. 2009.
- ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. **Políticas de educação profissional de nível médio: limites e possibilidades**. Trabalho apresentado no II SEPNET, Belo Horizonte, 2010.
- BARREIROS, Débora; MORGADO, Vânia. **Multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil – um estudo sobre multieducação**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo (Orgs.). **Redes Culturais, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BESSA, Valéria da Horta; *et. al.* Grêmio estudantil: um dispositivo para a participação dos alunos na gestão do processo escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 24, 2001, Caxambu, MG. **Anais...** MG: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 2001. CD-ROM.
- BIRMAN, Joel. Nas bordas da transgressão. In: PLASTINO, Carlos Alberto. **Transgressões**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.
- BOBBIO, Norberto. *et al.* **Dicionário de política**. 12. ed. BSB: UnB, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, Vagner Maia. A escola do prazer: o lazer numa instituição voltada para obrigações. In: VII Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 2003, Niterói. **Anais...** Niterói: DEF-UFF, 2003.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br ->. Acesso em: jan. 2011.

BRITO LEMUS, Roberto. Hacia una sociología de la juventud. **JOVENES, Revista de Estudios Sobre Juventud**, n.1, México: IMJ, 1996.

CAMARGO, Luiz Octávio L. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Jovens na cidade. Rio de Janeiro: **Trabalho e Sociedade**, Ano 1, n. 1, 2001.

_____. **Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência**. Comunicação apresentada no II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Comunica_Carra_no_luso_brasileiro_sociologia_educacao.pdf.> Acesso em: fev. 2012.

_____. Juventude: as identidades são múltiplas. In: **Movimento, juventude e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARRANO, Paulo César; MARTINS, Carlos H. dos Santos. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011

CASTRO, Lúcia de Rabello. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. **Rev. Sociol. Polít.** v. 16, n. 30, p. 253-268, jun. 2008.

COLOM. Antony J. **A (des)construção do conhecimento pedagógico: novas perspectivas para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, Wilson Colares da. **Os estudantes e os grêmios estudantis livres**. Disponível em: <http://www.mundojovem.com.br/subsidios-gremio_estudantil-16.php.> Acesso em: abr.2012.

COULSON, Margaret; DAVID, Ridell. **Introdução crítica à sociologia**. RJ: Zahar, 1972.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino médio e ensino técnico: de volta ao passado?** Rio de Janeiro: Achiamé, 1998.

DÁVILA LEÓN, Oscar. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS M. V. de. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. **Revista de Estudos sobre juventud**, México, 9. ed, n. 22, p. 296-313, jan.-jun., 2005.

_____. (Org.). A escola como espaço socio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

_____. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

_____. **A escola “faz” juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Simpósio Internacional “Cuitat.edu: nuevos retos, nuevos compromissos”. Barcelona, outubro de 2006.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; SPÓSITO, Marília Pontes. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2001.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DE GRAZIA, Sebastian. **Tiempo, trabajo e ocio**: Tecnos, 1966.

DOMINGUES, Ivan (Org.). **Conhecimento e transdisciplinaridade**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIZALDE, Rodrigo. Sustentabilidade, juventude e lazer. In: FORTINI, Janice Lúce Martins; GOMES, Christianne L.; ELIZALDE, Rodrigo (Org.). **Desafios e perspectivas da educação para o lazer**. Belo Horizonte: Editorial SESC/Otium, 2011.

ENQUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação, trabalho e capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Antonio Teixeira. **A sociologia e a modernidade**. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 1992. Separata da Revista da Faculdade de Letras. Sociologia, I Série, vol. 2, 1992.

FERNANDES, Manuel José Pina. **Entre o sindicato e o grêmio: como se organiza o trabalhador-aluno**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFCE), 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 35. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. **Caos – Espaço – Educação**. São Paulo: Annablume, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2008.

GATTI, Bernadete. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livros, 2005.

GHIRALDELLI, Paulo Júnior. **Educação física progressista – a pedagogia social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

GOMES, Christianne Luce. **Dicionário crítico de lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. O lazer como campo mobilizador de experiências interculturais revolucionárias e sua contribuição para uma educação transformadora. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física, ensino de geografia; ensino de história; escola, família e comunidade**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010. p. 284-310.

_____. Mapeamento histórico do lazer na América Latina: em busca de novas abordagens para os estudos sobre o tema. In: **Estudos do lazer: um panorama**. Isayama, Hélder Ferreira; Silva, Sílvio Ricardo (Org.). Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.

