

O JOVEM PARA ALÉM DA ESCOLA: JUVENTUDES E SEUS CONTORNOS COTIDIANOS

The young student beyond school: youths and their daily contours

El joven más allá de la escuela: las juventudes y sus contornos cotidianos

Patricia Goedert Melo

Doutoranda PPGCOM UFPR
patigmelo@hotmail.com

Regiane Regina Ribeiro

Professora PPGCOM UFPR
regianeribeiro5@gmail.com

Resumo

Quem são os jovens alunos para além da escola? Questão esta que norteia o artigo, que tem como objetivo discutir o conceito de juventude na proposição de sua pluralidade, captando os significados que as formas culturais, as dimensões simbólicas e os imaginários assumem para esses sujeitos. O texto se apoia em autores como Jesús Martín-Barbero, Paulo Carrano e Juarez Dayrell para reforçar que a observação da juventude é uma área de fronteiras, na qual o campo comunicacional tem grande importância. O artigo ainda articula depoimentos de estudantes do Colégio Estadual do Paraná (Curitiba/PR), que participaram de grupos de discussão – aplicados como instrumento metodológico. A análise ilustra como os jovens vivem seus cotidianos, expressam mal-estar em relação à sociedade e à família, além de anseios sobre o mundo do trabalho e as escolhas para o futuro.

Palavras-chave: Juventude. Escola. Comunicação.

Abstract

Who are the young students beyond school? This question guides the article, which aims to discuss the concept of youth in proposing its plurality, capturing the meanings that cultural forms, symbolic dimensions and the imaginary assume for these subjects. The text relies on authors such as Jesús Martín-Barbero, Paulo Carrano and Juarez Dayrell to reinforce that Youth observation is a border area, in which the communication field is of great importance. The article further articulates testimonials from students of the Colégio Estadual do Paraná (Curitiba/PR), who participated in discussion groups – applied as a methodological instrument. The analysis illustrates how young people live their daily lives, express discomfort towards society and family, in addition to anxieties about the job market and the choices for the future.

Key words: Youth. School. Communication.

Resumen

¿Quiénes son los jóvenes estudiantes más allá de la escuela? Esta es la pregunta que orienta el artículo y, consecuentemente, su objetivo en la discusión del concepto de juventud al proponer su pluralidad, captando los significados que las formas culturales, las dimensiones simbólicas e imaginarias asumen para estos sujetos. Así, el texto presenta autores como Jesús Martín-Barbero, Paulo Carrano y Juárez Dayrell para reforzar que la observación juvenil es un área de frontera, en la que el campo de la comunicación es de suma importancia. El artículo también articula testimonios de estudiantes del Colégio Estadual do Paraná (Curitiba/PR), quienes participaron en grupos de discusión (o sea, espacios entendidos y usados como instrumentos metodológicos en esta investigación). El análisis ilustra cómo los jóvenes viven su vida diaria, expresan malestar en relación con la sociedad y la familia, además de ansiedades sobre el mundo del trabajo y las opciones para el futuro.

Palabras clave: Juventud. Colegio. Comunicación.

1 INTRODUÇÃO

O sociólogo Claude Dubar (2004), na publicação “Agente, ator, sujeito, autor: do semelhante ao mesmo”, discorre sobre a noção de sujeito narrativo – que se torna autor do seu relato, um ser de linguagem que constrói um sentido subjetivo para sua vida. “Esta identidade pessoal, sempre em construção e em reconstrução, obriga-o, para poder afirmá-la, combinar as formas identitárias diversas em todos os domínios da vida social e da experiência pessoal” (DUBAR, 2004, p. 67).

Já Marília Sposito (2000), socióloga da Educação e da Juventude, ressalva que, embora de difícil definição, a noção de sujeito se constrói a partir das ideias de distância e de reflexividade, “pois pressupõe a capacidade de distanciamento e de críticas dos papéis sociais. Compreende o espaço de reflexão, sendo, assim, um princípio de autonomia que resulta do trabalho de alguém sobre si mesmo” (SPOSITO, 2000, p. 83).

Trazemos também, nesta etapa introdutória, Juárez Dayrell (2003) – pesquisador das temáticas Juventude, Educação e Cultura. O autor enfatiza a necessidade de articular a noção de juventude a de sujeito social. Os jovens constroem e ressignificam a todo o momento seus modos de ser jovem, com suas diversidades e singularidades. Levantar a discussão sobre juventude imbricada a de sujeito social relaciona questões pertinentes ao universo juvenil, suas multiculturalidades e subjetividades.

Com base no recorrido, o presente texto parte da necessidade de olhar o estudante do Ensino Médio inserido nos mais diversos contextos sociais em que a juventude transita: quem são os jovens alunos para além da escola¹? Pergunta esta que faz emergir o objetivo do artigo:

¹ A questão é resultado da pesquisa de Mestrado defendida em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná – “Vozes coletivas, compartilhadas e reconhecidas: um estudo

debater o conceito de *juventude* a partir da perspectiva de sujeitos sociais, articulando-o com depoimentos de estudantes do Colégio Estadual do Paraná² (Curitiba/PR).

A análise tem amparo metodológico na aplicação de grupos de discussão (GD) (GAITÁN MOYA; PIÑUEL RAIGADA, 1998). Já o tensionamento teórico se apoia em Carrano (2013), Dayrell (2003; 2006; 2007), Pais (2003), Sposito (2000), Borelli; Rocha; Oliveira (2009) e Martín-Barbero (2004, 2008).

2 PERSPECTIVAS E VERTENTES TEÓRICAS

Olhar os jovens estudantes na perspectiva da diversidade significa compreendê-los na sua pluralidade, ou seja, em suas *juventudes*. Sposito (2000) reitera o “caráter sócio-histórico do conceito que implica necessariamente a adoção da perspectiva de diversidade para compreender a heterogeneidade de situações e experiências que marcam a condição juvenil na contemporaneidade” (SPOSITO, 2000, p. 78).

