

Emanuelle de Oliveira Souza

O QUE É SER JOVEM... ALUNO... E ALAGOANO?
estudo sobre referências culturais e identidades juvenis
na escola média

Maceió, Estado de Alagoas
Junho de 2013

Emanuelle de Oliveira Souza

O QUE É SER JOVEM... ALUNO... E ALAGOANO?
estudo sobre referências culturais e identidades juvenis
na escola média

Dissertação submetida à Banca Examinadora,
com a finalidade de obtenção de título de
Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação
em Educação (PPGE).

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Centro de Educação (CEDU)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Mestrado em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosemeire Reis da Silva

Maceió, Estado de Alagoas
Junho de 2013

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Maria Auxiliadora G. da Cunha

S729q Souza, Emanuelle de Oliveira.
O que é ser jovem... aluno... e alagoano? : estudo sobre referências culturais e identidades juvenis na escola média / Emanuelle de Oliveira Souza . – 2013.
138 f.

Orientadora: Rosemeire Reis da Silva.
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2013.

Bibliografia: p. 131-135.
Apêndices: p. 135-138.

1. Juventude - Alagoas. 2. Identidade - Alagoas. 3. Cultura- Alagoas.
4. Representações - Alagoas. 5. Processos educativos – Alagoas.
I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Emanuelle de Oliveira Souza

*O QUE É SER JOVEM... ALUNO... E ALAGOANO?
estudo sobre referências culturais e identidades juvenis*

Dissertação submetida à Banca Examinadora, com a finalidade de obtenção de título de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Data de Aprovação: Maceió, 21/06/2013

Banca Examinadora:

Professores Titulares:

Prof.^a Dr.^a Rosemeire Reis da Silva (Presidente)
(Centro de Educação - CEDU/UFAL)

Prof.^a Dr.^a Elione Maria Nogueira Diógenes
(Centro de Educação - CEDU/UFAL)

Prof. Dr. Marcos Ribeiro Mesquita
(Intituto de Psicologia - IP/UFAL)

Prof.^a Dr.^a Roseane Maria de Amorim
(Centro de Educação – CEDU/UFAL)

Prof.^a Dr.^a. Angélica Silvana Pereira
(Centro de Educação – CEDU/UFAL)

Professora Suplente:

Prof.^a. Dr.^a. Nanci Franco
(Centro de Educação – CEDU/UFAL)

Aos jovens alagoanos, que lutam por seu espaço em meio a tantas dificuldades. Aos meus filhos; que se tornem jovens conscientes de onde vêm e para onde vão.

AGRADECIMENTOS

À Deus por cada passo dado.

À minha família pelo apoio incondicional de sempre.

À minha orientadora, pela paciência para aguardar meu tempo e iluminar meu caminho epistêmico, permitindo que eu trilhasse meus próprios passos.

Aos membros da Banca, pela colaboração carinhosa e enriquecedora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CEDU) por cada aula, cada conteúdo, cada experiência compartilhada.

À Direção e aos alunos da escola pesquisada, pela abertura, pelos relatos, por exporem suas almas nos momentos que passamos juntos.

À Quadrilha Junina Rosa dos Ventos Alagoana, por suscitar meu objeto de estudo e por resistir diante de tantos desafios, incentivando os jovens a amarem a cultura regional e sentirem orgulho de serem brasileiros, nordestinos, alagoanos.

Obrigada a cada um.

RESUMO

O estudo teve objetivo de analisar as representações dos jovens sobre aspectos das culturas em Alagoas, sobre sua própria identidade juvenil e sobre a experiência escolar. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes, na faixa etária de 15 a 29 anos, concluintes do Ensino Médio, dos turnos diurno e noturno, de uma escola estadual na periferia de Maceió-AL. Os pressupostos teóricos tiveram como referência os Estudos Culturais, com Hall e sua noção de identidade e representação. Também foram utilizadas referências de Dubar e seus estudos sobre a “crise das identidades”; de Charlot, em seus estudos sobre a “relação com o saber”. Nos estudos sobre “culturas juvenis” e Ensino Médio apoiou-me em Pais, Dayrell, Sposito, Abramo, Feixa e Carrano. Como metodologia, foi utilizada a pesquisa qualitativa, através de três instrumentos: aplicação de um questionário inspirado nos “balanços do saber” de Charlot; realização de grupos de discussão; e entrevistas individuais. Como resultados, observa-se que as representações do jovens sobre as culturas em Alagoas sofre forte influência das informações veiculadas nos meios de comunicação de massa e da falta de espaço para assuntos culturais no ambiente escolar e que a consciência individual e coletiva da condição juvenil é perpassada e construída por variadas experiências pessoais, onde a escola está presente de forma marcante, sendo fundamental a reflexão sobre a postura da mesma diante das múltiplas identidades juvenis.

Palavras-chave: Juventudes, Identidades juvenis. Culturas em Alagoas. Representações.

ABSTRACT

This study aimed to capture the representation of young people on aspects of culture in Alagoas, on their own youth identity and the school experience. The subjects are students, aged 15-29 years old, high school graduates, on day and night shifts, at a state school in the outskirts of Maceió-AL. The theoretical presuppositions are based on cultural studies, with Hall and his sense of identity and representation. Dubar references and his studies on the "identity crisis" were also used; References of Charlot, in his studies on the "knowledge to relationship" were also used. In "youth culture" and High School studies, I have relied on parents, Dayrell, Sposito, Abramo, Feixa and Carrano. The qualitative research methodology was used through three instruments: a questionnaire, inspired by Charlot's "knowledge balance", conducting focus groups, and individual interviews. As a result, it is observed that the representations of young people about the culture in Alagoas suffers strong influence of mass media and the lack of space for cultural affairs in the school environment and the individual and collective consciousness of the youth condition is permeated and built by varied personal experiences, where the school is markedly present, making a reflection on its position face of multiple juvenile identities critical.

KEY WORDS: youths, identities, Alagoas, cultures, representation

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 09 |
| 2. O CAMINHO SE FAZ AO ANDAR | 14 |
| 2. 1. A Escola..... | 15 |
| 2.2. Os instrumentos utilizados..... | 16 |
| 2.2.1. Análise documental | 16 |
| 2.2.2. Questionários..... | 18 |
| 2.2.3. Grupos de discussão..... | 24 |
| 2.2.4. Entrevistas..... | 30 |
| 2.2.4.1. Os entrevistados..... | 32 |
| 3. SER JOVEM ALAGOANO É, EM MEIO A BELAS PAISAGENS, UM SOFRIMENTO CARREGADO DE FELICIDADE | 34 |
| 3.1. O Paraíso das Águas | 34 |
| 3.2. Não vivo de cultura ou de qualquer coisa que ligue a ela..... | 36 |
| 3.3. A cultura de Alagoas é bem diversificada..... | 41 |
| 3.4. Minha cultura é forte é quase uma 'não cultura'..... | 49 |
| 3.3. É ser desprezado no Brasil todo..... | 60 |
| 4. O QUE ME FAZ JOVEM AINDA TAMBÉM É: 3º ANO; TERMINAR O ENSINO MÉDIO; AINDA NÃO TENHO EMPREGO... | 71 |
| 4.1. Ser jovem é complicado..... | 74 |
| 4.2. Cada um tem a sua própria cultura..... | 78 |
| 4.3. Eu vejo que é muito degrau pra subir ainda..... | 89 |
| 4.4. A busca de ter meus direitos garantidos..... | 101 |
| 4.5. Muitos projetos com poucas oportunidades..... | 108 |
| 4.6. Muitos jovens de hoje não sabem da sua própria cultura porque pouco se fala dela | 116 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 126 |

| | |
|--|------------|
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 131 |
| APÊNDICES..... | 135 |
| APÊNDICE A - Questionário aplicado na 1ª etapa da pesquisa | |
| APÊNDICE B - Questionário, criado pelo “Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação- CEDU/UFAL”, aplicado nos grupos de discussão | |
| APÊNDICE C - Roteiro da entrevista individual | |

1. INTRODUÇÃO

O objeto de estudo surge do interesse em aprofundar meus conhecimentos acadêmicos e do desejo de aliar minha graduação, em Comunicação Social/Relações Públicas, ao meu apreço pela cultura popular¹ e pela educação, em especial dos jovens.

Minha experiência pessoal com grupos culturais juninos em Alagoas me fez observar que os jovens, quando se deparam com elementos da cultura no Nordeste e, principalmente em Alagoas, não os identificam como próprios da sua cultura, muitas vezes até, desconhecem completamente esses elementos.

As quadrilhas estilizadas, como são chamados os grupos juninos contemporâneos, baseiam-se nas quadrilhas juninas tradicionais brasileiras, mas mesclam coreografias de dança moderna e elementos teatrais, como cenários, encenações etc. Essas quadrilhas costumam participar de competições em nível municipal, estadual, regional e nacional; tais competições fazem com que as quadrilhas busquem inovar suas apresentações a cada ano, variando seus temas, que geralmente exaltam a cultura de sua região, mas também podem tratar de assuntos sem nenhuma relação com o período junino, como por exemplo os contos de fadas, ou personagens infantis da Disney².

No ano de 2010, o grupo do qual faço parte, tinha como tema o artesanato nordestino. Causou-me grande surpresa o fato de que a maioria dos jovens componentes desse grupo não sabia o que era renda de “bilro”³, ou uma carranca⁴,

1 Stuart Hall opta por uma definição de cultura popular que “considera, em qualquer época, as formas e atividades cujas raízes se situam nas condições sociais e materiais de classes específicas; que estiveram incorporadas nas tradições e práticas populares.” (HALL, *apud* DOMINGUES, 2011, p. 414)

2 Em 2010, uma quadrilha junina de São Luiz do Quitunde – AL, trouxe como tema os personagens de Walt Disney. Seus componentes apresentavam-se fantasiados como os camundongos Mikey e Minie, personagens infantis mundialmente conhecidos.

3 Bilro: pequenas peças de madeira utilizadas para a confecção da renda de bilro, artesanato tradicional do estado de Alagoas

4 Carranca: escultura em madeira representando uma figura humana ou de animal utilizada originalmente na proa das embarcações que navegavam pelo Rio São Francisco. Atualmente é vendida como artesanato típico nordestino, especialmente em Petrolina/PE.

ou um samburá⁵. Isso gerou uma inquietação, um forte interesse, em investigar como os jovens percebem essas referências culturais regionais; se há elementos da cultura “alagoana”⁶ que despertam nos jovens o sentimento de orgulho, de natividade, de pertencimento à sua terra natal.

Pensando num ambiente comum a vários daqueles jovens que me fizeram perceber essa problemática, vi como questão de pesquisa a investigação em uma escola de Ensino Médio sobre o que os estudantes conhecem, como interpretam as referências culturais em Alagoas, se estes jovens se identificam como nordestinos e alagoanos e de que modo isso acontece.

Inicialmente, propus como objetivo geral da pesquisa, investigar se os jovens do Ensino Médio de uma escola pública estadual se identificam em relação às referências culturais regionais, e se houver, como se dá essa identificação. Quais sentidos esses jovens atribuem a essas referências e se é possível perceber relação entre sua identidade cultural e a experiência escolar. Porém, aspectos inerentes à condição juvenil⁷, suas identidades, suas culturas, passaram a disputar destaque nas minhas observações, muitas vezes, sobressaindo-se em relação às questões da cultura “alagoana”. Desta forma, os objetivos específicos deste estudo passaram a ser: investigar as representações dos jovens sobre elementos das culturas em Alagoas; investigar como têm sido tratada as culturas dentro do ambiente escolar; investigar aspectos das identidades dos jovens alagoanos a partir de suas representações; analisar as possíveis relações entre suas construções identitárias, enquanto jovens e alagoanos, e sua experiência escolar no Ensino Médio.

Para tanto, o estudo foi realizado em uma escola pública estadual, situada na periferia de Alagoas, com jovens do terceiro ano do Ensino Médio, diurno e noturno. Inicialmente considerei necessários dois instrumentos metodológicos: o questionário e o grupo de discussão. Posteriormente, por me interessar por alguns aspectos relacionados especificamente à condição juvenil, considerei necessário

5 Samburá: artefato em palha usado por pescadores para transportar peixes

6 Utilizo as aspas, por ser muito controverso afirmar que alguma cultura é genuinamente alagoana, uma vez que as culturas em Alagoas apresentam-se de forma hibridizada, como veremos no decorrer deste estudo.

7 Sobre esse conceito tratarei na Parte III desta pesquisa.

agregar entrevistas individuais aos instrumentos utilizados.

Para me aproximar das representações dos jovens dessa escola pública de Maceió sobre suas referências culturais regionais e se há relação entre estas representações e a experiência escolar, considero importante explicitar alguns pressupostos teóricos que fundamentam este estudo, dentre eles, os conceitos de identidade, de cultura, de representação e de juventudes, as diretrizes curriculares oficiais para o Ensino Médio e a relação desta etapa de ensino com a construção da identidade cultural dos jovens.

Na primeira parte, descrevo os aspectos metodológicos, trazendo os questionamentos que originaram esta pesquisa, descrevendo o objeto de estudo e os instrumentos adotados. Como referencial teórico, apoio-me em Charlot (2000), cujo método, chamado “inventário do saber”, me serviu de inspiração para a elaboração do questionário aplicado; Weller (2006, 2010), com seus estudos sobre grupos de discussão, de onde adaptei a metodologia utilizada nos grupos que realizei; e Bogdan & Biklen (1994) e Silveira (2002), nas entrevistas individuais. Na análise dos questionários, busquei identificar as representações dos jovens a respeito dos elementos culturais alagoanos e observar a consciência que eles têm sobre a própria cultura. Nos grupos de discussão, trabalhei a relação das culturas em Alagoas com a condição juvenil e a experiência escolar. Na etapa das entrevistas, tratei de aspectos mais particulares das múltiplas identidades juvenis que se apresentaram nos grupos de discussão e que busquei aprofundar junto aos entrevistados, como: questões de sexualidade, experiência com drogas, realidades familiares e outros aspectos que influem sobre a representação que os sujeitos têm de si, enquanto jovens e estudantes.

Na segunda parte deste trabalho exponho as análises dos dados obtidos procurando dialogar com os conceitos de identidade, cultura e representação que nortearam toda a pesquisa. Busquei em Denis Cuche a trajetória epistemológica do termo *cultura*, desde o latim, no século XVI até a contemporaneidade e, apoiando-me em Veiga-Neto (2003), procurei analisar relação entre de cultura e escola, mostrando as representações apresentadas por esses jovens alagoanos sobre sua cultura. Nesse contexto surge o hibridismo cultural, que considero bastante presente

quanto tratamos das culturas em Alagoas.

Uma vez que o “subjetivo” e o “cultural” são intrinsecamente ligados, procurei explicar as concepções de sujeito e esboçar uma noção de identidade, ou melhor, de identidades, pois, de acordo com Stuart Hall (2006), não há somente uma, mas, várias identidades possíveis, que, segundo Claude Dubar (2009), estão num ciclo constante entre crises e reinvenções e sob forte influência das variações da sociedade global.

Em seguida, procurei compreender o conceito de representação, baseando-me nos Estudos Culturais, segundo os quais a representação se dá através dos significados que atribuímos às coisas. Procurei apresentar as teorias que dão suporte a esse conceito e a importância do ato de comunicar esses significados, por meio da linguagem, para que se efetive a representação. A partir disso, discuto a influência das informações veiculadas publicamente sobre o estado de Alagoas nas representações que os jovens têm deles mesmos e da terra onde vivem.

Procurei apresentar uma noção do conceito de juventudes, mostrando que esse termo deve ser utilizado no plural, assim como, culturas e identidades.

Para tratar do conceito de juventudes, apoio-me em Abramo (2005), Dayrell (1996, 2003, 2007), Feixa (1999) e Pais (2003). Também busquei referências nas legislações para auxiliar na definição da faixa etária dos sujeitos desta pesquisa. Em seguida procurei tratar do conceito de culturas juvenis, indissociável de qualquer pesquisa que tenha os jovens como objeto de estudo. Registrei as falas dos jovens, procurando observar os conflitos na relação entre a multiplicidade das culturas juvenis e a homogeneidade imposta pela escola, traçando algumas reflexões sobre os jovens alunos, com a intenção de apreendê-los como sujeitos socio-culturais⁸, apoiando-me em Dayrell (1996, 2003, 2007) Krawczyk (2009), Moreira & Candau (2003), Carrano & Martins (2011) e Sposito (1996).

Por fim, uma vez que esta pesquisa envolve sujeitos no Ensino Médio,

8 “Seres de sociabilidade e cultura” (TEIXEIRA, 1996, p. 183). “São o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e as suas contradições.(DAYRELL, 1996, p. 142)

trago uma reflexão a respeito das diretrizes curriculares para o ensino médio, que apontam para a transversalidade, e da interdisciplinaridade e realizo aproximações com esta perspectiva como possibilidades de construção de espaços para as diversidades culturais na escola.

Procurei, durante todo o trabalho intercalar as falas dos jovens, sujeitos desta pesquisa, com os conceitos e reflexões dos autores que me utilizei para este estudo. Minha maior preocupação foi registrar as falas dos jovens sem interferir ou induzir suas respostas, registrando as representações expressas por cada um deles e relacionando com os preceitos teóricos utilizados para esse estudo. Com isso, esta pesquisa pretende, não somente contribuir com os estudos sobre as juventudes, ou com raros estudos sobre as culturas em Alagoas, mas principalmente, contribuir para a compreensão das identidades juvenis alagoanas e como esses jovens têm conseguido vivenciar sua condição juvenil dentro do cenário de dificuldades que se apresenta na escola pública e no estado de Alagoas.

2. O CAMINHO SE FAZ AO ANDAR

Esta pesquisa nasceu de uma inquietação, quando, em convívio com jovens componentes de uma quadrilha junina, percebi que vários deles não reconheciam elementos pertencentes à cultura “alagoana”, como: artesanato, músicas, personalidades etc. Diante dessa descoberta passei a refletir sobre o porquê desses jovens desconhecerem alguns aspectos culturais da região onde vivem. Se todos estudavam – a maioria estava no Ensino Médio ou já havia concluído essa etapa dos estudos – será que a escola não deveria ter alguma relação com essa formação identitária?

Diante dessa questão, resolvi realizar este estudo de caso numa escola pública estadual alagoana, com jovens do terceiro ano do Ensino Médio, com o intuito de investigar se esses jovens se identificam em relação à cultura de sua região e de que modo. Em seguida, busquei conhecer que relação os jovens pesquisados estabelecem entre a suas identidades culturais e a experiência escolar no Ensino Médio, que posição a escola ocupa na construção da identidade cultural desses jovens.

A pesquisa foi realizada com alunos concluintes do Ensino Médio. Essa escolha se deu pelo meu interesse de saber as representações de alunos que estão saindo da escola, ou seja, encerrando essa fase da experiência escolar. Trabalhei então com um grupo de cada turno (diurno e noturno).

Minha maior preocupação foi ouvir os jovens, registrando suas representações, sem interferir ou induzir suas respostas. Assim, inicialmente, considerei necessários dois instrumentos metodológicos: o questionário e o grupo de discussão; porém, no decorrer da pesquisa, percebi a necessidade de aplicar também entrevistas com alguns dos jovens para que pudesse aprofundar algumas questões.

2. 1. A Escola

A escola estadual pesquisada surgiu no ano de 2008, nascida da ampliação de uma outra escola estadual, mais antiga – com cerca de 25 anos – no mesmo bairro. No momento da aplicação desta pesquisa, a escola possuía cerca 1.514 alunos, sendo: 295 na Educação de Jovens e Adultos; 920 no Ensino Fundamental, 299 no Ensino Médio.

As dificuldades enfrentadas pela direção não são poucas. Alguns problemas apontados pela Diretora da escola são: a ameaça da entrada das drogas no ambiente escolar; falta de participação dos pais; desinteresse dos alunos e deficiência na formação dos professores. Outro problema é o analfabetismo dos alunos recém-chegados da rede municipal de ensino, que gera a necessidade de os professores realizarem um diagnóstico para identificar quem são os alunos analfabetos e a criação de turmas específicas com esses alunos para alfabetizá-los, uma vez que os mesmos ainda não têm condições de iniciar os conteúdos do ensino fundamental.

Essa Diretora, a do turno diurno, que lida com os ensinos fundamental e médio, foi meu primeiro contato com a escola. No primeiro dia, quando cheguei à escola, somente com a intenção de explicar meu projeto de pesquisa, ela conversou informalmente comigo durante quase uma hora. Se eu imaginasse a quantidade de informações que surgiriam entre os desabafos daquela conversa, teria pedido para gravar tudo. Porém, tive que recorrer à memória para registrar as informações que obtive naquele momento. Minha impressão é a de que a Diretora, como se diz popularmente, “tenta carregar a escola sobre as costas”, sendo inclusive merendeira, quando a funcionária que ocupa este cargo falta, uma vez que sem merenda fica quase impossível manter os alunos na escola, pois alguns têm a merenda como fonte principal de alimentação.

A escola também está inserida nas redes sociais, onde uma página foi criada pela Direção, sendo mantida por duas professoras. Os estudantes também utilizam as redes sociais para criar páginas sobre a escola, onde, fora do controle dos docentes, eles dizem o que querem, criticam, reclamam e até zombam de algumas situações que ocorrem na escola. Essa atitude gera opiniões diversas entre

os próprios estudantes, pois alguns acham que o espaço poderia ser utilizado de maneira mais séria, e que ao invés disso, alguns dos autores dessas páginas só mostram o lado negativo da situação.

Com exceção das páginas anônimas nas redes sociais, não havia projetos protagonizados pelos próprios alunos. As atividades extracurriculares eram todas ligadas ao Programa Escola Aberta⁹, onde eram realizadas atividades de dança, *taekwon-do*, banda fanfarra, capoeira e outras. O grupo de Hip-hop da escola foi extinto, pois os professores acreditavam que atividades ligadas a esse movimento aumentariam a ligação dos alunos com o tráfico de drogas. Tive a impressão que a escola tem certo medo de “perder o controle” ao dar espaço para atividades realizadas pelos jovens para os jovens.

Projetos com foco na cultura regional não são muito frequentes, mas quando acontecem, há grande aceitação e envolvimento dos alunos. Recentemente, em junho deste ano, foi realizada a Gincana Junina, que teve a participação maciça dos estudantes, onde foi trabalhado o tema “100 anos de Luiz Gonzaga¹⁰”. Porém, segundo os alunos, a cultura especificamente de Alagoas não é abordada nas atividades da escola.

2.2. Os instrumentos utilizados

2.2.1. Análise documental

Tendo em vista que minha formação acadêmica é em Comunicação Social; que meu objeto de estudo surgiu da experiência prática com os jovens e não

⁹ Programa que incentiva a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social, com o objetivo de firmar a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno.

¹⁰ Cantor e compositor nordestino conhecido nacionalmente, cujo centenário de nascimento foi comemorado neste ano de 2012.

devido à minha vida acadêmica; e uma vez que minha caminhada como pesquisadora se inicia (já) com a presente pesquisa; precisei percorrer o caminho no sentido inverso, me adentrando às leituras, onde tudo era novidade e tudo era revelador. Confesso que a falta de conhecimento me rendeu algumas dificuldades, que consegui superar com a ajuda paciente da minha orientadora que me guiava sem me tirar a liberdade e a experiência de ver cada nova informação com meu próprio ponto de vista.

Sendo assim, iniciei os primeiros contatos com os autores que me ajudaram a entender melhor meus questionamentos e, se nem sempre me forneceram repostas, dialogaram e corroboraram com minhas inquietações.

Nas pesquisas bibliográficas, busquei inicialmente entender os conceitos de cultura. Encontrei na obra de Denis Cuche (1999) a trajetória epistemológica desse conceito, desde o latim, no século XVI até a contemporaneidade. Sobre esse conceito, Veiga-Neto (2003) faz importantes análises sobre a Cultura, as culturas e a escola. Em seguida, devido aos meus questionamentos sobre a identidade regional, precisei me aprofundar no conceito de identidade. Apoiei-me em Stuart Hall (1997, 2006) e Claude Dubar (2009) para esboçar uma noção sobre esse conceito, onde as ideias sobre a “crise das identidades”, enfatizadas pelos dois autores, abalaram o posicionamento que eu tinha sobre a preservação radical das tradições culturais. Confesso que ainda é recorrente esse dilema entre meu gosto pessoal pelo folclore e pelas tradições regionais e as reflexões sobre a identidade na pós-modernidade, porém tenho me esforçado para analisar a cultura a partir de uma perspectiva mais ampla, como interpretada e produzida pelos sujeitos no contexto em que vivem e não como algo exterior e que devem apenas ser interiorizadas e, portanto, tento evitar focalizar apenas os aspectos culturais que valorizo em Alagoas em razão de minha própria construção identitária.

Em seguida, precisei compreender do que se trata a representação. Procurei me direcionar não para a “representação social” – outro caminho teórico bastante utilizado nas ciências sociais – mas sim na representação cultural, com base nos Estudos Culturais, que também analisa os efeitos da comunicação de massa na constituição das representações.

Para tratar sobre os jovens, obviamente, precisei me adentrar nas discussões sobre as juventudes. Nesse “desbravar” fascinante, encontrei Abramo (2005), Dayrell (1996, 2003, 2007), Feixa(1999) e Pais(2003). Uma das dúvidas foi: em que faixa etária se enquadra a juventude? Busquei referências na legislação brasileira, que me auxiliou na delimitação da faixa etária dos sujeitos desta pesquisa.

Para poder analisar as juventudes no ambiente escolar, procurei conhecer as ideias dos autores sobre os jovens que chegam à escola. Baseei-me em Dayrell (1996, 2003, 2007) Krawczyk (2009), Moreira & Candau (2003), Carrano & Martins (2011) e Sposito (1996) e passei a observar (ainda mais) esses jovens não somente como alunos mas principalmente como sujeitos socioculturais.

Ao ousar me adentrar na escola média, me aproximo de alguns aspectos das diretrizes oficiais do ensino médio na atualidade, uma vez que o objeto de estudo está diretamente relacionado com essa etapa do ensino. Busquei fundamentos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nos Protótipos Curriculares do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado, concentrando minha atenção na relação entre cultura e educação, tentando identificar o espaço dado à diversidade cultural no que está posto nos documentos oficiais.

Com base nas leituras realizadas voltei-me ao estudo de caso, para o qual utilizei diversos instrumentos para coleta de dados: questionário, grupos de discussão e entrevista.

2.2.2. Questionários

O questionário é considerado um instrumento privilegiado no estudo das representações. Segundo Almeida, esse instrumento

permite, a partir de uma análise quantitativa, identificar a organização das respostas, evidenciar os aspectos explicativos ou discriminantes de uma dada população (análise intragrupo) ou entre várias populações (análise intergrupos), situar as posições dos grupos estudados em relação aos eixos explicativos etc. (SANTOS & ALMEIDA, 2005, p.137)

Por essa razão considerei fundamental a utilização do questionário para um levantamento inicial dos sujeitos da pesquisa, identificando eixos e fatores gerais

que organizam suas representações. Porém esse instrumento também tem suas limitações. Ele “limita a expressão dos indivíduos às perguntas formuladas, além de poder conduzir a uma simplificação demasiada do objeto investigado.”(SANTOS & ALMEIDA, 2005, p.137), o que pode gerar a necessidade da utilização de outros instrumentos concomitantemente. Neste caso, considerei necessários três instrumentos metodológicos: o questionário, o grupo de discussão e as entrevistas. Sendo que a maior preocupação, em todas as etapas, foi registrar o que era expresso pelos jovens sem interferir ou induzir suas respostas.

Nesta primeira etapa da pesquisa, foram aplicados 37 questionários, sendo 25 no turno diurno e 12 no noturno. Neste turno, por se tratar de uma turma de Educação de Jovens e Adultos - EJA, composta somente de alunos maiores de idade, foi delimitada a faixa etária até 29 anos, com base no critério descrito na Parte I deste trabalho. Os questionários foram bem aceitos pelos jovens; no turno diurno, houve um número razoável de alunos faltosos no momento da aplicação, mas, entre os presentes, a maioria aceitou participar, apesar de demonstrarem certa falta de estímulo para escrever.

Percebi uma preocupação imediata dos alunos em dizer que não tinham muito conhecimento sobre a cultura de Alagoas, como se antecipassem uma justificativa, no caso de suas respostas serem consideradas “insatisfatórias”. Os jovens também transpareceram um certo constrangimento, quanto à ortografia e à qualidade dos seus textos, enfatizando que não eram bons em redação, ou que não teriam uma base consistente nas disciplinas de História e Geografia. Considero a preocupação com o conteúdo, natural, uma vez que estávamos inseridos num ambiente escolar e a questão da avaliação é sempre presente. Procurei deixar claro que eles não seriam avaliados e que meu interesse era no que eles expressariam e que eu não pretendia testar o nível de conhecimento deles sobre as disciplinas escolares.

O questionário auxiliou na seleção dos jovens para a participação na segunda etapa da coleta de dados – os grupos de discussão. Para essa seleção, a seguinte pergunta foi determinante: **“Se um marciano chegasse à Terra e pedisse para que você apresentasse a ele a cultura de Alagoas, o que você diria?”** Com

base nessa pergunta, pude registrar as primeiras representações dos jovens a respeito das culturas em Alagoas e observar questões norteadoras que me auxiliaram na mediação dos grupos de discussão.

Para a elaboração dessa questão dissertativa inspirei-me no método chamado de “balanço de saber”, criado por Bernard Charlot, em seus estudos sobre a relação com o saber (CHARLOT, 2009), como instrumento de exploração da aprendizagem de estudantes.

Os balanços de saber não nos indicam o que o aluno aprendeu (objetivamente) mas o que ele diz ter aprendido no momento em que lhe colocamos a pergunta, nas condições em que a questão é colocada. Por um lado, isso significa que nós apreendemos não aquilo que o aluno aprendeu (o que seria aliás impossível), mas o que, para ele, apresenta de forma suficiente a importância, o sentido, o valor para que ele o evoque no seu relato (CHARLOT, 2009, p. 19)

Da mesma forma, no questionário, a questão dissertativa tem a intenção de fazer com que o jovem descreva elementos de sua cultura que ele considera mais significativos, o que, lhe vier à mente, de forma espontânea, no momento em que lhe for feita a pergunta. Meus questionamentos os seguintes: Quando pensam em “cultura alagoana”, que referências vêm à mente dos jovens? Que elementos eles expressariam como parte essencial da sua cultura? A que símbolos eles recorreriam?

Analisando os textos produzidos pelos jovens nas respostas à referida questão central, deparei-me com alguns indicativos que me chamaram a atenção. Primeiramente, listei as ocorrências, com o objetivo de quantificá-las e poder visualizar com que frequência eram citadas, busquei agrupar as palavras expressas em categorias como podemos ver nos quadros a seguir.

A primeira observação que pude fazer enquanto analisava as respostas dos jovens, foi o fato de que eles se expressavam de forma bastante genérica, evitando fazer referências específicas a elementos que eles considerassem pertencentes às culturas em Alagoas [**quadro 1**]

| QUADRO 1 | |
|---|--------------------------|
| Referências mencionadas genericamente | Nº de ocorrências |
| Praias | 15 |
| Cultura diversificada | 11 |
| Belezas naturais | 6 |
| Comidas típicas | 6 |
| Música | 5 |
| Artesanato | 5 |
| Turismo | 4 |
| Folclore | 3 |
| Danças | 3 |
| Povo alagoano (pessoas dignas, inteligentes...) | 3 |
| Indígenas | 2 |
| Lugares mais frequentados | 2 |
| Riquezas | 2 |
| Teatro | 2 |
| Praças | 2 |
| Cultura popular | 1 |
| Museus | 1 |
| Escritores | 1 |
| Lojas e supermercados | 1 |
| Rios | 1 |

Fonte: Questionários elaborados para esta pesquisa (ver apêndice)

O segundo passo foi listar as ocorrências de citações específicas [**quadro 2**], aqueles elementos que os sujeitos citaram nominalmente, os símbolos de sua cultura que eles conseguiram evocar precisamente em seus textos. Essa era a minha maior curiosidade desde o início da pesquisa: Que elementos viriam às mentes daqueles jovens? O que eles considerariam importante? O que eles conhecem como “seu”, “da sua cultura”?

| QUADRO 2 | |
|--|--------------------------|
| Referências mencionadas especificamente | Nº de ocorrências |
| Coco-de-roda | 3 |
| Serra da Barriga | 2 |
| Bandeira de Alagoas | 1 |
| Reisado | 1 |
| Quilombolas | 1 |
| Festas populares (Carnaval, São João) | 1 |
| Zumbi dos Palmares | 1 |
| Capoeira | 1 |
| Hip-hop | 1 |
| Rap | 1 |
| Riacho do Salgadinho (poluição) | 1 |
| Maracatu | 1 |
| Rio são Francisco | 1 |
| Praia do Gunga | 1 |
| Praia da Sereia | 1 |
| Praia de Paripueira | 1 |
| Marechal Deodoro (município) | 1 |
| Quadrilhas juninas | 1 |
| “Paraíso das águas” | 1 |
| Maxixe | 1 |
| Delmiro Gouveia (personalidade) | 1 |

Fonte: Questionários elaborados para esta pesquisa (ver apêndice)

Listei todas as ocorrências dos elementos nomeados especificamente, sem consideração a coerência das informações, como por exemplo, a indicação do maracatu e maxixe como elementos da cultura “alagoana”, uma vez que essas danças são mais praticadas em outros estados brasileiros. Também mantive o *hip-hop* e o *Rap* que, apesar de não serem originalmente alagoanos, são elementos inseridos nas culturas juvenis. Em suma, todos os elementos citados têm grande importância no estudo das representações e precisam ser considerados em seus significados. O fato de terem sido mencionados significa que esses elementos culturais têm relevância para quem os citou.