_____. Lazer e formação profissional: saberes necessários para qualificar o processo formativo. In: FORTINI, Janice Lúce Martins; GOMES, Christianne L.; ELIZALDE, Rodrigo. **Desafios e perspectivas da educação para o lazer** (Org.). Belo Horizonte: Editorial SESC/Otium, 2011.

_____. O lazer como espaço mobilizador de experiências interculturais revolucionárias e sua contribuição para uma educação transformadora. In: SANTOS, L. L. C. P. *et al.* (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 284-310.

GOMES, Christianne Luce; MELO, Victor Andrade de. Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa. **Movimento**, v. 9, n. 1, enero-abril, UFRGS, Rio Grande do Sul, Brasil, 2003. p. 23-44.

GOMES, Sandra Regina. Resenha de “Grupo Focal na pesquisa em ciências Sociais e humanas” de Bernadete A. Gatti. **Eccos Revista Científica**, julho-dezembro, ano/vol. 7, num. 2. UNINOVE, São Paulo, Brasil, 2005. p. 486-489.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GROPPO, L. A. A emergência da juventude e do lazer como categorias socioculturais da modernidade. Belo Horizonte: **Licere**, v. 5, n. 1, p. 73-82, 2002.

_____. **Contracultura, movimentos estudantis, o lazer e a cidade**. São Paulo: USP/EACH, 2011. (Comunicação Oral).

HERRERO, Rodrigo. **Jovens buscam identidade: entrevista com Olga Inês Tessari**. Disponível em: <<http://ajudaemocional.tripod.com/id227.html>> Acesso em: 09 out. 2010.

IANNI, O. As ciências sociais e a modernidade-mundo: uma ruptura epistemológica. **Revista de Ciências Humanas**, n. 10, 2001. Curitiba: UFPR, pp. 29-70.

IBASE. **Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas**. Relatório Global. Rio de Janeiro: Ibase, janeiro de 2006.

IRIART, Mirela Figueiredo Santos; BASTOS, Ana Cecília de Sousa. Uma análise semiótico-sistêmica de diferentes ecologias desenvolvimentais da juventude. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 239-246, maio/ago, 2007.

ISAYAMA, Helder Ferreira. ; GOMES, Christiane Luce. O lazer e as fazes da vida. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho. (Org.). **Lazer e Sociedade: múltiplas relações**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

KANITZ, Roberto; CAMPOS, Túlio; UDE, Walter. Zoação, juventude e masculinidade: distintos sentidos e significados. In: Isayama, Hélder Ferreira; Silva, Silvío Ricardo (Orgs.). **Estudos do lazer: um panorama**. Rio de Janeiro, 2011.

LARA, Glaucia Muniz Proença. **Abordando os gêneros do discurso na escola: um espaço para a transgressão?** Disponível em <<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Vertentes34/Glaucia%20Lara.pdf>> Acesso em: mar. 2012.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LIMA, *et al.* (2005). **Qualidade de vida e grupo de adolescentes: uma experiência no Projeto Rede Coltec: juventude, famílias e projeto de vida**. SIEXBRASIL: 17832. Anais do 8o Encontro de Extensão da UFMG. Área Temática Principal: promoção da saúde e qualidade de vida. Belo Horizonte.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MACHADO, Eliane da Silva. **Reforma do ensino técnico no Brasil: um estudo sobre implementação de políticas públicas em educação**. Dissertação de (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MAGNANI, J. G. Cantor. Tribos urbanas: metáfora ou categoria? In: **Cadernos de Campo**. Departamento de Antropologia, USP, ano 2, n. 2, 1992 (b), São Paulo.

_____. Os circuitos jovens urbanos. **Tempo social**. v.17, n. 2. São Paulo, nov. 2005.

MANCINI, Anna Maria Penalva. Modos de subjetivação: jovens na escola. In: MORGADO, Maria Aparecida; MOTTA, Francisco de Vasconcelos (Orgs.). **Juventude de classe média e educação: cenários, cenas e sinais**. Brasília: Líber Livro. Editora, 2006.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Lazer e sociedade: múltiplas relações**. Campinas: Alínea, 2008.