No entanto, o debate sobre juventude está, muitas vezes, aprisionado às representações sociais que privilegiam a visão sobre o jovem como um sujeito em transição para a vida adulta, em passagem, em formação. Dayrell (2003) explica que uma série de imagens do cotidiano influencia para essa compreensão.

Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. (...) Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (DAYRELL, 2003, p. 40-41, grifos do autor).

Ao encarar o jovem como um “vir a ser”, nega-se a sua experiência vivida no cotidiano. “Pensar assim é destituí-lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 106). Esta ligação da juventude com o imaginário de fase ou transição fundamenta-se no que Pais (2003) explica: a noção de juventude “somente adquiriu uma certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento dos tempos de

sobre as mediações comunicativas da cultura na trama cotidiana dos jovens alunos do Colégio Estadual do Paraná”.

² O Colégio Estadual do Paraná – conhecido também como CEP ou Estadual –, situado na cidade de Curitiba (PR-Brasil), é considerado o mais antigo colégio público do estado. A sede atual foi inaugurada em 1950, sendo que a escola representa a continuidade do *Licêo de Curitiba*, fundado em 1846.

passagem que hoje em dia continuam a caracterizar a juventude” (PAIS, 2003, p. 40). É neste contexto, segundo o autor, que aparece a referência a uma fase de vida. Mas ele alerta que isto não quer dizer que os jovens antes não tenham existido, “mas não com o estatuto nem com a autonomia ou a força de grupo social que agora têm” (*Ibidem*).

Ainda nessa esteira, Dayrell (2003) discorre que outras representações dominam a maneira de compreender os jovens. De acordo com o pesquisador, uma das imagens que se cristalizou a partir dos anos de 1960 tem um olhar mais romântico. “Florescimento da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido aos jovens, que se traduziu, em modos, adornos, locais de lazer, músicas, revistas. Nessa visão, a juventude seria um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos” (DAYRELL, 2003, p. 41).

Vista também como um momento de crise ou uma fase difícil, outro imaginário acerca da juventude é o de distanciamento da família ou apatia política. “Os segmentos juvenis têm sido caracterizados, nas últimas décadas, pela extrema acentuação de seus traços individualistas, pela apatia política e pelo desinteresse nas relações com a esfera pública” (SPOSITO, 2000, p. 77).

Pais (2003) esclarece que não existe um único conceito que abranja os diversos campos semânticos associados à discussão. Ele relata que as diferentes juventudes e maneiras de olhá-las correspondem a teorias que podem ser agrupadas em duas principais correntes: a geracional e a classista.

A primeira é entendida no sentido de fase de vida e enfatiza o aspecto de unidade da juventude. Esta corrente defende que as pessoas experimentam o mundo como membros de uma geração e que “as experiências de determinados indivíduos são compartilhadas por outros indivíduos da mesma geração, que vivem, por esse facto, circunstâncias semelhantes e que têm de enfrentar-se com problemas similares” (PAIS, 2003, p. 51). Já de acordo com a corrente classista, as culturas juvenis são soluções de classe para problemas compartilhados por jovens da mesma classe social. “A transição dos jovens para a vida adulta encontrar-se-ia sempre pautada por desigualdades sociais: quer a nível da divisão sexual do trabalho quer, principalmente, a nível da condição social” (*Ibidem*, p. 56).

As autoras Borelli, Rocha e Oliveira (2009) também apresentam essas vertentes. Na primeira, a juventude atende por um padrão de identificação universal visível em qualquer parte do mundo. “Conflitos geracionais, linguagens/narrativas/discursos, rebeldia, heroísmo e aventura, adesão ao movimento e ao jogo, ligação ao presente e rejeição ao passado, recusa da experiência, autorrealização, exaltação da vida privada, ideal de beleza, amor e felicidade”

(BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 38) são substratos privilegiados pelos debates desta perspectiva. A outra vertente tem como objetivo “construir uma reflexão capaz de responder por este ou aquele grupo em particular e por sua inserção na hierarquia de classes e no contexto das desigualdades sociais” (*Ibidem*, p. 40).

Porém, Pais (2003) indica outro caminho para abordar a juventude, sem cair no risco de simplificar a conceituação a uma das duas correntes citadas. O autor ressalta a importância de envolver o cotidiano nas análises sobre os jovens, pois são nas práticas sociais e culturais que os significados são expressos e compartilhados. Práticas essas que reconheçam a juventude em suas potencialidades e não somente em seus problemas (CARRANO; DAYRELL, 2014).

O panorama apresentado sobre as vertentes teóricas e as perspectivas analíticas no tocante a juventude reforça a necessidade de quebrar representações dominantes sobre os jovens e seus comportamentos, suas culturas, suas relações sociais etc. Pois, conforme o tensionamento aqui discorrido, eles precisam ser compreendidos em sua condição de sujeito social, que agem ativamente no e sobre o mundo. Tal noção implica em não considerar a juventude presa aos critérios de idade ou de exclusão, mas como sujeitos que, com suas experiências vivenciadas nos contextos socioculturais, constroem vínculos e relações de afeto, articulam redes, grupos, coletivos e ressignificam suas identidades.

2.1 Tempo de mudanças: transformações sociais e culturais

Dayrell (2006) afirma que não é plausível trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de experimentar o tempo de ser jovem, constituído por múltiplas dimensões. O que é, então, ser jovem? Para responder essa questão é preciso, em primeiro lugar, pensar o tempo histórico no qual vive a juventude: um tempo de mudanças.