Agrupei as ocorrências que considerei além das expectativas [quadro 3]. Ocorrências como “violência”, “má administração pública” ou a afirmação de que se sente “incapaz de apresentar a própria cultura”, foram agrupadas nessa categoria.

| QUADRO 3 | |
|--|--------------------------|
| Outras ocorrências | Nº de ocorrências |
| Sente-se incapaz de apresentar a própria cultura | 6 |
| Má administração pública | 4 |
| Violência | 3 |
| Influência da mídia e das culturas “de fora” | 3 |
| Desinteresse/repulsa | 3 |
| Alagoas tem culturas internacionais | 1 |
| A cultura é algo individual/pessoal | 3 |
| Má qualidade da educação em Alagoas | 2 |
| Pesquisaria na Internet | 1 |

Fonte: Questionários elaborados para esta pesquisa (ver apêndice)

Após essa primeira visualização das categorias, procurei analisar trechos dos textos, agrupando-os de acordo com as representações apresentadas e observando aspectos significativos.

Bauer e Aarts (2002) apontam duas dimensões para a construção do corpus da pesquisa: a dimensão horizontal e a dimensão vertical. A dimensão horizontal consiste em categorias externas comuns como sexo, idade, local de residência etc. Nessa dimensão da pesquisa o questionário supre as necessidades para tipificação dessas informações. A dimensão vertical lida com as formas como as pessoas se relacionam com seu cotidiano e os meios sociais; suas opiniões, sentimentos, identidades etc. (WELLER, 2010, p.60). Minha intenção foi atingir essa dimensão por meio dos grupos de discussão.

2.2.3. Grupos de discussão

Para a segunda etapa desta pesquisa procurei um método através do qual eu pudesse aprofundar as informações obtidas na primeira etapa, por meio da questão dissertativa – e onde os jovens também pudessem se expressar livremente; onde eu pudesse ouvi-los na sua forma mais espontânea, porém, com um certo direcionamento para o aprofundamento nas questões específicas do meu objeto de estudo. Utilizei então o grupo de discussão.

O grupo de discussão, que começou a ser utilizado como método, a partir da década de 1980, é apontado por Wivian Weller (2010) como o espaço de maior influência na formação e articulação de experiências típicas da fase juvenil, sendo assim considerado em estudos clássicos da sociologia da juventude e da psicologia do conhecimento. Segundo a autora, as opiniões e posições trazidas pelo grupo refletem as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ali representado.

O grupo de discussão documenta experiências coletivas assim como características sociais desse grupo entre outras as representações de gênero, de classe social, de pertencimento étnico e geracional. Nesse sentido os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos. (WELLER, 2010, p.58)

Quero ressaltar aqui que busquei orientação no método aplicado por Weller, porém, fiz algumas adaptações. Weller chama a atenção para a postura do moderador do grupo de discussão, que deve buscar intervir o mínimo possível, voltando suas questões para o “como” e evitando perguntas do tipo “o que” ou “por que”, seu objetivo deve ser fomentar discussões que levem à reflexão e à narração de experiências. (WELLER, 2010, p.56- 57) No caso dos grupos que realizei, em certos momentos foi inevitável o uso do “por que”, ou o lançamento de perguntas para que o grupo pudesse sair do silêncio e dar continuidade à discussão, ou mesmo quando a discussão ficava extremamente dispersa e eu sentia a necessidade de trazê-los de volta ao assunto em questão.

Weller descreve algumas vantagens obtidas através do uso do grupo de

discussão como ferramenta metodológica. Entre elas pode-se destacar: 1. o fato de estar entre colegas da mesma faixa etária e meio social deixa os jovens mais a vontade para utilizar seu próprio vocabulário durante a entrevista, desenvolvendo, dessa forma um diálogo que reflete melhor a realidade cotidiana; 2. a discussão os integrantes permite perceber detalhes que não são captados por meio de outra técnica de entrevista; 3. é possível atribuir um grau maior de confiabilidade aos fatos narrados coletivamente, uma vez que dificilmente os sujeitos conseguirão manter um diálogo baseado em histórias inventadas, uma vez que estão entre membros do próprio grupo. (WELLER, 2010, p. 62)

Seguindo essa questão norteadora, para a seleção dos participantes do grupo de discussão segui a indicação de Weller que diz que “o critério de seleção não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um corpus com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema.” (WELLER, 2006, p. 248). Seguindo essas orientações, minha intenção era selecionar, dois grupos com, no máximo, doze estudantes, de acordo com as respostas apresentadas: um grupo com jovens que apresentassem maior identificação com a cultura regional e outro com jovens que apresentassem menor (ou nenhuma) identificação, tendo como base a orientação de Bohnsack (WELLER, 2010, p. 60) que define dois princípios para a construção do *corpus* da pesquisa: o contraste mínimo e o contraste máximo. Esses princípios baseiam-se na afinidade/semelhanças de pontos de vista entre os participantes. Sendo que o contraste mínimo é obtido numa discussão entre participantes que fazem parte de um mesmo grupo social ou que compartilham de uma mesma posição em relação ao tema discutido. A intenção é fomentar a discussão nos dois grupos, partindo das afinidades/semelhanças culturais observadas.

Porém, como já disse o poeta espanhol Antonio Machado, “o caminho se faz ao andar...”, também assim é no trilhar metodológico de uma pesquisa que envolve *gente*. Dos 25 jovens que participaram da primeira etapa da pesquisa no turno diurno, somente 14 aceitaram participar do grupo de discussão; dos 13 participantes do turno noturno, 10 aceitaram participar. Sendo assim, tive que rever meu critério de seleção para a composição dos grupos. Uma escolha que não me

causou muito sofrimento, por dois motivos: 1. as respostas à questão dissertativa não apresentaram respostas suficientemente contrastantes para que pudesse ser aplicado o princípio de Bohnsack; e 2. a quantidade de jovens que aceitaram participar dos grupos de discussão era bastante próxima da quantidade que eu havia planejado, seguindo o que orienta Weller.

Realizei então um grupo para cada turno. O grupo do turno diurno, contou com a participação de 8 sujeitos; o grupo do turno noturno, teve a participação de 9 sujeitos no primeiro encontro e 10 no segundo, uma vez que um dos jovens estava doente no primeiro encontro e fez questão de participar do segundo.

Nos grupos, abordei questões que surgiram durante a análise dos questionários, relacionadas às culturas em Alagoas e à experiência escolar, além de outras questões que, inevitavelmente, surgiram durante a realização dos grupos. Uma vez que as juventudes são o pano de fundo desta pesquisa, foi inevitável enveredar por outras questões relacionadas à condição juvenil, como as expectativas quanto ao futuro, as relações com grupos sociais, e outros assuntos que vieram à tona nos grupos de discussão. Os temas ganham vida própria a partir do diálogo que se constrói espontaneamente, pois foi dado espaço para que os jovens se expressassem livremente, somente havendo intervenções minhas quando estritamente necessário, assim, surgiram discussões sobre vários assuntos, desde a experiência escolar, até as expectativas e frustrações dos jovens em relação à escola e ao estado de Alagoas.

Foram realizados dois encontros com cada um dos grupos. Na ocasião foi aplicado também um formulário, criado pelo *Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação* (CEDU-UFAL) para levantamento do “Perfil dos Integrantes do Grupo de Discussão”, com o objetivo de obter algumas informações sobre os participantes, especificamente em relação à família, estudos e lazer [**quadro 4-A** e **quadro 4-B**].

QUADRO 4-A – PERFIL DOS PESQUISADOS – TURNO DIURNO

| Pseudônimo | Turno | Idade | Sexo | Estado civil | Mora com... | Trabalha? | Em que? | Que profissão gostaria de exercer? | Lazer | Pretende continuar os estudos? | Qual curso pretende fazer? | Prestou a prova do ENEM? |
|------------|--------|-------|------|--------------|----------------------------|-----------|-----------------------|------------------------------------|--|--------------------------------|---|--------------------------|
| Andréa | Diurno | 17 | F | Solteira | Pais | Sim | | Psicóloga | Sair com os amigos assistir TV | Sim | Faculdade de Psicologia | Não |
| Valeska | Diurno | 18 | F | Solteira | Mãe e irmão | Sim | Recepção em Lan House | Medicina | Internet e passeios | Sim | Medicina | Não |
| Fernanda | Diurno | 17 | F | Solteira | Mãe, padrasto e irmão | Não | | Professora ou escritora | Assistir filmes, ir à praia e jogar video-game | Sim | Faculdade | Não |
| Silvio | Diurno | 18 | M | Solteiro | Mãe | Não | | Medicina | Jogar na internet, Facebook, conversar com amigos | Sim | Medicina e especialização em neurologia | Não |
| Mário | Diurno | 16 | M | Solteiro | Mãe, avó e irmã | Não | | Cantor | Ir ao cinema | Sim | Pedagogia | Não |
| Ana | Diurno | 18 | F | Solteira | Mãe, padrasto, avó e irmão | Não | | Engenharia Civil | Sair com a família, com o namorado, dançar | Sim | Engenharia Civil | Não |
| Cíntia | Diurno | 19 | F | Solteira | Pais | Não | | Pedagoga | Atletismo (mas sem oportunidade para praticar) e ler | Sim | Psicologia ou jornalismo | Não |
| Joana | Diurno | 20 | F | Solteira | Pais | Não | | Pedagoga | | | | |

Fonte: Questionário criado pelo “Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação- CEDU/UFAL (ver apêndice)

| QUADRO 4-B – PERFIL DOS PESQUISADOS – TURNO NO TURNO | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------|-------|------|--------------|--------------------------------|-----------|---|------------------------------------|--|--------------------------------|------------------------|---|--------------------------|---------------------------------------|
| Pseudônimo | Turno | Idade | Sexo | Estado civil | Mora com... | Trabalha? | Em que? | Que profissão gostaria de exercer? | Lazer | Pretende continuar os estudos? | Se não, qual o motivo? | Qual curso pretende fazer? | Prestou a prova do ENEM? | O que achou? |
| Rui | Noturno | 21 | M | Solteiro | | sim | Com fotografia em eventos (ajuda ao pai) | Médico cardiologista | Bandas, volei | sim | | ENEM ou faculdade particular | Não | |
| Vai | Noturno | 24 | M | Solteiro | pais | sim | cabeleireiro | psicólogo | cantar | sim | | psicologia | Não | |
| Carina | Noturno | 23 | F | Solteira | mãe | não | | Ainda não sabe | Assistir filmes, ler e sair com amigos | sim | | Parteira e outros cursos | Não | |
| Adriana | Noturno | 22 | F | Solteira | Pai, mãe, irmão e filho | não | | Tem dúvidas | Viajar para praias tranquilas | não | | | Não | |
| Henrique | Noturno | 25 | M | Solteiro | Pai, mãe e dois irmãos | sim | garçom | bombeiro | Apresentação de moto | Sim | | Curso técnico em segurança do trabalho | Não | |
| Renato | Noturno | 19 | M | Solteiro | Pais | Sim | Atendente (panificação) | Advocacia | Ir à praia | Sim | | Não sabe | Não | |
| Vinicius | Noturno | 19 | M | Solteiro | Pai | Sim | Atendente (setor de frios de um supermercado) | | Jogar bola | Sim | | Administração | Não | |
| Valter | Noturno | 19 | M | Solteiro | Pai mãe e irmão | Sim | | | Ir à igreja e tocar com os amigos | Sim | | Está pensando | Sim | Foi legal, mas precisava estudar mais |
| Isolda | Noturno | 23 | F | Casada | Marido e filhos | Sim | Tem um abatedor de frango | Nutricionista | Sair com a família | Sim | | Atendente de nutrição e depois nutrição | Não | |
| Arnaldo | Noturno | 20 | M | Solteiro | Mãe | Não | | Pediatra | Rap | Sim | | Física, Filosofia, Relações Públicas | Não | |
| Fernando | Noturno | 17 | M | Solteiro | Pai, mãe e irmão | Sim | Trabalha com pesquisas | | Tocar violão | Não | Trabalhar | | | |
| Sandro | Noturno | 19 | M | Solteiro | Mãe, pai 2 irmãos e 1 sobrinha | Não | | Eletrônica | Tocar teclado | Não | Trabalhar | | Não | |

Fonte: Questionário criado pelo “Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação- CEDU/UFAL (ver apêndice)

Os grupos apresentaram perfis bem distintos. O grupo diurno foi composto por jovens aparentemente muito focados em suas responsabilidades como estudantes. Acredito que, pelo fato de contar com participantes voluntários, naturalmente há uma seleção dos mais interessados, e os considerados “menos estudiosos” não demonstraram interesse em participar de algo dessa natureza. Sendo assim, o grupo diurno pareceu-me mais homogêneo, os jovens pareciam ser da mesma “galera”, pois, nas conversas que antecederam os grupos de discussão os participantes aparentavam muita afinidade entre si. Pude observar que a maioria do grupo diurno não trabalha e a faixa etária é menor em relação ao noturno. O interesse em dar continuidade aos estudos, ingressando na universidade foi unânime e a maioria já frequentava cursos pré-vestibulares. É interessante observar que o ensino profissionalizante não foi mencionado pelo grupo diurno.

Os estudantes do turno noturno tinham mais idade e a maioria já trabalhava. Diferente do grupo diurno, alguns não pretendem continuar os estudos e, dos que pretendem continuar, a maioria aponta o ensino profissionalizante como opção. Há também uma quantidade expressiva de jovens que, apesar de expressarem a intenção de continuar os estudos, não definiram que cursos pretendem fazer após o ensino médio. Do ponto de vista comportamental, o grupo noturno, pareceu-me mais heterogêneo, dividindo-se entre os muito dispersos e os muito centrados, isso gerou algumas dificuldades em extrair conteúdo das discussões devido à dispersão dos jovens, especialmente no segundo encontro, pois parecia que os sujeitos já haviam esgotado todas as informações que conseguiam externar, tornando a discussão meio estagnada e . Esse grupo era formado por alunos de duas turmas, mas que se conheciam e trocavam brincadeiras durante todo o tempo, brincavam inclusive comigo, pois a relação entre mim e esses alunos foi bem mais informal em comparação com o grupo diurno. Os jovens pareciam ter uma extrema necessidade de se expressar e sair da rotina de sala de aula, por isso, o grupo tornava-se um momento de alegria e descontração. Algumas falas dos sujeitos sobre a insatisfação em relação às aulas e aos professores corroboram com essa impressão.

No decorrer dos grupos de discussão, pude confirmar a presença de várias “identidades possíveis” – utilizando o termo usado por Hall (2006) – e isso me fez sentir a necessidade de aprofundar questões específicas de alguns dos jovens presentes, questões particulares, individuais, que não podiam ser aprofundadas dentro do grupo, para evitar uma exposição excessiva daqueles jovens, ou gerar constrangimento. Percebi então a necessidade de somar as entrevistas individuais aos procedimentos de pesquisa que já havia planejado.

2.2.4. Entrevistas

A variedade das formas de pensar e das posturas dos jovens durante a realização dos grupos de discussão despertaram meu interesse em manter um diálogo mais próximo com alguns dos sujeitos desta pesquisa. Percebi que o grupo de discussão não seria suficiente para registrar aquelas particularidades que compunham algumas das identidades juvenis ali presentes e que somente com um diálogo pessoal, um aprofundamento na realidade individual daqueles sujeitos, eu poderia registrar melhor a riqueza das variadas formas de vivência da condição juvenil. Então decidi entrevistá-los para investigar alguns desses aspectos particulares. Selecionei três jovens para esta etapa da pesquisa, de acordo com as especificidades e as diferentes identidades que iam sendo desenhadas e se destacando no decorrer das discussões. Logicamente, todos os sujeitos desta pesquisa, cada um deles, poderia gerar um objeto de estudo que poderia ser estudado em profundidade, porém, dentro dos meus limites, me concentrei em três jovens; cada um por um motivo, mas todos pelo mesmo objetivo: as identidades juvenis e a representação que cada um tinha sobre sua condição juvenil.

Para alcançar esse objetivo optei pela entrevista semiestruturada, ou seja, utilizei um roteiro com questões norteadoras, mas que não seguem obrigatoriamente uma ordem e uma formulação fixa, sendo utilizadas de acordo com o desenvolvimento das respostas. As entrevistas individuais têm como vantagem a sua flexibilidade quanto à duração, permitindo uma abordagem mais profunda sobre

determinados assuntos.

Estou ciente de que as entrevistas não estão livres da possibilidade de jogos de representações e fugas estratégicas por parte dos entrevistados. “As pessoas que são entrevistadas tendem a oferecer uma retrospectiva dos acontecimentos. Podem, no entanto serem ensinadas a responder de forma a satisfazer os interesses do entrevistador”. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.36). Minha intenção, no entanto, não é revelar “verdades”, mas investigar os significados que permeiam as informações expressas. Para Silveira, as entrevistas são

eventos discursivos complexos, forjados não somente pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e posteriormente de sua escuta e análise. (SILVEIRA, 2002, p.122)

Elas também possibilitam uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, onde a interação dos envolvidos favorece as respostas espontâneas. Desse modo, este tipo de entrevista colabora muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos sujeitos que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. Além disso, as respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas que poderão ser de grande utilidade na pesquisa. Nesse aspecto, as entrevistas me parecem um instrumento que pode fornecer uma riqueza de informações que supera outros instrumentos uma vez que os aspectos emocionais mais íntimos podem ser melhor expressos.

Para a realização das entrevistas, procurei elaborar um roteiro, para que o tema central não fosse perdido de vista, e procurei utilizá-lo de forma sutil para que a entrevista tivesse o aspecto de uma conversa informal, tomando o cuidado para direcionar, no momento oportuno, a discussão para o assunto de interesse. Quando necessário, me permiti fazer perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras, ou para ajudar a recompor o contexto da entrevista, no caso do informante “fugir” ao tema ou ter dificuldades com ele. Também me permiti omitir alguma pergunta no caso de considerar que o assunto já havia sido referido

espontaneamente pelo entrevistado . Segundo Pais,

no caso concreto da entrevista – qualquer que seja sua natureza – o 'entrevistado' acaba sempre sendo visto por entre névoas encobridoras do que pretendemos entrever. [...] O entrevisto é justamente o 'visto imperfeitamente', o 'mal visado', o apenas 'previsto' [...] o que nas respostas dos entrevistados pode se 'entrever' são internalizações de representações sociais. (PAIS, 2003, p.101)

Com isto em mente, analisei as entrevistas realizadas procurando apreender as representações dos jovens estudantes, com foco no aspecto sócio-cultural de cada um, onde cada individualidade apresenta uma janela para a reflexão a respeito de tantas questões relacionadas à condição juvenil.

2.2.4.1. Os entrevistados

Considero que os aspectos observados nas entrevistas estão longe de serem “apenas” individuais, pois, como já foi dito anteriormente, apontam para questões amplas da condição juvenil, mas acredito que a individualidade, a experiência pessoal de cada um dos sujeitos, fornece um pano de fundo que precisa ser observado, pois remete a contextos sociais e subjetivos particulares de cada jovem e de muitos, enquanto sujeitos socioculturais. Abaixo, faço uma breve descrição dos sujeitos entrevistados, suas falas foram fortemente significativas nas reflexões contidas no presente estudo.

Vinícius, 19 anos, sexo masculino, solteiro, negro, filho adotivo, estuda no turno noturno. Trabalha num supermercado e gosta de jogar futebol. Pretende cursar faculdade de Administração. Desde que sua mãe faleceu, no ano de 2011, ele mora só com o pai, que é alcoólatra, em uma das regiões mais pobres dos arredores da escola. Muito agitado e falante, Vinícius se destacou nos grupos de discussão por seus posicionamentos seguros e esclarecidos, demonstrando muita perspicácia nas suas falas. Suas opiniões sempre me pareceram muito coerentes, a ponto de despertar minha curiosidade a respeito da sua formação escolar e familiar.

Arnaldo, 20 anos, sexo masculino, solteiro, branco, estuda no turno

diurno, mora com a mãe. Gostaria de ser Pediatra, mas diz que pensa em cursar, Física, ou Filosofia, ou Relações Públicas. É evangélico e cantor de RAP, bastante engajado no movimento Hip-Hop. Arnaldo é muito crítico sobre tudo. Tido como “polêmico” pelos professores, se sente extremamente deslocado na escola, mas persiste em comparecer às aulas. Já foi usuário de drogas e se envolveu com o tráfico. Hoje, utiliza o RAP para conscientizar outros jovens.

Val, 24 anos, sexo masculino, travesti, solteiro, branco, estuda no turno noturno, mora com os pais. É cabeleireiro, gosta de cantar e, segundo os colegas, canta muito bem. Deseja cursar faculdade de Psicologia. Val, faz questão de utilizar seu “nome social”¹¹. Tive como pretensão colher informações a respeito de como se dá a vivência da sua condição juvenil na condição de homossexual e travesti; sua relação com o ambiente escolar, a família, o trabalho etc.

Uma vez que eu já havia tido um contato prévio com os sujeitos entrevistados, pois haviam participado do questionário e do grupo de discussão. Eles já demonstravam certa afinidade em relação à minha pessoa, o que favoreceu a abordagem de assuntos muito particulares e a obtenção de respostas bastante tranquilas sobre temas íntimos de sua história de vida.

Os relatos desses entrevistados me forneceram um rico material para análise das representações dos jovens sobre a experiência escolar e a vivência das diversas condições juvenis, possibilitando uma forte e gratificante experiência pessoal. Cada uma das entrevistas poderia ser objeto de uma profunda análise, uma vez que apresentaram diversas formas de viver as diversas condições juvenis, cada indivíduo com seus questionamentos, suas experiências pessoais, suas particularidades.

Com foco nas questões desta pesquisa, procurei analisar as expressões que considerei mais significativas fundamentando-me nas ideias dos teóricos estudados, o que descreverei na próxima parte desse trabalho.

11 Entende-se por nome social, aquele pelo qual travestis e transexuais se identificam e são identificadas pela sociedade. Fonte: Portaria 233, DE 18 DE MAIO DE 2010, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Art. 1, Parágrafo Único.

3. SER JOVEM ALAGOANO É, EM MEIO A BELAS PAISAGENS, UM SOFRIMENTO CARREGADO DE FELICIDADE

Antes de iniciar o relato das minhas análises, eu poderia recorrer aos tradicionais modelos de trabalhos acadêmicos onde se explana todo o referencial teórico e, somente depois, relatam-se os dados obtidos no campo. Ao invés disso, assumi o desafio de fazer as duas partes simultaneamente, para que os leitores que, assim como eu, ficam ansiosos pela parte empírica, não sejam obrigados a traçar o mesmo caminho que tive que percorrer, tendo que buscar cada conceito antes de chegar ao que mais me fascina realmente: as falas dos jovens. Porém, não se faz um trabalho acadêmico somente de paixão, a episteme é fundamental; sendo assim, intercalarei a fundamentação teórica que norteou este trabalho, às análises dos dados obtidos.

Sem dúvida, as análises são a parte desta pesquisa sobre a qual eu mais ansiava em me debruçar. Nelas, o “dar voz” se consuma realmente. Nelas, as falas, que poderiam estar perdidas no tempo e no espaço, são registradas e, melhor ainda, podem suscitar diversas reflexões sobre o *ser jovem*, *ser jovem alagoano*, *ser jovem em Alagoas*. Cada uma dessas expressões pode gerar infinitas discussões e problemáticas, impossíveis de serem esgotadas no presente estudo.

3.1. O Paraíso das Águas

De acordo com os textos produzidos, já está cristalizado no senso comum que Alagoas é tida como local de “belas praias”, porém poucos dos participantes desta pesquisa, discriminaram traços da cultura local, ou mesmo nomearam algumas das praias, tão significativas a ponto de dar ao estado o título de “Paraíso das Águas”.

“Que Alagoas é o paraíso das águas, que seu folclore é lindo, com várias danças, folguedos.” (Jéssica, 18, diurno)

Para alguns jovens, a cultura é representada como produto destinado ao

turismo. Alguns afirmam que deveria haver mais “investimento” na cultura com o objetivo de agradar aos turistas, como podemos observar nos textos abaixo:

Eu diria que apresentaria as culturas de Alagoas e mostraria todo trabalho desenvolvido pelas pessoas e mostraria muitas culturas. Eu mostraria onde os turistas visitam. Os lugares frequentados são praças. Mostraria a cultura de Alagoas, mostraria as praias onde os turistas vem conhecer as belezas de Maceió. Eu mostraria tudo o que ele sempre quis conhecer e poderia realizar tudo que ele sempre sonhou. Muitas coisas eu poderia mostrar. (Henrique, 25 anos, noturno)

Observa-se que o autor do texto acima focaliza a relação entre cultura e turismo. Em nenhum momento, o jovem trata a cultura como valores de um povo, com uma relação de pertencimento, mas sempre como um produto a ser oferecido a quem vem de fora, especificamente “o turista”.

O governo deveria investir mais em Alagoas, para que nossa cultura fosse vista, para que nós e os turistas se encantem. (Arthur, 22 anos, noturno)

Apresentaria a feira de confecções de Jaraguá, os pratos típicos, pode-se dizer, toda a cultura nordestina. Apresentaria também as lojas comerciais e supermercados.” (Edson, 18 anos, diurno)

É perceptível a ideia de cultura como algo ligado ao comércio, à geração de recursos financeiros. Como produto para venda, a cultura deve ser bonita, atraente, deve encantar a quem a vê. Poucos trataram a cultura como a própria condição de vida de todos os seres humanos, como produto das ações humanas, mas também como processo contínuo pelo qual as pessoas dão sentido às suas ações (GEERTZ, *in* DORNELLES, 2010), essa noção de cultura foi pouco expressada, há primordialmente o produto, voltado para o comércio e para o turismo.

3.2. Não vivo de cultura

A resposta de uma jovem destacou-se entre as demais por demonstrar uma forte rejeição pelo tema. Isso pode ser percebido em alguns trechos da sua resposta como: *“existem coisas muito mais interessantes e maravilhosas na terra, eu não vivo de cultura ou de qualquer coisa que ligue a ela”, ou “essa nação precisa pensar em coisas muito mais importantes”*, o que, do meu ponto de vista, trata-se da expressão de apenas um dos significados da palavra cultura. Na resposta da jovem pode-se observar um certo rancor, um tom quase que de revolta em relação ao termo “cultura”.

Eu não me habilitaria a mostrar a cultura nem ao marciano, nem a ninguém, porque não vivo de cultura. Tenho alguns costumes mas na verdade tento ser diferente, separada, se é que entendem! Existem coisas muito mais interessantes e maravilhosas na terra, eu não vivo de cultura ou de qualquer coisa que ligue a ela. Essa nação precisa pensar em coisas muito mais importantes! Ah! A cultura não é justa! (Esther, 20 anos, noturno)

Pode-se ainda compreender a indignação da jovem como à recusa do significado dominante atribuído à cultura como a representação de que somente alguns grupos sociais têm acesso ao que chamam de “Cultura”, com C maiúsculo, e que é a cultura dominante impondo-se em relação às outras. Nesse sentido, recorre-se ao conceito de cultura como um elemento de diferenciação como uma forma de justificação para a dominação e a exploração.

a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade. Assim, a Modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural. E, para dizer de uma forma bastante sintética, a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos. (VEIGA-NETO, 2003, p.7)

Diante das diversas concepções acerca deste termo, considerando a intenção discutir a relação intrínseca entre a/as identidade/s e os grupos culturais

com os quais os sujeitos interagem, faz-se necessário explicar aqui conceitos de *cultura*, com o objetivo de compreender as diversas formas de utilização e seus vários significados.

Denis Cuche, em seu livro *A noção de cultura nas ciências sociais* (1999) descreve todo o caminho percorrido pelo termo, até chegar à noção que temos atualmente. Segundo ele, o termo vem do latim *cultura*, que significa o cuidado dispensado ao campo ou ao gado. Em meados do século XVI, o termo passa a designar também a cultura de uma faculdade, o trabalho para desenvolvê-la. No século XVIII, com sua entrada no Dicionário da Academia Francesa (1780), o termo *cultura* passa a ser usado no sentido figurado, sendo seguido sempre de um complemento como cultura das artes ou cultura das ciências.

No decorrer do período iluminista, o termo passa a ser empregado para designar a formação, a educação do espírito; passa de ação (de instruir), a estado (do espírito cultivado pela instrução), o estado do indivíduo que “tem cultura”. Nesse período surge a oposição conceitual entre natureza e cultura; a cultura passa a ser empregada sempre no singular e a ser considerada a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, sendo associada à ideia de progresso, de evolução, de razão, que estava no centro do pensamento da época. Essa associação fez com que os franceses passassem a utilizar com mais frequência o termo civilização, por se referirem ao processo de melhoria da sociedade.

Uma visão oposta surge na Alemanha, onde havia forte influência da língua francesa e do pensamento iluminista nas classes alemãs consideradas superiores. Os intelectuais alemães, geralmente criticavam a nobreza por abandonarem as artes e a literatura e supervalorizarem o cerimonial da corte, imitando as maneiras civilizadas da corte francesa. Para esses intelectuais, o que era autêntico e contribuía para o enriquecimento intelectual e espiritual era considerado como vindo da cultura, a invés disso, o que era somente fruto de uma preocupação com a aparência, um refinamento superficial, pertencia à civilização. Assim, para os alemães, os termos “cultura” e “civilização” eram opostos.

Às vésperas da Revolução Francesa, a classe média alemã passa querer se reafirmar como nação, questionando a influência dos costumes da corte francesa

nos costumes das cortes alemãs. Para os alemães, o termo “civilização” passa a evocar a França e o termo “cultura” torna-se marca distintiva da burguesia intelectual alemã. A cultura tende a passar da concepção universalista para uma noção particularista e começa a ser usada como delimitadora das diferenças nacionais, sendo ligada cada vez mais ao conceito de nação.

Na França, devido ao interesse de alguns intelectuais franceses pela filosofia e letras alemãs, a palavra evoluiu de forma diferente e sua dimensão foi ampliada, passando a designar também um conjunto de caracteres próprios de uma comunidade. Mesmo assim, o conceito francês continua marcado pela ideia de unidade do gênero humano, para eles, além das diferenças que se pode observar entre cultura alemã e cultura francesa, há a unidade da cultura humana. Segundo Cuche, essas duas visões – a universalista, francesa e a particularista, alemã – estão na base das duas maneiras de definir o conceito de cultura nas ciências sociais contemporâneas.

Com o surgimento da etnologia, o termo cultura ganha um conteúdo descritivo. “Não se trata, para eles, assim como para os filósofos, de dizer o que deve ser a cultura, mas de descrever o que ela é, tal como aparece nas sociedades humanas.” (CUCHE, 1999, p.34). A observação e descrição dos modos de vida era o foco desses estudos.

Uma das primeiras definições etnológicas de cultura foi dada por Edward Burnett Tylor. Segundo ele, cultura e civilização, tomadas no seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. (TYLOR, in CUCHE, 1999, p. 35). Dessa forma, a cultura é a expressão da totalidade da vida social do homem. Tylor também foi o criador do exame das sobrevivências culturais como método de estudos da evolução da cultura, e introduziu o método comparativo na etnologia. Para ele, o estudo das culturas não poderia ser feito sem a comparação entre elas. Tylor é considerado o fundador da antropologia britânica.