MARGULIS, M. Juventud: uma aproximación conceptual. In: S. D. Burak (Comp.), **Adolescencia y juventud en América Latina**. Cartago, Costa Rica: LUR Libro Universidad Regional, 2001. p. 41-56.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. **Produção social da criança e do adolescente marginalizados**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. **Infâncias (pré)ocupadas: trabalho infantil, família e identidade**. Brasília: Plano, 2001.

MASCARENHAS, Fernando. **Lazer como prática de liberdade**. 2. ed. Goiânia: Ed. UFG, 2004.

MARTINS, Francisco André Silva. **A voz do estudante na educação pública: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, 2010.

MELO, V. A. **Lazer e minorias sociais**. São Paulo: Ibrasa, 2003.

MELO, Victor Andrade de; ALVES JÚNIOR, Edmundo de Drummond. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003.

MELO, Victor (Org.) **Lazer: olhares multidisciplinares**. Campinas: Alínea, 2010.

MELO, Cristina; TANAKA, Oswaldo Y. **O que é grupo focal?** Avaliação de programas de saúde do adolescente – um modo de fazer. São Paulo: Edusp, 2001. Disponível em: <http://www.guarulhos.sp.gov.br/destaques/programa_urbal/grupo_focal.pdf> Acesso em: 20 abr.2011.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Young**. Estocolmo: v. 4, n. 2, 1996, p. 3-14.

MENDES, Fernanda Brasil. **Um grêmio estudantil mais politizado: formas de engajamento e construção identitária em um grêmio estudantil**. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Salvador, Brasil, UFBA – PAF I e II. **Anais...** 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORIN, Edgard; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A interpretação da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1996.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

MOURA, Marcilene R. Leandro. **O papel do grêmio estudantil na gestão da escola democrática**. Monografia de Pós-Graduação, USP, São Paulo, 2005.

Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-papel-do-gremio-estudantil-na-gestao-da-escola-democratica/3098/>> Acesso em: abril 2012.

MUNNÉ, F. **Psicossociologia del tiempo libre**: um enfoque crítico. México: Trilhas, 1980.

MUNHOZ, Virna Carolina Carvalho. Rua de lazer. In: GOMES, Christianne Luce (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

NATALI, Antônio José *et al.* Projeto Conhecer: uma nova possibilidade para o ensino da natação. In: GOMES, Christianne Luce; Isayama, Hélder Ferreira; Silva, Sílvio Ricardo (Org.). VI Seminário “O Lazer em debate” (**Anais...**). Belo Horizonte: UFMG/DEF/CELAR, 2006. p. 396.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa – características e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. Educação social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas. **Hist. cienc. Saúde**. Manginhos. v.14 n.1 Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo. Da diversidade nós gostamos, já que toda unanimidade é burra. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo (Orgs.). **Redes culturais, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise sociológica**, v. 25, n. 105-106, 1990.

_____. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAPPÁMIKAIL, Lia. Juventude(s), autonomia e sociologia: redefinindo conceitos transversais a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. In: DAYRELL, Juarez *et al.* (Orgs.). **Família, escola e juventude**: olhares cruzados Brasil-Portugal. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Adriana da Silva Alves. **Sucesso escolar nos meios populares**: mobilização pessoal e estratégias familiares. 1 v. 219 p. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Educação, 2005.

PEREIRA, Flávia Goulart; MARQUES, Walter Ernesto Ude. **Descompassos entre projetos pedagógicos distintos de uma escola fundamental e uma técnica**: reflexões acerca de seus impactos na identidade dos estudantes. Monografia de Graduação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2006.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. **Sentidos de significados de lazer na atualidade**: estudo com jovens belo-horizontinos. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2004. (Doutorado em Educação).

POERNER, Artur José. **O poder jovem**: história da participação política dos estudantes brasileiros. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

REBOUÇAS, Fernando. **Cartesianismo**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/filosofia/cartesianismo/>> Acesso em: jan. 2012.

REICHERT, Claudete Bonatto; WAGNER, Adriana. Considerações sobre a autonomia na contemporaneidade. **Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, RJ, v. 7, n. 3, p. 405-418, dez. 2007.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

REQUIXA, Renato. **Sugestão de diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo: Sesc, 1980.

REY, Fernando González. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo, Educ, 1997.

RUFFINO, R. Sobre o lugar da adolescência na teoria do sujeito. In: RAPPAPORT, C. R. (Org.). **Adolescência** – abordagem psicanalítica. São Paulo: EPU. p. 25-58.

RUSSEL, Bertrand. **Elogio do lazer**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SANTOS, B. de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. *et. al.* **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SEE-MG. **Grêmios estudantis**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2004.