As transformações na família e no trabalho, bem como o surgimento de novas instituições, como a escola, colaboraram para esboçar a juventude além dos critérios de idade ou biológicos. Ademais, outro estigma que, segundo Martín-Barbero (2001) precisa ser quebrado são os enfoques das pesquisas que, em geral, analisam a juventude “porque ela é violenta, porque é agressiva etc. Mas ela não é pesquisada em termos do que nos está abrindo de perspectivas novas. O mais fácil é ver o conformismo juvenil, a amoralidade juvenil” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 202-203). Nesta lógica, a investigação entende a juventude como uma construção social, histórica, cultural e relacional (DAYRELL, s.n.t.).

Carrano e Dayrell (2014) também defendem a posição de não reduzir a compreensão da juventude a uma definição etária ou a uma idade cronológica. De acordo com os autores (2014, p. 110), “compreender os jovens apenas pelo fator idade, contudo, seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados aos campos simbólico e cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades”.

Pais (2003) reforça que a juventude precisa ser estudada a partir dos seus contextos cotidianos, pois é “no curso das suas interações, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e ação” (2003, p. 70). Para o autor, juventude é

[...] 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).

Esta linha argumentativa mostra que as possibilidades de entendimento dos diferentes modos de ser jovem vão além do agrupamento pela idade ou pelos grupos socialmente excluídos, pois indica a necessidade de refletir sobre os diversos caminhos e sentidos que entrecruzam o cotidiano desses sujeitos. Isto significa, como explica Dayrell (2003), que a categoria juventude deve ser considerada “não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona, fazendo com que os jovens construam determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de *modos de ser jovem* existente (DAYRELL, s.n.t., p. 4, grifos do autor).

Abramo (2005) corrobora quando afirma que é preciso falar em juventudes no plural para não esquecer as diferenças e desigualdades que a atravessam. A autora alerta que a pergunta que se faz hoje é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude e mais sobre os diversos modos de como ela pode ser vivida. E é na vida cotidiana que os jovens encontram espaço para a afirmação e a ressignificação de suas identidades, isto é, seus modos de ser jovem.

2.2 Juventude e escola: velhos modelos, novas tensões

Como explanado, a juventude é uma categoria socialmente construída e marcada pela pluralidade dos seus contextos – histórico, social, cultural, geográfico, de gênero etc. Mas também é uma categoria dinâmica mediante as “mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem” (DAYRELL, 2006, *apud* MARTINS, 2010, p. 23).

Tais contextos se materializam nas práticas sociais que se movimentam em determinados espaços-tempo, como a escola. Os diferentes modos de viver a juventude expressam transformações socioculturais significativas ocorridas na sociedade ocidental, especialmente a partir da segunda metade do século passado – resultado da resignificação do espaço e tempo –, gerando uma nova arquitetura do social (GIDDENS, 1991). Dayrell (2007) explana que esse processo afeta as instituições e a socialização das novas gerações e que ele se caracteriza “pelo desmoronamento dos muros que garantiam uma autonomia das instituições, tornando difícil distinguir o dentro e o fora, com os contornos cada vez mais tênues” (DAYRELL, 2007, p. 1115).

A escola, enquanto instituição, também se tornou permeável a essas mudanças. É nesse ponto que Dayrell (2007) acredita que reside um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola, colocando em questão velhos modelos, com novas tensões e conflitos.

Na escola ainda domina uma determinada concepção de aluno gestada na sociedade moderna. (...) Quando o jovem adentrava naquele espaço, deixava sua realidade nos seus portões, convertendo-se em aluno, devendo interiorizar uma disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimentos. Em um modelo ideal, muito próximo àquele que regia o mundo do trabalho e o trabalhador, esperava-se que o aluno fosse disciplinado, obediente, pontual e se envolvesse com os estudos com eficiência e eficácia. Ao mesmo tempo, não se considerava os alunos na sua dimensão de jovens, numa tendência em representar ambos os conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes. (DAYRELL, 2007, p. 1119).

O autor retoma o debate sobre o jovem como um “vir a ser” – estigma também predominante dentro do território educativo. Diante disto, “o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna

ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer” (DAYRELL, 2007, p. 1117). O pesquisador ainda explica que a escola é propensa a não reconhecer o jovem existente no aluno, “muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta” (*Ibidem*).

Tais considerações colocam em pauta “a soterrada base sobre a qual boa parte dos adultos, e especialmente dos professores, enxerga o papel que os jovens desempenham na escola, reduzidos a *sujeitos do aprender*” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 21, grifos do autor). Leão (2014) salienta que é preciso levar em conta que a sociedade vive um momento de reconfigurações de esferas centrais nos processos de socialização e de articulação das trajetórias juvenis: “As transformações nas sociedades contemporâneas no âmbito das relações econômicas, da política e da cultura afetam o modo como nos relacionamos com algumas instituições, especialmente a família, a escola e o trabalho” (LEÃO, 2014, p. 253).

As juventudes carregam para dentro do espaço escolar suas culturas, interligando-as junto à estrutura da escola e se reconstituindo como alunos. Levam “referências de sociabilidade e interações que se distanciam das referências institucionais” (CARRANO, 2013, p. 193). Esse processo provoca a “desinstitucionalização” da instituição escolar. A escola é “invadida pela vida juvenil, com seus *looks*, pelas grifes, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também para os amores, as amizades, gostos e distinções de todo tipo” (DAYRELL, 2007, p. 1120).

As práticas sociais cotidianas, materializadas inclusive pelos processos comunicativos³, realizadas no interior da escola ganham complexas interações que antes não faziam parte deste espaço. E este é o eixo do debate: olhar para os estudantes não meramente como alunos, mas como jovens enquanto sujeitos que experimentam e sentem a juventude de acordo com suas dimensões afetivas, familiares, sexuais, participativas, conflitivas, de projetos para o futuro etc.