O primeiro antropólogo a fazer pesquisas *in situ* foi Franz Boas. Ele e seus discípulos abriram caminho para as pesquisas sobre aculturação e as trocas

culturais, gerando a “corrente difusionista”¹², a qual se deve o conceito de modelo cultural que designa o conjunto estruturado dos mecanismos pelos quais uma cultura se adapta ao seu meio ambiente. Para Boas, cada cultura é dotada de um estilo particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas desta maneira. Este estilo, este espírito próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos. (CUCHE, 1999, p. 45). Os estudos de Boas revelam a complexidade dos fenômenos de empréstimo¹³.

Em 1964, surge o Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), fundado por Richard Hoggart, sendo ligado ao English Department, um dos centros de pesquisa de pós-graduação da Universidade de Birmingham. O eixo principal de observação do CCCS trata das relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais.

De acordo com Ana Carolina Escosteguy (1998), três textos que surgiram nos final dos anos 50, são identificados como as fontes dos Estudos Culturais: 1. Richard Hoggart com *The Uses of Literacy* (1957), que é em parte autobiográfico e em parte história cultural do meio do século XX; 2. Raymond Williams com *Culture and Society* (1958), que constrói um histórico do conceito de cultura, culminando com a idéia de que a “cultura comum ou ordinária” pode ser vista como um modo de vida em condições de igualdade de existência; e 3. E. P. Thompson com *The Making of the English Working-class* (1963), que reconstrói uma parte da história da sociedade inglesa.

A característica marcante desse grupo consiste na operacionalização de um conceito expandido de cultura, que rompe com um passado onde cultura remetia apenas aos artefatos. Esse conceito inclui as práticas da vida cotidiana ao lado das artes como partes de uma formação cultural, considerando toda produção de sentido, dando relevo ao sentido de ação, de agência na cultura.

12 Corrente que baseava seus estudos no fenômeno da difusão, resultado dos contatos entre diferentes culturas e da circulação dos traços culturais.

13 Boas formula hipótese de que “entre empréstimo e inovação culturais não há diferenças essenciais, sendo o empréstimo frequentemente uma transformação e até a recriação do elemento emprestado, pois ele deve se adaptar ao modelo cultural da cultura receptora.” (CUCHE, 1999, p. 70)

Com a extensão do significado de cultura de textos e representações para práticas vividas, considera-se em foco toda produção de sentido. O ponto de partida é a atenção sobre as estruturas sociais (poder) e o contexto histórico enquanto fatores essenciais para a compreensão da ação dos meios massivos, assim como, o desprendimento do sentido de cultura da sua tradição elitista para as práticas cotidianas. (ESCOSTEGUY, 1998, p. 90)

Segundo a mesma autora, os Estudos Culturais enfatizam às formas culturais de expressão não-tradicionais porpocionando uma descentralização da legitimidade cultural. Com esse olhar, a cultura popular alcança legitimidade, transformando-se num lugar de atividade crítica e de intervenção. Este enfoque promove uma abertura a problemáticas antes desconsideradas como as relacionadas às culturas populares e aos meios de comunicação de massa, bem como, às questões vinculadas às diversas identidades (ESCOSTEGUY, 1998, p.91). Procurei tomar como base esse conceito de cultura nas reflexões contidas no presente trabalho.

É preciso ressaltar a necessidade de utilizar esse termo no plural, uma vez que

em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. É assim que podemos nos referir, por exemplo, à cultura de massa, típico produto da indústria cultural ou da sociedade *techno* contemporânea, bem como às culturas juvenis, à cultura surda, à cultura empresarial, ou às culturas indígenas, expressando a diversificação e a singularização que o conceito comporta. (COSTA et alli, 2003, p. 36-37)

O mesmo acontece com os termos *juventudes* e *identidades*, pois sua pluralidade, suas múltiplas apresentações, exigem que sejam tratados com essa flexão.

Continuando as reflexões sobre o conceito de cultura, evoco também a definição utilizada por Pais (2003). Segundo ele, “a cultura pode ser entendida como um conjunto de significados compartilhados; um conjunto de sinais específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire um sentido” (PAIS, 2003, p.70). Nesse aspecto o sentimento de pertencimento pode, às vezes se misturar com o sentido de identidade. Essa associação, entre “cultura” e

“identidade”, é frequente e requer reflexão.

Segundo Barth “participar de determinada cultura particular não implica automaticamente ter certa identidade particular” (CUCHE, 1999, p 200). Para compreendermos sobre o que estamos falando quando nos referimos à identidade cultural, precisamos compreender como este conceito chegou a ser discutido tal como o percebemos na contemporaneidade.

O panorama de “crise das identidades”, do qual trataremos mais adiante, é identificado por alguns dos autores revisados para esta pesquisa, possibilitando a percepção de que a identidade, hoje, emerge sobre um panorama onde as “certezas” são profundamente questionadas, num tempo onde há um sujeito de identidades fragmentas e múltiplas que põe em questão uma série de certezas anteriormente firmadas. Da mesma forma, percebe-se que não existe identidade cultural em si mesma, não é possível defini-la de forma conclusiva, mas sim numa construção social. O pesquisador não deve buscar a definição da identidade cultural que está sendo pesquisada, mas sim buscar os elementos que constituem aquela identidade situando-a no tempo, no espaço, no contexto que a produz.

Essa premissa aguçou ainda mais minha curiosidade em compreender como o indivíduo jovem se identifica em relação à cultura de sua região. Se por sua condição de jovem, esse indivíduo é ainda mais ligado aos grupos socioculturais em que está inserido e, se a escola ocupa parte importante dessas trocas sociais, que identificação é possível perceber nesse jovem nordestino, alagoano, mas que é parte também dessa geração globalizada, pluralizada e descentrada culturalmente?

3.3. A cultura de Alagoas é bem diversificada

Alguns teóricos culturais argumentam que as tendências em direção a uma maior interdependência global está levando ao colapso todas as identidades culturais, produzindo uma “fragmentação de códigos culturais”, uma “multiplicidade de estilos”, um “pluralismo cultural”. “À medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e

da infiltração cultural.” (HALL, 2011, p.74). Os fluxos culturais entre as nações e o consumismo global criam possibilidades de identidades partilhadas – como consumidores para os mesmos bens, clientes para os mesmos serviços, públicos para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo (*ibidem*). Nesse contexto, o hibridismo cultural seria uma característica indissociável dos tempos atuais?

O termo hibridismo tem sua origem na biologia do século XIX, e trata da mescla entre duas espécies diferentes, o que deu início à polêmica questão sobre a “pureza das raças”. O artigo *O conceito de hibridismo ontem e hoje: ruptura e contato*, escrito por Daniela Kern (2004) traz um apanhado das diversas visões sobre o termo. Segundo ela, as discussões biológicas sobre as regras naturais para a pureza das raças e até que ponto é preciso preservar uma espécie pura penetraram nas ciências sociais, onde o termo passou a ser usado como metáfora, não se referindo mais às plantas, mas à espécie humana. Ela recorta um trecho do romance “Os Sertões”, de Euclides da Cunha, que demonstra o reflexo de uma das visões sobre o indivíduo híbrido ou mestiço. Segundo esta visão, o mestiço era inferior às raças “puras”:

A mestiçagem extremada é um retrocesso. [...] De sorte que o mestiço – traço de união entre as raças, breve existência individual em que se comprimem esforços seculares – é, quase sempre, um desequilibrado. [...] Não há terapêutica para este embate de tendências antagonistas, de raças repentinamente aproximadas, fundidas num organismo isolado. [...] É o mestiço [...] menos que um intermediário, é um decaído, sem a energia física dos ascendentes selvagens, sem a altitude intelectual dos ancestrais superiores. Contrastando com a fecundidade que acaso possuía, ele revela casos de hibrididade moral extraordinários: espíritos fulgurantes, às vezes, mas frágeis, irrequietos, inconstantes [...], feridos pela fatalidade das leis biológicas, chumbados ao plano inferior das raças menos favorecidas. (CUNHA apud KERN, 2004, p. 54-55)

O final do século XIX foi permeado pela forte discussão sobre mistura de raças, que culmina com as grandes guerras do século XX. A partir dos anos 80 do século XX, o conceito de raça foi sendo menos utilizado e os estudos passaram a falar de Hibridismo Cultural. A partir daí passou-se a tratar o termo, não somente como um “estado”, mas sim um processo que pode ser visto por dois ângulos. De um ponto de vista negativo, pode-se considerar “perda de tradições regionais e de raízes locais” (BURKE, 2003, p. 18). De um ponto de vista mais otimista, o

hibridismo pode ser visto como “uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura, mais apropriadas à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado”. (HALL, 2011, p. 91).

O historiador Peter Burke (2003), afirma que, com a globalização, os processos de hibridização da cultura são inevitáveis, para ele, a hibridização ocorre sem a ação consciente dos indivíduos.

Porém, o conceito atual de hibridismo refere-se tanto às ações – sendo pelo o modo de agir ou pelo discurso – quanto ao resultado do consumo de objetos culturais. Sua finalidade política pode refletir diversas intenções, sejam de aumento de poder; resistência; fortalecimento ou enfraquecimento das identidades locais ou nacionais; contestação das normas estabelecidas pelas culturas hegemônicas.

Canclini, em seu livro *Culturas Híbridas*, foi um dos primeiros autores a tratar o conceito com uma conotação política. O autor procura embasar sua teoria utilizando como exemplos produtos culturais e observando as estratégias de hibridização que os artesãos indígenas adotam para conseguir colocar seus produtos no mercado. Tenho buscado considerar o hibridismo tendo como base essa visão. O hibridismo, apesar de poder servir às culturas opressoras, também pode servir como uma forma de resistência das culturas subalternas que, na busca pela inserção e sobrevivência em meio à aculturação global, ou multiculturalização, inevitável diante do progresso da humanidade.

Kern também alerta para essa dupla finalidade do hibridismo por meio dos argumentos da crítica literária Zilá Bernd.

Assim como o conceito de mestiçagem foi uma cilada da modernidade [...] talvez também o conceito de híbrido corresponda a mais uma utopia (da pós-modernidade), que encobriria um certo imperialismo cultural prestes a apropriar-se de elementos de culturas marginalizadas para reutilizá-las a partir dos paradigmas de aceitabilidade das culturas hegemônicas. Tratar-se-ia então apenas de um processo de glamourização de objetos culturais originários da cultura popular ou de massas para inseri-los em uma outra esfera de consumo, a da cultura de elite. (BERND, apud KERN, 2004, p. 59)

Por outro lado, Bernd, também enfatiza a função oposta contida no conceito, mostrando a importância do processo para a sobrevivência das culturas oprimidas.

Mas, se por híbrido queremos nos referir a um processo de ressimbolização em que a memória dos objetos se conserva e em que a tensão entre elementos díspares gera novos objetos culturais que correspondem a tentativas de tradução ou de inscrição subversiva da cultura de origem em uma outra cultura, então estamos diante de um processo fertilizador. (BERND, apud KERN, 2004, p. 60)

Hall, também alerta sobre os perigos da má interpretação do termo.

Segundo ele, o

hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade. (HALL, 2003, p. 74)

Segundo Silva, o hibridismo se dá entre identidades com diferentes níveis de poder, há a presença de uma cultura dominante e uma dominada, porém, a imposição explica um hibridismo que, embora favoreça o grupo predominante – não em número mas pela força – é de mão dupla uma vez que atinge dominados e dominadores.

Os processos de hibridização analisados pela teoria cultural contemporânea nascem de relações conflituosas entre diferentes grupos nacionais, raciais ou étnicos. Eles estão ligados a histórias de ocupação, colonização e destruição. Trata-se, na maioria dos casos, de uma hibridização forçada. (SILVA, 2005, p. 87).

Nas análises dos questionários, chamou-me a atenção – apesar de ser algo esperado desde que surgiu este objeto de estudo – o fato de que os sujeitos da pesquisa evitaram fazer referências específicas a elementos da cultura “alagoana”. São frequentes expressões como “uma cultura muito rica” ou “uma cultura diversificada”, mas sem maiores descrições, como podemos observar nos trechos abaixo:

Diria que Alagoas tem uma cultura muito rica, porém, em minha opinião, pouco explorada.(...) (Mário, 16 anos, diurno)

Apresentaria todos os locais que preservam a cultura, que são ricos de povos e de criação.[...] (Val, 24 anos, noturno)

Que Alagoas não tem um cultura definida [...] (Valeska, 18 anos, diurno)

Eu falaria para ele que Alagoas é um estado com riquezas (...) (Andréa, 17 anos, diurno)

Não fica claro se a característica genérica dessas respostas, se deve à falta de estímulo para listar os referidos elementos detalhadamente, ou à escassez das referências que lhes vêm à mente no momento da resposta. Quando chegam a mencionar alguns elementos, como “o folclore”, ou “o artesanato”, os jovens não detalham o que caracteriza o folclore ou o artesanato alagoanos. Que danças? Que folguedos? As respostas não se aprofundam na descrição dos elementos que tornam a cultura “alagoana” “rica” ou “diversificada”.

Eu diria a ele que aqui em Alagoas nossa cultura é bem diversificada. Onde podemos mostrar um pouco de cada coisa, como a dança e o folclore e também a história da cidade. (Ana Célia, 19 anos, diurno)

Diria que a cultura de Alagoas é bem diversificada, com várias pessoas de várias raças e línguas.[...] (Edson, 18 anos, diurno)

Não sei muito da nossa história, mas o pouco que posso dizer é que ela é diversificada, muito bonita. Tem o folclore, o reisado, os quilombolas, só que ela não é muito explorada.[...] (Ana, 18 anos, diurno)

Sobre esse aspecto, tenho uma hipótese: com exceção dos que demonstram um visível desinteresse, acredito que o medo de “errar”, o medo da avaliação, que estes jovens demonstraram tão fortemente no meu primeiro contato com eles, contribui para a omissão dos detalhes em suas respostas. Do ponto de vista de quem se sente avaliado, ao optar por uma resposta menos detalhada, é possível diminuir as possibilidades de “erro”. Mantenho essa hipótese baseada no que os próprios participantes da pesquisa expressaram através de frases como: “eu não sou bom em redação” ou “eu não tenho uma boa base em geografia e história”; que eram ditas frequentemente, antes mesmo de iniciarem a leitura da questão.

Durante a aplicação do questionário, procurei tranquilizá-los, dizendo que o objetivo era observar o que eles expressariam nas suas respostas, independente da relação com o conteúdo escolar; que as questões ortográficas não seriam observadas; que aquela não era uma atividade de avaliação; que por isso, não

haveria um julgamento; e que eles poderiam se expressar à vontade. Apesar disso, acredito que esse medo de expressar algo que pudesse ser considerado inadequado, está refletido nos textos através da utilização de expressões menos exatas. Algumas respostas resumem-se a uma frase:

Mandaria ele procurar outra pessoa. (André, 18 anos, diurno)

Mostraria todas as nossas culturas, os lugares mais frequentados e os mais bonitos. (Luiza, 17 anos, diurno)

Apresentaria a ele tudo o que tem bom em Alagoas, se eu conseguisse me comunicar com ele. (Paula, 17 anos, diurno)

Eu comentaria com eles como o nosso estado é lindo. Rico em praias, rico em natureza. (Elisa, 17 anos, diurno)

Acredito a observação da falta de aprofundamento nas respostas dos jovens, está em concordância com a inquietação que gerou o objeto de estudo desta pesquisa: talvez os jovens não conheçam os elementos de sua própria cultura. Se a falta de aprofundamento não for reflexo da falta de referências em relação à sua cultura, pode ser, no mínimo, fruto da falta de estímulo em descrevê-la, o que considero uma demonstração de desapego emocional, uma vez que o sentimento de orgulho em ser alagoano e a oportunidade de apresentar sua cultura a um “estranho” poderia ser um estímulo para uma descrição mais cuidadosa. Também pode-se identificar que estes jovens apreendem a visão dominante de “Cultura”, como algo exterior a eles, a maioria não se coloca como aqueles que contribuem para dar significados ao mundo e para expressá-lo. Portanto, é compreensível que não se sintam à vontade para falar de algo com o qual não se sentem parte.

Alguns jovens buscaram aprofundar suas descrições da cultura “alagoana”, e alguns citaram especificamente elementos considerados típicos do folclore “de Alagoas”. Entre os folguedos tradicionais do estado, o coco-de-roda é o mais mencionado. O reisado também foi citado, entre outras danças, como as quadrilhas juninas.

Mostrava as praias do nosso Estado, a diversidade da culinária alagoana, a linguagem dos Alagoanos e o artesanato Maceioense. Mostraria a Serra

da Barriga onde Zumbi e os escravos viveram, mostraria o coco-de-roda, maracatu e outros. O grande rio São Francisco e sua história para o Brasil. (Vinícius, 19 anos, noturno)

[...] que seu folclore é lindo, com várias danças, folguedos. Danças como maxixe, coco-de-roda etc." (Jéssica, 18, diurno)

Nem todos sabem que o maracatu e o maxixe não têm sua origem em Alagoas; essa menção comprova que o hibridismo cultural é bastante observável entre os alagoanos no que se refere às manifestações folclóricas. De uma forma generalizada, Alagoas capta elementos da cultura de diversos estados e os assume como seus. Podemos observar isso, também, na feira de confecções de Jaraguá (bairro antigo da cidade) citada acima por um dos jovens. A feira é composta por pequenas lojas que revendem produtos comprados em outras cidades consideradas pólos do artesanato nordestino, como Caruaru-PE, onde se encontra muitos produtos em couro e madeira; Fortaleza-CE, que produz rendas e bordados tradicionais; e Natal-RN, de onde vêm as garrafas com desenhos trabalhados em areia colorida. As excursões turísticas levam quem está visitando Maceió a essas feiras, apresentando esse produtos como artesanato típico de Alagoas, isso explica o fato de os jovens mencionarem essas feiras como algo importante a ser mostrado a alguém que visita esse estado. Os próprios alagoanos ignoram o fato de que os produtos vendidos nessas feiras são comprados em outros estados brasileiros. Por outro lado, o Pontal da Barra, bairro onde se concentra a produção genuína de filé – bordado artesanal fabricado tradicionalmente em Alagoas – não foi mencionado por nenhum dos envolvidos na pesquisa.

Podemos relacionar esse aspecto híbrido à questão da globalização e ao que diz Woodward, quando afirma que a globalização “produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local.” (SILVA, 2005, p. 21). Sobre esse aspecto, vários autores argumentam que a modernidade traz consigo novas formas de relacionamentos e de modos de ser e de viver. Como consequência desse movimento formam-se processos de hibridização cultural que são constituídos pela utilização de elementos provenientes das diversas

classes e diferentes lugares, numa relação ativa de interpenetração entre culturas de sujeitos que acabam por gerar ou realizar novos processos e movimentos sociais que recriam culturas próprias. Desse modo, é reconfigurado o tecido urbano como conjunto das manifestações do predomínio da cidade sobre as outras regiões, o que nos permite observar traços e características que se mesclam.(CARRANO & MARTINS, 2011, p. 45). A mistura entre “o que é daqui” e o que é “de fora” se fez presente tanto nos textos do questionário como nos grupos de discussão.

Declarações de desconhecimento sobre a própria cultura também foram significativas. Alguns jovens declararam-se incapazes de apresentar sua cultura e alguns indicam a necessidade de pesquisar sobre o assunto, como se as referências culturais do lugar onde vivem fossem algo que o sujeito precisa estudar para ter acesso.

Pra ser sincera eu falaria para ele(a) que estudaria sobre Alagoas e passaria algumas informações para ele. [...] (Joana, 20 anos, diurno)

Não, pois eu não tenho essa capacidade, pois eu não o conheço bem para apresentar. Alagoas é muito grande e tem suas belezas e suas partes mais simples, mas Alagoas é lindo. (Isolda, 23 anos, noturno)

[...] muitos jovens de hoje não sabem da sua própria cultura porque pouco se fala dela.” (Adriana, 22 anos, noturno)

Quase nada porque na escola sobre cultura de Alagoas não passado nada[...] (Sandro, 19 anos, noturno)

Observa-se nessas afirmações um reflexo da antiga visão de que a educação seria o caminho para atingir as formas mais elevadas da “Cultura”, seguindo um modelo pregado por alguns intelectuais alemães do século XVIII, que passaram a chamar de Kultur a sua própria contribuição para a humanidade, “todo aquele conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciava do resto do mundo” (VEIGA-NETO, 2003, p. 07). Sendo assim, a Cultura seria constituída por um determinado modo de estar no mundo, de produzir e de apreciar as artes, de pensar religiosamente e filosoficamente, como modelo a ser atingido pelas outras sociedades. Daí surge a concepção de *alta e baixa cultura*.

Simplificando, a alta cultura passou a funcionar como um modelo – como a cultura daqueles homens cultivados que “já tinham chegado lá”, ao contrário da “baixa cultura” – a cultura daqueles menos cultivados e que, por isso, “ainda não tinham chegado lá”. De tal diferenciação ocuparam-se muitos pedagogos, uma vez que a educação foi – e ainda é – vista por muitos como o caminho natural para a “elevação cultural” de um povo. (VEIGANETO, 2003, p. 07)

Alguns jovens, enquanto respondiam os questionários, falaram que nunca haviam lhes perguntado nada sobre esse assunto, que por isso era difícil responder, pois eles não estariam “acostumados” a falar sobre cultura. Acredito que essa estranheza confirma a hipótese de que as culturas não são discutidas no ambiente escolar.

3.4. Minha cultura é forte é quase uma “não cultura”

Definir um conceito atual de identidade é algo extremamente complexo, sendo impossível fazer afirmações conclusivas, uma vez que os debates e estudos sociológicos referentes a esse assunto são bastante variados. Conforme Hall (2006) existem três concepções de identidade e que produzem implicações nos modos de nos aproximar do nosso objeto de pesquisa.

A primeira, dessas três concepções, é a do “sujeito do Iluminismo”, que se baseia numa concepção da pessoa humana como um indivíduo dotado de razão, cuja identidade é tida como um núcleo interior que nasce e se desenvolve com ele, porém permanecendo essencialmente o mesmo durante toda a existência do indivíduo.

A segunda concepção é a do “sujeito sociológico”, na qual há a consciência de que este núcleo interior não é tão autossuficiente e autônomo, mas que é formado na relação com outras pessoas que mediavam, sentidos, valores e símbolos importantes para o sujeito. Esta é a concepção sociológica clássica, defendida por G. H Mead, C. H. Cooley e os interacionistas simbólicos, “a identidade

é formada na 'interação' entre o eu e a sociedade". (HALL, 2011, p.11). Segundo essa concepção, o núcleo, apresentado na concepção iluminista, é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que são apresentadas por esses mundos. "O fato de que projetamos a 'nós próprios' nessas identidades culturais, ao mesmo tempo, que internalizamos esses significados e valores, tornando-os 'parte de nós', contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural." (*ibidem*, p.12)

Tendo como referência a noção de "sujeito pós-moderno", a terceira concepção de identidade, percebe-se que nas concepções anteriores há a crença de poder estabilizar os sujeitos e os mundos culturais, tornando-os mais unificados e previsíveis. Porém, na atualidade, este mundo apresenta-se de forma fragmentada; o sujeito não é composto de uma, mas de várias identidades, fruto de um processo que se tornou "provisório, variável e problemático" (*ibidem*, p.13). Para Hall, o processo de identificação produz um sujeito que "não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente", mas uma identidade que se transforma continuamente reagindo às intervenções dos sistemas culturais nos quais o sujeito está inserido, assumindo "identidades diferentes em momentos diferentes", são as chamadas "identidades possíveis", com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2011, p.13)

Para refletir sobre as diversas concepções que marcaram a noção de identidade ao longo da História, Claude Dubar, em seu livro "A crise das identidades: a interpretação de uma mutação" distingue duas grandes correntes: a essencialista e a nominalista. A partir da corrente essencialista, a identidade dos seres é aquilo que se mantém inalterado, a despeito das mudanças, o que permanece idêntico, para além da passagem do tempo. As essências são aqui qualificadas a partir de categorias que reagrupam os seres de acordo com suas essências.

O essencialismo postula que estas categorias têm uma existência real: são estas categorias que garantem a permanência dos seres, a sua mesmidade que se torna assim definida de maneira permanente. "A identidade dos seres existentes é o que faz com que permaneçam idênticos, no tempo, à sua essência". (DUBAR,

2009, p. 12) Do ponto de vista essencialista, portanto, a alteridade fica anulada, ao pressupor uma singularidade essencial a cada ser humano – que lhe possibilita dizer quem ele é em si – somada a uma pertença igualmente essencial, herdada a priori, já que vinculada ao nascimento. O autor destaca a relação existente entre estas duas crenças: é somente porque se acredita que a pertença seja dada a priori, que se pode definir a singularidade essencial de cada um. “Cada um se transforma, com efeito, no que ele é: ele realiza seu destino, esteja este inscrito em seus genes ou marcado por seu 'estado civil', permanece idêntico ao seu ser essencial.” (*ibidem*, p. 13-14). Esta crença desdobra-se em um caminho linear e previsível.

Em confronto com essa concepção essencialista, há uma corrente ancorada na perspectiva histórica e contextual, que pressupõe a possibilidade de mudanças. Esta corrente, que Dubar nomeia como nominalista, é pautada na proposição de que as categorias que permitem conhecer algo sobre os seres empíricos são, na realidade, modos de identificação submetidos a determinado contexto, portanto, historicamente variáveis.

O autor afirma que a identidade resulta de uma “dupla operação linguageira: diferenciação e generalização.” A diferenciação visa definir “o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém ou alguma coisa diferente: a identidade é a diferença”. A generalização “procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro: a identidade é o pertencimento comum”(*ibidem*, p.13)

Ainda segundo Dubar, o paradoxo envolvido na configuração da identidade – aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado – só pode ser compreendido a partir do elemento que une as duas operações em jogo no processo de construção identitária: a identificação para si e a identificação pelo outro. Nesta perspectiva, não há identidade sem alteridade, e ambas variam historicamente conforme o contexto de definição. É no entremeio destas duas formas identitárias que se forjam as crises existenciais e as crises de identidade pessoal tão evidentes na atualidade, crises que envolvem a definição de si, tanto quanto o reconhecimento atribuído pelos outros.

Segundo Dubar, está em curso, na atualidade, um movimento histórico de

transição entre dois modos específicos de identificação. O primeiro é pautado na compreensão essencialista – que parte do princípio de que cada indivíduo possui uma fonte essencial de identidade, advinda do grupo de pertença social a que está vinculado e supõem a crença na existência de comunidades, como “sistemas de lugares e de nomes pré-atribuídos aos indivíduos que se reproduzem de modo idêntico através das gerações” (DUBAR, 2009, p.15). Já o segundo modo de identificação, considerado em emergência, pressupõe a existência de “coletivos múltiplos, variáveis, efêmeros, aos quais os indivíduos aderem durante períodos limitados e que lhes fornecem recursos de identificação que eles administram de maneira diversa e provisória”. (*ibidem*) Neste enfoque, portanto, as pertenças podem ser múltiplas e mutantes ao longo da vida.

Uma das ocorrências interessantes que observei durante a pesquisa foi a de que alguns jovens fogem do senso comum e consideram que “a cultura é algo pessoal/individual”. O que nos lembra que “a formação da identidade ocorre também nos níveis 'local' e pessoal.” (WOODWARD *in* SILVA, 2005, p. 29) e alguns jovens têm consciência disso.

Se tratando de cultura aberta de AL, eu mostraria algumas: 1º Serra da Barriga o coração do Brasil; 2º Capoeira que eu acho linda; 3º Alguns escritores. E o hip-hop que vem crescendo nas periferias e mudando muito jovens através do RAP. Com vários grupos que se prontificam para fazer o possível pra tirá-los das drogas, do crime, das ruas. Não consigo relatar, praias, teatro, música e etc... minha cultura é forte é quase uma “não cultura” rsrsrs em relação as folclóricas. É possível viver sem a cultura, porém também é possível criar uma só pra você. Minha cultura é Deus! (Arnaldo, 20 anos, noturno)

Este jovem se vê envolvido no seu mundo, ele não prioriza a descrição essencialista de cultura, externa a ele. Ao contrário, relaciona a cultura de Alagoas aos seus modos de expressão, que é mundial, nacional, mas também de seu lugar, pois serve para expressar suas ideias, para lutar pelos seus ideais, para criticar.

Dubar propõe que as configurações identitárias dão-se justamente a partir das constantes mudanças de cenário que marcam a atualidade e que necessariamente repercutem sobre as trajetórias individuais, gerando não uma

identidade única, constante e a-histórica, para cada indivíduo, mas, identidades complexas e cambiáveis. É a partir desta concepção que podemos refletir sobre as diversas influências na constituição identitária do jovem: não como influências determinantes e únicas nesta formação, mas como influências contingenciais; cada uma, dentre muitas, é passível de reformulação, no curso do tempo e a partir de outras vivências e novos contextos.

As repercussões de tais mudanças sobre o processo de socialização e de construção de vínculos sociais são notáveis: ao ameaçarem a estabilidade dos dispositivos de integração social, as mudanças visíveis na atualidade incidem diretamente sobre as relações entre o indivíduo e o social e, portanto, sobre o processo de construção das identidades pessoais. Não mais assegurado pelas instituições tradicionais, este processo passa a ser construído pelos próprios indivíduos no decurso de suas trajetórias de vida, de maneira sempre contingente.

O autor analisa a hipótese de uma crise nos modos de identificação fazendo ligação desta com a teorização da crise econômica. Segundo ele, a expressão “crise do vínculo social” é cada vez mais retomada pelos sociólogos que trabalham sobre as populações/categorias cujas condições de recursos e os níveis de vida vêm se degradando. Convém então saber qual a natureza desse vínculo social rompido:

Trata-se muitas vezes, em primeiro lugar, das relações mais cotidianas, familiares, profissionais, de proximidade. Ser deixado pelo cônjuge, ser demitido pelo patrão, deixar de ser cumprimentado pelo vizinho, ser maltratado por uma administração constituem rupturas concretas de relações pessoais que anteriormente, criavam vínculos que se qualificavam como sociais. (DUBAR, 2009, p.22)

Para Dubar a “crise” do vínculo social seria um efeito causado pela crise econômica, mas também, podemos considerar, além da crise econômica, a crise social. “Pode-se também denominar “antropológica” esse tipo de crise que afeta, ao mesmo tempo, os comportamentos econômicos, as relações sociais e também as subjetividades individuais.” (DUBAR, 2009, p.22). Pode-se observar essas crises como manifestações de um processo global que provocaria, em certos momentos, “rupturas” nos grandes equilíbrios econômicos, bem como nos tipos de ligações

sociais anteriormente dominantes.

Porém, Dubar chama a atenção para o enfoque exagerado nos modos de produção, segundo ele, a discussão mercadológica, pode subestimar a questão das transformações nas formas do vínculo social, das relações pessoais e das significações simbólicas.

Sociologicamente, a crise das identidades trata de uma “construção da identidade pessoal que não consegue evitar crises que não resultam primeiramente de uma falta de recursos econômicos, mas da própria estrutura da subjetividade humana, uma vez que ela se emancipa dos quadros comunitários” (*ibidem*, p.252-253) Essa “grande passagem” potencialmente nos emancipa dos vínculos comunitários, ela encerra a tomada das subjetividades pelas identificações coletivas em “relações de dominação temíveis” entre as categorias dominantes e as dominadas, que podem constituir “identidades’ ilusórias, ambíguas ou mesmo mortíferas”, baseadas em relações societárias individualizantes, que apesar de separarem, selecionarem e às vezes angustiarem, possibilitam “uma subjetividade autônoma que alguns chamam de liberdade”(*ibidem*) Para Dubar, não há outra forma de se construir a identidade pessoal senão pela libertação e reinvenção de si mesmo. Esse processo passa necessariamente pela crise.

Para Hall, o termo “crise de identidade” está inserido num processo mais amplo de mudança, ligado ao deslocamento das estruturas e processos centrais das sociedades modernas, que vêm abalando os contextos que davam aos indivíduos uma referência estável no mundo social. Tanto Hall como Dubar afirmam que é nesse sentido de desestabilização do que se tinha anteriormente como formas de identidades, que pode-se falar de uma “crise das identidades”, uma vez que a mudança de normas e de modelos gerada por essa crise, causa uma desestabilização das referências anteriores e isso interfere na subjetividade dos sujeitos. Percebe-se então que a crise que marca as configurações identitárias na atualidade é inseparável da própria crise da modernidade que é visível em diversos âmbitos.