SILVA, Cyntia de Oliveira. As ciências sociais e a modernidade-mundo: uma ruptura histórica epistemológica radical? **Revista Digital**, ISSN 1980-3532, Florianópolis, n. 3, p. 10-27, 2007.

SIMMEL, Georg. **Sociabilidade**: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAIS FILHO, Evaristo (org.), Simmel, Ática, São Paulo, 1983, Coleção Grandes Cientistas Sociais.

SLUZKI, Carlos E. **A rede social na prática sistêmica**: atividades terapêuticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SOARES, Luiz Eduardo. (1991) Faça a coisa certa: o rigor da indisciplina. In: BOMENY, H.; BIRMAN, P. **As assim chamadas ciências sociais**. Rio de Janeiro: UERJ/ Relume-Dumará, p. 265-277.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____. **Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação**. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, setembro de 1999, Mimeo.

_____. Juventude: crise, identidade e escola. In DAYRELL, J. (org) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

_____. (Org.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço Social (1999-2006)**. v. 1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

SUDBRACK, Maria de Fátima Olivier. Avaliação das redes sociais dos adolescentes. In: **Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escola pública**. Secretaria Nacional Antidrogas, Ministério da Educação, Universo de Brasília. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

SUE, Roger. **El ocio**. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

SZPACENKOPF, Maria I. Oliveira. Um espaço para a instituição e para a transgressão. In: PLASTINO, Carlos Alberto. **Transgressões**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.

SZYMANSKI, Heloísa (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livros Editora, 2004.

TURATO, E. Ribeiro **Tratado da metodologia da pesquisa clínico qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes; 2008

UDE, Walter. Enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil e construção de redes sociais: produção de indicadores e possibilidades de intervenção. In: CUNHA *et. al.* **Enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil: Expansão do PAIR em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

UDE, Walter; FELIZARDO JÚNIOR, Luiz Carlos. Enfrentamento à violência, configurações e redes sociais: possibilidades teórico-metodológicas para a realização de intervenções. In: SANTOS, Geovania Lucia dos; FELIZARDO JUNIOR, Luiz Carlos; UDE, Walter (Orgs.). **Escola, violência e redes sociais**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2009.

VALADARES, Virgínia M. Trindade *et al.* **Trabalho de memória do COLTEC/UFMG**. Turmas: 3º Ano, 2004.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003.

VIEIRA, Giselle Godoi. **A atuação do jornalismo frente à formação de novas tribos urbanas**. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Santos, 2007.

VILLAS, Sara. **Formas de sociabilidade entre alunos de uma escola de ensino médio/técnico**. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e palavra. In: VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b (Original publicado em 1934).

WERNECK, Christianne. **Lazer, trabalho e educação**: relações históricas, questões contemporâneas. Belo Horizonte: Ed. UFMG; CELAR-DEF/UFMG, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE I – TERMO DE ANUÊNCIA PARA O COLÉGIO TÉCNICO DA UFMG (COLTEC)

Eu, Márcio Fantini, Diretor do Colégio Técnico da UFMG (COLTEC), recebi a visita de Ubiratan Santos Pouzas, convidando esta instituição para colaborar com a pesquisa “**Lazer, Juventude e Ensino Médio/Técnico: Um estudo sobre as tensões estabelecidas entre os processos de escolarização e lazer no Coltec**”, vinculada ao Curso de Mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais.

Estou consciente da realização da pesquisa proposta pelo mestrando Ubiratan Santos Pouzas e coordenada pelo Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques. Sei também que esses pesquisadores podem ser contatados através dos telefones (31) 3834-3281 e (31) 3499-5326, respectivamente, ou pelos e-mails biraefi@yahoo.com.br ou walterude@fae.ufmg.br.

A pesquisa tem por objetivo: compreender as tensões estabelecidas entre os processos de escolarização e lazer dos jovens estudantes do Coltec, no âmbito escolar, e os significados e sentidos atribuídos a essas questões. Esse estudo pode contribuir para identificar questões que se dialogam e se tensionam na instituição, como o processo de escolarização desenvolvido e o lazer. Além disso, poderá auxiliar no preenchimento de algumas lacunas e buscar novas reflexões e questionamentos que emergem da relação Juventude/Lazer/Ensino Médio-Técnico, principalmente no Coltec. Por isso, a participação dos jovens do Colégio na coleta de dados é tão importante.