2.3 O jovem para além da escola

Os apontamentos a seguir ajudam a responder à pergunta colocada no início do texto: quem são os jovens alunos para além da escola? Os trechos destacados são recortes de

³ O artigo “As mediações comunicativas da cultura e sua aplicabilidade na escola e com as juventudes” (MELO; RIBEIRO, 2019) contextualiza os processos comunicativos presentes na cultura da escola e protagonizados por estudantes.

depoimentos adquiridos pelos Grupos de Discussão (GD)⁴, “técnica qualitativa de reunião de grupo que permite obter um conhecimento aproximativo da realidade social que se pretende investigar, mediante a comunicação que se produz em seu interior” (GAITÁN MOYA; PIÑUEL RAIGADA, 1998, p. 122, tradução nossa). Com base em um roteiro semiestruturado, foram abordados assuntos como lembranças que fazem parte da vida dos jovens enquanto alunos do Estadual; os movimentos estudantis; relacionamento familiar; gênero e sexualidade; diálogo com os pais etc.

Vale destacar que a técnica aqui discorrida (GD) foi um dos instrumentos utilizados durante o percurso transmetodológico (MALDONADO, 2002; 2003) que amparou a dissertação. Além dos Grupos de Discussão, a pesquisa também colocou em prática a observação participante (RANCI, 2005); diário de campo; registros fotográficos; observação de páginas e perfis dos alunos no Facebook⁵. Contudo, o recorte do artigo tem como foco o resultado obtido com os GDs.

Os encontros, que geraram os grupos de discussão, aconteceram em dezembro de 2016 nas dependências do colégio e foram devidamente autorizados pela equipe diretiva da Instituição⁶. Foram quatro grupos, totalizando 28 jovens: 18 meninas e 10 meninos. As pesquisadoras deste estudo desempenharam o papel de moderadoras – catalisadoras da interação social entre os participantes (GASKELL, 2008) – e contaram com a colaboração de pessoas para atuarem como documentadoras do processo, cuja tarefa é registrar em um caderno percepções sobre o comportamento dos integrantes do grupo e o desenvolvimento da sessão (CHÁVEZ MENDEZ, 2004).

Os jovens que participaram dos grupos foram selecionados obedecendo os seguintes critérios: estudantes dos sexos feminino e masculino, matriculados no 2º ou 3º ano do Ensino

⁴ A opção em utilizar a nomenclatura “grupo de discussão” e não “grupo focal” seguiu as recomendações de Russi Alzaga (1998). O autor explica que o primeiro termo é empregado pela sociologia espanhola e o segundo pelos estudiosos dos Estados Unidos para pesquisas de mercado.

⁵ Tais protocolos foram organizados no texto dissertativo de acordo com os momentos da pesquisa – que, muitas vezes, aconteceram simultaneamente. Primeiramente, com base na observação participante foi possível identificar e compreender a cultura da escola, bem como desenhar as conexões das relações sociais nela existentes. O segundo momento, que ocorreu concomitante ao primeiro, articulou o uso de registros fotográficos e a análise de postagens no Facebook – ambos serviram como recursos (junto com o diário de campo) para a coleta de materiais durante a observação participante. Por fim, o terceiro momento foi a aplicação de grupos de discussão.

⁶ Antes de convidar os jovens, foi encaminhado um e-mail para a Direção da escola com o pedido para a realização dos grupos de discussão no próprio espaço do colégio. A diretora pedagógica autorizou e encaminhou a solicitação para um dos educadores, o qual se responsabilizou em providenciar um ambiente propício para a prática metodológica (disponibilizou a sala da coordenação de História e indicou a sala do grêmio estudantil).

Médio (EM) do período matutino⁷ em 2015 e/ou 2016, que expunham atitudes, opiniões ou discursos relacionados aos movimentos estudantis, à discussão sobre gênero e sexualidade, à valorização da história do colégio e ao uso da arte como expressão. O convite foi feito diretamente a eles (sem intervenção da Direção), seja pessoalmente ou pelo aplicativo WhatsApp. A escolha – entre cerca de 1.400 alunos matriculados no 2º ou 3º ano do EM – foi baseada nas observações de campo, nos contatos prévios e no acompanhamento das postagens no Facebook.

Os critérios de seleção seguiram a heterogeneidade dentro da homogeneidade. Ou seja, apesar de serem alunos do mesmo colégio e terem a mesma faixa etária (15 a 19 anos), apresentam características diferentes quanto ao bairro onde moram, estrutura familiar, escolas que estudaram antes de ingressar no CEP, bem como as atividades que frequentam, ou frequentaram, no espaço educativo.

A composição de cada um dos GD em um projeto de investigação deve obedecer também aos critérios de heterogeneidade interna. Uma excessiva homogeneidade intragrupal pode gerar um discurso monótono e redundante, inibir as intervenções ou saturar prontamente a gama de relações possíveis. A heterogeneidade (dentro da homogeneidade) no GD propicia um número elevado de intercâmbios e interações, e o que é mais importante, uma comunicação que trama o discurso do grupo (GAITÁN MOYA; PIÑUEL RAIGADA, 1998, p. 124, tradução nossa).

As falas dos alunos ilustram como os sujeitos jovens vivem seus cotidianos, compreendem seu passado e seu presente e imaginam seu futuro. Os estudantes chegam ao Ensino Médio trazendo uma diversidade de experiências socioculturais vivenciadas “do lado de fora” da escola. Articulá-las é – como já dito – compreender os jovens como sujeitos sociais e não somente como alunos de uma instituição.