Permeando essa construção das identidades, para si e para os outros, encontra-se a representação. Utilizaremos o conceito de representação baseando-

nos nos Estudos Culturais, onde, segundo Hall, a representação se dá através do uso que fazemos das coisas, dos significados que damos a elas, o que dizemos, pensamos e sentimos.

Os estudos de Hall apontam três teorias que abordam a discussão da representação: a teoria reflexiva, onde a linguagem funciona como espelho que reflete o verdadeiro significado que já existe no mundo; a intencional, onde o falante impõe o significado através da linguagem; e a construcionista, na qual a linguagem é tomada como um produto social onde os significados são construídos através dos sistemas de representação. É na teoria construcionista que o autor baseia sua percepção da representação. (SANTI & SANTI, 2008, p.5)

Para Hall (1997), o significado surge, não das coisas em si, mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos.(HALL, 1997, p.24). Ou seja, a linguagem está no centro da expressão da representação, quando comunicamos expomos ao mundo nossos significados.

Pode-se dizer que de, acordo com as ideias de Hall,

A questão do significado surge em relação a todos os diferentes momentos ou práticas do "circuito da cultura": na construção da identidade e na delimitação da diferença, na produção e no consumo, bem como na regulação das condutas sociais, sendo que em todas estas instâncias, e em todas essas localizações institucionais, a linguagem é um dos "meios" privilegiados através dos quais é produzido e circula o significado. (HALL *apud* WORTMANN, 2001, p. 158)

Os significados são produzidos quando incorporamos os objetos, as ideias, os símbolos, de diferentes maneiras, às práticas da vida cotidiana, dando-lhes valor ou significância, ou seja, sempre que nos expressamos, fazemos uso, consumimos ou nos apropriamos dessas “coisas” estamos produzindo significados e ao comunicarmos estes significados se dá a representação.

Hall afirma que nossas subjetividades são produzidas de modo discursivo e dialógico, por isso, quando há a intervenção da cultura, é cada vez mais difícil definir a diferença entre o que é “interior” e “exterior”, entre o social e o psíquico. Segundo ele,

devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da

representação, através da cultura, não fora dela. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles) (HALL, 1997, p. 15)

Sendo assim, os significados culturais não estão somente no nível mental, na imaginação, mas têm efeitos reais e regulam as práticas sociais. O reconhecimento dos significados, a sensação de pertencimento, é parte da consciência de nossa própria identidade.

Tomaz Tadeu da Silva (2005), em *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*, debate a questão da identidade dentro do horizonte dos Estudos Culturais, fazendo uma análise das representações de mundo e a identidade, marcada pelas diferenças no interior dos grupos, sendo essas diferenças o que constitui a consciência identitária de grupo. Na mesma obra, o artigo "*Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*", de Kathryn Woodward, parte do problema étnico iugoslavo para tecer algumas considerações a cerca de identidade e representação. Baseando-se nos estudos de Hall, a autora apresenta a representação como mecanismo simbólico de classificação do mundo e de nossas relações dentro desse mundo. Para ela, há uma relação de oposição na forma como a identidade é definida, onde o eu e o outro são duas existências que se interpõem numa relação que, mesmo sendo de oposição, é básica para o próprio fundamento da identidade, uma vez que esta é marcada pela diferença, ou, em outras palavras, a negação do outro é afirmação do eu, daquilo que sou, porque ele não é. Recorrendo ao caso sérvio-croata, a autora explica:

A identidade sérvia depende, para existir, de algo fora dela: a saber, de outra identidade (croata), de uma identidade que ela não é, que difere da identidade sérvia, mas que, entretanto, fornece condições para que ela exista. A identidade sérvia se distingue por aquilo que ela não é. Ser sérvio é ser um não-croata. A identidade é, assim, marcada pela diferença. (WOODWARD, in SILVA, 2005, p. 09)

Concordo com a autora quanto ao argumento de que a identidade é construída simbolicamente, pois pode ser percebida a partir dos valores nacionais, comida, expressões culturais, e socialmente, pois o grupo social é apresentado como referência essencial à memória, história, tempo e espaço. A representação é,

então, o meio pelo qual o grupo cria símbolos que dão sentido às suas experiências.

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. (WOODWARD, in SILVA, 2005, p. 09)

Assim, pode-se dizer que a representação é um processo cultural de significação da experiência humana. Essa significação é inerente à identidade que por sua vez, dentro da dinâmica humana, não pode ser estável e imutável. A autora chama a atenção para o fato de não podermos ignorar a grande mobilidade internacional nos processos migratórios e suas consequências para as identidades de quem migra e das comunidades que recebem esses imigrantes, sucedendo-se, a partir daí, um processo onde ambos os grupos passam por uma transformação que nem sempre é harmoniosa. Segundo a autora, “a migração produz identidades plurais, mas também identidades contestadas” (*ibidem*, p. 22). Este movimento, permeado de desigualdades, dessas pessoas dispersas ao redor do mundo “produz identidades que são moldadas e localizadas em diferentes lugares e por diferentes lugares. Essas novas identidades “que não têm uma 'pátria' e que não podem ser simplesmente atribuídas a uma única fonte”, podem ser melhor compreendidas ao observamos o conceito de diáspora analisado por Stuart Hall (2003). É evocando a diáspora que Woodward analisa a crise da identidade. Desestabilizadas e desestabilizadoras, as identidades desses grupos em movimento encontram suporte em certezas étnicas e históricas numa espécie de retorno às origens. Nesse retorno podem recorrer ao recurso histórico – à história nacional – e às certezas étnicas já mencionadas.

Porém, a identidade não é estática porque os grupos humanos são dinâmicos. Muitas mudanças sociais são processadas no interior dos grupos e novos grupos podem surgir a partir de situações novas ou velhas. A prática social é marcada simbolicamente porque o que move o grupo é, antes de tudo, sua representação de mundo e a identidade é aquilo que distingue um grupo do outro e por isso precisa refletir a dinâmica desse grupo. No grupo, a identidade é o oposto da diferença, porque o grupo é aquele que tem uma identidade comum, mas precisa da diferença, pois um grupo é o que outro não é. Dubar também corrobora com essa

visão na sua explicação sobre diferenciação e generalização, como já foi visto neste estudo.

Woodward apresenta dois interessantes conceitos, que também são abordados por Dubar (2009) e que considero importantes no estudo das representações. São duas visões sobre a identidade que, segundo a autora, são diferentes e contraditórias, mas que ao mesmo tempo, na minha opinião, são conceitos que se complementam. Segundo ela, a identidade é vista, por um lado como tendo um *núcleo essencial* que distingue um grupo de outro. Por outro lado, há a *identidade contingente*, ou seja, uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares. É na identidade contingente que se baseiam as causas pelas quais lutam os movimentos sociais. Sendo, essas causas, um projeto político que se contrapõe às negações sociais dominantes de uma determinada identidade, afirmando a força de uma identidade coerente e unificada – às vezes recorrendo às aparentes certezas de um passado histórico – e que se baseia também na solidariedade a daqueles que “pertencem” a um grupo oprimido ou marginalizado.

Woodward recorre ainda ao trabalho de Claude Lévi Strauss que analisa a significação e a reprodução das relações sociais em Durkheim a partir da comida e que cuja base pode ser simplificada a partir da sentença de que “a cozinha estabelece uma identidade entre nós”. Pelo que “representa” simbolicamente, “aquilo que comemos pode nos dizer muito sobre quem somos e sobre a cultura na qual vivemos” (WOODWARD, in SILVA, 2005, p. 43). O que pude observar em um dos momentos do grupo de discussão:

| | |
|------------------------------|---|
| Pesquisadora: | Certo... no encontro passado alguns falaram da comida de Alagoas. Quais seriam essas comidas típicas? |
| Renato (19 anos, noturno): | Acarajé! |
| Vinícius (19 anos, noturno): | Isso não é daqui! |
| Renato (19 anos, noturno): | Baião-de-dois... |

- Vinícius (19 anos, noturno): Isso também não é daqui!
- Carina (23 anos, noturno): É mesmo...
- Fernando (19 anos, noturno): Sururu!
- Vinícius (19 anos, noturno): Esse é daqui! [risos]

É observável a forte hibridização da culinária da região nordeste do Brasil, bem como das outras regiões brasileiras. Considero a dificuldade que os jovens encontraram para identificar onde Alagoas se localiza na variada culinária nordestina, um claro sinal desse hibridismo entre as culinárias dos diversos estados brasileiros.

Outro aspecto importante na discussão sobre identidades e representações, é a questão da subjetividade. Segundo Woodward, “a subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais”, “as dimensões mais inconscientes do eu”. Esse aspecto é o que torna eficazes os significados construídos pelos discursos, uma vez que, “nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade” (*ibidem*, p. 56). A subjetividade pode ser tanto racional quanto irracional, e pode implicar em contradições entre as nossas expectativas e a posição que assumimos diante dos fatos. É nesse ponto que, mais uma vez, a representação surge como algo intrínseco à relação entre identidade e diferença. “Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2005, p. 91). Assim, torna-se fundamental questionar os mecanismos que agem nos sistemas de representação que sustentam a produção da identidade e da diferença, como por exemplo, os meios de comunicação de massa. Esta observação pode ser percebida quando discutimos a forma como os jovens alagoanos se veem diante de outras culturas.

3.5. É ser desprezado no Brasil todo

Um dos pontos significativos que observei foi a ocorrência de fatores como a violência e a má administração sendo evocados pelos jovens como algo a ser apresentado como parte da sua cultura. Alguns textos tinham um tom de protesto, em relação à administração pública, à violência e à qualidade da educação em Alagoas.

Alagoas é um estado rico em cultura, de belas praias e de belezas exóticas, porém mal administrada por governantes mal intencionados e com objetivos inescrupulosos. (Sílvio, 17 anos, diurno)

Que Alagoas é um estado bonito com belas praias e boa cultura. Mas também com muita violência, mas é um estado com muitas belezas. (Bianca, 19 anos, diurno)

Eu mandava o marciano voltar aonde ele veio. Aqui em Alagoas está sem futuro. A cultura de Alagoas está fraca. (João, 18 anos, diurno)

Diria, meu amigo, vá lá num restaurante de culinária típica e você vai ver o que é cultura Alagoana. Vá lá na orla e verá a beleza da cultura que é a população de Alagoas. Agora vá em alguma periferia, e veja se há alguma cultura. (Carla, 17 anos, diurno)

[...] Também iria mandar ele ter cuidado para não ser assaltado e levarem sua nave. (Sandro, 19 anos, noturno)

Essa foi uma questão que procurei desenvolver nos grupos de discussão; o fato de os jovens terem citado a violência como ponto importante a ser apresentado, quando o foco da questão era apresentar as culturas em Alagoas. Não podemos esquecer que os sujeitos da pesquisa residem numa área periférica em que o índice de assaltos cresceu consideravelmente nos últimos anos, mas também é preciso considerar – e os jovens expressaram isso – a influência das notícias sobre Alagoas veiculadas nos programas jornalísticos de alcance nacional. Essa observação nos remete aos pensamentos de Hall, que aponta o poder dos significados para nos dar um sentido de quem somos e ao local ao qual pertencemos, estes significados são produzidos e trocados em todas as interações

sociais e pessoais das quais fazemos parte, inclusive através da mídia.

A mídia opera através da linguagem e promove a circulação e produção de significados. Hall adota uma abordagem discursiva para a compreensão da representação, pois acredita que no discurso pode-se perceber não apenas como a linguagem e a representação produzem significado, mas também, como um discurso particular, conecta-se ao poder, regulando condutas e construindo identidades e subjetividades, definindo a maneira como certas coisas são representadas, pensadas e estudadas. As falas dos jovens nos grupos de discussão apontam para a hipótese de que a construção simbólica da imagem de Alagoas é muito influenciada pelos meios de comunicação de massa, seria necessário um estudo mais aprofundado sobre as notícias a respeito de Alagoas, divulgadas nos meios de comunicação de massa e os efeitos sobre a representação dos alagoanos em relação ao seu estado, porém na presente pesquisa, não será possível aprofundarmos esse tema.

O que é possível observar, a partir das opiniões dos jovens envolvidos nesta pesquisa, é que se a violência e outros problemas sociais presentes no estado de Alagoas são amplamente veiculados nos meios de comunicação de massa, por outro lado, segundo os participantes deste estudo, os aspectos culturais do povo alagoano não tem o mesmo espaço na mídia.

Nesse sentido Stuart Hall discute que o que exprime a nossa identidade é o encontro do nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora (HALL *apud* SILVA, 2005, p. 19). Segundo ele, há duas formas de pensar a identidade cultural. A primeira concepção parte da perspectiva na qual uma comunidade busca recuperar a verdade sobre seu passado na unicidade de uma história e de uma cultura partilhadas. A segunda concepção vê a identidade como uma questão tanto de tornar-se, quanto de ser, considerando a reconstrução da identidade movida pela constante transformação do passado. (*ibidem*, p. 28)

Concordo com Hall quando diz que a identidade permanece sempre incompleta e em processo de construção. Considerando essa constante mutação ou incompletude, ele nos sugere pensar não em termos de “identidade como algo acabado”, mas pensar em “identificação como um processo em andamento”.

Segundo ele, “a identidade surge não tanto pela plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir do nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginávamos ser vistos pelos outros” (HALL, 1997, p. 24). Sendo assim a identidade parte sempre do reconhecimento.

Mische (1997) também discute a identidade sob o ponto de vista do “reconhecimento”, o qual é realizado a partir de alguns atributos, como classe, gênero, raça, ou nacionalidade. Para ela, tais atributos indicam apenas “identidades possíveis”, que se tornam visíveis, efetivas e relativamente “fixas” somente quando passam pelo reconhecimento público. Esse conceito engloba a dimensão intersubjetiva de redes sociais, a exemplo da escola, do bairro, do trabalho, cada qual com seu repertório próprio de “reconhecimentos coletivos”.

Na busca pela definição do conceito de identidade, nos deparamos com uma reflexão que me fez rever algumas posições. Anteriormente, eu tinha uma visão preservacionista em relação à cultura regional. Apesar do respeito à liberdade de escolha individual e de não ignorar a influência natural da globalização e do pluralismo cultural da sociedade atualmente, particularmente, eu via a cultura local como algo a ser minimamente preservado e me preocupava muito o distanciamento dos jovens de suas raízes culturais. Essa visão se tornou mais flexível, compreensiva e tolerante, a medida que tomei conhecimento da concepção de identidade como uma construção contingente, sempre influenciada pelas relações sociais.

Tendo em mente que “a representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?”(WOODWARD *in* SILVA, 2005, p. 18), iniciei os grupos de discussão nesta pesquisa com a seguinte questão: “O que é ser alagoano?”. As respostas que obtive foram uma sucessão de expressões de sentimentos de opressão e um misto de vergonha e orgulho em ser alagoano, como podemos ver nos trechos abaixo:

| | |
|-----------------------------|---|
| Sílvio (18 anos, diurno): | É ser desprezado no Brasil todo. |
| Fernanda (17 anos, diurno): | É ter coragem pra falar que é alagoano. |
| Pesquisadora: | Por que tem que ter coragem pra falar? |
| Fernanda: | Porque é servir de chacota pro povo. |

Mas a gente é um povo acolhedor, todo mundo que chega aqui a gente sempre recebe muito bem, ao contrário da gente quando vai pra fora. Eles não... assim como ele mesmo falou... tem discriminação... de certa forma não respeitam... até mesmo os próprios alagoanos, alguns preferem pessoas de fora do que do próprio lugar. (Adriana, 22 anos, noturno)

Tenho a hipótese de que a falta de autoconhecimento, a falta de referências culturais, contribui para a falta da autoestima dos alagoanos, o que os leva a se enxergarem de forma inferior em relação a outros estados que, aparentam valorizar mais sua identidade cultural. Porém, não se pode ignorar que as discussões teóricas atuais têm privilegiado uma visão intercultural das identidades como afirma Canclini,

A identidade surge, na atual concepção das ciências sociais, não como uma essência intemporal que se manifesta, mas como uma construção imaginária que se narra. A globalização diminui a importância dos acontecimentos fundadores e dos territórios que sustentam a ilusão de identidades a-históricas e ensimesmadas (CANCLINI, 2005 p. 117).

Partilho de grande parte dos pensamentos construtivistas, mas, ao observar a partir do panorama de uma cultura oprimida – onde um povo tem seus referenciais culturais praticamente ignorados, onde a visão que esse povo percebe de si nos meios de comunicação de massa e nas relações com outras culturas é uma representação negativa, que contribui para um sentimento de inferioridade – nesse caso, considero que, surge a necessidade de, em meio à fragmentação, resgatar alguns referenciais dessa identidade cultural.

A verdade é que a gente não consegue dar valor a nossa cultura. A gente

observa a cultura de todo mundo, né? E a gente não para pra ver o que a gente tem aqui. Se for falar do que tem aqui o povo vai dizer "aqui tem praia". Sim! Só praia é? Só tem praia em Alagoas? Então todo mundo é peixe, é? (...) Então é uma cultura que... por falta de conhecimento da gente mesmo que é alagoano... não consegue expor pras outras pessoas que não são daqui a cultura da gente".(Vinícius, 19 anos, noturno)

É como na pesquisa mesmo que ela fez [referindo-se ao questionário aplicado no início da pesquisa], eu mesma, apesar de ser alagoana, [riso] privilegiada [riso] muito pouco sei da cultura alagoana. (Adriana, 22 anos, noturno)

De acordo com os participantes da pesquisa, muito da visão que os alagoanos têm deles mesmos, se deve à exposição negativa de Alagoas nos meios de comunicação de massa, que também influencia na construção da imagem que o restante do Brasil têm desse estado de do seu povo.

Fernanda (17 anos, diurno): Mas alagoano eu acho mais porque alagoano.. tem os pioreis índices aí, aí...

Sílvia (18 anos, diurno): Eu acho também pelo Collor. Porque o pessoal tirou os alagoanos pelo Fernando Collor de Mello.

Mário(16 anos, diurno): É! Concordo!

Andréa (17 anos, diurno): Principalmente depois que votou nele de novo pra Senador.

Mário (16 anos, diurno): Acabou sendo chamado de burro por todo país.

Eles esquecem que os outros estados também têm índices, só da gente acho que é mais claro, mais destacado, mais comentado, aí devido a isso as pessoas desprezam um pouco, um povo excluído, enfim... (Joana, 20 anos, diurno)

Quando a gente sai pra outro lugar. Assim por mim mesmo eu não me deixo abater. Mas, assim, fica um receio. Assim de ouvir uma coisa que eu não queira em relação ao que ele ouviu que passou, ou uma reportagem errada... tipo assim, então passa um certo receio (Val, 24 anos, noturno)

[...] não vêm pra cá pra mostrar nada de cultura não, mas quando vem falar de violência o *Profissão Repórter* [programa jornalístico exibido em rede nacional] bate em cima pra mostrar pro Brasil... aí o que é que o povo de fora vê? A visão de Alagoas que eles têm é essa! É de droga, é da destruição todinha! [...] Pra falar a verdade! É muito difícil eu ver! Falando de Alagoas, falando do jovem alagoano e de Alagoas, de uma forma, assim, boa. Mataram num sei quantos em Maceió! Pow!!! Bota na primeira página do Jornal Nacional! [...] Então isso vai pra mente das pessoas! Então você sai daqui pra ir pra um estado desses... é alagoano, é bandido! É porque a visão já é essa! (Vinícius, 19 anos, noturno)

[...] As pessoas de fora, quando vêm, às vezes eles ficam amedrontadas porque acham que Alagoas é terra de bandido, terra de maloqueiro. (Mário, 16 anos, diurno)

Sabe-se que o processo comunicacional interfere nos modos de relacionamento entre as pessoas. É preciso então admitir os meios de comunicação como canais formadores que agem na constituição das identidades e como espaços de conformação das comunidades. Concordo com o fato de que, do ponto de vista sociológico, todas as identidades são construídas a partir de elementos históricos, biológicos, pela influência das instituições, pela memória coletiva, pelos aparatos de poder etc. É preciso observar por quem e para quem isso acontece, uma vez que todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social.

Segundo Hall, “quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos” (HALL, 2011, p. 75) Vários dos jovens envolvidos nesta pesquisa afirmaram que as informações que eles recebem a respeito do estado de Alagoas vêm dos meios de comunicação de massa e que as notícias veiculadas, geralmente não ajudam a construir uma imagem positiva do estado onde eles vivem. Essas informações veiculadas, apesar de verídicas, mostram apenas uma versão da realidade do estado de Alagoas e, não se pode negar, é uma versão influenciada

pela tendência sensacionalista da grande mídia, numa sociedade onde as notícias negativas atraem mais audiência; e esse, geralmente, é o objetivo final dos grandes meios de comunicação: a audiência. Acredito que um maior acesso a informações sobre a realidade cultural e social de Alagoas pode gerar subsídios para que os jovens alagoanos se posicionem criticamente diante do que é exposto na grande mídia.

Como já disse, minha intenção não é defender um posicionamento essencialista, mas sim corroborar com a posição de Moreira & Candau para defender “a necessidade de uma orientação multicultural, nas escolas e nos currículos, que se assente na tensão dinâmica e complexa entre políticas da igualdade e políticas da diferença” (SOUSA SANTOS, apud MOREIRA & CANDAU, 2003, p. 157). O multiculturalismo, em suas versões emancipatórias, baseia-se no reconhecimento das diferenças, da pluralidade de culturas, dos diferentes sujeitos socioculturais presentes nos variados contextos. Nesse aspecto, o conhecimento da cultura do outro deve partir do reconhecimento da minha própria cultura.

Para os sujeitos desta pesquisa, “ser alagoano” está em relação direta com uma complexa realidade social, na qual “ser jovem”, para alguns é um coeficiente agravante das dificuldades, uma vez que a vivência da condição juvenil envolve uma série de condições – ou falta delas – que independe da vontade ou da expectativa desses sujeitos.

Tomaz Tadeu da Silva, em seu artigo “*A produção social da identidade e da diferença*”, antevê que é no universo social que a identidade e a diferença são reconhecidos e que sua definição discursiva – e linguística – está sujeita às relações de poder. Esse viés atribuído à questão da identidade e da diferença é interessante porque acrescenta o debate sobre os conflitos sociais e as desigualdades ao ambiente da discussão, sem o qual, ficariam incompletas as análises dos temas. De acordo com o autor, dividir o mundo entre “nós” e “eles” significa classificar e também hierarquizar, uma vez que, segundo Derrida “em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa”. (SILVA, 2005, p. 83) Porém a identidade oprimida ou minoritária é parte constitutiva da identidade hegemônica, uma depende da outra

para existir.

O autor menciona que o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: o de fixação/estabilização e o de subversão/desestabilização. Assim como a linguagem, a identidade está sempre mudando; sua fixação é uma tendência e ao mesmo tempo, uma impossibilidade. Para Silva, a produção da diferença e da identidade pode ser explicada através do conceito de performatividade, formulado por J.A. Austin e desenvolvido por Judith Butler. Nesse conceito a identidade tem sua ênfase no “tornar-se” e não naquilo que “é”. Ela trata das proposições que não somente descrevem uma situação, mas sim as proposições que fazem com que coisas aconteçam. O poder das proposições performativas encontra-se no fato de que a sua repetição, pode ocasionar uma assimilação, ou uma reprodução do que ela exprime. Como no exemplo dado pelo autor: “João é pouco inteligente”. Dita isoladamente, essa frase pode produzir pouco efeito, mas, quando enunciada repetidamente ela pode produzir um “fato”, mesmo que não seja totalmente verdade. É nesse aspecto que pode-se analisar a produção da identidade como uma questão de performatividade.(SILVA, 2005, p. 91)

O autor aponta para um processo pedagógico que supere a mera convivência com a diferença. Para ele “não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural” (*ibidem*, p. 96), mas que devemos ver a identidade como um processo de “produção social”, como um processo que envolve relações de poder. Segundo ele, há quatro estratégias pedagógicas possíveis: a “liberal”, a “terapêutica”, a “superficial” e a “estratégia da identidade e da diferença”.

A estratégia pedagógica “liberal”, consiste em cultivar certa “tolerância” com a diversidade cultural, com o pressuposto de que a “natureza” humana tem várias formas legítimas de expressões culturais e que todas devem ser respeitadas ou toleradas. Essa tolerância pode variar de paternalismo (superior) à uma “sofisticação cosmopolita de convivência para a qual nada que é humano lhe é ‘estranho’” (*ibidem*, p. 98). O problema dessa estratégia está no risco de se produzirem “novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica mas benevolente e da identidade

subalterna mas 'respeitada" (*ibidem*). A estratégia "terapêutica", aceita as diferenças mas atribui a rejeição do outro a distúrbios psicológicos, a sentimentos de discriminação que devem ser "tratados" para que mudem suas atitudes. A terceira estratégia pedagógica, que segundo o autor pode ser a mais comumente adotada, consiste em "apresentar aos estudantes uma visão superficial e distante das diferentes culturas". Ela não questiona as relações de poder e ainda as reforça, pois constrói o outro através das categorias de exotismo e curiosidade. Por fim, o autor argumenta a favor de uma pedagogia da identidade e da diferença, cuja estratégia é lidar com identidade e a diferença como questões de política. Centrada na identidade e na diferença como produção, buscando explicações para a forma como ela é ativamente produzida e mostrando como a diversidade cultural não é a origem, mas o fim, e que sua produção deve ser questionada, desestabilizada.

Por fim, o autor defende uma "diferença do múltiplo e não do diverso", onde a alteridade precisa ser plenamente respeitada.

A diversidade é estática, é um estado estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a fundir com o idêntico. (SILVA, 2005, p. 100-101)

A negação da identidade como um dado a priori; como um destino do qual sejamos vítima, é inaceitável. Enquanto construção social que se dá num jogo de relações que envolvem inclusões e exclusões, poder e força, a ação didática teria efeito mais positivo porque colaboraria para o desvendamento do processo de produção da identidade, o que possibilitaria aos grupos a percepção política da identidade com, consequentes, negações e aceitações conforme a conveniência do grupo.

Percebo então a identidade como algo intrinsecamente relacional. A identidade não é puramente uma questão de escolha, de como um indivíduo deseja se reconhecer diante da sociedade, nem advém unicamente de suas raízes ancestrais, ela parte da diferenciação, da alteridade, e é fruto das interações entre os grupos, se construindo e reconstruindo, constantemente, diante das trocas

sociais e produzindo efeitos sociais reais. Cada indivíduo integra a pluralidade das referências que estão ligadas à sua história e sua identidade parte da consciência que se remete ao grupo cultural do qual ele faz referência nas diferentes situações relacionais.

Como no caso do jovem que compõe RAP, participante desta pesquisa, sua atuação no movimento cultural do qual faz parte o confere uma segurança e uma consciência de sua identidade juvenil que se sobrepõe à experiência escolar, diferente da maioria dos sujeitos desta pesquisa, que afirmam que sua rotina se restringe à escola e ao trabalho. Arnaldo, busca no RAP as respostas que a escola não dá. Nos debates realizados pelo movimento hip-hop ele encontra o espaço para questionar e se expressar. Considero a abertura do ambiente escolar às produções culturais juvenis um ponto fundamental para a concretização do diálogo e o fortalecimento dos laços emocionais entre os jovens e a escola. É preciso enxergar as diversas produções culturais como formas de expressão de uma identidade jovem de Alagoas, que se contrapõe à imposição da figura do jovem como parte de uma paisagem bonita, sem voz e sem vez.

Como já foi visto, as representações dos jovens sobre suas próprias culturas são permeadas pelas suas experiências pessoais e forjadas pela informação de massa. Uma das observações mais importantes que pude extrair dessa parte da pesquisa foi que a discussão sobre as culturas juvenis e as culturas em Alagoas pode e precisa ser realizada com mais frequência no ambiente escolar; e os jovens apreciam a discussão sobre o tema, principalmente porque fala deles mesmos, possibilitando uma maior reflexão sobre sua realidade, o que nem sempre é possível diante dos conteúdos escolares impostos pelo currículo. Essa discussão possibilita uma maior compreensão do “eu” e do “outro”, com base na reflexão sobre os símbolos que, como vimos, dão significado a experiência humana. Por outro lado, identifico também que, se trabalhar com as referências culturais implica compreender as construções identitárias como questão política, valorizar aspectos da cultura “alagoana” também implica valorizar os modos de expressões dos jovens alagoanos, propiciar espaços para as culturas juvenis, e não apenas as representações dominantes do que seria a cultura legítima.

Na próxima parte deste trabalho busco nos conceitos de *culturas juvenis* a compreensão dos significados que os jovens dão às suas atitudes. Observando as realidades presentes nas vidas desses jovens alunos, buscando evidenciar os aspectos importantes das suas diversas condições juvenis. Observo a relação entre cultura e juventude com ênfase no modo como os jovens vivem essa juventude, refletindo sobre a construção das identidades juvenis e os indícios apreendidos sobre como a escola se relaciona com essas identidades e com as referências culturais de Alagoas e dos jovens.

4. O QUE ME FAZ JOVEM AINDA TAMBÉM É: 3º ANO; TERMINAR O ENSINO MÉDIO; AINDA NÃO TENHO EMPREGO...

As políticas oficiais para o Ensino Médio no Brasil possuem uma história permeada de leis, decretos, projetos, programas e ações. Algumas mais assertivas outras que não saem do papel, mas todas extremamente influenciadas pela transitoriedade dos governos e pelo contexto histórico no qual ocorrem as transformações capitalistas em âmbito mundial e nacional. Não se pretende aqui discorrer sobre as políticas públicas para o Ensino Médio, o que é um campo muito complexo. Apenas pretendo dialogar com alguns documentos oficiais que norteiam na atualidade as diretrizes curriculares o ensino médio e relacionar com a questão de valorização dos aspectos culturais alagoanos na escola média.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996 teve grande importância, uma vez que a partir dela o ensino médio passou a ser a última etapa da escolarização obrigatória. Em 1998, foram instituídas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que norteariam os princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular das unidades escolares integrante dos diversos sistemas de ensino. Visando vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, as Diretrizes buscaram fundamentar a preparação para o exercício da cidadania e a preparação básica para o trabalho. Em seguida, os Parâmetros Curriculares Nacionais, surgem também com o objetivo de consolidar um currículo que contemple os diversos saberes: científicos, sociais e aqueles incluídos no mundo do trabalho. Atualmente está em vigor a Resolução n.º02, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, homologada em 30 de janeiro de 2012, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, incluindo, entre outros itens a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar.

Alguns questionamentos se colocam: será que o Ensino Médio proporciona ao sujeito aprendiz uma relação efetiva entre o seu desejo de aprendizagem/potencialidades e a efetividade da apreensão deste saber? Esta fase do ensino tem uma identidade voltada para a construção do ser humano, enquanto capaz de apreender o real? Afinal, o que é o Ensino Médio? Qual sua finalidade?

Preparar para o mercado, cidadania, prova de ingresso na graduação? Percebe-se que essas questões sobre a finalidade do Ensino Médio são históricas, e que esta etapa dos estudos é um momento de forte contradição entre o que se deseja do sujeito estudante e o que ele realmente almeja.

O sistema educacional legitimado pelo modelo sociocultural da modernidade aponta a escola como dispositivo social privilegiado para transformar os indivíduos em cidadãos. De acordo com Moreira e Candau,

a escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade (MOREIRA & CANDAU, 2003, p.23).

Pode-se dizer que a educação escolar encontra-se num ponto crucial do seu desenvolvimento. As discussões tratam da universalização do ensino enquanto esse processo é permeado por uma fragilização da sua hegemonia enquanto instância de formação. A negação ou a negligência da diversidade cultural presente no ambiente escolar causa conflito nas relações entre a escola e as diversas culturas cada vez mais latentes e contestadoras de seu espaço, fortalecendo o distanciamento e a falta de diálogo, em especial com o jovem, devido à sua forte necessidade de autoidentificação.

Para Sacristán (2005), a sociedade influencia e de certo modo pretende condicionar os indivíduos numa determinada nova forma de viver, e por isso, as práticas pedagógicas, geralmente são pautadas em currículos homogêneos que buscam contemplar as necessidades de todos sem diferenciação, sem olhar para cada um em sua individualidade. Para o autor, a escola nasceu e até hoje mantém em suas raízes a função de normalizar os corpos na sociedade, ou seja, tem a função de manter a sociedade como ela se encontra, ou ajudar a modificá-la quando ela requerer essa atitude.

O autor contrapõe-se a essa postura e defende que os espaços escolares devem ser voltados ao aluno como um sujeito sociocultural.