Estou ciente da realização de entrevistas semiestruturadas com os jovens (que serão identificados durante a pesquisa exploratória e após terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE, juntamente com seus responsáveis, em caso de menores de idade). As entrevistas serão gravadas, transcritas e analisadas para fins desse estudo como fonte de informações. Serão garantidos o anonimato e o sigilo absoluto no tratamento das informações, que só serão disponibilizadas para os envolvidos nessa pesquisa; para isso, os dados coletados serão mantidos no CELAR⁵¹. Os sujeitos serão identificados apenas por um número ou nome fictício escolhido pela equipe de pesquisadores, e a identidade dos voluntários não será revelada publicamente. A coleta de dados se iniciará após

⁵¹ Centro de estudos de lazer e recreação. Localizado na EEFFTO (Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional).

a aprovação do Comitê de Ética. As entrevistas serão realizadas pessoalmente, sendo que o mestrando responsável pela pesquisa irá ao encontro do voluntário, no local que este indicar. Todas as despesas relacionadas com esse estudo serão de responsabilidade do mestrando, e não haverá qualquer forma de remuneração financeira para os participantes ou para a instituição.

Por meio deste consentimento, declaro que fui informado dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, autorizando, assim, a participação voluntária do Colégio Técnico da UFMG no presente estudo.

Prof. Márcio Fantini Miranda
Diretor do Colégio Técnico da UFMG

Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques
Professor Orientador da pesquisa
EEFFTO/UFMG
Mestrado em Lazer

Ubiratan Santos Pouzas
Mestrando em Lazer
EEFFTO/UFMG

Belo Horizonte, ____/____/2011.

APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵²

Pesquisa: LAZER, JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO/TÉCNICO: UM ESTUDO SOBRE AS TENSÕES ESTABELECIDAS ENTRE OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E LAZER NO COLTEC

Caro pai ou responsável: o Mestrado em Lazer da UFMG está realizando um estudo proposto pelo mestrando Ubiratan Santos Pouzas e coordenado pelo Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques, e convida você a participar dele. Essa pesquisa tem como objetivo: compreender as tensões estabelecidas entre os processos de escolarização e lazer dos jovens estudantes do Coltec, no âmbito escolar, e os significados e sentidos atribuídos a essas questões. Serão utilizadas entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas, transcritas e analisadas para fins desse estudo, como fonte de informações. Ainda que não sejam comuns, existem riscos mínimos na realização de uma entrevista, como um possível desconforto, dentre outros. cremos não haver problemas já que esses são quase inexistentes, entretanto esperamos que esteja ciente disso. Comprometemo-nos em garantir o anonimato e o sigilo absoluto no tratamento das informações, que só serão disponibilizadas para os envolvidos nessa pesquisa. Para tanto, os dados coletados serão mantidos no CELAR. Os sujeitos serão identificados apenas por um número ou nome fictício escolhido pela equipe de pesquisadores, e a identidade dos voluntários não será revelada publicamente. As entrevistas serão realizadas pessoalmente, sendo que o mestrando responsável pela pesquisa irá ao encontro do voluntário, no local que este indicar. Esclarecemos que todas as despesas relacionadas com esse estudo serão de responsabilidade do mestrando, sendo que não haverá qualquer forma de remuneração financeira para os voluntários. Assumimos o dever de tornar público o resultado dessa pesquisa e reiteramos nossa disponibilidade na prestação de esclarecimentos, em qualquer etapa do estudo. Disponibilizamos-nos através do endereço da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, CELAR – Centro de Estudos de Lazer e Recreação, Av. Presidente Carlos Luz, 4664/Campus UFMG, Pampulha, Belo Horizonte-MG, (31) 3409-2335, através também do telefone do pesquisador responsável Prof. Dr. Walter

⁵² Via para o responsável pelo jovem.

Ernesto Ude Marques (31) 96868316 e divulgamos os dados do Comitê de Ética da UFMG (COEP) para quaisquer esclarecimentos: Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II, 2º Andar, sala 2005 - telefone (0xx31) 3409-4592.

Desde já, agradecemos pela compreensão e voluntariedade.

Eu, _____, autorizo meu/minha filho(a) ou o (a) jovem que está sob minha responsabilidade _____, RG _____ a participar da pesquisa intitulada: **Lazer, Juventude e Ensino Médio/Técnico: Um estudo sobre as tensões estabelecidas entre os processos de escolarização e lazer no Coltec**, realizada pelo mestrando Ubiratan Santos Pouzas e pelo Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques, e vinculada ao Mestrado em Lazer da Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.

Portanto, livremente dou o meu consentimento para que seja gravada a entrevista com o jovem que está sob minha responsabilidade, e para que os dados sejam utilizados para fins desse estudo.

_____, ____ de _____ de 2011.

Dr. Walter Ernesto Ude Marques
Pesquisador responsável

Assinatura do responsável pelo jovem

Ubiratan Santos Pouzas
Mestrando

APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ⁵³

Pesquisa: LAZER, JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO/TÉCNICO: UM ESTUDO SOBRE AS TENSÕES ESTABELECIDAS ENTRE OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E LAZER NO COLTEC.

Caro jovem: o Mestrado em Lazer da UFMG está realizando um estudo, proposto pelo mestrando Ubiratan Santos Pouzas e coordenado pelo Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques, e convida você a participar dele. Essa pesquisa tem como objetivo: tentar compreender as tensões estabelecidas entre os processos de escolarização e lazer dos jovens estudantes do Coltec, no âmbito escolar, e os significados e sentidos atribuídos a essas questões. O trabalho se propõe a identificar algumas lacunas existentes na instituição em que você estuda, como a questão levantada no objetivo. Através dele, pretendemos vislumbrar um melhor diálogo entre você, aluno, e a direção para discussão das necessidades apresentadas. Garantimos, também, a entrega de uma via do trabalho para a instituição e a divulgação do projeto em Congressos e Seminários de áreas afins. Para o desenvolvimento do trabalho, serão utilizadas entrevistas semiestruturadas (perguntas que podem contar ou não com a interferência do entrevistador). que serão gravadas, transcritas e analisadas para fins desse estudo como fonte de informações. Ainda que não sejam comuns, existem riscos mínimos na realização de uma entrevista como um possível desconforto, dentre outros. cremos não haver problemas, já que esses são quase inexistentes, entretanto esperamos que esteja ciente disso. Comprometemo-nos em garantir o anonimato e o sigilo absoluto no tratamento das informações, que só serão disponibilizadas para os envolvidos nessa pesquisa. Os dados coletados serão mantidos no CELAR. Os sujeitos (alunos entrevistados) serão identificados apenas por um número ou nome fictício escolhido pela equipe de pesquisadores, e a identidade dos voluntários não será revelada publicamente. As entrevistas serão realizadas pessoalmente, sendo que o mestrando responsável pela pesquisa irá ao encontro do voluntário, no local que este indicar. Esclarecemos que todas as despesas relacionadas com esse estudo serão de responsabilidade do mestrando, sendo que não haverá qualquer forma de remuneração financeira para os voluntários. Assumimos o dever de tornar público o

⁵³ Via para o jovem.

resultado desta pesquisa e reiteramos nossa disponibilidade na prestação de esclarecimentos, em qualquer etapa do estudo. Disponibilizamos-nos através do endereço da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, CELAR – Centro de Estudos de Lazer e Recreação, Av. Presidente Carlos Luz, 4664/Campus UFMG, Pampulha, Belo Horizonte-MG, (31) 3409-2335, através também do telefone do pesquisador responsável Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques (31) 96868316 e divulgamos os dados do Comitê de Ética da UFMG (COEP) para quaisquer esclarecimentos: Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II, 2º Andar, sala 2005 - telefone (0xx31) 3409-4592.

Desde já, agradecemos pela compreensão e voluntariedade.

Eu, _____, RG, _____
concordo em participar da pesquisa intitulada: **Lazer, Juventude e Ensino Médio/Técnico: Um estudo sobre as tensões estabelecidas entre os processos de escolarização e lazer no Coltec**, realizada pelo mestrando Ubiratan Santos Pouzas e pelo Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques, e vinculada ao Mestrado em Lazer da Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.

Portanto, livremente dou o meu consentimento para que a entrevista seja gravada e para que os dados sejam utilizados para fins desse estudo.

_____, ____ de _____ de 2011.

Dr. Walter Ernesto Ude Marques
Pesquisador responsável

Assinatura do jovem

Ubiratan Santos Pouzas
Mestrando

APÊNDICE IV – ROTEIRO BÁSICO DOS GRUPOS FOCAIS

GRUPO FOCAL - ROTEIRO

ROTEIRO

- Moderador realiza autoapresentação (falar nome, idade, ano no colégio e curso escolhido) e pede aos demais componentes da atividade para fazerem o mesmo;
- Em seguida é realizada uma apresentação dos objetivos do encontro e do projeto em questão, como o porquê da escolha dos participantes, através da leitura do texto abaixo:

Primeiramente o que seria um Grupo Focal (GF)? Uma técnica/método qualitativa e não diretiva constituída por um grupo de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais (Gomes, 2005).

_Permitir melhor reflexão entre os jovens do objeto de pesquisa. A partir disso esse encontro possui os seguintes objetivos:

_Reunir certo grupo de jovens, escolhidos através de pesquisa exploratória, para participação na pesquisa intitulada: Lazer, Juventude e Ensino Médio-Técnico: Um estudo sobre as tensões estabelecidas entre os processos de escolarização⁵⁴ e lazer no Coltec;

_Possibilitar a construção de um espaço apto para o debate sobre os objetivos do trabalho estudado;

_Levantar um acervo de informações, através da fala dos jovens, para tentativa de desvendar as questões levantadas no projeto de pesquisa;

Para a escolha dos jovens a participarem do GF, primeiramente procurei o Grêmio do Colégio, por perceber, após um ano de pesquisa, que quase todas as atividades de lazer da instituição são organizadas por eles. Assim, para não ficar um grupo muito homogêneo, reuni-me com o presidente do Grêmio e falei dos diversos grupos culturais encontrados na instituição, até chegar a vocês. A partir da afirmação de Gatti (2005), segundo o qual o grupo deve ter uma composição com características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes, chegou-se a esse grupo. Para apresentação dos objetivos do projeto, vou fazer uma breve explicação.

⁵⁴ Por processos de escolarização se entende toda a gama de atributos que envolvem o jovem que estuda na instituição.

Alguns procedimentos pertinentes ao Grupo Focal:

- Deixar clara a forma de registro – Através de áudio;
- Garantir o sigilo das informações colhidas, usando para a pesquisa e coleta do material somente com o pesquisador responsável e seu orientador;
- O momento é aberto à fala deles, e não existe opinião certa ou errada: tudo que disserem e com foco no debate estabelecido será relevante para o projeto;
- Reforçar que o debate será entre os membros do GF e não se estivessem respondendo perguntas ao moderador;
- Deixar claro que todos podem falar a qualquer momento, todavia pedir que levantem a mão antes e esperem o seu momento por meio de preservar o áudio;
- Falar do TCLE;
- De acordo com o processo de aquecimento proposto por Gatti (2005), primeiramente cada um estabelecer um comentário geral sobre o GF, para, a partir disso, começarem as trocas;
- Estratégias para possíveis intervenções: “Um ponto que ouvi alguns de vocês colocarem é... Eu me pergunto: o que os demais teriam a dizer sobre isso?”

Possíveis questões a serem abordadas no debate:

- O que vocês pensam sobre lazer? O que significa lazer para vocês?
- Ao pensar no Colégio, o que o lazer pode promover na vida dos jovens que aqui estudam? Pode existir benefícios?
- Quais as atividades de lazer que o Coltec oferece para os estudantes? Como vocês avaliam essas atividades ofertadas? São ótimas, médias? Ou podem ser melhoradas? Por quê? Vocês sugerem outras atividades?
- Como é a convivência dos momentos de lazer com a rotina escolar (trabalhos escolares)?
Mostrar a foto “Monitorias Esportivas” e perguntar o que eles têm a dizer a respeito.
- Vocês realizam lazer em horários vagos e horários de aula? O que mais buscam nesses momentos?
- Em se tratando das horas passadas aqui no Colégio, quando se toca violão, na prática de esportes, no “senta e toca”, no jogo de RPG, no truco, nos encontros religiosos ou mesmo quando se está estudando, isso representa um momento de lazer? Como é isso para vocês? O que vocês buscam quando estão curtindo ou vivendo este momento?

- Como são as relações entre o lazer e as atividades e compromissos escolares aqui no colégio? São legais, médias ou não são legais?
- Matar aula é uma forma de lazer? O que vocês buscam nesses momentos?
- Depois de observar os eventos produzidos pelo Grêmio, quais as suas sugestões para outros possíveis momentos de lazer?
- Alguém quer fazer algum comentário sobre o tema aqui discutido?
- Vocês veem a necessidade de novos encontros para continuarmos esta conversa?