Situações das mais corriqueiras – como se deslocar de casa até a escola –, mas que possuem uma dimensão simbólica significativa, foram citadas pelos alunos. “Tem que atravessar a cidade *pra* chegar no colégio sozinho. Acho que isso é uma coisa que, *pra* mim, impactou, tipo, eu andava dois quilômetros e *tava* na minha escola, aí, depois, eu tive que atravessar a cidade de ônibus *pra* chegar no CEP” (LEO, 2016)⁸. Alguns jovens

⁷ Foram convidados para o grupo de discussão apenas alunos do período da manhã pelo fato das sessões acontecerem à tarde.

⁸ Todos receberam um formulário, que demandou informações sobre a profissão dos pais, bairro onde mora, idade, motivos que o levou a estudar no CEP etc. Nesse documento, também escreveram seus nomes verdadeiros e os nomes fictícios que gostariam de ser chamados – identificados no presente artigo.

complementaram essa ideia ao dizer que, com isso, “você aprende a andar na cidade e a conhecer os terminais” (BRI, 2016).

Outro ponto explorado durante os encontros, que faz referência aos pensamentos de Martín-Barbero (2001), é o mal-estar cultural experimentado pela juventude.

Presto muita atenção à nova sensibilidade juvenil, ao que eles querem nos dizer, ou seja, de maneira confusa, desconexa, raivosa, violenta, eles nos dizem que não cabem mais na nossa cultura. [...] De algum modo me atreperia a dizer que é a incomodidade (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 202-203).

Maria, estudante do 3º ano, é a primeira pessoa da família a cursar o Ensino Médio e que entrará na faculdade. Criada pela avó, seus pais foram morar com ela há três anos. A aluna demonstra tal “incomodidade”, citada por Martín-Barbero (2001):

A sociedade, nossa... a única coisa que faz eu ter **um pouco de esperança** é a galera com quem eu convivo, sabe, tipo, eu não consigo mais assistir televisão, não consigo mais entrar no meu Facebook direito, não consigo nem escutar os comentários da minha família, daí eu vou e fico no meu quarto, sabe, mas é bom porque o que eu aprendo lá fora eu *tô levando pra* minha casa e isso *tá* fazendo um ambiente mais de paz e amor, sabe (MARIA, 2016, grifos nossos).

O estudante José B. relata que enfrenta conflitos com seus pais devido às mudanças de pensamentos sobre a vida que ele teve no decorrer dos anos como secundarista, especialmente no tocante as escolhas profissionais e projetos para o futuro.

Antes de entrar aqui [CEP], sei lá, eu queria fazer Medicina e, tipo, me matar de estudar *pra* conseguir, sei lá, ter uma vida com luxo e *pá*. Agora, tipo, eu não fiz vestibular, eu não fiz ENEM, eu não sei o que vou fazer no ano que vem e eu não *tô* nem um pouco preocupado com isso, tipo, **eu tenho um milhão de outras preocupações** que eu acho que são muito mais razoáveis que eu sei que quando chegar o momento eu vou me virar. É um pensamento que **eu sei que vou construir um caminho pra** que as coisas deem certo sem que eu tenha feito uma faculdade ou algo do tipo, não é, sei lá, ‘*vou ver o que vai acontecer*’, eu sei que agora vou parar e **vou pensar em como fazer a minha vida diferente** de como era antes sem que eu tenha, tipo, que me matar *pra* fazer alguma coisa que eu não quero (JOSÉ B., 2016, grifos nossos).

O não entendimento perante a sociedade ou diante do posicionamento dos pais também desperta sentimentos de contradição e de indignação. O aluno Bruce conta que, para

ele, seu pai foi “um tanto quanto hipócrita”, pois sempre defendeu a diversidade, mas o aluno lembra de quando tinha oito anos e pediu para fazer teatro. “Meu pai olhou e falou ‘*beleza, amanhã eu te matriculo no futebol*’. Tudo bem que eu tomei gosto e foi uma maneira da gente se aproximar. Mas, hoje, eu vejo, ele sempre falou ‘*tem que dar liberdade*’, aí quando eu quis fazer um negócio ele disse ‘*não, não vai fazer*’” (BRUCE, 2016).

Ainda sobre o envolvimento da família nas decisões dos jovens, a tensão sobre as escolhas profissionais é recorrente nos depoimentos dos alunos:

Uma parte da minha família me pressiona muito *pra* que eu siga uma carreira tradicional, vire médica, advogada e tenha um diploma muito bonito *pra* ter um trabalho ótimo e um dia me aposentar, casar e ser feliz. Eu **tenho muita pressão** *pra* ser uma pessoa assim. Ao mesmo tempo, da outra parte da família **eu tenho todo o apoio** *pra* que eu **siga o meu próprio caminho** de acordo com os meus interesses, mesmo que, muitas vezes, não vão de acordo com o que a sociedade impõe, sabe. Então, ao mesmo tempo que eu me sinto super desestimulada eu me sinto muito estimulada. Em relação à sociedade, se eu não tivesse os **meus amigos**, se eu não tivesse o **meu círculo social**, eu seria a pessoa mais triste do mundo porque eu **não me encaixaria em nada**, mas eu tenho essas pessoas, então eu **me sinto muito menos sozinha** porque se dependesse de sociedade... (ALICE A., 2016, grifos nossos).

Carrano (2013) explica que as incertezas e as angústias provocadas pela necessidade da decisão dos caminhos a seguir são possibilitadas pelo campo da percepção de autonomia marcante no mundo dos jovens. Porém, nessa experiência, o jovem também constrói seus próprios acervos e identidades.