Se considerarmos que a educação deve continuar a propor modelos de ser

humano e de sociedade, sem se limitar a adaptar-se às exigências do momento (o que não significa desconsiderá-las), não podemos ficar à espera do que nos peça o exterior e do que o mercado reclama. Devemos antes defender uma determinada atitude comprometida com um projeto democraticamente elaborado que sirva um modelo flexível de indivíduo e de sociedade. (SACRISTÁN, 2005, p.37)

De acordo com as ideias de Sacristán, os sujeitos que participam dos diversos cenários da vida são construídos através da educação, sendo o aluno uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica – porque são os adultos quem têm o poder de organizar a vida dos não-adultos.

Segundo o autor, é natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana; sendo considerado como papel dessas pessoas frequentarem instituições escolares diariamente. A sociedade, também considera normal a escolaridade das crianças e jovens, porém, se esquece que inventamos um paradigma para englobar na figura do aluno, a criança, o menor, a infância. Na verdade, são atribuições que fazemos aos sujeitos nessas condições permitindo que essa categoria, aluno, propicie e “obrigue” os sujeitos nela envolvidos a serem de uma determinada maneira.

Concordo com o autor na afirmação de que talvez a escola seja o menos favorito, espaço de vivências dos menores, pois geralmente “a dependência dos menores em relação aos adultos gerada no ambiente familiar se reconstrói nos espaços e nos tempos escolares” (SACRISTÁN, 2005, p. 58). Apesar de ser inegável a importância afetiva da escola na vida dos participantes desta pesquisa, acredito que as rotinas e conteúdos impostos pela escola causam distanciamento e dificuldades no decorrer da experiência escolar.

Como afirma Sacristán, “‘estudar para algo’ é uma formulação que cada vez mais tem menos valor de antecipação e é menos atrativo, porque sua realização futura é cada vez menos segura” (*ibidem*, p. 55). Além disso, a emancipação dos menores em relação aos adultos tem se tornado cada vez mais complicada e difícil, o que se reflete na vida escolar, o que se reforça no caso de jovens que pertencem às classes sociais menos favorecidas, causando o desinteresse e até mesmo a aversão à escola.

Essas novas condições obrigam a repensar os ambientes escolares não só como propedêuticos para o futuro ou substitutos da família mas como

lugares fundamentais e não hostis para a vida pessoal e social dos menores e dos jovens; ou estes se verão impelidos a buscar outros espaços de expressão. (*ibidem*, 2005, p.14)

Ao contrário, a escola, poderia ser um local onde as experiências ali vividas fizessem parte do projeto de vida dos jovens que passam por ela. Fazendo uma analogia com a comunicação – educar é antes de tudo comunicar – a escola não pode perder de vista a natureza do seu público. Para isso, é fundamental conhecer quem é esse indivíduo jovem. Que juventudes estão adentrando as escolas? Quem são? De onde vem? Para onde pretendem ir esses sujeitos socioculturais?

Nesta parte, pretendo tratar dos conceitos de juventudes, condição juvenil e culturas juvenis, buscando analisar as representações dos sujeitos pesquisados sobre a sua experiência como jovens e como alunos. Procuo fazer uma reflexão sobre a tendência homogenizadora do ambiente escolar, enfatizando a importância da busca por espaços para a multiculturalidade. Também explano alguns trechos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs* – e dos *Protótipos Curriculares do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado*, elaborados pela UNESCO (2011).

Ressalto que meu objetivo não é me aprofundar nas lógicas da cultura escolar, mas somente expor as representações dos jovens e refletir, com base nos documentos e autores estudados, sobre as questões apresentadas. Seria necessário uma continuidade desta pesquisa ou um novo estudo para tratar melhor dessas questões.

4.1. Ser jovem é complicado

Ao tratarmos do conceito de juventude, é preciso manter em vista o pluralismo inerente a esse termo, uma vez que os jovens, individualmente ou inseridos nos grupos juvenis, têm vivências diferentes, em condições também diferenciadas. Assim como as identidades, a cultura também precisa ser pensada no plural, a exemplo do conceito de juventude. (NOVAES apud OLIVEIRA et allii, 2006,

p.62).

O conceito de juventude varia de acordo com a área do conhecimento que se debruça sobre esse tema. No âmbito das ciências jurídicas, a faixa etária delimita a diferença entre criança, jovem e adulto; já para a Psicologia e a Biologia há outros critérios de delimitação.

Segundo Feixa (1999, p.16), a juventude geralmente é entendida como a fase da vida individual compreendida entre a puberdade fisiológica (uma condição “natural”) e o reconhecimento do status adulto (uma condição “cultural”), a juventude tem sido vista como uma condição universal, uma fase do desenvolvimento humano que se encontra em todas as sociedades e momentos históricos. Ainda segundo esse autor, em uma perspectiva antropológica, a juventude como condição universal dever ser questionada, uma vez que se trata de uma “construção cultural” no tempo e no espaço. Para ele, cada sociedade organiza a passagem da infância para a vida adulta embora as formas e conteúdos dessa passagem são enormemente variáveis (FEIXA, 1999, p.18)

Helena W. Abramo aponta o termo “condição juvenil” ao tratar deste tema. Segundo ela, há duas dimensões presentes nessa condição:

a juventude refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. Na análise, permite - se levar em conta tanto a dimensão simbólica quanto os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais a produção social da juventude se desenvolve (ABRAMO, apud DAYRELL, 2007).

Segundo a autora, as políticas públicas deveriam considerar não somente a dimensão da juventude como fase de formação do indivíduo, mas também, no sentido de “possibilidade de vivência e experimentação diferenciada” (ABRAMO, 2005, p. 69), aquela que se refere à experimentação e à participação nos diversos campos da vida – sexualidade, educação, direitos e deveres.

Para Pais, é cada vez mais difícil a definição de uma idade a partir da qual um jovem se reconhece como adulto, para ele “a juventude aparece cada vez menos associada a uma categoria de idade, e cada vez mais a um conjunto diversificado de

modos de vida” (PAIS, 2003, p.378). Portanto, é importante considerar as juventudes, tendo como referência seus modos de vida, suas expressividades.

Porém, mesmo considerando a complexidade do conceito, para fins de delimitação do universo na aplicação da minha pesquisa, tomei por base a faixa etária de 15 a 29 anos de idade, posposta nos textos do Estatuto da Juventude, em fase de aprovação no Congresso Nacional. Essa delimitação etária foi necessária, uma vez que apliquei a pesquisa também em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde havia alunos com, mais de 50 anos de idade.

Ao pesquisar o que havia, no âmbito da legislação voltada à juventude, que me ajudasse a delimitar a idade dos sujeitos deste estudo. Para minha surpresa, obtive a informação de que somente no ano de 2010 a categoria “jovem” foi incluída na Constituição Federal Brasileira, através da emenda n.º 65 – também conhecida como PEC da Juventude – que alterou o capítulo VI do Título VIII da Constituição, para incluir, ali a *juventude*, ao lado das já existentes categorias da *família*, da *criança*, do *adolescente* e do *idoso*. Somente a partir dessa alteração, a juventude passou a constituir uma categoria constitucional específica. Até a referida emenda, a Constituição Federal somente fazia referência à juventude em dois trechos: 1º. no Art. 24, inciso XV, que se limita a prever a competência concorrente da União, dos Estados e do Distrito Federal para legislar sobre proteção à infância “e à juventude”; e 2º. no 4º parágrafo do inciso XII, Art. 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (norma inserida pela emenda constitucional nº 53/2006), que faz referência a aporte de recursos para a educação de “jovens e adultos”.

A emenda n.º 65 incluiu, nos parágrafos do Art. 227, referências à juventude, onde antes somente havia referências a crianças e adolescentes. Destaque-se, em especial, a obrigatoriedade de adoção, pelo Estado, de políticas públicas: a) de assistência integral à saúde do jovem; b) de integração social do jovem portador de deficiência; c) de garantia do acesso do trabalhador jovem à escola; d) de prevenção e atendimento especializado ao jovem dependente de entorpecentes e drogas afins. Além disso, a emenda impôs a elaboração de um estatuto dos jovens, à semelhança do estatuto que já existia para regular as especificidades e direitos de crianças e adolescentes, e a elaboração de um plano

nacional de juventude, de duração decenal.

A Constituição já possuía o capítulo VI do Título VIII, para cuidar da família, da criança, do adolescente e do idoso, embora não definisse com maior precisão, para fins da proteção jurídica especial, quem se enquadraria nessas categorias. Por isso o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto do Idoso fixam, por lei, a faixa etária na qual se enquadram os segmentos os quais contemplam. Essa determinação foi feita com uso de critérios razoáveis que levaram em conta estudos científicos da ONU (Organização das Nações Unidas). Assim, criança é “a pessoa até doze anos de idade incompletos” (Art. 2º do ECA – Lei nº 8.609/1990); adolescente é a pessoa “entre doze e dezoito anos de idade” (Art. 2º do ECA); alguns dispositivos do ECA aplicam-se excepcionalmente às pessoas entre 18 e 21 anos de idade (parágrafo único do Art. 2º); idoso é a pessoa com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos de idade (Art. 1º do Estatuto do Idoso – Lei nº 10.741/2003).

No Estatuto da Juventude¹⁴, que já foi elaborado e atualmente está em fase de aprovação no Congresso Nacional, define com maior precisão os marcos da juventude, para os fins da proteção legal específica. Nele utiliza-se a idade de 15 a 29 anos para jovens. Para esta pesquisa, adotei essa classificação, que foi definida anteriormente pela UNESCO e tem sido utilizada em todos os estudos atualmente.

Apesar de considerar o conceito de juventude como uma construção histórico-social e de que há *juventudes* e não *juventude*. Precisei adotar esse recorte de faixa etária para fins de delimitação dos participantes da pesquisa, em razão de estar realizando pesquisa em uma escola de ensino médio, também com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), compostas por alunos de variadas faixas etárias.

4.2. Cada um tem a sua própria cultura

14 O Estatuto da Juventude foi aprovado pela Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013, após a defesa desta Dissertação. O estatuto manteve, em seu Artigo 1º, § 1º, a faixa etária de 15 a 29 anos, já utilizada anteriormente pela UNESCO, para classificação da pessoa jovem.

“Mito”. Essa é a palavra utilizada por José Machado Pais (2003), quando, no primeiro capítulo de seu livro “Culturas Juvenis” questiona problematização sociológica da juventude. O autor discute sobre a necessidade de refletirmos sobre os problemas ditos como específicos dos jovens – citando alguns: os problemas de inserção profissional, de falta de participação social, os problemas de drogas, de delinquência, os problemas com a escola, com os pais – e até que ponto os jovens sentem estes como *seus* problemas. Pais afirma que, “a juventude é um mito ou quase mito que os próprios *media* ajudam a difundir” (2003, p.34) e “como qualquer mito, uma construção social que existe mais como representação do que como realidade”. Porém, antes de assumir o que Pais chama de “desafio” que é a “desconstrução (desmistificação) sociológica de alguns aspectos da construção social (ideológica) da juventude, que em forma de mito, nos é dada como uma entidade homogênea” (2003, p. 36), faz-se necessário adentrar, ao menos um pouco na construção da noção de culturas juvenis.

Segundo Pais, as correntes teóricas da sociologia da juventude dividem-se em dois principais enfoques: a *corrente geracional* e a *corrente classista*. A *corrente geracional*, define as chamadas culturas juvenis a partir do seu critério etário, ou seja, em relação à “geração adulta”. “A questão essencial a discutir no âmbito desta corrente diz respeito à continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais” (PAIS, 2003, p.48). A *corrente classista* enfatiza a origem social dos grupos juvenis, tendo, portanto, um enfoque nas diferentes classes sociais em que os grupos juvenis se inserem.

Com efeito, enquanto para a corrente geracional a reprodução se restringe à análise das relações intergeracionais, isto é, à análise da conservação ou sedimentação (ou não) das formas e conteúdos das relações sociais entre gerações, para a corrente classista, a reprodução social é fundamentalmente vista em termos de reprodução de gênero, de raça, enfim de classes sociais” (PAIS, 2003, p.55-56)

A *corrente classista* seria crítica em relação a qualquer conceito de juventude, pois, mesmo quando entendida como categoria, a noção de juventude teria sempre as relações de classe como elemento dominante. Deste ponto de vista, as culturas juvenis apresentariam sempre um significado político.

Em ambas as abordagens, *geracional* e *classista*, o conceito de cultura

juvenil é visto em função de sua relação com uma cultura dominante. Pode-se afirmar que, pela corrente *geracional*, responderiam determinados trabalhos de caráter mais funcionalista que tenderiam a ver as culturas juvenis definidas por oposição à cultura dominante das gerações mais velhas, enquanto na corrente *classista* as culturas juvenis seriam vistas como em contraposição a uma cultura de classe dominante. Por esse motivo, nestes dois modos de se discutir as culturas juvenis, aparece a noção de subcultura, definida como uma cultura que seria subordinada a uma cultura dominante, em acordo ou em desacordo com ela.

Pais optou por não adotar especificamente uma das duas correntes teóricas como pressuposto principal em sua análise sobre a juventude portuguesa. Ele afirma procurar se valer da realidade revelada através das diferentes manifestações culturais dos jovens para, então, definir quais perspectivas que podem orientar a configuração das culturas juvenis pesquisadas, adotando um discurso ambivalente.

Em vez de teimosamente me agarrar a uma, e uma só, destas correntes teóricas, o exercício a que me proponho é o de olhar as culturas juvenis a partir de diferentes ângulos de observação, de tal forma que umas vezes elas aparecerão como culturas de geração, outras como culturas de classe, outras vezes, ainda, como culturas de sexo, de rua, etc. (PAIS, 2003, p.109)

Concordo com o autor na opção por essa postura, uma vez que ao tratar das juventudes há sempre diversos ângulos a se analisar, usando as palavras do autor: “por um lado... por outro lado..”(PAIS, 2003, p.109). Essa observação pode comprovar nas análises das entrevistas realizadas nesta pesquisa.

Após refletir cuidadosamente sobre cada aspecto das correntes teóricas da sociologia da juventude – a *geracional* e a *classista* – Pais arrisca “delimitar” um conceito de *cultura juvenil*, como sendo “o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido a uma fase de vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais” (PAIS, 2003, p.69), sendo que esses valores podem ser “mais ou menos prevalecentes e diferentemente vividos segundo os meios sociais e as trajetórias de classe em que os jovens se inserem” (*ibidem*). Segundo ele, as culturas juvenis são vistas tanto pela corrente classista quanto pela corrente geracional como “processos de internalização de

normas, como processos de socialização”, porém, mesmo sem perder de vista esse preceito, o autor defende que uma “utilização mais dinâmica do conceito de cultura juvenil, explorando também seu sentido antropológico, aquele que faz apelo para modos de vida específicos e práticas quotidianas que expressam significados e valores não apenas ao nível das instituições mas também ao nível da própria vida quotidiana” (*ibidem*)

O autor afirma que se queremos decifrar os enigmas dos paradoxos da juventude é preciso refletir sobre os significados compartilhados fazendo três questionamentos: “1. Se os jovens compartilham os mesmos significados; 2. Se, no caso de compartilharem os mesmos significados, o fazem de forma semelhante; 3. A razão por que compartilham ou não, de forma semelhante ou distinta, determinados significados” (PAIS, 2003, p. 70) São essas variações de compatibilidade de valores e símbolos que dão origem às variedades de juventudes, exigindo do pesquisador a sensibilidade e o critério para observar nas falas de cada jovem as nuances que os diferencia e impossibilita que os vejamos como a categoria única e homogênea.

Somente observando o que Pais chama de “contextos vivenciais quotidianos” podemos compreender os sentimentos de pertencimento que os jovens possuem e compartilham, como eles representam seus símbolos e seus valores. Para o autor,

É impossível compreender as culturas juvenis sem entender o significado que, correntemente, os jovens dão às suas ações, às suas atividades quotidianas. Ao fornecer aproximações à realidade social que revelam a forma como esta é socialmente construída, a perspectiva do *quotidiano* deve tomar por base de incidência os contextos vivenciais dos indivíduos, que por sua vez, devem iluminar ou informar os contextos sociológicos (analíticos, interpretativos, explicativos) usados pela teoria. (PAIS, 2003, p. 76)

Esses símbolos podem ser as expressões utilizadas por esses jovens, seus modos de vestir, seus gestos e tudo o que de alguma forma produz significado. Porém, Pais chama a atenção para a necessidade de distinção entre *universos simbólicos* dos *referentes simbólicos*. Segundo ele, os *universos simbólicos* são as orientações que os jovens usam para nortear suas ações; podem ser definidos como “princípios cognitivos, tácitos ou explícitos, que os indivíduos utilizam no seu dia a

dia e que dão sentido à sua vida cotidiana”. Já os *referentes simbólicos* são captados pela sociologia como instrumentos interpretativos ou explicativos; são também princípios cognitivos, porém de um nível diferente, pois também dão um sentido às interpretações que produzem sobre a realidade - seja esse sentido antropológico ou sociológico.

Os significados dos símbolos são perpassados pela compreensão do uso que os indivíduos fazem desses símbolos. São esses significados que criam todo o *significado cultural*.

Entre as respostas dos questionários, me chamou a atenção a preocupação de um dos jovens, não com o que iria apresentar ao marciano da questão, mas o que o marciano apresentaria a ele.

Faria a maior questão de estar com ele pra cima e pra baixo, pois me sinto bem com “algumas” coisas diferentes. Iria depender também do jeito de agir dele né? Gosto de pessoas que me façam bem, sendo assim não teria nada contra ele! (Márcio, 16 anos, diurno)

Nas entrelinhas pode-se observar que a questão da troca de culturas está presente, mesmo que talvez de forma inconsciente. O jovem não se preocupou em apresentar elementos específicos das culturas em Alagoas, mas sua atenção foi centralizada no relacionamento, na sociabilidade, o que confirma o que já foi dito por Dayrell: “aliada às expressões culturais, uma outra dimensão da condição juvenil é a sociabilidade” (DAYRELL, 2007, p.1110). A preocupação desse jovem foi saber primeiro “quem é” o marciano. A apresentação da sua própria cultura ficou em segundo plano.

De acordo com Juarez Dayrell, “o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil (DAYRELL, 2007, p. 1110.). Nesse aspecto, a sociabilidade aparece aliada às expressões culturais como dimensões da condição juvenil. “Estes experimentam suas situações e relações produtivas como necessidades, interesses e antagonismos e elaboram essa experiência em sua consciência e cultural, agindo conforme a situação determinada.” (DAYRELL, 1996, p. 140). Para este autor, para compreender os jovens é preciso levar em conta a

dimensão da 'experiência vivida', que permite aprender a história como fruto da ação dos sujeitos.

Sem perder de vista essa observação, e diante da infinidade de questionamentos que o tema "juventudes" pode gerar, meu principal interesse nesse estudo é observar qual a relação da escola com as identidades culturais dos jovens estudantes? Qual participação a escola tem na construção da identidade desses jovens como alagoanos? É papel da escola contribuir nesse processo de identificação? Ela propicia espaços para que estes jovens se expressem, apresentem suas produções culturais? Admito que tenho que repetir essas questões diversas vezes durante o processo de escrita, para que eu mesma não me perca nas divagações sobre esse estudo fascinante.

Temos duas premissas como fundamentais nesta pesquisa: a importância das referências culturais desses jovens e o princípio de que as identidades se formam nas relações desses jovens com os grupos sociais do qual fazem parte. Somente dando voz a esses jovens é possível perceber como eles mesmos se identificam dentro do contexto atual.

Todos os dias, nos meios de comunicação em geral, encontram-se diferentes palavras que instituem sentidos para o ser jovem. É comum vermos programas de TV, rádio ou matérias na internet onde especialistas discutem a respeito da juventude e o comportamento jovem. Verifica-se de várias formas o empenho em analisar, classificar este jovem e apontá-lo como o caminho, o futuro da sociedade. Ao mesmo tempo, os jovens vêm sendo constantemente convocados a ter atitude ou convidados a consumir produtos que os enquadram em determinados grupos ou tribos. A expressão "ter atitude" é cada vez mais relacionada às características desejáveis ou pertencentes ao universo jovem.

Porém, de acordo com Bernard Charlot, a nossa sociedade gosta de juventude, mas não gosta dos jovens; ela valoriza tudo que é novo, mas não deixa espaços para os jovens (CHARLOT, 2010). As revistas voltadas para o público jovem proliferam e nos trazem constantemente, apelo ao consumo, não só de mercadorias propriamente, mas também prescrições de formas de ser jovem. A lógica é estar sempre buscando algo novo para uma satisfação que nunca será

atendida. Pode-se dizer que a construção das identidades juvenis está sempre sobre forte influência das demandas do mercado.

Não se pode pensar a pessoa jovem somente como aquela que consome a produção cultural de seu tempo. Também não se pode isolá-la, excluí-la dessa produção cultural. É preciso ter acesso a ela, conhecê-la, reinterpretá-la e reconstruí-la, como forma de, nessa diversidade, construir sua identidade, perceber relações de alteridade. (MORAIS apud OLIVEIRA et allii, 2006, p.63-64).

Nessa temática, o artigo intitulado *Acesso, identidade e pertencimento: relações entre juventude e cultura*, também traz a visão de que a cultura pode ser entendida como um processo socialmente interativo de construção, compreendendo atividades (práticas culturais) e significados (interpretações) partilhados (MORAIS apud OLIVEIRA et allii, 2006, p.62). As autoras enfatizam a relação entre cultura e vida social inserindo nesse processo os grupos sociais que se organizam e explicam suas formas de estar no mundo construindo identidades.

Observando o texto dos jovens que apresentaram características de contestação, de autonomia e de valorização das diversidades percebe-se que eles são apreciadores da poesia, do Rap, ou do hip-hop – isso também foi confirmado através das falas dos mesmos nos grupos de discussão – o que me faz acreditar que esses jovens tem consciência de que suas preferências constroem sua identidade cultural, mesmo percebendo que essa identidade não se enquadra no que é considerado pela maioria como “identidade alagoana”, ou com o que é exposto na grande mídia sobre as culturas em Alagoas. Esses jovens demonstram segurança quanto às suas preferências e sabem que isso não faz deles menos alagoanos. No texto abaixo, a jovem utiliza trechos de um poema de Luis Fernando Veríssimo para expressar sua consciência de que a cultura é algo construído, típico da espécie humana, e que ela – a cultura – tanto nos torna semelhantes como também nos diferencia uns dos outros.

Eu não poderia mostrar 'nada' porque ele teria que observar por si próprio. Acho que cada um tem a sua própria cultura, no meu ponto de vista. Por exemplo: 'O homem é o único animal que ri dos outros. O homem é o único animal que passa pelo outro e finge que não vê. É o único... que se veste... que veste os outros... que despe os outros... que faz o que gosta escondido... que muda de cor quando se envergonha...que pensa que é anfíbio e morre afogado... É não é o único... que compra casa,

mas é o único que precisa de fechadura... que compra casa, mas é o único que passa quinze anos pagando. E não é o único que faz isso pelo valor nutritivo (Carina, 23 anos, noturno)

Sobre essa característica, Carrano & Martins afirmam que “nos territórios culturais juvenis delineiam-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” (CARRANO & MARTINS, 2011, p. 46). Observa-se, já a partir dos textos produzidos pelos jovens nos questionários, e mais ainda, nas outras etapas desta pesquisa, que os jovens anseiam e tentam se apropriar desses “espaços de autonomia”, a questão é se a escola contribui ou não para a conquista e o exercício da autonomia desejada.

Arnaldo, que compõe RAPs voltados à evangelização e conscientização dos jovens se realiza nas suas produções e no movimento cultural do qual faz parte.

[...] desde pequeno eu ouvia RAP. E era aquele sonho: “quero ser jogador ou cantor de RAP”. Gosto de RAP eu! Pequeno eu queria cantar RAP no mundo, mas Deus não deixou. Quando eu voltei pra Jesus eu vim ter os conteúdos, passei a ler mais a Bíblia. A inspiração veio depois. (Arnaldo, 20 anos, noturno)

Segundo Arnaldo, os grupos de RAP trocam muitas informações sobre eventos culturais, eles mesmos ligam e divulgam entre seus membros quando acontece algum desses eventos. Numa noite, encontrei com o jovem *rapper*¹⁵ nos corredores da escola e o mesmo me entregou um panfleto da *3ª Marcha da Juventude Contra as Drogas*¹⁶, dizendo “Eu estava lá. Você foi?” Eu disse que não soube do evento e ele disse meio indignado: “De todo o Estado, quatro escolas estavam lá. Quatro! E as quatro couberam em um único ônibus!” Deixando clara a quase inexistência da participação das escolas no evento. Recordei-me do que ouvi da Diretora, quanto ao docentes da escola acreditarem que o Rip-Hop contribuiu para a ligação dos alunos com o tráfico de drogas. Arnaldo acredita no contrário. E busca

15 Como são chamados os compositores de RAP

16 Uma iniciativa de entidades estudantis e outros movimentos juvenis: DCE-UNEAL, UMESE, Juventude Revolução, UJR, FETAG, CPT, MLST, MTL, MH2P, Blog da Sakura, Grupos de Rap – Nova Nação, Durval Mc, Vozes Urbanas, Biografia Rap, Fantasma, Contenção Mc, Lokos Realistas, Missão Resgate, Jov Mc, Davi 2P.

vivenciar sua cultura de forma marginal, resistindo a essa negação vinda da escola.

Val também possui atividades extraescola, ligadas ao movimento GLBT, do qual faz parte.

Eu faço parte de uma ONG que é o Pró-Vida [...]. A gente atua em vários bairros. Tem uma sede, a gente vai lá. A gente faz panfletagem com as profissionais do sexo. Lá na sede tem oficinas, palestras, conscientização de tudo. É mais voltado para os travestis e pra prostituição. Pra incentivar elas saírem da rua. Tem todo um suporte, tem advogado... (Val, 24 anos, noturno).

Durante sua entrevista, Val demonstrou sentir falta do apoio dos professores no sentido de contribuir para a disseminação de informações referentes à cultura na qual ele se inseriu.

Acredito que fechar os olhos para realidades tão presentes nas vidas dos jovens alunos, é negligenciar a oportunidade abordar aspectos importantes da condição juvenil. Tratar a relação entre cultura e juventude exige perceber como os jovens vivem essa juventude: as vulnerabilidades e potencialidades contidas em suas condições de vida e a pluralidade de expressões culturais que emergem da experiência dos grupos juvenis. É impossível refletir a respeito da construção das identidades juvenis sem considerar a sua relação com a noção de “culturas juvenis”.

Essa construção identitária passa necessariamente pelas escolhas desses jovens enquanto sujeitos socioculturais. Ao perguntar aos participantes dos grupos de discussão o que representava para eles “ser um jovem alagoano” obtive respostas que corresponderam aos perfis de cada grupo. As respostas do turno diurno tenderam para questões de “escolha”, os jovens afirmaram que é necessário se afastar de alguns grupos juvenis, para evitar determinados “modos de vida” que possam prejudicar os objetivos em relação ao futuro.

A gente tem que se isolar um pouco às vezes. Não é nem tanto por oportunidade, às vezes é pelas pessoas que a gente encontra lá fora. (...) Porque se a gente for conviver junto com ele a gente vai terminar tendo um outro modo de vida. Então a gente, eu mesma particularmente, às vezes eu prefiro me isolar pra não ter os costumes sabe. Mesmo que você não queira viver aquilo, mas automaticamente, né, a amizade entre aspas, às vezes influencia os caminhos que andam juntos assim, as manias, costumes, o estilo... muita coisa. Influencia... mesmo que você não queira, acontece, sem que você perceba. (Joana, 20 anos, diurno)

(...) eu acho que ser jovem hoje é se isolar pra poder estudar pra conseguir ser alguém no futuro. Porque se você não se isolar as atividades normais do dia-a-dia das outras pessoas vão acabar te atrapalhando. Ou porque elas não possuem os mesmos objetivos que você, ou porque elas não querem nada com a vida. (Sílvia, 18 anos, diurno)

Para alguns dos participantes desta pesquisa, um ponto negativo da “juventude” é a falta de discernimento por parte dos jovens, quanto aos exemplos que devem seguir, ao que acrescento a falta de um reconhecimento da legitimidade necessária para que o exemplo seja seguido pelos jovens.

Então eu acho que esse período de juventude é o período das oportunidades, de escolhas. Eu acho que é mais de nós mesmos, de família, de casa. Acho que tudo passa por suas escolhas. Não tem não o lado ruim de ser jovem não. Acho que são as escolhas que fazem ser ruim ser jovem, pra muita gente. (Vinícius, 19 anos, noturno)

O peso das escolhas feitas e a responsabilidade pelas suas consequências são aspectos bastante presentes nas falas de alguns jovens. Vinícius afirma que, se pudesse mudar algo na sua trajetória de vida, mudaria a forma como agiu ao observar outros jovens fazendo escolhas que ele considerava erradas.

Eu vi muitos amigos que estudaram comigo se perdendo e eu nunca tive a coragem, ou me vazia de cego. Se eu pudesse fazer alguma coisa hoje, e pensando que tem muita gente que precisa, eu aconselhava mais. Porque eu sempre brinquei muito, mas todos os meus amigos que “andam errado” quando eu falava sempre me ouviam, por eu ser uma pessoa certa, ter meu trabalho, ir pra minha igreja, sabe? Os caras param pra ouvir e eu não aproveitei essa oportunidade que eu tinha. Eu às vezes ficava, “*será que eles vão querer ouvir?*” (Vinícius, 19 anos, noturno)

É possível perceber uma importante questão envolvida nessa postura cautelosa em relação à intervenção nas situações relatadas acima: a questão do medo de ser rejeitado pelo grupo.

Eu já convivi com muito tipo de violência... em escola... e de muito amigo meu que fez e depois eu ficava sabendo... “*olha fulana fez isso com sicrano*”, ou seja, dois amigos que eu tinha que eu não sabia se falava pra um “*olha fulana vai fazer isso com tu*” e depois ficar pra cima de mim... então às vezes eu ficava mal..., porque às vezes estava a turma e dois

brigavam e a turma ia toda pro lado de um e o outro ficava sozinho. Mas eu não podia fazer isso! Então como é que eu ia puxar pro lado de um ou de outro? Então ficava mal visto às vezes. Então já aconteceu de eu ficar sozinho pra não me envolver, não tomar partido. (Vinícius, 19 anos, noturno)

Observa-se que as ocasionais omissões e o afastamento intencional do grupo de amigos, confessada pelo jovem corroboram com o que foi dito anteriormente nos grupos de discussão: os jovens muitas vezes precisam se excluir do grupo por pressões geradas pelas divergências de postura diante de comportamentos considerados transgressores, prejudiciais ou indesejados. Tanto no caso de Vinícius, como em alguns dos casos relatados anteriormente, a religiosidade serve como um referencial para a construção identitária, balizando suas condutas diante dos diversos grupos juvenis com os quais se relacionam ou evitam se relacionar. Isso nos remete à discussão sobre “identidade e diferença”, da qual trata Tomaz Tadeu da Silva e que é compartilhada por vários dos autores que lidam com as identidades. Segundo Silva,

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer "o que somos" significa também dizer "o que não somos". A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. (SILVA, 2005, p. 82)

Neste sentido os jovens têm a consciência de que para “não ser” é preciso, muitas vezes optar pelo isolamento. Porém, “esta diferença, paradoxalmente, só pode ser afirmada e vivida como tal, ao supor uma certa igualdade, uma certa reciprocidade” (SPOSITO, 1996, p. 99). Na situação relatada por Vinícius, o isolamento é uma estratégia de manutenção da amizade com aqueles com os quais ele, mesmo consciente de suas diferenças, faz questão de cultivar as relações e afirmar semelhanças.

Para uma das jovens, esse “isolamento” impede a vivência de experiências tidas como típicas da condição juvenil. Segundo Carrano & Martins (2011, p. 53), a falta de condições para a criação e experimentação de espaços intersticiais traz como consequência “a impossibilidade de construção do mundo a

partir dos valores que a juventude considera como sendo seus.”

Eu ainda não tô conseguindo ser jovem não! [...] Assim curtir o que o jovem tem que curtir. Eu sei que o jovem tem que ter responsabilidade, mas acho que eu, a minha pessoa, tô tendo mais responsabilidade de adulto do que de jovem. (...) Eu não curto muito minha juventude. Eu só vivo mais de escola e dentro de casa. (Ana, 18 anos, diurno)

Da mesma forma, Val afirma não se sentir um jovem, uma vez que, segundo ele, as dificuldades enfrentadas do decorrer de sua história o fizeram amadurecer, a ponto de ele considerar que as “coisas de jovem” já não despertam seu interesse.