Meus pais começaram a morar comigo faz uns três anos, no máximo, minha vó que sempre me criou. E daí, quando eles começaram a morar comigo, foi quando eu **comecei a mudar**, sabe, aqui no colégio, em questão de todas as questões sociológicas e tal, sabe, e isso fez com que eu fosse *pra* rua militar e, tipo, foi nessa hora que **meus pais queriam ficar comigo**, só que eu larguei isso, sabe, eu **acho que o meu lugar não é dentro da minha casa**, no computador jogando ou lendo um livro, eu acho que o meu lugar é, tipo, no meio das pessoas e *tá* lutando, *tá* aprendendo o tempo inteiro, sabe. Então, *pra* eles, *tá* sendo muito difícil, sei lá, eu acho que deve *tá* sendo. **A gente já brigou** muitas vezes. Eles ficaram muito bravos no começo do ano quando eu entrei no grêmio, eles queriam me tirar e, sei lá, **eles odeiam isso**. Minha vó, ela mais ou menos entende. Ela não gosta, mas ela *tá* me apoiando sempre, sabe, no que eu faço em questão de militância (MARIA, 2016, grifos nossos).

As palavras de Maria demonstram que “ser jovem é possuir um amplo campo simbólico de autonomia para se fazer sujeito a partir de escolhas não determinadas por adultos ou instituições” (CARRANO, 2013, p. 200). José B. também afirma que muitas pessoas não o entendem. Ao expor para o grupo que o restante da sua família – além do núcleo familiar – “simplesmente riem das coisas” que ele expressa, alguns jovens, que também participaram do mesmo grupo de discussão, demonstraram concordância por passar por experiências semelhantes e contribuíram com outras expressões que frequentemente sentem ou escutam: “menosprezam; é fase da adolescência; manipulação”.

Os trechos anteriormente destacados nos depoimentos grifam narrativas que exprimem o “profundo mal-estar que é ser jovem numa sociedade produtora de riscos e incertezas” e as “potencialidades da experiência do viver e agir coletivamente na busca de alternativas emancipatórias para a existência” (CARRANO, 2013, p. 186-187). Isto significa que, além de descontinuidades e deslocalizações, este mal-estar também se manifesta em novas formas de se juntar (MARTÍN-BARBERO, 2004). Como dito pelos jovens, eles buscam e encontram segurança, afeto e compreensão nos grupos de pares, com seus amigos e núcleos de pertencimento – o que leva à discussão sobre os conflitos geracionais, especialmente com a família.

Assunto este também tratado por Martín-Barbero (2001, 2008). “Se os pais não conseguem estabelecer um mínimo de diálogo, os filhos têm com quem dialogar fora de casa. Para eles não há problema. O problema é para os pais” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 204). Borelli, Rocha e Oliveira (2009) reiteram que, quando a situação de pesquisa permite que relatos como estes venham à tona, percebe-se “fissuras entre os dois mundos separados pela condição geracional e o jovem consegue assumir a dificuldade na comunicação e afirmar que mal conversa com os pais” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 56).

Porém, outros pontos que promovem essa desintegração e falta de diálogo foram traduzidos pelos entrevistados como machismo, homofobia, racismo, não compreensão pelas escolhas, pelos pensamentos, pela visão de mundo etc. Gênero e sexualidade também aparecem na análise como um assunto-tabu para algumas famílias dos jovens investigados, como para as alunas Machado e Moura⁹:

⁹ McRobbie e Garber (1982, *apud* MAGRO, 2003) defendem que as dimensões da sexualidade e gênero são fundamentais para a compreensão das culturas juvenis. Em sua tese de doutorado, Magro (2003) esclarece que existe uma constante invisibilidade das mulheres nos estudos sobre a juventude. Ela reitera que isso “parece evidenciar uma perspectiva de que elas não possuem um papel ativo e crucial na produção dessas culturas” (MAGRO, 2003, p. 50) – o que é inverossímil, conforme identifica sua produção de doutoramento. A pesquisadora ainda destaca que, segundo McRobbie e Garber (1982, *apud* MAGRO, 2003), se as dimensões da

Eu tenho diálogo em casa, mas, assim, a regra é “*não toque no assunto sexualidade, o resto tá de boa*”, sabe. “*Vamos relevar até você...*”, eles acham que um dia eu vou falar “*não, pai, virei hétero hoje*”. Mas o resto eu posso conversar, tipo, sobre tudo, o bloqueio é a sexualidade. Isso não me incomoda, me incomodava até antes de eu chegar e falar “*ó, eu sou*”, aí me incomodava muito, porque sempre que ia falar, meu pai dava uma *desbaratinada*, sabe, ele queria adiar o momento (MACHADO, 2016).

É que a minha mãe ela me apoia muito em relação a minha sexualidade, posicionamento político, ela viu que eu mudei muito. Meu pai, ah, o pai sempre é assim, né. Eu sofro muito com meu pai porque eu sou o único, tipo, tem sete filhas e eu sou o único menino. Aí meu pai tem aquela coisa “*filho vai ser igual a mim*”, ele sempre quis que eu fosse como ele, entendeu, mulhereço, essas coisas de pai, tanto que, eu não contei *pra* ele, ele que descobriu, aí eu disse “*tá bom pai, você quer ouvir o que. Eu sou, pronto*”, aí na hora ele disse que era uma decepção, aquela coisa, eu chorei bastante aquele dia, ele ficou um mês sem falar comigo, me renegando, depois, eu, tipo, “*agora eu vou conversar com ele*”, daí eu falei assim “*pra você, um filho se baseia na sexualidade dele, é isso? Pra você, se eu fosse uma menina você não ia me amar, então?*” Aí ele falou “*tá bom, vou te aceitar e tentar conhecer um pouco mais*”, foi tipo isso. Agora, a minha mãe, a minha mãe sempre teve no meu lado, querendo ou não ela sempre teve no meu lado (MOURA, 2016).