Eu não me acho um jovem. Eu tenho a idade, mas não me acho um jovem. Porque foi muita batalha, muita coisa. Minha infância foi dura demais. Eu nunca tive uma adolescência, uma juventude boa. Hoje eu tenho que compensar com uma festinha aqui e ali. Até meus amigos mesmo dizem que eu penso como velho. Eu não me identifico com as brincadeiras com as conversas... mas eu sou uma pessoa centrada, sei lidar com as pessoas.. Porque eu já passei por muita coisa... e ainda, até hoje, eu enfrento. (Val, 24 anos, noturno)

De fato, algo que me chamou a atenção quando perguntei que opções de lazer esses jovens tinham, todos os participantes do turno diurno afirmaram que seu lazer resumia-se à escola e à igreja, que ficavam muito em casa e usavam a internet. Essa informação corrobora com a afirmação de Dayrell, quando ressalta a importância da escola como espaço de trocas subjetivas, onde “no caso dos jovens pobres, a sociabilidade ganha uma maior dimensão, à medida que a ausência de equipamentos públicos e de lazer nos bairros desloca para a escola muitas das expectativas de produção de relações entre os pares.” (DAYRELL, 2007, p. 1121) Para os jovens do turno diurno, não há outras opções de espaços de socialização para a vivência de momentos lúdicos aos quais as juventudes geralmente são associadas. Os momentos em que essas experiências acontecem são, em geral, vividos na escola.

A realidade desses jovens é castigada pela insegurança de um bairro onde a violência vem crescendo, onde vários conjuntos residenciais originaram-se de favelas, em que os barracos de lona deram lugar às casas construídas pelo

poder público e distribuídas às famílias que hoje lá residem. Um bairro onde os espaços de lazer são raros e geralmente são campos de futebol sem gramado. Se faz necessário o investimento em políticas que garantam a esses jovens o acesso a equipamentos de cultura e de lazer; que garantam segurança para que se possa transitar livremente em qualquer horário, “transformando o espaço público em espaços de encontro, de estímulo e de ampliação das potencialidades humanas dos jovens, e possibilitando, de fato, uma cidadania juvenil.” (DAYRELL, 2007, p.1125). Sem essas condições, os jovens continuam tendo a escola como, se não o único, um dos poucos espaços de sociabilidade juvenil possível.

4.3. Eu vejo que é muito degrau pra subir ainda

Diversos pesquisadores concordam que a escola não acompanhou o ritmo das mudanças da sociedade, permanecendo num modelo estrutural criado no século XIX, onde há “grupos homogêneos de alunos que progridem por classes e onde existe sempre uma correlação entre a idade do aluno e o saber que lhe é fornecido” (RAMOS DO Ó, 2007, p. 110). Os sistemas de avaliação e a forma como o conteúdo é ministrado permanecem muito semelhantes aos que eram praticados há dois séculos. Os debates acerca do tema evidenciam a necessidade de se refletir sobre as mudanças ocorridas na sociedade e o que precisa ser feito para que a escola corresponda melhor às exigências do aluno que transita entre dois mundos que muitas vezes parecem totalmente separados: a escola e fora dela.

De acordo com Veiga-Neto, a escola posiciona-se como impositora da verdade apresentada pelas ciências.

Ao assumir, em geral implicitamente, a possibilidade de uma linguagem autosuficiente e ideal, a epistemologia monoculturalista assume, inescapavelmente, uma postura intelectual arrogante porque única e, no limite, de conteúdo determinável e, por isso, de cunho determinista. Nesse caso, cabe à educação apenas dizer, àqueles que estão entrando no mundo, o que é mesmo este mundo e como ele funciona. É evidente o tom totalitário de qualquer pedagogia monocultural... (VEIGA-NETO, 2003, p.13)

Contra-pondo-se a isso, os jovens alunos questionam. E, muitas vezes, o questionamento é bem vindo, pois o objetivo costuma ser a reprodução, nem

sempre a criação. As discussões indicam que a escola poderia tomar um caminho diferente visando uma melhor resposta às exigências da sociedade atual, e principalmente das juventudes atuais. De acordo com Jorge Ramos do Ó (2007),

o papel do professor teria de passar a definir-se cada vez menos como reprodutor de uma verdade estabelecida, quase sempre expressa no manual escolar, da verdade que está no programa. Acho que o professor deveria saber transformar-se num ator social, capaz de escutar como escuta as necessidades dos alunos, e basear todo seu trabalho na troca dessa prática da escrita na sala de aula. (RAMOS DO Ó, 2007, p.111)

O autor afirma que as juventudes atuais possuem peculiaridades e valorizam diversos saberes que não são legitimados pela escola como saber válido. É preciso que a escola perceba e valorize as culturas juvenis e reconheça como elas atuam fortemente nas formas de ver, de compreender a realidade e de atuar no mundo.

E não é só a questão das competências tecnológicas que esses meninos trazem. É também o valor da construção da própria identidade. Porque esse modelo racionalista do século XIX supõe uma idéia estável e preexistente de sujeito. O que acontece hoje é que essas linguagens viabilizam jogos de identidade muitíssimo complexos. A identidade pessoal é evidentemente uma construção inacabada, e o eu um projeto marcado por múltiplas trajetórias. (RAMOS DO Ó, 2007, p.114)

Fala-se de uma pedagogia multicultural, onde é considerada a “bagagem” cultural dos sujeitos, fugindo da imposição da verdade, dando lugar à construção do conhecimento partindo da realidade que cerca o indivíduo que aprende, uma vez que

qualquer pedagogia multicultural não pode pretender dizer, aos que estão entrando no mundo, o que é o mundo; o que no máximo ela pode fazer é mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber por aqueles que falam nele e dele, e como se pode criar outras formas de estar nele. (VEIGA-NETO, 2003, p.13)

Luis Carlos de Menezes (2001), em seu artigo, *O novo público e a nova natureza do ensino médio*, traz uma reflexão sobre as mudanças pelas quais a escola média passou no decorrer do tempo, desde a década de 50 até os dias atuais. Para o autor é preciso compreender essas mudanças e adequar a escola pública para acolher o público atual, que nem sempre tem consciência do que pode

esperar dela.

Segundo ao autor a transformações da sociedade têm atingido a juventude brasileira de muitas formas; há uma demanda por maior escolaridade, com uma melhor formação para o trabalho ou para a vida; os espaços sociais e de vivência cultural são escassos, devido à falta de investimentos públicos, tornando a escola pública, muitas vezes, a única opção de espaço para esse tipo de experiência. As áreas de convívio vêm se resumindo aos *shoppings*, que por serem concebidos com a intenção de favorecer o consumo, contribuem para a segregação econômica dos que não podem pagar pelo seu lazer. Isso gera nos jovens um anseio pelo ingresso no mercado de trabalho, uma vez que ter seu próprio dinheiro possibilita uma melhor vivência da condição juvenil, inseparável das práticas capitalistas da sociedade atual.

Sendo assim, a escola precisa estar atenta às necessidades reais dos seus públicos: se a continuidade dos estudos ou um ingresso imediato no mercado de trabalho. É preciso dar atenção para a realidade da maior parte dos jovens que estão dentro da escola média, em especial, da escola pública. Menezes relata como deve ser a nova escola média de uma forma que eu não preciso (nem consigo) retirar nem acrescentar nenhuma palavra:

A nova escola de nível médio, que não há de ser mais um prédio com professores agentes e com alunos pacientes, mas um projeto de realização humana recíproca e dinâmica de alunos e professores numa relação que deverá estar mediada não somente por conteúdos disciplinares isolados, mas também articulados com questões reais apresentadas pela vida comunitária, pelas circunstâncias econômicas, sociais, políticas e ambientais de seu entorno e do mundo. Esta nova escola deverá estar atenta às perspectivas de vida de seus partícipes, ao desenvolvimento de competências gerais, de habilidades específicas, de preferências culturais. Para essa escola, de práticas mais solidárias, a permanente formação de seus professores é também a realização de um de seus fins, e não só de um meio. Essa afirmação só será completamente compreendida a partir da consciência da condição social dos alunos e também dos professores da escola atual de ensino médio, para os quais, até por razões financeiras, a leitura regular de livros e o acesso a um jornal diário não constitui regra, mas absoluta exceção. É preciso insistir nisso, não para escandalizar ou emocionar, mas para evidenciar alguns dos sentidos e dificuldades da construção cultural a ser promovida. (MENEZES, 2001, p. 205-206)

Segundo Dayrell, “os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais,

em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola.”(DAYRELL, 2007, p.4) O que cada uma delas é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas em diferentes espaços sociais.

As discussões sobre a condição juvenil e os sentidos do Ensino Médio vêm crescendo à medida que aumenta o interesse e a necessidade de compreensão da relação entre as demandas, as culturas e as necessidades próprias dos jovens e suas implicações na relação destes com a escolarização. Alguns autores apontam que a escola tem que ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca. (DAYRELL, 2007, p.4)

Dayrell elenca, baseado em Krawczyk (2009), oito desafios que estão postos ao Ensino Médio no Brasil: 1. a expansão das matrículas e a obrigatoriedade dessa etapa do ensino; 2. a identidade desse nível de ensino, a permanente tensão do currículo entre formação geral e/ou profissional; 3. as discussões sobre o público e o privado nas políticas educacionais brasileiras; 4. as novas tecnologias no contexto escolar; 5. as relações professor/aluno e jovem/adulto; 6. o papel da escola de nível médio na vida dos jovens; 7. a necessidade de estimular o envolvimento e a participação dos jovens no cotidiano da escola; 8. desvendar os sentidos atribuídos pelos jovens à educação.

Para este autor, o item oito especificamente, poderia apontar importantes caminhos para a construção de um projeto político pedagógico para que as escolas de Ensino Médio correspondessem às demandas da juventude. (KRAWCZYK, 2009, p.5) E é sob essa visão que acredito que este trabalho pode gerar contributo, uma vez que as falas dos jovens que participaram desta pesquisa são um reflexo também de suas impressões e seus anseios sobre a experiência escolar.

Para Moreira & Candau, “a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural”. (2003, p. 159). Ela é um ambiente rico de experiências e entrelaçamentos de culturas. Seu cotidiano é preenchido não somente de sua rotina pedagógica, mas também das relações sociais que ali se desenvolvem e se intercalam. Se partimos dessas afirmações, se aceitamos a íntima associação entre escola e cultura; se vemos suas relações como intrinsecamente constitutivas do universo educacional, cabe indagar por que hoje essa constatação parece se revestir de novidade, sendo

mesmo vista por vários autores como especialmente desafiadora para as práticas educativas. (*ib idem*, p. 160)

Esta pesquisa foi guiada continuamente por esse triângulo, cujos vértices dialogam intrinsecamente: educação – culturas – juventudes. E para mim, nessa minha modesta e principiante caminhada acadêmica no universo da pesquisa em educação, a relação entre esses três temas, e poder uni-los num mesmo objeto de estudo, tem se apresentado como algo fascinante e que pode gerar uma infinidade de discussões.

No âmbito dessa relação escola – cultura, Terrazas, cuja dissertação de mestrado trata da cultura popular trabalhada no cotidiano de uma escola do município de Pilar, interior de Alagoas, argumenta que a cultura popular e a vida cotidiana, se referem a uma ação humana totalizadora que deve ser trabalhada na escola, porque serve a múltiplos propósitos educativos, e sobretudo para o mais importante, a valorização do entorno local (TERRAZAS, 2006, p. 16). Também partindo desse princípio, Freire (1995, p.82) propõe um trabalho pedagógico que parte do conhecimento trazido pelo educando, que é uma expressão da classe social à qual pertence, de forma a, não anular, mas sobrepor um conhecimento a outro. Essa relação dialógica “permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz” (*ibidem*). Segundo ele, com essa pedagogia, o conhecimento que se trabalha na escola é realmente significativo para a formação do educando.

Sob esse prisma, as referências culturais podem ou devem ser trabalhadas no ambiente escolar? A consciência das referências culturais, precisa ser desenvolvida na/pela escola? Minha intenção foi ouvir a opinião dos próprios estudantes a esse respeito, respeitando a carga cultural de cada sujeito, valorizando o conhecimento que cada um traz. Também neste sentido Franz Boas defendia que na medida em que cada cultura exprime um modo único de ser homem, ela tem o direito à proteção se estiver ameaçada. (CUCHE, 1999, p. 45).

Martins e Carrano, em artigo intitulado “A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar”, argumentam que “a escola, em especial a de Ensino Médio, constitui-se em instituição privilegiada de promoção de suportes para

que os jovens elaborem seus projetos pessoais e profissionais para a vida adulta”(CARRANO & MARTINS, 2011, p. 44). Segundo os autores há uma via de mão dupla entre aquilo que herdamos do denominado “mundo adulto” e a capacidade do jovem de construir seus próprios repertórios culturais. Porém, como vários autores consultados neste estudo concordam, o processo de globalização – com suas marcas de desigualdade de divergências de oportunidades e fragilização dos vínculos institucionais – gera uma série de incertezas no processo de construção identitária dos jovens.

Os autores defendem que “uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais.” (CARRANO & MARTINS, 2011, p. 45), porém o que se observa é que a escola tem assumido uma posição oposta, de acordo com Sposito “a escola conta com mecanismos de silenciamento que promovem a invisibilidade das práticas que não se encaixam nos cotidianos escolares institucionalizados e pouco abertos para as expressividades das culturas juvenis. Nesse contexto, o jovem é homogeneizado na condição de aluno que necessita responder positivamente aos padrões do “ser estudante” que a instituição almeja.” (SPOSITO apud CARRANO & MARTINS, 2011, p. 45) Os jovens são pressionados a atender as expectativas da escola, enquanto suas próprias expectativas pessoais nem sempre são consideradas.

Uma forma de compreender os jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos “socioculturais”. Estes são

seres de sociabilidade e cultura, imprimindo à sua condição natural a marca do humano. Como seres livres, ou melhor, no exercício da liberdade, ultrapassam os comportamentos reativos a fatores internos ou externos, fundando o novo, o inexistente, distinguindo-se dos demais seres vivos e realizando-se como antropos (TEIXEIRA, 1996, p. 183)

Um dos entrevistados, Val, por ser travesti, já passou por diversas experiências negativas no ambiente escolar. Segundo ele, a maior rejeição parte dos professores. Durante a entrevista, o jovem manifesta a percepção de que há algo a

ser feito:

Eu faria mais projetos de conscientização. Porque eu já sofri muito preconceito. Uma professora, umas três semanas seguidas, me chamou pelo meu nome de registro e eu já tinha pedido pra ela me chamar pelo meu nome social. Mas ela insistiu em me chamar pelo nome de registro na chamada. Depois que eu dei uma cortada nela ela parou de chamar. Então eu faria mais projetos pra ensinar os professores como trata... porque os alunos se enturmam mais fácil. Mas os professores precisam ser mais conscientizados. Porque é assim, todo mundo tem seus direitos só que, como você é considerada "normal" pra sociedade você recebe seus direitos. E eu, pra receber os meus, tenho que lutar. (Val, 24 anos, noturno)

Trata-se de compreender os jovens estudantes na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (DAYRELL, 1996, p. 140). Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe outro significado, uma vez que, como afirma Dayrell,

Esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e as suas contradições. Os alunos podem personificar diferentes grupos sociais, ou seja, pertencem a grupos de indivíduos que compartilham de uma mesma definição de realidade, e interpretam de forma peculiar os diferentes equipamentos simbólicos da sociedade. Assim apesar da aparência de homogeneidade, expressam a diversidade cultural: uma mesma linguagem pode expressar muitas falas. (DAYRELL, 1996, p.142)

Considero que a percepção da identidade cultural do indivíduo jovem é importante para que ele possa, conhecendo a suas referências, se localizar diante da sociedade como um todo e interagir junto aos outros indivíduos, na construção dessa sociedade.

Outro aspecto observado nos relatos das histórias de vida dos sujeitos desta pesquisa, foi a importância das questões familiares, o que me faz acreditar que essa relação com a família influencia todos os aspectos das trajetórias de vida

dos jovens.

Sempre [a mãe] me ensinou o caminho certo e quando ela se foi eu não deixei. Tem um versículo que diz: "Ensina teu filho no caminho que ele deve andar para quando ele crescer não se desvie dele" Isso aconteceu comigo. Ela me ensinou quando criança e hoje, meu pai não é cristão, meus irmãos não são... na minha família só sou eu. (Vinícius, 19 anos, noturno)

Vinícius não aprofunda, durante a pesquisa, o impacto que o falecimento de sua mãe causou em sua vida, porém, em conversa com a coordenadora do turno noturno obtive a informação de que a morte da mãe fez com que o mesmo desistisse dos estudos no ano passado. Segundo o jovem, a perda fez com que ele passasse mais tempo com o pai e apesar de toda a problemática em relação ao alcoolismo, o jovem mantém um profundo respeito pelo mesmo, o que é reflexo da importância que esse jovem dá às questões familiares.

Quem tem família que é alcoólatra sabe como é. Ele fala coisas que não tem nada a ver com você... Às vezes eu quero dormir e não dá pra dormir por causa do barulho que ele tá fazendo em casa. Às vezes eu fico meio chateado com ele, às vezes discuto porque tenho que trabalhar, acordar cedo e ele não tem a consciência disso. Mas assim, graças a Deus, por tudo isso que eu passo, nunca levantei a mão pra ele, sempre respeitei ele como pai, estando bom ou embriagado, na hora de dormir sempre dei "bença, pai". (Vinícius, 19 anos, noturno)

Acredito que a qualidade da relação com a família, em especial e a questão da religiosidade contribuem para uma estrutura emocional necessária para a superação de vários dos desafios que os jovens precisam enfrentar. A maioria dos jovens que apresentaram posturas mais esclarecidas, mais segurança e desenvoltura discursiva, tanto nos grupos de discussão como nas entrevistas, mencionaram a formação religiosa como base de sua identidade. Considero que essa base emocional – afetiva, religiosa, familiar – possibilita essa segurança expressada nos posicionamentos desses jovens diante dos questionamentos lançados.

Nasci no Evangelho... com 14 anos eu acho, eu me desviei, me afastei da igreja, aí começou a destruição do Arnaldo. (Arnaldo, 20 anos, noturno)

Principalmente quando meu conceito de jovem coincide em unir tanto os valores das pessoas do mundo, digamos assim, e os meus da Igreja Católica, porque eu quero seguir a Igreja Católica, firme, pra não ser um pé na frente e um pé atrás como muitos que tem aí, bota a Igreja a perder. Pra mim é muito difícil por causa disso e eu sou muito criticada por causa disso também. (Fernanda, 17 anos, diurno)

Acho que a gente não tem talvez seja aquele conhecimento, talvez seja o convívio... e eles lá tem, digamos assim, aquela liberdade... sabe? O que vier na cabeça eles fazem. E a gente não, a gente pensa em fazer e o que pode... pelo menos eu ajo dessa forma. (Joana, 20 anos, diurno)

Ao ser questionado sobre o que faz dele um “jovem”, Vinícius aponta a questão do lúdico – algo bastante presente no seu comportamento – como uma característica da condição juvenil, para ele o “poder brincar” é algo que, de certa forma ainda é permitido ao jovem, como se o “ser adulto” esgotasse as possibilidades de ver o lado lúdico da vida. Outro aspecto apontado por ele é a possibilidade de “sonhar”, no sentido de criar expectativas, de projetar o futuro, como se o único momento para ter sonhos e objetivos fosse a juventude e ao sair dessa “fase” o indivíduo perdesse a capacidade, ou talvez a possibilidade de criar maiores expectativas para o futuro.

Eu acho que o que me faz ser jovem é essa minha forma de pensar ainda nas coisas... um pensamento ainda meio de fantasia, de sonho, de plano, de projeto ainda... porque eu acho que o jovem tem muito sonho, né? Quando você chega em uma certa idade que você não alcança aquilo você não sonha tanto assim. Então o que eu acho que me faz ser jovem é os sonhos que eu tenho que pra muita gente é absurdo, mas eu acho que quando a pessoa é jovem tem que sonhar mesmo. Tem que sonhar, tem que projetar, tem que planejar, arquitetar as coisas... muitas delas não vão acontecer, mas muitas vão. Então a gente tem que apostar, né? Então eu acho que o que me faz ser jovem é essa parte assim. Eu sou muito sonhador. Eu gosto muito de projetar, vislumbrar e dizer “*eu vou ser isso*”, “*eu vou chegar em tal lugar*”. Talvez um dia eu não chegue! Mas eu não vou ficar reclamando “*ah, eu não sonhei nada quando era jovem*”. (Vinícius, 19 anos, noturno)

Arnaldo também menciona o que eles chama de “inexperiência” como

sendo uma característica da sua juventude.

A experiência de vida ainda, que eu não tenho muita. [...] eu vejo que é muito degrau pra subir ainda... Não que eu tenha que experimentar a vida. Eu não quero experimentar mais nada da vida. O que eu já tenho eu tô feliz. O que me faz jovem ainda também é: 3º ano; terminar o ensino médio; ainda não tenho emprego... me sinto um jovem... aquele jovem.. não desmotivado, mas que ainda pensa em algumas coisas que não me deixam ser adulto. Tenho alguns pensamentos de adulto mas me contento em ser jovem. (Arnaldo, 20 anos, noturno)

A menção desse jovem ao fato de ser estudante, como sendo algo que faz dele um jovem, me chama a atenção e reforça a ideia de que a experiência escolar constitui um referencial importante para a vivência da condição juvenil.

Porém, para Vinícius, os sonhos e as expectativas “de jovem” não representam os aspectos mais positivos da condição juvenil. Extremamente ativo e adepto do futebol como prática esportiva, ele aponta a condição física como a melhor parte do “ser jovem”.

Eu falo da força física mesmo, do vigor. De chegar do trabalho, já ir jogar bola, depois tomar banho pra vir pra escola... assim gostando do que tá fazendo, né? Se tiver alguma coisa pra fazer agora à noite eu vou, mesmo sabendo que vou sair amanhã logo cedo pra ir trabalhar. Vai chegar o tempo que eu não vou conseguir fazer tudo isso. (Vinícius, 19 anos, noturno)

É claro que esta é a fala de um jovem saudável e ativo, do sexo masculino, que possui um emprego que lhe possibilita usufruir de alguns bens culturais que lhe interessam, como ir a *shows* de música cristã. Um jovem que pratica um esporte relativamente acessível, uma vez que vários terrenos desocupados das adjacências foram transformados em campos de futebol – precários, mas sempre utilizados – e que apesar de residir numa área considerada insegura, devido à violência, isso não o impede de exercer uma liberdade de ir e vir, uma vez que seu pai não interfere nas suas “saídas”. Observa-se então, que o “vigor” ao qual o jovem se refere, além da saúde física, está atrelado a uma série de condições que possibilitam experiências prazerosas ligadas à condição juvenil.

Em relação aos aspectos negativos da condição juvenil, alguns jovens apontam a questão da “inexperiência” e das influências que levam o jovem a fazer escolhas prejudiciais à sua vida, como, por exemplo, o envolvimento com drogas.

Eu acho que o ponto negativo dos jovens é essa coisa de se deixar levar por outras pessoas. (Val, 24 anos, noturno)

Eu acho que um defeito que os jovens tem hoje... o que podia evitar muitas coisas na vida dos jovens, como entrar nas drogas, como fazer muita coisa errada, era parar um pouco pra ouvir. Ouvir o que um professor diz, um pai diz, uma mãe diz, uma pessoa que já passou por esse período. (Vinícius, 19 anos, noturno)

Na opinião de Vinícius, os jovens não costumam ouvir as pessoas adultas e não buscam aprender com os conselhos e os exemplos de vida dos pais, dos professores ou de pessoas com mais experiência, para ele, os jovens “se perdem” por ouvirem somente os outros jovens.

A gente vê filho hoje dizendo “*que nada*” pra pai, pra mãe... não quer receber conselho de ninguém, aí chega uma pessoa que é igual a ele, da mesma idade que ele, diz “*vamo fazer isso*”, “*tem que fazer assim*”, e a pessoa vai no embalo. Eu acho que isso tem levado muito jovem à perdição. (Vinícius, 19 anos, noturno)

Outro entrevistado, Arnaldo, fez a mesma observação, sobre a importância da influência dos jovens uns sobre os outros e o quanto os conselhos dos adultos muitas vezes são ignorados.

Quando me viquei que eu tomava café-da-manhã, dava vontade. Aí eu 6h40 com o cigarro no bico indo pra escola. Aí a Diretora já me abraçava e dizia “*Menino! O cheiro do cigarro chegou antes de ti! Larga esse cigarro!*” Aí ficava brincando... Eu gazeava 9h da manhã pra ir beber, na frente do prédio da escola, na praça, com os caras. (Arnaldo, 20 anos, noturno)

Para Carrano & Martins (2011), determinadas atitudes por parte dos adultos reforçam os conflitos e distanciamentos intergeracionais, o que pode justificar o modo como os jovens reagem a essas formas de poder com certa desconfiança e descrédito. De qualquer forma, considero significativo o fato de o “professor” ter sido mencionado como um modelo a ser seguido, no que concerne à

experiência de vida e não somente à transmissão de conhecimentos com fins conteudistas, tendo em vista que o que se observa nas escolas, de uma forma geral, é um esvaziamento do sentido sociocultural do ambiente escolar, sentido este que tenho buscado focalizar nesta pesquisa.

Outra possibilidade é observar determinadas características transformadas em “problemas” específicos da juventude, para os quais seriam necessárias algumas medidas a fim de solucioná-los. Assim, é possível observarmos como os pais e a própria instituição escolar tendem a agir, com frequência, de forma autoritária e repressora, para proteger os jovens. Essas “boas intenções”, muitas vezes, não só não resolvem os problemas como tendem a acirrá-los.(CARRANO & MARTINS, 2011, p. 53)

Porém, percebe-se que a relação professor - aluno, em geral, se apresenta fria, distante, praticamente repulsiva, devido a um modelo pedagógico que tende a sufocar as formas mais humanizadas de relacionamento. Sobre esse assunto Dayrell faz uma reflexão bastante significativa:

Da forma como está posto o conhecimento escolar deixa de ser um dos meios através dos quais os alunos podem se compreender melhor, compreender o mundo físico e social onde se inserem [...] Os professores, na sua maioria, presos que estão a esta forma de lidar com os conteúdos, deixam de se colocar com expressão de uma geração adulta, portadora de um mundo de valores, regras, projetos e utopias a ser proposto aos alunos. Deixam de contribuir no processo de formação mais amplo, como interlocutores desses alunos, diante das suas crises, dúvidas, perplexidades geradas pela vida cotidiana. (DAYRELL, 1996, p. 140)

Concordo com o autor quanto à necessidade de se repensar a postura dos professores e de toda a instituição escolar no sentido de se conceder espaço a um diálogo com os jovens estudantes, criando possibilidades de compreensão de seus questionamentos, suas crises, suas expectativas, enfim, suas identidades. Isso contribuiria para um reconhecimento, por parte dos jovens, da escola como um ambiente de pertencimento, onde os jovens podem buscar não somente os conteúdos repassados pelas matérias estudadas, mas também um suporte para fragilidades, onde os professores seriam fonte de um conhecimento de vida e para a vida.

4.4. A busca de ter meus direitos garantidos

Ao questionar os jovens sobre que mudanças fariam na escola onde estudam para torná-la melhor, pude perceber, entre os problemas apontados, que a relação de contraste entre as realidades dos horários da manhã e da noite se apresenta de uma forma praticamente traumática para o jovem.

Eu já tive a oportunidade de estudar de manhã e agora estou à noite. Eu acho que o ensino da noite é péssimo! O ensino da noite é muito fraco pra quem pensa em fazer alguma coisa. Eu acho que eles só visam as pessoas quererem acabar o ano. Mas tem jovem estudando que trabalha. Então eu acho que deveria ter um esforço a mais... "Ah! Mas trabalha!" Sim, mas tem que fazer! Tem que pegar no pé! Então eu acho que uma das coisas que eu mudaria era forma de ensinar aqui à noite. Porque é muito fraco! (Vinícius, 19 anos, noturno)

A visão desse jovem de 19 anos, sobre a realidade do ensino noturno, revela a dissonância, fruto da falta de diálogo, entre as práticas pedagógicas e as reais necessidades dos jovens inseridos no ensino médio, especialmente, os que são alunos da EJA.

O que eu mudaria se pudesse era isso: tem jovens numa mesma turma, que estudam a noite pelo fato de trabalharem... e pegava aquela turma mais velha e fazia turmas diferentes. Pela faixa etária.. fazia aquela turma de jovens pra pegar mais pressão e pegava aquela turma que tá há muito tempo sem estudar e ensinava de uma forma diferente, porque junto é muito difícil! A gente quer algo mais! É outro ritmo! Se eu pudesse mudar, tô falando à noite, pegava essas pessoas mais velhas e separava! Não por exclusão! Mas pra ensinar mais. (Vinícius, 19 anos, noturno)

Os danos causados pela aplicação de uma visão homogeneizante na EJA, têm destinatários certos: os jovens, que por necessitarem trabalhar, ou por estarem fora da faixa etária prevista, são inseridos nessa categoria de ensino. Esses jovens se depararam com uma turma composta por sujeitos de diversas idades, vindos de realidades diversas, com trajetórias escolares diversas, como por exemplo: sujeitos que estão há décadas fora da escola e estão retomando os estudos aos 50 anos de idade. São realidades culturais diferentes e que poderiam

ser tratadas pedagogicamente de formas diferentes. Como afirma Dayrell, “parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade”(DAYRELL, 2007, p.1125). Porém, aparentemente, o sistema educacional ignora essa necessidade e insiste em tratar os alunos, especialmente os da EJA, como uma categoria homogênea.

O contraste entre as realidades dos turnos diurno e noturno também é percebido quando observamos a “dimensão do encontro” tratada por Dayrell (1996, p.148), ou seja, a escola como espaço privilegiado para a sociabilidade juvenil. Ao perguntar a um dos entrevistados se ele sentia falta do “clima” do turno diurno, recebi uma resposta quase emocionada por parte do mesmo:

Demais! Num existe não! A conversa é outra [no turno diurno]! É jovem como você é jovem! Eu não posso tirar brincadeira com... Pronto tem o irmão Nelson, da sala da gente... uma pessoa que já é casada, tem seus filhos, aquele negócio todo... eu vou ficar brincando? Qual a brincadeira que eu vou tirar? Se você vem de manhã você vê os meninos correndo aí, maior gritaria, a Diretora entrando nas salas mandando os meninos se calarem... Você vê que aqui [à noite] tem um monte de sala faltando ocupar. Se eu não estivesse trabalhando, eu não vinha pra noite! Tem muita gente que vem pra noite por causa do ensino que é fraco, porque quer passar. Mas eu sinto falta. Às vezes quando eu tô de folga eu venho aqui de manhã. Pra ver o povo, pra tá... com seu grupo! Aquele negócio.. Você tá na sala tem aquele "êêêê!!" que começa lá atrás e todo mundo faz, o professor olha: "o que é isso?"... Aqui eu se eu puxar isso quem vai fazer? Ninguém vai fazer! Como eu falo muito e brinco muito, sempre que eu tirava uma "resenha" todo mundo ria! Hoje se eu falar todo mundo olha pra mim: "Psiu! Vamo estudar!" (Vinícius, 19 anos, noturno)

Percebe-se que, além da questão do ensino, tratada anteriormente, existe uma diferença marcante entre o ambiente escolar diurno e noturno. Eu, que no início da pesquisa tive meu primeiro contato com a escola pesquisada no turno matutino, me deparei com uma escola “normal”, barulhenta na hora do intervalo, com jovens circulando pelo pátio, os grupos nas portas das salas; um quadro considerado normal numa escola de ensino médio. Paradoxalmente, à noite, me causou forte impressão o vazio e o silêncio da escola. Por esse motivo incluí essa questão na

entrevista, se para mim, enquanto pesquisadora, a diferença de ambiente causou estranhamento, quis investigar que impressão os jovens tinham daquele silêncio e da falta de movimento observados no turno da noite.