Martín-Barbero (2008, p. 22) diz que “a política e o trabalho, a escola e a família atravessam sua maior e mais longa crise... de identidade”. O pesquisador afirma que a casa, mas, sobretudo a escola, ainda se prende a uma racionalidade e “expulsa o sujeito, não tanto pelo princípio do prazer, mas por sua *sensibilidade*” (*Ibidem*, grifos do autor).

Para este mesmo autor, “o problema básico da escola é abrir-se para novas linguagens. Mas abrir-se, como dizíamos, não de forma instrumentada, mecânica, modernizante, apenas como adorno. Em primeiro lugar, a ideia é abrir a agenda de temas que interessam à juventude” (2001, p. 208). Nesta trilha, Martín-Barbero (2014) ainda reitera que as transformações culturais e sociais provocam um desordenamento dos saberes e mudanças nos modos das narrativas juvenis, produzindo “explosões na *sensibilidade, reflexividade e criatividade*, colocando em um lugar estratégico o alargamento dos modos de sentir e de pensar” (2014, p. 77, grifos do autor).

Marcada pela crescente autonomia em relação aos pais e à escola, pelos laços de sociabilidade e reconhecimento em seus grupos de pares, os jovens (re)elaboram suas

sexualidade e gênero estiverem incluídas nas análises sobre a cultura juvenil, “as meninas/mulheres alcançarão maior visibilidade como agentes de negociação de outros espaços, oferecendo tipos diferentes de resistência às concepções de subordinação feminina” (*Ibidem*).

experiências e projetos de vida. “Estamos, assim, diante de juventudes cujas *sensibilidades* respondem, não só, mas basicamente, a *alternativas de socialidade* que permeiam tanto as atitudes políticas quanto as pautas morais, práticas culturais e gostos estéticos” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 13, grifos do autor).

Interessante observar, a partir do depoimento abaixo, que o Estadual pode ser compreendido para esses jovens como “lugares seus” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009) – “lugares para estar com os amigos e fazer novos contatos, para ver e ser visto, para amar e ser admirado, para se manifestar e afirmar suas convicções” (*Ibidem*, p. 18).

Entrei no colégio por causa da imagem que ele tinha, pela representatividade, pela grandiosidade e pela formação política. Eu não tinha noção de como era aqui dentro. Aqui é muita gente diferente, tem diversidade muito grande, a cultura das pessoas é completamente diferente e aqui os estudantes têm voz, tem a questão política, o envolvimento político de alunos e para os alunos, seja na campanha do grêmio, na campanha de direção ou na gestão dos dois. Sempre *rola* uma galera com uma bandeira LGBT andando pelo colégio, pois aqui é mais aberto pra essa questão, o horizonte é maior. É um espaço de abrir mente, essa pluralidade me ajudou muito, pois aqui tem uma aceitabilidade que eu nunca vi em nenhum outro colégio que eu estudei, não existe em nenhum outro lugar (ANA, 2016).

Ou seja, revela o empreendimento dos alunos para transformar o colégio em um lugar reconhecido como seu, transformado em um espaço afetivo e simbólico, carregado de sentido. Nessa esfera, Dayrell (2006) explica que a instituição escolar constitui um conjunto de tempos e espaços ritualizados e que em cada situação “há uma dimensão simbólica, que se expressa nos gestos e posturas acompanhados de sentimentos” (DAYRELL, 2006, p. 150).

Investigar os modos de viver a juventude transpondo os muros da escola oportuniza a captação dos significados que as formas culturais, as dimensões simbólicas e os imaginários assumem para os jovens. Ou seja, estudos que se propõem a pesquisar o espaço escolar em interface com o estudante do Ensino Médio não podem ignorar que este sujeito vive a juventude em sua pluralidade, transpondo os contornos institucionais do ambiente educativo. Práticas sociais cotidianas encrustadas na cultura da escola ganham complexas interações que são constantemente ressignificadas pelas culturas juvenis – um processo dialético que ganha corpo em suas próprias reverberações.

3 CONSIDERAÇÕES

Quem são os jovens alunos para além da escola? Tal pergunta norteou o debate que teve como objetivo discutir o conceito de juventude trazendo o entendimento em sua pluralidade: *juventudes no plural*. Para tanto, o texto se apoiou na contextualização do jovem enquanto sujeito social, imbuído de uma construção social, histórica, cultural e relacional. Isto é, portador de sua historicidade, de desejos, em constante relação social e, ao mesmo tempo, imerso em sua singularidade.

Neste sentido, o artigo contribui para estudos que venham a observar os jovens (dentro ou fora da escola) quando frisa a necessidade de tensionar os diversos modos de se viver a juventude no cotidiano – é na vida que os jovens encontram relações e espaços para se afirmar, se identificar, se diferenciar, se comunicar.

O texto se preocupou em desencadear uma linha de raciocínio a partir das perspectivas e vertentes teóricas no que diz respeito ao tema central em proposição. Diferentes imaginários abarcam o jovem: como um sujeito em transição para a vida adulta, em passagem; como indivíduo que vive um momento de crise que o distancia da família; bem como um ser imerso em uma fase de prazer, liberdade e consumo. Entretanto, a discussão apresenta base teórica que justifica que não existe uma juventude homogênea, mas sim juventudes com suas inúmeras representações sociais, culturais e simbólicas.

A análise traz exemplificações de tensões e conflitos da cultura juvenil neste tempo de mudanças – de quebra de paradigmas, principalmente no tocante a instituições, como a escola e a família, além das transformações do espaço e tempo. São narrativas que expressam mal-estar e incomodidade em relação, especialmente, à sociedade e à instituição familiar, além de anseios sobre o mundo do trabalho e as escolhas para o futuro. São jovens, enquanto sujeitos narrativos, seres de linguagem, que constroem um sentido subjetivo para a sua vida cotidiana.