Sabe do que eu sinto falta? Antigamente a Diretora passava de sala em sala dando bom dia. Hoje aparecem na sala [a coordenadora ou a diretora] pra dar aviso. Aí vem "Amanhã não tem aula!" Com a maior satisfação em dizer! Antes não! A Diretora vinha na porta e dizia "bom dia!" se agente respondia fraco ela dizia "Não ouvi! Bom dia!" A gente pensava tipo "poxa eu existo, sabe!" Se a gente tava fora da sala a coordenadora botava a gente pra dentro... Aqui parece um cemitério! (Arnaldo, 20 anos, noturno)

Além da diferença gritante entre as movimentações nos corredores, os jovens apontam, frequentemente, as divergências causadas pelo choque de gerações. O jovem descreve um aspecto da sala de aula que vai além da apreensão de conhecimento, um aspecto que permeia o emocional, que liga sentimentalmente o jovem à "sua" escola. Trata-se dos momentos que constituem as melhores lembranças da experiência escolar, aquelas que todos os que passam por essa experiência carregam para sempre; os momentos lúdicos, até mesmo de leves transgressões, que são inerentes à juventude e que os jovens que passam a estudar nos cursos noturnos, deixam de experimentar, uma vez que, muitas vezes, são minoria numa sala composta por diversas faixas etárias. Neste sentido "a invisibilidade imputada pela escola aos jovens ao traduzi-los apenas à condição de alunos contribui para adjetivá-los negativamente sempre que expressem suas identidades através de marcadores culturais próprios desse período da vida" (CARRANO & MARTINS, 2011, p. 53). Os jovens passam ser, ainda mais do que antes, considerados somente como *alunos*, a sua condição de jovem é ainda mais ignorada, até mesmo censurada, nessa nova realidade.

Entre as experiências gratificantes possibilitadas pela escola, meu entrevistado apontou as atividades realizadas enquanto, por ainda não trabalhar, podia estudar no turno matutino. Entre essas atividades, ele destaca as boas lembranças que tem da época em que a escola participava do Tempo Integral¹⁷

17 O Tempo Integral faz parte do programa federal Mais Educação, relacionado à implantação da

Dá mais incentivo pela manhã. É mais... é que por ser jovem, por ter mais disponibilidade, por não trabalharem, tem mais trabalho mais coisas. Pronto, tinha o Tempo Integral, que eu achava massa, que eu fazia. Eu vinha de manhã, saia 6h30 de casa chegava 17h, num tava nem aí! Tomava café aqui, almoçava na escola, aí a tarde tinha as escalas de computação, tae-kwon-do, na parte do almoço era uma resenha, tinha a banda da escola... você se distraía! Não era só escrever! (Vinícius, 19 anos, noturno)

Porém os entraves para a consolidação do tempo integral também não passam despercebidos pelos jovens:

O que o Governo quer é que todos os alunos fiquem pra esse Tempo Integral. Tem que ter duas escolas! Uma escola em cima da outra. Porque como é que a quantidade de gente da manhã vai se juntar com a da tarde. E sem contar que.. o governo exige que seja todas aquelas pessoas e manda o dinheiro para comprar três violões. Pra cinquenta pessoas na sala! Três estudam e o resto fica esperando, é? O Governo joga uma coisa que nem ele mesmo sabe como administrar. (Andréa, 17 anos, diurno)

Observa-se, mais uma vez, como já foi expresso nos grupos de discussão, o quanto os jovens estudantes anseiam por momentos que quebrem a rotina das atividades pedagógicas. A ausência de uma aula “interessante”, “dinâmica”, que “prenda a atenção” é apontada pelos participantes desta pesquisa como uma das maiores causas de desestímulo ao ato de estudar.

Porque só lápis e caneta cansa! A gente não vê uma aula diferente. O professor, eu não vejo dizer *"Faz uma roda aí! Vamo fazer um negócio diferente!"* É o ano todinho! Não muda! A gente já sabe como vai ser o começo, o meio e o final. Ele chega, escreve, explica e passa atividade. A gente já sabe! Mas tem professor que a gente diz *"Rapaz, tô cansado.. mas tem aula do fulano... eu vou!"*. Olha que privilégio pra um professor!

Sobre o conceito de “aula interessante”, Reis (2012), em sua pesquisa de pós-doutorado, intitulada, *Processos de mobilização e/ou de desmobilização em*

educação integral, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Foi instituído através da Portaria Interministerial nº 17, de 24/05/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

relação aos estudos para jovens e adultos no Ensino Médio, faz uma análise das representações de jovens alunos os sobre o que consideram uma aula interessante.

Considero que esses modos de aprender valorizados: “aprender como colocar coisas na cabeça” ou como “possibilidade de reflexão para compreender o mundo, os outros e a si mesmos” são construídos pelos sujeitos no confronto entre sua relação com o saber e as atividades vivenciadas pelas práticas privilegiadas pelos docentes na escola. Os estudantes trazem para a escola suas referências, seus saberes e, muitas vezes, esses modos de aprender não dialogam com os saberes como objetos de pensamento apresentados pelos professores na escola. Os jovens do vespertino e os jovens e adultos do noturno citam exemplos de trabalho de alguns professores que permitem compreender os assuntos e também dialogar com o que é ensinado, fazer perguntas, reflexões etc. (REIS, 2012a p. 102)

Segundo a autora, a aula torna-se interessante porque propicia uma reflexão sobre o que é tido como “certeza” e dialoga com outras formas de compreender o que já é conhecido. O poder de atração da “aula interessante” foi expressado por alguns jovens nos grupos de discussão que afirmaram que o fato de esperarem por uma aula que gostavam os fazia assistir outras aulas, das quais não gostavam.

Às vezes eu trabalho domingo, aí segunda-feira parece que é o dia do descanso, né? Mas tem aula de Física! Eu pego a bicicleta e venho. Não venho pensando na aula de Geografia, mas assisto! Por causa do professor de Física. Se tivesse em cada dia um professor assim, que fizesse algo diferente, a gente não perdia aula. (Vinícius, 19 anos, noturno)

Os elogios ao professor de Física do turno da noite foram recorrentes nos grupos de discussão, nas entrevistas e nas conversas nos corredores da escola. Segundo os alunos, o professor utiliza de diversos recursos criativos para expor os assuntos curriculares, ou mesmo, somente para fugir da “chatice” de uma rotina asfixiante, onde pouca coisa muda” (DAYRELL, 1996, p.152). As “fugas” são variadas, desde fazer experiências simples para demonstrar o que está sendo tratado na matéria, a pequenos truques de mágica que despertam a curiosidade e a atenção de todos na sala, ou mesmo uma breve parada para contar algum acontecimento de sua vida e logo após retomar o assunto. Percebe-se que são pequenos gestos que ajudam aos alunos que chegam à sala de aula, geralmente

esgotados de um dia de trabalho, e que vêm nessas ações o que chamo de *vestígios de humanidade* que “iluminam” o ambiente quase mecanizado no qual, geralmente, a sala de aula é transformada.

Infelizmente, como afirma Dayrell, “os professores não conseguem (e muitas vezes não pretendem) disciplinar minimamente os alunos, por exemplo, na atenção, na concentração. Nas aulas não estimulam o exercício das capacidades de abstração, questionamento, de articulação entre fatos etc.” (DAYRELL, 1996, p. 158). Percebe-se que o professor de Física, mencionado nesta pesquisa, representa a exceção. Na maioria das demais aulas o que se tem é a mesma atividade repetitiva onde o foco é o “ensino da matéria”, o conteúdo pelo conteúdo, sem maiores esforços de contextualização com a realidade.

Ana, 18 anos, diurno: Porque assim tem muitos professores que... não é que não saibam a maneira de ensinar, só que muitos fica chato... Porque eles só conversam, leem, falam demais. Falta a prática! Eles não focam a prática... aí muitos não sabem...

Joana, 20 anos, diurno: Fica aquela aula meio cansativa. Aula chata! Que você fica impaciente!

Diante de todas as dificuldades, que são particularmente agravadas nos cursos noturnos, me interessa saber o que representa a escola para esses jovens. Que importância a escola tem na trajetória de vida de cada um deles. Para esse questionamento, meu entrevistado forneceu a seguinte resposta:

Educação é tudo, né? Sem ela a gente não chega em lugar nenhum não. Uma coisa que seguiu você desde que você se entendeu de gente, guiou você pela sua infância, adolescência, juventude e vai seguir você pelo resto da sua vida se você quiser... é porque é uma coisa muito importante, né não? E é assim: quanto mais você quer mais tem! Teve uma palestra na empresa onde eu trabalho e o palestrante disse: “Conhecimento é tudo. Não estude só por estudar, estude pra aprender. Trabalhe não só pelo dinheiro, trabalhe aprendendo!” E eu sempre gostei de ouvir, por ser criado na igreja, então aprendi a prestar atenção. Quando eu ouvi isso

sobre conhecimento... eu trabalhava no setor de frios e eu lá eu não trabalhava muito... e me surgiu a oportunidade de trabalhar na produção, pra ser auxiliar de padaria, e lá você não para não! Ninguém quis ir. Eu disse "Eu vou!" aí alguém disse "Tu é doido é? Vai se matar lá?" eu disse "Mas eu vou aprender! Quando eu sair daqui eu arrumo emprego em qualquer lugar!" (Vinícius, 19 anos, noturno)

Causou-me surpresa e encantamento a relação desse jovem com o conhecimento. É significativa a ideia de que "quanto mais você quer mais tem", o que enfatiza a algo já apresentado por outros jovens participantes desta pesquisa: a tendência em assumir uma postura quase autodidata para suprir as carências de um sistema público de ensino deficiente.

Em suma, não há uma intencionalidade naquilo que seria uma das funções centrais da escola, que são as habilidades básicas necessárias ao processo de construção de conhecimentos. Parece que o que é aprendido, neste nível, o é individualmente, sem uma intencionalidade, por parte dos professores ou da escola. (DAYRELL, 1996, p. 158)

Observa-se que os jovens alunos que conseguem encontrar a via para aquisição de um conhecimento gratificante e realmente significativo o fazem utilizando seus próprios esforços e "garimpando" onde podem as mais variadas fontes de saber.

O conhecimento é tudo! Então, a escola, o pouco que eu sei... ainda a escola pública precisa melhorar em muitas coisa, a educação... mas se eu sei ler, se eu sei escrever, foi pela escola pública! Se eu sei fazer meu nome, foi a escola pública! Tudo é conhecimento! Se eu sei entender um texto, escola pública! Se eu sei interpretar, falar, minha forma de falar, foi a escola! A gente fala muito da escola pública, mas se não fosse essa escola aqui, que tem muitos defeitos, muita coisa pra melhorar, e a educação sempre vai ter o que melhorar, mas se não fosse ela... não ía existir. (Vinícius, 19 anos, noturno)

Identifica-se que, apesar da consciência de que a escola está longe de atender suas expectativas e reais necessidades, é possível perceber nos jovens demonstrações de gratidão e reconhecimento da importância da escola para seu desenvolvimento pessoal.

4.5. Muitos projetos com poucas oportunidades

Ainda sobre a questão do que é “ser jovem alagoano”, no grupo noturno, o “mercado de trabalho” e a “falta de oportunidades” foram o centro das respostas em relação ao que é ser “jovem alagoano”. A justiça social e a oportunidades para o pleno exercício da cidadania, ambas diretamente ligadas à qualidade da educação destinada a esses jovens aparecem como questões essenciais para a vivência da condição juvenil.

Os problemas sociais, a dificuldade de entrada no mundo do trabalho e todos obstáculos em consequência disso, não possibilitam aos jovens a construção de um espaço social próprio. Os jovens têm consciência de que a escola ocupa uma função primordial para o exercício da cidadania, pois suas falas expressam claramente que a desigualdade de oportunidades, em comparação a outros jovens de outras camadas sociais, se deve, primeiramente, à qualidade da educação pública do estado de Alagoas:

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <i>Vinícius</i> (19 anos, noturno): | Bom... ser jovem alagoano é... |
| <i>Carina</i> (23 anos, noturno): | É difícil! [riso] |
| <i>Vinícius</i> (19 anos, noturno): | É o fato de você... eu acho assim... que um jovem hoje, o jovem alagoano... se a gente disser que tem muita oportunidade é mentira! É mentira! Muita oportunidade o jovem alagoano |

não tem! A educação no nosso estado é...

Carina (23 anos, noturno):

Péssima!

Vinícius (19 anos, noturno):

É a escola pública, meu irmão!

Renato (19 anos, noturno):

É a pior!

Vinícius (19 anos, noturno):

É a pior! Ela num tem noção! Não existe! Então você diz assim o jovem alagoano não quer fazer uma faculdade, num quer ser uma coisa, mas não é! Se faz um... Pronto! A professora de português chegou agora, né? Chegou um dia desses, já colocou trabalho valendo 50 pontos. Um trabalho valendo... você vai aprender o que? É só pra dizer assim ó: não tinha professor vocês passam pra não dizer que não tem nada na caderneta de português... mas... Amanhã vai fazer o trabalho, e pronto! 50 pontos... acabou-se... eu não sei conteúdo nenhum do 3º ano! Ai diz bem assim: Ah.. "oportunidade é pra quem busca" sim, aí tu chega numa faculdade, o cara estudou em escola particular, o cara fez, desfez, nunca perdeu uma matéria, chega lá pra concorrer com a gente, de escola

pública? Eu acho isso... é um pouco injusto!

Para muitos dos sujeitos desta pesquisa os projetos de futuro se entrelaçam com a necessidade de sobrevivência no presente, o que confirma o que dizem Sposito (1996) e Dayrell (2007) sobre a grande parcela de jovens para os quais a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham. “Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que ‘o trabalho também faz a juventude’” (DAYRELL, 2007, p. 1109) Para os jovens alunos trabalhadores, escola e trabalho são realidades que os jovens precisam administrar, para garantir o mínimo de recursos para o lazer, o namoro, o consumo.

Essa relação com o mercado de trabalho também me pareceu forte em um momento, quando discutíamos, no grupo noturno, em relação à autoestima e se eles achavam que a escola contribuía para a formação da identidade deles como alagoanos, uma das jovens expressou o seguinte:

Eu estudei no ProJovem Urbano¹⁸. Pra mim... eu não esqueço! Pra mim o ProJovem foi uma coisa muito boa, participativa. Foi bom! (...) Muito bom! Amei muito certo? Me ajudou! [...] Os cursos que teve! Tudo ótimo! (...) Porque o ProJovem, ele oferece! Entendeu? Ele oferece...ele quer que você cresça! [...] Com certificado tudo certinho! E quando você comenta que você tem certificado do ProJovem Urbano, as pessoas se agradam. Acham certo sabe? (Isolda, 23 anos, noturno)

Entendi que a relação que a jovem tinha visto entre a sua experiência no Projovem e a construção da sua identidade, na verdade era o sentimento de satisfação em reconhecer o sentido dos estudos naquele curso profissionalizante. Para ela, o curso foi tão gratificante e repleto de significado que a marcou a ponto de ser mencionado no momento da discussão. É esse o sentido que a maioria dos jovens não têm visto no Ensino Médio, uma vez que o fato de sentir-se valorizado devido ao conhecimento apreendido através dos estudos, faz com que o jovem

18 Em Alagoas, o ProJovem Urbano foi efetivado no ano de 2008. (Fonte: Portal da Secretaria de Estado de Assistência e Desenvolvimento Social. Disponível em: <<http://www.assistenciasocial.al.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/2008/03/seades-capacita-municipios-para-a-implantacao-do-projovem-em-alagoas>>

valorize sua experiência escolar. Esta questão é tratada por Charlot (2000) em seus estudos sobre “a relação com o saber”. Conforme o autor, a questão da atividade, do sentido e do prazer são fundamentais. Aprender e compreender, seja na escola seja em outros lugares, precisa ter um sentido para os jovens, pois, além da utilidade para a vida profissional, a percepção desse sentido agrega valores identitários que refletem na autoestima desse jovem, em particular nos meios populares. Isso implica estabelecer cada vez mais relações entre sua condição juvenil e sua condição de estatuto de aluno, tendo de definir a utilidade social dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e, principalmente, seu projeto de futuro. (DAYRELL, 2007, p.1120). Os estudos devem possibilitar aos jovens a descoberta da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar.

Ao ser questionado sobre quais os pontos positivos de ser jovem, Arnaldo aponta justamente a realidade da educação em Alagoas como um ponto negativo a ser considerado.

Rapaz... num vejo muitos pontos positivos não. Não tem muita acessibilidade. Um dia minha mãe falava "Arnaldo, não tá estudando, num sei o que... Depois que tu desistir aí vai dizer que num tinha oportunidade, é mentira! Você teve oportunidade de estudar" Aí eu tava pensando essa semana: todos os jovens daqui de Alagoas têm oportunidade de estudar, mas cadê a educação? Já tá tendo matrícula pro ano que vem aqui na escola. Mas a educação não anda. A gente quer ver progresso, mas só tá vendo regresso. (Arnaldo, 20 anos, noturno)

Por outro lado, os jovens também expressaram a frustração em perceber que esse saber, que o conhecimento do aluno não está em primeiro lugar quando se trata do sistema educacional público de Alagoas. Um sistema que sofre com a falta de professores e com o atrelamento às metas estabelecidas pelo Governo Federal. Essa realidade se traduz nas salas de aula, onde os docentes que chegam na metade do ano letivo para assumir disciplinas que antes estavam sem professor, precisam cumprir o calendário e fechar as notas no mesmo prazo das disciplinas que foram lecionadas desde o início do ano letivo. Os professores fazem o que podem para se adequar ao sistema, porém, além dos prejuízos no conteúdo ao qual

os estudantes deveriam ter acesso, isso gera a revolta dos alunos por perceberem que sua educação é tratada de forma meramente quantitativa.

[...] eles estão desesperados porque o tempo tá passando e eles não conseguem fechar essa nota, o que é que vai fazer? Vamo fazer trabalho! Botar esse povo pra... A preocupação da escola não... Pra mim! À noite! Eu estudo à noite! A preocupação dos professores que eu vejo, de alguns, e da escola não é ensinar ao aluno, é fechar caderneta! Porque tem que fechar a caderneta tal dia. Quem aprendeu aprendeu... quem não aprendeu... (Vinícius, 19 anos, noturno)

Assim, tem muitos alunos assim, tipo eu mesma, que comenta que no fundamental não teve todos os professores. Aí como é que a gente se sente, chegando um professor, a gente chega no 3º ano um professor diz o do 9º ano é melhor que vocês, mas ele nunca parou pra pensar se a gente teve esse assunto ou não eles não querem saber. (Cíntia, 19 anos, diurno)

Nesse aspecto, Dayrell afirma que “a relação dos jovens pobres com a escola expressa uma nova forma de desigualdade social, que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação” (DAYRELL, 2007, p. 1122). E foi exatamente essa a triste impressão que tive no decorrer desta pesquisa e que não consigo deixar de registrar aqui: o sistema público educacional parece estar “sabotando” alguns jovens. O que podemos perceber é que alguns já desistiram de obter qualquer benefício através da escola e seu único objetivo agora é o certificado do Ensino Médio e o encerramento dessa etapa agonizante – por mais dramática que essa palavra possa parecer.

É pelo certificado mesmo. Porque aprender a gente não tá aprendendo nada! Porque a gente tem aula dois dias na semana, aula não! Tem um texto, trabalhinho e pronto! (Val, 24 anos, noturno)

Ao questionar um dos jovens sobre o que ele via de positivo na escola onde estuda, obtive a seguinte resposta:

As pessoas! Que não desistem! Eu mesmo não desisti ainda porque olho ao redor e vejo que tem outros que não desistiram. Já vi gente desistir

faltando dois meses pra terminar o ano. E como eu já disse [no grupo de discussão] a aula de Física! É a melhor aula da minha vida! (Arnaldo, 20 anos, noturno)

Em relação à “sabotagem” à qual me refiro, além do sistema – que por si só já contribui para isso – uma das críticas expressas pelos sujeitos desta pesquisa, diz respeito à postura de alguns professores que, segundo os jovens, não demonstram nenhum interesse em incentivá-los em sua experiência escolar. Os participantes dos dois grupos, diurno e noturno, queixaram-se do tratamento que recebem de alguns professores. Segundo eles, os docentes, não os estimulam a melhorar, ao invés disso, contribuem para a diminuição do interesse pelo estudo e prejudicam a autoestima dos jovens. Destaquei alguns trechos que mostram um pouco do que foi expressado pelos jovens:

Quando a gente falou que queria tempo pra estudar pro ENEM¹⁹ ele disse: 'Vocês não vão passar não! O terceiro ano do ano passado veio com essa mesma desculpinha também... acham que vocês vão passar?' Aí quer o que? (Fernanda, 17 anos, diurno)

Ana (18 anos, diurno): Diz que os presidiários são melhores que a gente.

Fernanda (17 anos, diurno): Um comentário infeliz desse que a gente teve que ficar calado.

Ana (18 anos, diurno): Ele disse “sinto muito se estou ofendendo vocês, mas é a verdade: os presidiários são bem melhores que

19 O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso em algumas Instituições de Ensino Superior e para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, como o Programa Universidade para Todos – ProUni.

vocês”.

Fernanda (17 anos, diurno): A medida que ele falou isso muita gente ficou animada em ir pro presídio também!
[risos]

A falta de respeito e o descaso demonstrado nas atitudes de alguns professores reforçam o argumento de alguns pesquisadores de que é preciso repensar a escola em sua relação com as juventudes, pois “se antes a autoridade do professor era legitimada pelo papel que ocupava, constituindo-se no principal ator nas visões clássicas de socialização, atualmente é o professor que precisa construir sua própria legitimidade entre os jovens”. (DAYRELL, 2007, p. 1121). Observa-se também uma tendência em atribuir aos jovens a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, como reflexo disso, percebe-se por parte de alguns jovens uma tendência em assumir para si essa responsabilidade, como podemos observar nos trechos destacados a seguir:

“A estrutura é péssima,? É! O Governo é desleixado? É! Mas se nós nos esforçarmos, não importa o estado da escola, nós vamos conseguir!”
(Sílvia, 18 anos, diurno)

“Tem que ser bom! Né? Mas.. alguns poucos vencem, né? Mas assim... Ser jovem alagoano é pouca oportunidade, a oportunidade que aparece a gente tem que agarrar” (Vinícius, 19 anos, noturno)

Diante de toda a falta de estrutura do sistema educacional, vemos alguns jovens lutando com o que podem – se possível, buscando condições fora da escola “regular” – para alcançar seus objetivos, enquanto são assombrados pela possibilidade de insucesso nos estudos e, conseqüentemente, na vida. Sobre esse aspecto, Dayrell afirma que

A sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de viverem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para a sua subjetivação. A escola, que poderia ser um dos espaços para esse acesso, não o faz. Ao contrário, gera a produção do fracasso escolar e pessoal. Como lembra Dubet (2006), o dominado é

convidado a ser o mestre da sua identidade e de sua experiência social, ao mesmo tempo que é posto em situação de não poder realizar este projeto. (DAYRELL, 2007, p. 1122-1123)

Não se pode negar a influência do pensamento inerente à sociedade neoliberal, onde o indivíduo é incentivado a desenvolver todas as suas capacidades e é tido como o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) determinam que a base nacional comum deve compreender, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) do tempo mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, estabelecido pela lei como carga horária para o ensino médio. Em relação ao “caráter profissionalizante” do Ensino Médio, encontra-se nos PCN a seguinte discriminação:

disciplinas cursadas que podem ser aproveitadas, até o limite de 25%, no currículo de habilitação profissional, só pode referir-se às disciplinas de formação básica ou geral que, ao mesmo tempo, são fundamentais para a formação profissional, e por isso mesmo, podem ser aproveitadas em cursos específicos para obtenção de habilitações específicas. (BRASIL, 2000, p. 87).

Porém o mesmo documento admite que “em cada habilitação profissional ou profissão técnica existem conteúdos, competências e mesmo atitudes, que são próprios e específicos” (BRASIL, 2000, p. 88). Sendo assim, existem dificuldades em delimitar as fronteiras entre os estudos de preparação básica para o trabalho e a educação profissional no sentido restrito.

Em maio de 2011, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apresentou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma proposta de reestruturação do currículo com o objetivo de tornar o ensino mais atraente para os jovens. Essa preocupação surge da percepção de que a prática hoje no interior da escola é fragmentada em disciplinas isoladas, sem planejamento coletivo, sem políticas mais estruturadas de formação de professores.

A proposta, intitulada “*Protótipos Curriculares do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado*”, sugere um currículo em que é fundamental o posicionamento do estudante como ator principal da investigação e da busca do conhecimento em substituição às aulas exclusivamente expositivas.

Considerando e aproveitando todas as formas já previstas nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente a organização curricular

por áreas de conhecimento e as orientações referentes a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e contextualização, o protótipo de EM propõe mecanismos operacionais que atuam de modo sinérgico na integração dos diferentes componentes do currículo (UNESCO, 2011, p. 9)

Essa proposta também destina 25% da carga horária para atividades independentes das disciplinas tradicionais, como o desenvolvimento de projetos relacionados aos mais variados temas. Porém, esses 25% estão inseridos num eixo sugerido pelo Protótipo, denominado “Núcleo de Preparação Básica para o Trabalho e demais Práticas Sociais”, que apesar de ser destinado também a objetivos de aprendizagem relacionados com as práticas sociais como: “convivência familiar; participação política; ações de desenvolvimento cultural, social e econômico da comunidade; proteção e recuperação ambiental; práticas e eventos esportivos; preservação do patrimônio cultural e artístico; produções artísticas; e outras”, fica claro nos textos oficiais que o referido Núcleo é “diretamente responsável pelos objetivos de aprendizagem relacionados com a preparação básica para o trabalho” (UNESCO, 2011, p. 10). Corre-se o risco de, entre as duas áreas de preparação, às quais o Núcleo se destina, somente uma ser privilegiada nas práticas educativas, ou seja, num espaço onde não é delimitada a porcentagem especificamente destinada às práticas sociais, a preparação para o trabalho pode ocupar facilmente os 25% em questão.

De acordo com os referidos Protótipos, os demais 75% da carga horária, poderiam ser preenchidos com disciplinas tradicionais ou não, desde que contemplassem quatro áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Além desse modelo para o ensino médio de formação geral, a UNESCO também sugere um protótipo de organização curricular para o Ensino Médio Integrado, que se refere à formação profissionalizante.

4.6. Muitos jovens de hoje não sabem da sua própria cultura porque pouco se fala dela

Uma vez que minha preocupação é registrar as representações dos

jovens quanto às suas referências culturais regionais, ou seja, se esses jovens se percebem como cidadãos nordestinos/alagoanos e como isso está cristalizado, ou não, em sua identidade cultural, detive a atenção em trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2002) que corroboram com essa discussão.

Observando os PCN chamou-me a atenção o fato de que o termo “cultura/cultural/sócio-cultural” é utilizado neste documento cerca de 200 vezes, nas orientações para a área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Já no primeiro parágrafo da introdução, que é comum também aos cadernos destinados às outras áreas – “Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias” e “Linguagens, Códigos e suas tecnologias” – encontramos a primeira menção ao termo:

Este texto é dirigido ao professor, ao coordenador ou dirigente escolar do Ensino Médio e aos responsáveis pelas redes de educação básica e pela formação profissional permanente de seus professores. Pretende discutir a condução do aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e **culturais** da sociedade contemporânea, levando em conta as leis e diretrizes que redirecionam a educação básica. (BRASIL, 2002, p.7. Grifos meus)

Do decorrer da leitura, fica claro que o termo é utilizado alternando seu sentido; às vezes usado no sentido de cultura como conhecimento formal escolar, ou seja, conteúdo das disciplinas formais, como no seguinte trecho: “Essa formação é também, mas não só, permanente informação **cultural** e atualização metodológica. A formação profissional contínua tem igualmente um caráter de investigação, uma dimensão de pesquisa. (BRASIL, 2002, p.103. Grifos meus). Outras vezes o termo é usado com o sentido de como valores e símbolos de culturas variadas, como no trecho: “Mais do que tudo, quando fundada numa prática mais solidária, essa nova escola estará atenta às perspectivas de vida de seus partícipes, ao desenvolvimento de suas competências gerais, de suas habilidades pessoais, de suas preferências **culturais**.” (BRASIL, 2002, p.11-12. Grifos meus)

Quanto à preocupação sobre à identidade cultural dos jovens alagoanos, acredito que o desenvolvimento de atividades contínuas que gerem a identificação e afetividade dos jovens com a cultura de sua região, fomenta a autoestima e o

interesse pela sua localidade. Pode-se observar que esse aspecto também é contemplado nos PCN, quando lemos que,

A identidade estará presente na afirmação e na autoestima do jovem estudante, no estudo antropológico das organizações familiares, das culturas alimentares, musicais ou religiosas, nas questões de identidade nacional diante da globalização cultural. Seu tratamento articulado, resultante de um entendimento entre professores de uma mesma escola, poderia promover um recíproco reforço no trabalho dessas e de outras disciplinas da área. As questões relativas à identidade podem ser abordadas até mesmo em termos das “tribos” nas quais alunos de muitas escolas urbanas se associam – em função de preferências musicais, de comportamento ou modo de vestir, da utilização peculiar que fazem de códigos comuns a toda a comunidade, como a língua portuguesa – facilitando a percepção de problemáticas sociais, antropológicas e psicológicas. (BRASIL, 2002, p.21)

A criação de oportunidades de comparar aspectos das culturas em Alagoas com de outras culturas estimula o respeito às diversidades, partindo do conhecimento e da discussão da multiculturalidade presente nesse estado. Consideramos fundamental o diálogo contínuo com os jovens para a observação de suas referências culturais, bem como o trabalho interdisciplinar, fortemente valorizado nos PCN.

Desenvolver apreço pela cultura, respeito pela diversidade e atitude de permanente aprendizado, questionamento e disponibilidade para a ação – que são valores humanos amplos sem qualquer especificidade disciplinar e que, portanto, devem estar integradas a todas as práticas educativas. Mas isso só acontece se a formação for concebida como um conjunto, em termos de objetivos e formas de aprendizado. (BRASIL, 2002, p.16-17)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio não são regras, mas bases referenciais à educação, pressupondo que escolas nas mais distintas regiões do país devam adaptá-los às suas peculiaridades locais e ou regionais. No âmbito do Ensino Fundamental, a transversalidade, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para esta parte da educação básica, “pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores” (BRASIL, 1997, p. 46). O documento recomenda que as questões sociais relevantes – ética, saúde, meio

ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural – deve ser incorporadas como temas transversais.

Porém nos PCN, o termo “transversalidade” dá lugar à “parte diversificada do currículo”, como espaço para a cultura e temas sociais variados, sendo destinada a “atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Art. 26 da LDB). Complementa a Base Nacional Comum e será definida em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar” (BRASIL, 2000, p. 22). Observa-se então que no âmbito do Ensino Médio, há uma preferência pelos termos “*contextualização*”, (BRASIL, 2002, p. 19), “*interdisciplinaridade*” (*ibidem*, p. 18), “*transdisciplinaridade*” ou “*metadisciplinaridade*” (*ibidem*, p. 44), não obstante, todos consistem em meios através dos quais as questões socioculturais podem ser trabalhadas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que se encontram publicadas junto aos PCN para o Ensino Médio²⁰, a seção, intitulada “*Fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo Ensino Médio brasileiro*” (BRASIL, 2000, p. 62-67), me despertou a atenção de modo especial. O objetivo do texto é apontar as diretrizes que devem guiar o Ensino Médio brasileiro, que “deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição de 1988 e a LDB, organizados sob três consignas: sensibilidade, igualdade e identidade” Este trecho do documento é iniciado com uma narração – mais que uma lauda de extensão – de um conto da mitologia grega que ilustra a distribuição, realizada pelos deuses gregos, dos valores morais destinados à espécie humana. Partindo desse conto, inicia-se um belíssimo discurso sobre a “estética da sensibilidade”, a “política da igualdade” e a “ética da identidade”, descrevendo como esses três valores devem permear a prática pedagógica no Ensino Médio. Surpreendeu-me, então, a constatação de que a cultura está plenamente contemplada nos textos oficiais destinadas ao ensino médio, como por

20 Disponível, juntamente com os outros documentos oficiais relacionados à educação, no Portal MEC disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288:programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-proeja&catid=259:proeja-&Itemid=562>. Acesso em: 21/09/12.

exemplo no trecho que destaco a seguir:

A estética da sensibilidade facilitará o **reconhecimento e a valorização da diversidade** cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País. Assim entendida, a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste País, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores, mas que não abdica da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza, e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem. (BRASIL, 2000, p.63. Grifos do autor)

Na realidade, há uma enorme distância entre o discurso e a prática. Se assim não o fosse, não haveria a necessidade de ser realizada uma pesquisa como esta que apresento. Apesar de eu ter como referência apenas os argumentos dos jovens sobre como atribuem significado aos aspectos culturais em Alagoas, ao ser jovem neste contexto e sobre como vivem suas juventudes na escola, identifico indícios de que estes aspectos são pouco tratados pelas práticas educativas na escola e que na maioria das vezes estes jovens se sentem silenciados, sem reconhecimento e também sem o cumprimento da promessa de propiciar os conhecimentos necessários para que tenham o propagado discurso do futuro melhor.

Desse modo, quando analiso os documentos oficiais, identifico que há espaço para que os aspectos reivindicados pelos sujeitos da pesquisa sejam concretizados no espaço escolar, sejam como transversalidade, como interdisciplinaridade, como parte diversificada, ou qualquer outro termo que lhe caiba.

Considero que esse *espaço* destinado às culturas pode se apresentar como pontos de articulação que possibilitam uma maior flexibilidade ao processo pedagógico, uma vez que se podem incluir novos temas dentro da realidade local de cada escola. Como também podem incluir espaços para que os jovens possam apresentar seus modos de expressão, como alagoanos, com suas diversas culturas, tendo em vista modos de articulação com os saberes privilegiados pela escola. Como explica Reis (2012),

parece-nos necessário que a escola consiga exercitar o olhar para identificar distanciamentos que se estabelecem entre as culturas juvenis e dos adultos e a cultura escolar, preponderantemente hegemônica e homogeneizante, com pouca brechas para o diálogo. A 'emergência' de tais expressividades poderiam contribuir para a valorização destes sujeitos, de suas referências culturais [...]" (REIS, 2012, p. 179).

Esta perspectiva de diálogo propiciaria, portanto, um favorecimento das possibilidades de abordar assuntos relacionados diferentes aspectos culturais de Alagoas,

uma vez que esta não tem sido percebida nos conteúdos padronizados apresentados nas diversas disciplinas escolares. Considero que os temas locais podem e devem ser desenvolvidos de forma contínua e integrada, independente da área de atuação de cada professor, dando relevância à interdisciplinaridade.

Neste sentido, esse espaço precisa ser fundamentado na realidade local, problematizando situações que envolvam atividades, como por exemplo, seminários, exposições, palestras entre outros recursos que favoreçam a aprendizagem. O professor nesse momento pode atuar como mediador desse processo, direcionando a ação pedagógica em relação aos temas propostos. Sem o total engajamento do professor, torna-se impossível a efetivação desse processo.

Ao iniciar essa pesquisa, já era esperado o aparecimento das mais variadas questões, uma vez que me debruço sobre três pilares bastante polêmicos: as culturas em Alagoas, as juventudes e a escola. Então, paralelamente a todas essas problemáticas intrínsecas ao Ensino Médio e seu público, estava eu tentando registrar onde as culturas encontram espaço nesse ambiente tão tortuoso. O que pude observar é que há por parte dos jovens um gosto em tratar da sua cultura no ambiente escolar, algumas falas registraram algumas experiências positivas pelas quais alguns dos participantes dos grupos já passaram.

Na outra escola que eu estudei, lá falava muito sobre a cultura de Alagoas. (...) Tinha bastante projeto, tinha momento literário que falava sobre a literatura alagoana. A gente fez um trabalho muito bonito que eu achei muito interessante que deveria ser divulgando, só que não foi. Também teve uma gincana na outra escola que a gente falou sobre os municípios alagoanos, pesquisou cada cultura de cada município... foi muito interessante. E aqui não tem isso! (Ana, 18 anos, diurno)

[...] a gente nunca faz.. fazia há muito tempo já aconteceu isso, mas não faz mais. De aula de campo... a gente não faz... teve um ano que eu estudei aqui, no 9º ano, eu fiz uma viagem pra Penedo, a gente conheceu uma igreja, o Cruzeiro, conheceu vários lugares. (Mário, 16 anos, diurno)

Considero a transversalidade e a interdisciplinaridade indispensáveis para se trabalhar o conhecimento buscando uma reintegração de aspectos que ficaram isolados uns dos outros pelo tratamento disciplinar. Porém os recursos dependem diretamente do empenho dos docentes. De acordo com algumas falas dos jovens pesquisados, as

iniciativas com o objetivo de realizar projetos interdisciplinares não obtém muito êxito devido à falta de adesão dos professores:

Porque muitos professores não gostam da atividade que ele [professor de artes] propôs pra gente. Tipo as gincanas que ele faz pra gente esses projetos, muitos professores não se interessam, né? (Cíntia, 19 anos, diurno)

Acredito que os projetos interdisciplinares são uma forma de trabalhar alguns temas transversais, porém, em relação às culturas, acredito que estas não devem ser trabalhadas como algo que aparece esporadicamente, interrompendo as demais atividades, mas que seja vista como um enfoque a ser colocado ao longo de toda a aprendizagem; devendo estar inserida em diferentes momentos de cada uma das disciplinas, sendo trabalhadas em uma e em outra, de diferentes modos. Seria uma forma eficiente de se trabalhar com as referências culturais presentes em Alagoas, elaborar os programas de ensino fazendo desse tema um eixo unificador, em torno do qual se organizam as disciplinas, estruturando os seus próprios conteúdos sob esse prisma.

Faz-se necessário um estudo conjunto, por parte da escola, para definir como cada disciplina pode tratar esse tema e verificar se eles estão sendo suficientemente abordados ao longo do ano. A “pluralidade cultural” é contemplada pelos PCN como um dos eixos que englobam os Temas Transversais. Esses temas, que têm tamanha relação com a vida, com o cotidiano, certamente aparecem nos momentos mais inesperados e o professor deve estar preparado para não desperdiçar ocasiões que muitas vezes são preciosas.

Não se pode desprezar a dificuldade de se trabalhar com as culturas em Alagoas através desses *espaços*, por meio da transversalidade e da interdisciplinaridade, já que isso implica em mudanças na perspectiva da escola, que vão muito além de completar conteúdos ou disciplinas que estão na grade curricular, pois exige dos docentes um investimento no seu próprio conhecimento e na elaboração das ligações entre a disciplina lecionada e os elementos culturais que podem ser abordados, o que implica também em valorização profissional dos docentes, em condições de trabalho e em espaços de formação continuada dentro ou fora da escola.

Nora Rut Krawczyk (2003), em seu artigo *A escola média: um espaço sem consenso* – escrito há dez anos, ressaltou – tratou sobre as dificuldades que a escola média precisava enfrentar para implementar as mudanças, no sentido promover a construção de um currículo local. Após dez anos da publicação do referido texto, as dificuldades me

parecem ser as mesmas. Segundo a autora, a margem para a ação autônoma das escolas na sua definição curricular é extremamente limitada. Para ela, essa limitação se deve aos seguintes fatores:

a. estrutura organizacional das secretarias que não comporta organizações curriculares alternativas; b. obrigação da escola de reformular sua grade curricular levando em conta os recursos humanos que já possui, o que inibe vários projetos inovadores na área diversificada prevista pelos PCNs; c. falta de recursos para novos investimentos; d. corporativismo docente, que leva a escola a não propor nenhuma mudança que signifique alterações das condições de trabalho de seu corpo docente. Esta situação acaba delineando um cenário em que as possibilidades criativas das escolas são restringidas e as propostas acabam sendo limitadas [...] Ao mesmo tempo, o espaço diversificado do currículo escolar tende a ser ocupado por “mais do mesmo” ou por um numeroso pot-pourri de temas e atividades aleatórias. (KRAWCZYK, 2003, p.176-177)

Não posso tratar do posicionamento dos docentes a respeito desse assunto, uma vez que me baseio no que foi expresso somente pelos alunos. Em suas falas, os jovens confirmam que assuntos referentes a assuntos referentes à realidade local, dificilmente são abordados pelos professores, e muito menos inseridos nas disciplinas estudadas. Geralmente, segundo os jovens, esses temas são tratado em gincanas, ou outros eventos festivos que não se relacionam com os conteúdos curriculares. Segundo Krawczyk, “a falta de uma política estadual na construção de um currículo local afeta as possibilidades de contextualização e regionalização do currículo. Além disso, a falta de uma direção estadual efetiva impede que as condições reais do universo escolar e seu *éthos* sejam consideradas na elaboração do currículo, favorecendo a interferência das características de cada unidade escolar, a ponto de desqualificar o ensino” (KRAWCZYK, 2003, p. 175). Concordo com a autora quando diz que sem uma ação articulada, “de baixo para cima e de cima para baixo”, não é possível a consolidar uma ação autônoma das escolas no que se refere à definição e organização das grades curriculares. É preciso que as ações envolvam não somente a dinâmica no interior da escola, mas toda a lógica do sistema educacional.

Além da questão do “currículo local”, a escola média precisa manter o foco no perfil de seus alunos, “escola de jovens, escola para jovens” (*ibidem*, 2003, p. 193). Trabalhar com jovens – com sua multiplicidade cultural – requer um conhecimento de suas expectativas para que a escola possa ser um ambiente de pertencimento desses sujeitos e consiga explorar toda sua potencialidade, não somente em sua função pedagógica, mas também como local de sociabilidade, de afetos e de desenvolvimento de seres humanos conscientes de si mesmos e de sua relação com os outros. Por esse motivo, considero interessante investigar como esse jovem que está na escola pensa na sua cultura e como

esse sujeito vê a relação da sua identidade cultural com a sua experiência escolar.

Inicialmente, o objeto de estudo desta pesquisa nasceu de duas hipóteses: 1. os jovens alagoanos desconhecem muitos dos elementos popularmente considerados como típicos da cultura “alagoana”; 2. a escola deveria ser um ambiente de preservação das culturas, de fortalecimento da identidade cultural dos jovens alagoanos. Porém, como eu já disse anteriormente, no decorrer das leituras necessárias para esta pesquisa, pude ampliar minha noção de identidade e percebi que não há uma identidade homogênea, mas várias “identidades possíveis”, e que essas identidades são variáveis e estão em constante mutação, sofrendo influência de questões sociais, relacionais etc. Isso me fez mudar um pouco minha visão inicial sobre a questão da “preservação” da identidade cultural dos jovens alagoanos, porém, diante dos textos dos sujeitos desta pesquisa, e principalmente depois das discussões nos grupos e das entrevistas individuais, percebo que há, não a necessidade de uma preservação em detrimento da liberdade individual de seguir suas preferências, ou de compartilhar uma cultura com a qual se identifica, mas a necessidade de espaço no ambiente escolar para aspectos sociais, históricos e culturais locais, com o objetivo de fortalecer a autoestima de um povo que não se enxerga nos meios de comunicação de massa, onde geralmente Alagoas é retratada como sinônimo de subdesenvolvimento, corrupção e violência.

[...] as pessoas de Alagoas se fixam muito no que a televisão, rádio e etc, falam, o nosso estado tem o que se divertir, existem pessoas legais. O problema é que a maioria vive com aquilo que se fala, esquecem que existem lugares maravilhosos para visitar, praias lindas para se banhar e, por incrível que pareça, existem pessoas dignas e de caráter. (Andréa, 17 anos, diurno)

A nossa cultura é muito boa diversificada e essa cultura é passada de geração a geração. Hoje em dia a nossa cultura não é mais como antigamente, muitos jovens de hoje não sabem da sua própria cultura porque pouco se fala dela. (Adriana, 22 anos, noturno)

Que Alagoas não tem uma cultura definida, pois as pessoas copiam muito as coisas de fora. Existem determinados lugares que ainda seguem uma dada cultura, mas já estão com traços do mundo moderno. Então, aos poucos vai se perdendo a cultura alagoana, não é mais como antes. (Valeska, 18 anos, diurno)

Falaria que Alagoas é repleta de riquezas e histórias fantásticas que a maioria das pessoas não conhecem, inclusive eu. Enfim, resumindo, é um estado rico, porém bastante esquecido. (Elaine, 18 anos, diurno)

Em algumas respostas ao questionário, os jovens expressam a queixa de que a escola deveria trabalhar as culturas em Alagoas, e que essa falta de espaço para o tema no ambiente escolar tem contribuído para o distanciamento dos jovens alagoanos da cultura do seu estado.

Alagoas tem muita coisa a ser estudada só que os profissionais da área da educação não focam muito sobre nossa cultura e sim pelas as adjacências. Ao nos depararmos com os museus vemos muita coisa boa, interessante etc. Começando pela bandeira de Alagoas que nós alagoanos deveríamos falar um pouco sobre ela. As pessoas só enchergam pelo que ouve, ver. E não passam a conhecê-la de verdade. Temos pessoas inteligentes e com habilidades. (Joana, 20 anos, diurno)

Quase nada porque na escola sobre cultura de Alagoas não passado nada, a matéria que era para ensinar isto era História, mas não é passado nada sobre a História de Alagoas. Eu só iria falar um pouco sobre as comidas típicas que e o que eu vejo no dia a dia. [...] (Sandro, 19 anos, noturno)

Os textos acima indicam que os jovens percebem que a escola poderia contribuir para o conhecimento da cultura local, mas que não tem trabalhado esse aspecto da formação dos jovens. Concordo com Pais (2003) quando diz que a discussão a respeito das culturas juvenis passa, necessariamente, pela diversidade das culturas próprias desse segmento social e não quero me aliar às “culturas não juvenis”, as quais se referem Carrano & Martins e que, “parecem querer interditar os espaços de expressão para os jovens” e que “geralmente essas são as culturas instituídas ou preservadas por instituições de poder” (CARRANO & MARTINS, 2011, p. 49). Mas, pessoalmente, acredito que o conhecimento da história e dos bens culturais do estado onde vivem, dariam a esses jovens estrutura para exercer sua autonomia enquanto jovens globalizados, mas que conhecem sua herança cultural e podem distinguir suas raízes em meio à massificação e mundialização da cultura.

A falta de espaço para as referências culturais e históricas de Alagoas no ambiente escolar é percebida pelos jovens. Ao questioná-los se: a escola deveria trabalhar mais assuntos relacionados às culturas em Alagoas? Os participantes da pesquisa responderem que seria interessante, mesmo que em atividades extraclasse como gincanas ou oficinas.

À noite aqui um dia desses teve uma apresentação de um grupo [Grupo

Joana Gajuru²¹] foi uma coisa diferente. Podia ter oficinas, falando das pessoas importantes, porque a cultura começa pelo povo né? Se tivesse uma semana de oficina, seria legal! Uma semana, um mês o que desse pra fazer! Se pudesse mostrar as pessoas importantes pra Alagoas... Tem comida aqui que a gente nem sabe se é daqui, ou se é de fora. Nosso jeito de falar... é nossa cultura... Tá enraizado! (Vinicius, 19 anos, noturno)

Concordo com Dayrell quando diz que “a aprendizagem implica assim, estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno” (DAYRELL, 1996, p.156). Considero revelador o fato de que todas as vezes que questionei aos jovens se havia, por parte deles, o interesse na abordagem de assuntos relacionados à Alagoas na escola, as respostas que obtive mostraram que há um grande interesse dos mesmos sobre esse tema.

Pude observar que as discussões realizadas em virtude desta pesquisa fomentaram uma reflexão individual e coletiva sobre o que esses jovens alagoanos conhecem a respeito de suas referências culturais e o quanto esse assunto é invisível no ambiente escolar. Essas observações vêm confirmando a hipótese de que não somente os jovens alagoanos não costumam refletir sobre suas culturas, como o quanto é importante a atuação da escola para construção de um reconhecimento por parte dos jovens no que concerne tanto aos seus modos de expressão, as culturas juvenis, quanto às suas raízes históricas, aos valores de seu povo, ao que constitui, mesmo que inconscientemente, suas identidades enquanto sujeito socioculturais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de estudo desta pesquisa nasceu do convívio com os jovens. Foram eles, na sua espontaneidade, me disseram que não conheciam elementos das culturas em Alagoas que eu, do meu ângulo de visão – anterior a este estudo – achava inadmissível que eles não conhecessem. Foi essa revelação que me fez perguntar “E a escola? Onde fica nesse problema?” E esse questionamento fez-me, mesmo com pouquíssima experiência em pesquisa acadêmica, querer me arriscar nessa aventura de enveredar pelos caminhos da

21 Grupo ou Associação Teatral Joana Gajuru, é um dos mais atuantes grupos teatrais de Alagoas. Seus espetáculos têm o objetivo de contribuir para o fomento da cultura do imaginário popular, baseada na literatura de cordel, nos contadores de casos e no dia a dia dos cidadãos nordestinos. Mais informações em: <<http://www.joanagajuru.com.br/ogrupo.htm>>

Educação, quando minha graduação é em Comunicação Social (Relações Públicas). Porém, quem se debruça sobre Educação e Juventudes sabe que é impossível não ficar fascinado por esses dois temas e, especialmente, pela união dos dois.

Ao me fazer o questionamento acima, eu não imaginava que aquilo era apenas “a ponta do *iceberg*” que faria com que eu me deparasse com tantos outros problemas e que me faria questionar tantos outros aspectos. Hoje, não me permito utilizar o termo *juventude* no singular. Várias das leituras fiz que me repetiram que não há uma juventude *única, homogênea*, mas sim *múltiplas, plurais* e além disso, *variáveis, mutantes* e tantos outros termos que expressam a pluralidade de realidades possíveis nessa fase da vida humana. Na verdade, são possibilidades de ser jovem, inseridas em realidades sociais e culturais que delineiam cada condição juvenil. E cada sujeito experimenta essa condição do seu modo, tornando cada um dos atores sociais um amplo objeto de estudo. A condição juvenil apresentou-se a mim – quase estreante na prática epistemológica – como um prisma, onde a condição humana é refratada em múltiplas, intrigantes e fascinantes realidades.

Permeando a condição juvenil encontrei a escola, envolvida em vários dos dilemas e soluções inerentes à vida dos jovens estudantes. Ela – a escola – foi a primeira referência que me veio a mente quando me incomodei com o desconhecimento dos jovens quadrilheiros²²; e também ela, me forneceu tantos outros questionamentos no decorrer desta pesquisa: a insatisfação dos jovens por não serem reconhecidos em seus esforços nos estudos; a desarticulação entre alunos e professores que tanto prejudica a apreensão dos conhecimentos; as precariedades do sistema como um todo, que obriga alunos e professores a se adequarem ao que está posto, quando não sobra outra alternativa; enfim os tão conhecidos e discutidos problemas, gerados por condições políticas, sociais, culturais alimentam a relação de “amor e ódio” entre a escola e os jovens que lhe dão vida.

Com todos esses elementos à mão, busquei duas fontes principais para o desenvolvimento desta pesquisa: os estudos dos autores que se aprofundam nessas temáticas – juventudes, educação e cultura – e as representações expressas pelos sujeitos pesquisados, tentando relacionar os aspectos observados, expressos nas falas dos sujeitos jovens, às reflexões dos autores que têm me guiado nessa principiante caminhada. Com base nas representações expressas pelos jovens, pude fazer algumas observações.

Primeiramente, considero confirmada a hipótese de que os jovens alagoanos não conhecem, e têm consciência de que não conhecem, muitos dos elementos culturais tradicionais de Alagoas. Na primeira abordagem que realizei, através dos questionários, uma

22 Como se auto-denominam os participantes dos grupos culturais juninos.

questão dissertativa, perguntava o que os jovens apresentariam se precisassem descrever aspectos da sua cultura a um visitante estranho. Foi possível observar a inexistência das respostas dos jovens; talvez por medo de errar – o que pode revelar uma insegurança em relação ao conhecimento questionado; talvez por falta de estímulo em escrever detalhadamente o que consideram “sua cultura” – o que pode revelar uma certa falta de apego e orgulho em apresentar suas referências culturais. Alguns assumiram a falta de conhecimento sobre sua cultura e reconheceram que, em Alagoas, pouco se fala sobre as culturas locais.

Num segundo olhar, realizando os grupos de discussão observei a falta de autoestima dos alagoanos, denunciada pelos participantes dos grupos. Tenho confirmado a hipótese de que a falta de autoconhecimento dos alagoanos como povo, com suas referências históricas, e suas heranças culturais, contribui para uma falta do que vou ousar chamar de *suporte identitário* que possibilita se posicionar diante dos preconceitos advindos de outros grupos culturais. Essa observação foi confirmada pelos sujeitos desta pesquisa, que expressaram que a exposição negativa, nos meios de comunicação de massa, interfere na representação que os alagoanos têm de si próprios. O que demonstra que as informações recebidas por estes, vêm, na maioria das vezes, de fora, através da mídia. Neste sentido os jovens também afirmaram perceber a influência da mídia na representação de Alagoas como um estado violento, o que justifica a questão da violência ter sido apontada pelos jovens como um elemento a ser mencionado ao se apresentar as culturas em Alagoas, reflexo da construção identitária do “local violento”, reforçada pela mídia.

Neste sentido, também confirmei a hipótese de que a escola não trabalha, ou pouco aborda, assuntos relacionados às raízes históricas de Alagoas, suas referências culturais historicamente construídas, suas tensões e os diferentes modos de expressão que persistem e se reinventam, em especial no Ensino Médio, no qual delimitei minha investigação. Considero que essa falta de espaço se deve a uma concentração da prática pedagógica nos conteúdos disciplinares, em detrimento da abordagem de aspectos socioculturais. Isso também é percebido pelos jovens, que expressaram que a escola poderia contribuir mais com o conhecimento a respeito das culturas, seja de forma contextualizada, inserida nos conteúdos das disciplinas, seja através de projetos extraclasse, ou das tão desejadas e inexistentes aulas de campo. De qualquer forma os sujeitos desta pesquisa posicionaram-se receptivos a ações que possibilitem um maior conhecimento sobre suas culturas. Identificamos também, que pela histórica construção da cultura escolar, como “Cultura” legítima, não há o reconhecimento dos modos de expressão,

das culturas juvenis que estão na escola, que são também produções culturais alagoanas, mesmo que hibridizadas.

Nos grupos de discussão e nas entrevistas, foi possível observar diversos aspectos, tendo em vista a noção de condição juvenil estudada – onde se considera as várias possibilidades de vivência e experimentação diferenciada – possibilitando muitas reflexões sobre as diversas condições juvenis dos sujeitos e suas relações com a experiência escolar. Entre os aspectos mais significativos, o contraste entre as realidades dos turnos diurno e noturno, desde o perfil dos participantes dos dois grupos, às distintas realidades de um grupo do 3º ano diurno e outro do 3º ano noturno, inserido na EJA. Para o primeiro grupo, a condição juvenil está ligada às expectativas quanto ao futuro; à preocupação com o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM; ao cuidado com as relações pessoais, em saber com quem se envolver para não prejudicar sua trajetória de vida. Para o segundo grupo, a condição juvenil é permeada pelas exigências do mercado de trabalho; pela conciliação entre trabalho e estudo; pela precariedade do ensino noturno; pela frustração gerada por uma prática pedagógica homogenizante que não considera as diferentes culturas inerentes às diferentes faixas etárias que compartilham o mesmo espaço educacional. Em ambos os casos, está presente a busca por um conhecimento realmente significativo, que gere um reconhecimento gratificante de que todo o seu esforço faz sentido, que com todas as dificuldades, vale à pena estudar.

Nesse contexto, a relação entre professores e alunos apresentou-se marcante nas discussões realizadas. É inegável, com base nas falas dos sujeitos pesquisados, a importância do professor, em seu papel de incentivador ou de repressor, de facilitador ou destruidor das possibilidades de sucesso dos jovens em sua trajetória escolar, e até mesmo pessoal, uma vez que é preciso considerar o jovem estudante, além da condição de aluno, em sua dimensão humana total, como sujeito sociocultural, em sua diversidade de culturas e de identidades. Observei aspectos identitários ligados à subjetividade e à individualidade: a relação com a família, a religião e a relação com o saber apresentada por Vinícius; a atuação no movimento hip-hop, a experiência com o tráfico de drogas e a conciliação entre a religiosidade e uma postura contestadora, apresentada por Arnaldo; a condição de travesti e sua relação com a família, o trabalho e a escola, a atuação junto a uma ONG voltada à cultura LGBT²³ apresentada por Val; a condição juvenil, enquanto esposa e mãe, trabalhadora e estudante, apresentada por Isolda; a dedicação e os bons resultados nos

23 LGBT – “Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros”. Sigla utilizada para denominar o Movimento político-social e as culturas desses grupos identitários.

estudos e as expectativas de futuro, apresentas por Silvio; a postura arredia e avessa à cultura apresentada por Esther; e tantas outras. Perpassando cada uma dessas identidades, busquei mostrar aspectos diversos da condição juvenil que se delineiam de acordo com cada realidade expressada.

Muitos questionamentos surgiram no decorrer deste trabalho: como é possível “infiltrar” as referências históricas de Alagoas e a diversidade cultural nos saberes curriculares? A transversalidade basta? Seria possível um trabalho multidisciplinar no sentido de contemplar as culturas na rotina pedagógica? Seria necessário uma nova pesquisa para aprofundamento dessas questões.

Diante dos resultados obtidos nesta pesquisa, e corroborando com o que diversos autores estudados apresentam, considero que o Ensino Médio representa uma “fase” da vida estudantil que precisa ser discutida e orientada de acordo com as culturas, a história, as demandas e dimensões que envolvem o ser humano enquanto sujeito sociocultural, marcado por diversidades e individualidades. Nesse aspecto, e especialmente tratando-se de Alagoas, contemplar as culturas locais, uma vez que estas servem de pano de fundo para a experiência de vida de cada um dos jovens estudantes, é algo que enriquece o trabalho pedagógico e fortalece a autoestima do jovem aluno, pois possibilita a aquisição de um conhecimento significativo, inserindo o mesmo em seu local de origem, o ponto de partida para qualquer que seja a identidade cultural que esse sujeito constituirá no decorrer de sua existência.

Apesar da escassez de debates em torno dessa temática, as falas dos jovens estudantes envolvidos nesta pesquisa revelam a necessidade de se trabalhar, dentro do ambiente escolar, assuntos relacionados às culturas em Alagoas, o que inclui as produções culturais e os modos de expressão dos próprios jovens, em favor do desenvolvimento da autoestima desses cidadãos alagoanos e da contribuição para a sua construção identitária, fornecendo-lhe um suporte de referências culturais, considerando a importância de saber “de onde veio” para, a partir daí, poder afirmar-se ao dizer “quem sou” e “para onde vou”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena, Wendel. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Ciências humanas e suas Tecnologias**. PCN+ Ensino Médio: orientações

educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859> Acesso em: 23 jun. 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares **nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, p.283-350. 1997.

_____. **Consumidores e cidadãos:** conflitos multiculturais da globalização. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

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

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas; N. 23; p. 36-61; maio, jun., jul., ago.,; 2003.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**, Lisboa, Fim de Século, 1999.

DAYRELL, Juarez. **A escola faz as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em:

<<http://www.cedes.unicamp.br><http://www.cedes.unicamp.br><http://www.cedes.unicamp.br><http://www.cedes.unicamp.br><http://www.cedes.unicamp.br><http://www.cedes.unicamp.br><http://www.cedes.unicamp.br><http://www.cedes.unicamp.br><http://www.cedes.unicamp.br><http://www.cedes.unicamp.br><http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. In: **Salto para o futuro**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, Ano XIX, boletim 18, nov. 2003.

_____. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**.

Campinas; N. 24; p. 40-52; set., out., nov., dez; 2003.

_____. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 136-178.

DOMINGUES, Petrônio. Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica. **História**, São Paulo, v.30, n.2, p. 401-419, ago., set., out., nov., dez. 2011.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: Edusp, 2009.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Uma introdução aos estudos culturais. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 9, dez. 1998

FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas y tribus**: antropologia de la juventud. Barcelona: Ariel, 1999.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez, 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003

KERN, Daniella. O conceito de hibridismo ontem e hoje: ruptura e contato. **MÉTIS: história & cultura**, Caxias do Sul, v. 3, n. 6, p. 53-70, jul./dez. 2004

KRAWCZYK, Nora Rut. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 169-202, novembro/ 2003.

MENEZES, Luís Carlos. O novo público e a nova natureza do ensino médio. **Estudos avançados**, São Paulo: USP, v. 15, n. 42, p. 201-208, maio/ago. 2001.

MISCHE, Ann. De estudantes a cidadãos: redes jovens e participação política. In. **Revista Brasileira de Educação**. Nºs 5/6; p. 134-150; mai./jun./jul./ago./1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e

cultura(s):

construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação. Campinas**; n. 23, p. 156-168, 2003.

OLIVEIRA, Júlia Ribeiro de Oliveira; SILVA Lúcia Isabel C. Silva; RODRIGUES Solange S. **Acesso, Identidade e pertencimento: relações entre juventude e cultura.** Democracia Viva. p. 62-65; Nº 30; jan.,mar.; 2006.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. 2. ed. Lisboa, 2003.

RAMOS DO Ó, Jorge. Entrevista realizada por Francisco Eboli com RAMOS DO Ó, Jorge e COSTA, Marisa Vorraber. *Desafios da escola contemporânea: um diálogo. Revista Educação e Realidade*, p.1009-116, nº 32(2), jul. – dez., 2007.

REIS, Rosemeire. **Processos de mobilização e/ou de desmobilização em relação aos estudos para jovens e adultos no Ensino Médio**. 104p. (Pós-Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2012a.

REIS, Rosemeire. *Jovens e adultos no Ensino Médio: aspectos constitutivos da vida e relação com os estudos*. In: SANTOS, J. M. C. T. (Org.). **Ensino Médio: políticas, docências, inclusão e cotidiano escolar**. Paraná: CRV, 2012

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTI, Heloise Chierentin; SANTI, Vilso Junior Chierentin. *Stuart Hall e o trabalho das representações*. **Revista Anagrama** – Revista Interdisciplinar da Graduação. São Paulo; Ano 2, Edição 1, p.1-12, set. - nov., 2008.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de.(org.) **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados*. In: COSTA, M.V. (org.). **Caminhos Investigativos II**, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TEIXEIRA, Inês de Castro. *Os professores como sujeitos sócio-culturais*. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 179-194.

TERRAZAS, Salomé Magali García. **A dimensão pedagógica e comunicacional**

da festa junina nas escolas de Pilar: uma prática educomunicativa. 2006. 196f. Dissertação de Mestrado.– Mestrado em Educação Brasileira – Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) – Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Maceió, 2006.

UNESCO. **Protótipos Curriculares do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado:** resumo executivo. Série Debates ED, Brasília, n.1, maio 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação, **Revista Brasileira de Educação**, nº23, maio-(ago, p.5-15, 2003.)

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

APÊNDICES

Apendice A - Questionário aplicado na 1ª etapa da pesquisa

Apendice B - Questionário, criado pelo “Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação- CEDU/UFAL”, aplicado nos grupos de discussão

Apendice C - Roteiro da entrevista individual

APÊNDICE A

Questionário aplicado na 1ª etapa da pesquisa

PERFIL DOS INTEGRANTES DO GRUPO DE DISCUSSÃO – setembro de 2012

Ano/Etapa _____ Idade _____

Sexo: Feminino () Masculino () Estado civil _____

1-Mora com quem? _____

2-Se trabalha ou tem atividade remunerada, qual é?

3-Qual a profissão que gostaria de exercer no futuro?

4-Lazer ou atividade preferida, além dos estudos _____

5-Pretende continuar os estudos após o Ensino Médio? Sim () Não ()

Caso positivo, o que pretende fazer? Qual o curso?

6-Se não pretende fazer, qual seria o motivo?

7-Prestou a prova do ENEM () Sim () Não

8-Se prestou, o que achou da prova do ENEM?

9-Teria interesse em participar de uma entrevista individual? Sim () Não ()

Em caso positivo deixe o nome, um telefone e/ou e-mail para contato:

10-Pretendemos fazer oficinas para reflexão sobre projetos futuros dos alunos do último ano, discutir o que fazer após o Ensino Médio. Você gostaria de participar deste grupo?

() Sim () Não

11-Pretendemos fazer oficinas para reflexão sobre culturas e identidades juvenis. Você gostaria de participar?

() Sim () Não

Muito obrigada pela participação e por responder estas questões.
Abraços!

Emanuelle

Obs: Todas as informações serão tratadas com sigilo, preservando o anonimato dos pesquisados.

Questionário criado pelo "Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (CEDU-UFAL)"

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Quem é você? Me conte a sua história.
2. O que você vê em você que te faz um “jovem”?
3. Quais os pontos positivos de ser jovem?
4. E os pontos negativos?
5. Se você pudesse fazer algo na sua vida para torná-lo mais realizado o que você faria?
6. E na sua escola que mudanças você faria se pudesse?
7. A escola é importante para você? Porquê?
8. O que você vê de positivo na sua escola?
9. Você acha importante que a escola fale sobre as culturas em Alagoas?
10. Alguma vez já foi falado sobre isso na escola?
11. Diga em uma frase o que é ser jovem e alagoano?