O estudo também se mostra interessante ao reforçar que a investigação do objeto “juventude” não se limite a uma esfera do conhecimento. É uma área de fronteiras e que recebe e oferece contribuições de/a diversos campos, inclusive da Comunicação. Basta voltarmos os olhos para os inúmeros gestos, símbolos, moda, expressões verbais e corporais, canções etc. que fazem parte das diversas formas de sociabilidades e redes de relacionamento juvenis que, muitas vezes, não fazem sentido para quem está “fora”. No entanto, comunicam a experiência da vivência da juventude neste tempo histórico (CARRANO, 2013). São os mais

diferentes processos comunicativos, articulados à cultura, que ajudam a promover os modos de ser jovem e as novas formas de estar junto.

Essa potencialização da linguagem mobiliza a imaginação social das coletividades e o ato de narrar-se aos outros constituindo uma identidade narrativa. Este processo sociocultural ganha expressividade e é visibilizado quando materializado pela dimensão comunicativa – sendo que as reconfigurações de sentido não são apenas discursivas, estéticas e territoriais, são também simbólicas e identitárias.

Percebe-se, assim, a comunicação como base das articulações das subjetividades juvenis ao apreender o processo de como os jovens se colocam em contato com os outros, produzindo sentidos e negociando significados em momentos de encontro, afetividade, diversidade, pertencimento e reconhecimento – imbricação esta que vai muito além da ideia de “lado de dentro ou lado de fora” da escola, pois, o que se observa é o que está no fluxo desta dinâmica, a qual contribui para diluir contornos e limites institucionais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni et al. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 37-72.
- BORELLI, Silvia Helena Simões; ROCHA, Rose de Melo; OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves (org.). **Jovens na Cena Metropolitana**: percepções, narrativas e modos de comunicação. São Paulo: Editora Paulinas, 2009.
- CARRANO, Paulo. Identidade culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: CANDAU, Vera Moreira; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola? In: CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-133.
- CHÁVEZ MENDEZ, María Guadalupe. **De cuerpo entero...** Todo por hablar de música. Reflexión técnica y metodológica del grupo de discusión (pp. 113-172). Colima: Universidad de Colima, 2004.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 136-161.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1105-1128, out. 2007.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

- DAYRELL, Juarez. **Juventude, grupos culturais e sociabilidade**. [s.n.t.]. Disponível em: <<https://xa.yimg.com/kq/groups/19457852/1300431534/name/grupos+juventude.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.
- DUBAR, Claude. Agente, ator, sujeito, autor: do semelhante ao mesmo. In: **1º Congresso da Associação Francesa de Sociologia**, 2004, p. 56-68. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/dubarclaude-agenteatorsujeitoautor-atoragenteautordosemelhanteaomesmo2004.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2017.
- GAITÁN MOYA, Juan Antonio; PIÑUEL RAIGADA, José Luis. **Técnicas de investigación en comunicación social**: elaboración y registro de datos. Madrid: Editora Síntesis, 1998.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. (pp. 64-89). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de: FIKER, Raul. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- LEÃO, Geraldo. Entre a escola desejada e a escola real: os jovens e o ensino médio. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2014, p. 231-257.
- MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. **Meninas do Graffiti**: Educação, adolescência, identidade e gênero nas culturas juvenis contemporâneas. Campinas, 224 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- MALDONADO, Alberto Efendy. Explorações sobre a problemática epistemológica no campo das Ciências da Comunicação. In: Lopes, M. I. V. (org.). **Epistemologia da Comunicação** (pp. 205-225). São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- MALDONADO, Alberto Efendy. Produtos midiáticos, estratégias e recepção: a perspectiva transmetodológica. *Ciberlegenda*, Rio de Janeiro, 9, 1-23, 2002.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Sujeito, comunicação e cultura: Jesús Martín-Barbero. [Entrevista concedida a] Maria Aparecida Baccega e Roseli Fígaro. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2001, p. 189-214.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, Silvia Helena Simões; FREIRE FILHO, João (org.). **Culturas juvenis no século XX**. São Paulo: EDUC, 2008, p. 9-32.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de Cartógrafo** - Travessias latino-americanas da comunicação na cultura. Tradução de: GONZÁLES, Fidelina. 3. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- MARTINS, Francisco André Silva. **A voz do estudante na educação pública**: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil. Belo Horizonte, 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MELO, Patricia Goedert. **Vozes coletivas, compartilhadas e reconhecidas**: um estudo sobre as mediações comunicativas da cultura na trama cotidiana dos jovens alunos do Colégio Estadual do Paraná, 231 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MELO, Patricia Goedert; RIBEIRO, Regiane Regina. As mediações comunicativas da cultura e sua aplicabilidade na escola e com as juventudes. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicacion**, v. 15, n. 29, 2019, p. 94-106.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Editora Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

RANCI, Costanzo. Relações difíceis – a interação entre pesquisadores e atores sociais. In: Melucci, A. (org.). **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura (pp. 43-66). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 73-94, 2000.

Original recebido em: 29 de março de 2021

Aceito para publicação em: 12 de janeiro de 2023

Patricia Goedert Melo

Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPR, com formação em Jornalismo e Publicidade e Propaganda. Atua como gestora de Desenvolvimento Institucional do projeto Agência Escola de Comunicação Pública e Divulgação Científica da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Regiane Regina Ribeiro

Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPR, diretora do Setor de Artes, Comunicação e Design e coordenadora do projeto Agência Escola de Comunicação Pública e Divulgação Científica da Universidade Federal do Paraná (UFPR).



Esta obra está licenciada com uma Licença
Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional