



## Juventude e teatro na escola: entre autonomia e dependência

**Lara Bortolusci Leporati**

Universidade do Estado de Minas Gerais

leporatilara@hotmail.com

**Fabrcio Roberto Costa Oliveira**

Universidade Federal de Viçosa

frcoliveira@yahoo.com.br

**Resumo:** O objetivo deste artigo é apresentar análise das relações entre jovens e a escola pública em que cursam o Ensino Médio, em que vivenciam um processo de sociabilidade e interações profcucas num grupo de teatro. Nossa pesquisa foi realizada junto a estudantes de uma escola da região do Campo das Vertentes, no Estado de Minas Gerais, com o objetivo de analisar motivações e dinâmicas que envolviam o grupo de teatro, bem como conflitos e diálogos entre profissionais da escola e estudantes. Metodologicamente utilizamos observações de campo nas reuniões do grupo durante o segundo semestre do ano de 2019, além de entrevistas individuais com os membros do teatro, em 2020. Os resultados indicam que apesar da autonomia do grupo em suas reuniões, os jovens sentiam falta da presença e da legitimidade dos profissionais da escola em suas atividades, o que demonstra expectativa de um ambiente mais dialógico. O trabalho revela que o espaço de sociabilidade do teatro é de suma importância para manifestação de suas culturas juvenis.

**Palavras-chave:** Juventude; Ensino Médio; Culturas Juvenis.

### Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise das relações de sociabilidade e manifestações de culturas juvenis<sup>1</sup> entre jovens que compõem um grupo de teatro. Este grupo negocia e possui relações ambíguas com educadores de uma escola pública do ensino médio. Nossa problemática está relacionada ao fato de que os jovens percebem a escola como espaço pouco propício ao diálogo sobre suas vivências, por isso procuram autonomia no grupo de teatro, tanto para suas atividades artísticas como para que possam dialogar entre si. Não obstante, demonstram necessidade da presença de docentes e outros profissionais da escola.

---

<sup>1</sup> Leva-se em consideração a juventude, como objeto de interesse nas Ciências Sociais, ela é uma construção social (PAIS, 1990). O termo culturas juvenil é utilizado aqui como conceito para entender como manifesta o grupo juvenil apresentado, considerando suas diversificações, subjetividades e experiências como sujeitos.

Assim, trata-se de um artigo que analisa como os jovens do grupo de teatro se percebem, questionam e realizam negociações entre eles próprios e profissionais da instituição escolar.

Estudar conflitos nas escolas relacionado às culturas juvenis, é importante para análise mais aprimorada do ensino médio contemporâneo, algo que tem mobilizado diversos autores e autoras nas discussões sobre juventude e escola no Brasil DAYRELL (2016); ABRANTES, (2003); GIL; SEFFNER (2016); MARTINS & CARRANO (2011); MENDONÇA (2011). Nessa literatura, o cenário problemático da relação entre os jovens e as escolas é abordado e chama atenção para a desigualdade escolar. Há um problema muito relevante no ensino médio porque o acesso aumentou, mas o índice de evasão ainda é alto e há uma relação de tensão entre as expectativas dos jovens e as lógicas normativas da instituição escolar, marcada por um conflito de culturas (DAYRELL, 2016; SILVA, 2015).

Dessa forma, a ampliação do acesso ao ensino médio nas escolas públicas a partir da década de 1990 em diante, não foi capaz de atender adequadamente às diversidades da juventude que passa a ter acesso a educação pública (SILVA 2015; ZIBAS, 2005), gerando quadros de evasão escolar e debates sobre os motivos da mesma (DAYRELL, 2016). No Brasil, em 2019, segundo aponta o Jornal *O Estado de São Paulo*<sup>2</sup>, mais de 10 milhões de jovens entre 14 a 29 anos não concluíram o ensino médio, representando um número significativo da complexidade que se encontra a permanência de jovens na escola. Um dos apontamentos das pesquisas que giram em torno dessa questão argumenta que a realidade escolar pública brasileira é muito distante da realidade social dos alunos (DAYRELL, 2016), o fator desmotivação frente ao que a escola proporciona é uma das características que compõem o afastamento juvenil. Porém, apesar disso, a escola ainda é considerada um lugar importante na vida desses jovens, seja para construção de laços afetivos ou para adquirir um diploma para entrar no mercado de trabalho e ascender economicamente (LEÃO & CARMO, 2014).

O senso comum, por vezes, culpabiliza o desinteresse dos jovens pela escola. Essa ideia, além de equivocada, compromete e reduz esse conceito a um mero mito que não passa de uma interpretação genérica de um conceito com infinitas realidades, contextos e tempos diferentes (PAIS, 1990). Diversas pesquisas como a de Oliveira, Martins e Machado (2020) demonstram que apesar desse quadro desigual da escola, existem graus de interesse dos jovens por aquele espaço e há demanda de diálogos com a instituição.

---

<sup>2</sup> AMORIM, Daniela; HONORATO, Ludmila. Mais de 10 mi de jovens de 14 a 29 anos não concluíram ensino médio; 705 deles são pretos ou pardos. Estadão. 15 de julho de 2020. Disponível: <https://www.estadao.com.br/educacao/mais-de-10-milhoes-de-jovens-de-14-a-29-anos-nao-concluiram-ensino-medio-70-deles-pretos-ou-pardos/>

Neste artigo, procuramos analisar como se dá as relações entre os jovens do grupo de teatro entre si e com a instituição escolar face às suas atividades. Entendendo a condição e a construção dos diálogos que estes têm com agentes da instituição escolar.

O artigo foi dividido, além da introdução, em quatro partes. Na primeira apresentamos a metodologia da pesquisa, em que mostramos a construção do campo e objetivos da pesquisa. Na parte seguinte analisamos o significado do grupo de teatro numa escola pública. No penúltimo tópico, analisamos as ambiguidades entre autonomia e dependência na instituição escolar a partir da busca dos jovens por uma mediação com esse espaço. Por fim, fizemos as considerações finais do trabalho.

### **Apontamentos metodológicos: construindo o objeto de pesquisa.**

A nossa relação com a escola em que realizamos a pesquisa começou com o PIBID<sup>3</sup>, (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) em que a autora atuava como voluntária e o coautor do artigo como supervisor do projeto. O projeto foi iniciado no ano de 2018, com uma equipe de alunos e professores da graduação em Licenciatura de Ciências Sociais da UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais). Nosso trabalho foi desenvolvido até o final do ano letivo de 2019, com uma série de atividades na disciplina de Sociologia que ofertava os cursos do EJA (Educação para Jovens e Adultos), Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sendo o último a área da atuação dos pibidianos<sup>4</sup> de sociologia.

A escola mencionada é estadual e está localizada em um município da região do Campo das Vertentes no estado de Minas Gerais<sup>5</sup>. Essa cidade pode ser considerada de médio porte e possui diversas escolas públicas com ensino médio, a que nós pesquisamos apesar de se encontrar na região central do município recebe jovens de diversos bairros, inclusive bairros periféricos do município.

No decorrer das atividades do PIBID, com a ampliação do contato com a comunidade escolar, recebemos o convite de uma aluna do terceiro ano do turno da manhã para auxiliar nas reuniões do grupo de teatro da escola, marcando a entrada no campo de pesquisa. Então,

---

<sup>3</sup> O PIBID é um programa institucional oferecido pelo governo federal sob a coordenação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), criado em 2007 pelo MEC (Ministério da Educação). Ele tem por direcionamento a aproximação e interação dos alunos de graduação em licenciatura das universidades com as escolas públicas do Ensino Básico.

<sup>4</sup> Termo utilizado para se referir aos graduandos participantes do projeto de extensão PIBID.

<sup>5</sup> Optou-se neste trabalho por preservar a identidade tanto da escola quanto da cidade.

passamos a acompanhar as reuniões do grupo de teatro no contraturno das aulas no período da tarde, durante o segundo semestre de 2019. Esses encontros ocorriam nas segundas-feiras e quartas-feiras, geralmente entre 14h30 às 16h00 no próprio teatro da escola, onde os membros também realizavam as apresentações de suas peças para a comunidade escolar.

Nossa observação de campo permite afirmar que o grupo de teatro não tinha funcionário responsável da escola que acompanhava as reuniões e atividades, ficando a cargo da aluna do terceiro ano as responsabilidades de organizar o grupo. Havia um professor que guiava as atividades do grupo no início de 2019 antes da nossa entrada ao campo, mas após alçar a função de vice-diretor da escola deixou a coordenação do teatro. Neste contexto, o grupo desenvolveu uma autonomia mediada por uma aluna que ficou como a coordenadora responsável pelas atividades. Ela também contava com a colaboração de alguns outros membros mais velhos (em idade) para organizar o espaço das reuniões.

Buscamos então, trabalhar com a observação do campo para construir e fazer coleta de dados para a pesquisa. Visualizando elementos particulares e gerais do grupo, fomos construindo hipóteses durante a observação participante. Realizamos essas observações nas reuniões do grupo de teatro durante o segundo semestre letivo do ano de 2019, e operacionalizamos entrevistas individuais durante o ano de 2020 para prosseguir com a coleta de dados.

Devido à pandemia do coronavírus iniciada no ano de 2020, essas entrevistas foram realizadas através da plataforma digital no aplicativo para smartphones *WhatsApp*, em chamadas de vídeo e ligação pelos pesquisadores. Havia um grupo em tal aplicativo entre os 13 membros que ainda permaneciam no grupo de teatro, no qual a pesquisadora também fazia parte. Foi a partir do contato nesse grupo que foram realizadas seis entrevistas, com três homens e três mulheres, entre a faixa etária de 16 a 20 anos de idade. Quatro ainda eram estudantes do ensino médio no turno da manhã e do EJA no turno da noite, dois participantes já estavam formados e cursavam o ensino superior.

A justificativa de não ter realizado entrevistas com os outros sete membros ativos no grupo decorrem das seguintes situações: em alguns casos estes não respondiam às mensagens de solicitação das entrevistas; outros indicavam problemas com seus aparelhos, ou por diversas vezes desmarcavam e remaravam novamente a data e horário da entrevista até relatarem algum problema com o dispositivo, evitando responder às mensagens enviadas por nós. Isso gerou uma recorrente insistência nossa para contactar os jovens individualmente.

O ambiente virtual trouxe algumas dificuldades relacionadas à má conexão da internet, no qual por vezes as perguntas e respostas tinham de ser repetidas em função do áudio e vídeo travados. A repetição das perguntas dos entrevistadores não foi o maior problema, mas sim as respostas que por vezes tinham de ser reformuladas. Apesar dessa situação, o acompanhamento presencial realizado no ano de 2019 dentro das reuniões do grupo e os dados que conseguimos de forma virtual possibilitaram uma qualidade de dados substantivas para realizar a análise que se segue.

Por fim, primou-se por não revelar as identidades dos entrevistados, da escola e dos funcionários mencionados nos relatos a partir das entrevistas com os membros. Assim, optamos por designar os jovens entrevistados a partir de nomes fictícios que não correspondem às suas verdadeiras identidades.

### **O grupo de teatro em uma escola do ensino médio**

Entender sobre as diversas culturas que estão presentes na escola é um passo importante para compreensão e análise do quadro de crise em que se encontra o ensino médio público, além das medidas pedagógicas que já não conseguem obter respostas positivas dos alunos. Então, reconhece-se as necessidades de observar a escola sob a perspectiva sócio cultural para buscar algumas soluções que possam efetivamente traçar diálogos com as realidades e interesses dos sujeitos que integram essa organização (DAYRELL, 1996). Até mesmo, porque o ensino médio e a escola ainda constituem um espaço importante para a socialização dos sujeitos de classes socialmente desfavorecidas, que ainda visualizam o espaço escolar como uma oportunidade de prosseguir nos estudos e de adentrar no mercado de trabalho (LEÃO & CARMO, 2014).

Para os jovens, a educação escolar não tem sido um espaço atrativo, tendo em vista que há dificuldade de diálogo com suas realidades e conhecimentos. Esvaziando-se de significados para a vida do aluno como também para os demais atores da escola (MENDONÇA, 2011). Nesse quesito a escola tende a compor mecanismos de silenciamento, ao qual não permitem práticas que já não sejam institucionalizadas, afastando as culturas juvenis (MARTINS & CARRANO, 2011, p. 45).

Os problemas entre escola e juventude são marcados nesse sentido pelos conflitos gerados entre o capital legítimo que é oferecido na instituição escolar, versus capitais sociais (BOURDIEU, 2007) de uma juventude heterogênea. Especialmente se tratando de um cenário

que se passa dentro da escola pública, onde existem múltiplos grupos de jovens com experiências e subjetividades diversas. O capital legítimo é transmitido pelos mecanismos escolares, que acaba por invisibilizar as culturas que não fazem parte dessa estrutura escolar, mantendo uma relação e produção de capitais que se distanciam das realidades juvenis.

Diferentemente do ambiente que é encontrado na sala de aula, o grupo de teatro aqui pesquisado é relatado pelos jovens como um lugar no qual eles conseguem preencher significados que não são atendidos na relação pedagógica, além de ser uma atividade no ambiente escolar que se afasta da ideia do comportamento ideal que a organização espera do aluno nesse espaço. Como observamos em várias situações durante o acompanhamento do grupo de teatro em suas reuniões, os membros não somente ensaiavam as peças do teatro, mas discutiam uma série de assuntos atuais que afetam seus cotidianos, como o racismo, a homofobia, a igualdade de gênero, o *bullying*, etc.

Gil e Seffner (2016) pontuam que uma das discussões importantes para que o diálogo entre escola e juventude não virem monólogos é a atenção que deve se dar à participação social dos jovens e seus interesses. Podemos observar nas reuniões do teatro a valorização de temas de cunho social que os afetam diretamente. Um dos jovens entrevistados aponta que uma das motivações centrais de sua participação no grupo é justamente por poderem falar sobre assuntos do tipo, que em sua visão não são tratados pela escola da forma que deveriam.

**Pesquisadora:** O que te faz querer participar de uma atividade desse tipo na escola?  
**Breno:** Ah, eu acho bem legal porque tem alguns pontos que têm que ser discutidos. E muitas vezes o grupo de teatro ajuda a discutir, e o grupo de teatro é muito bom pra discutir isso: racismo, preconceito nas peças que a gente fazia. Muitas das vezes isso acontece dentro da escola e a escola sempre tenta ajudar só que não do jeito que os alunos querem que seja... que sejam tratados.

O ponto levantado por Breno traz à tona a reflexão sobre os mecanismos escolares institucionais que por vezes tendem a silenciar as expressões juvenis. Apesar dessas questões serem tratadas na escola, e do reconhecimento do aluno sobre tal esforço, elas aparecem de forma mais atrativa dentro das discussões entre os membros, que as colocam dentro de suas perspectivas e diálogos com a realidade em que vivem.

Os membros do grupo são protagonistas dos assuntos que abordam em suas reuniões enquanto em sala de aula ou em outras atividades promovidas pela escola isso acaba não ocorrendo, dificultando a proximidade e identificação desses com a temática abordada. Como

pontua Silva (2015. p 57), o (novo) aluno<sup>6</sup> quer ser reconhecido em sua condição de sujeito. No grupo de teatro tal aspecto se mostra enfático quando estes priorizam suas conversas acima de assuntos da sociedade que impactam direta ou indiretamente suas vidas, marcando seus posicionamentos e opiniões.

A expressão protagonismo juvenil, como mostra Souza (2009), tem um caráter discursivo enquanto uma projeção da sociedade capitalista em tentativas de dar relevância aos problemas da juventude, reconhecida ao longo dos anos como um recorte geracional mais suscetível a riscos. Porém, parte desse discurso propagado em iniciativas empresariais ou em ONG's, reduzem e disseminam essa expressão sem sustentar e mobilizar uma participação ativa das juventudes nas arenas de discussões políticas e sociais.

O enunciado do protagonismo juvenil, nesse cenário, é desenvolvido através de uma lógica discursiva que acaba reduzindo a participação juvenil em instâncias decisórias pontuais, afastando-os da participação social (SOUZA, 2009). Explicando tal condicionamento da expressão, quando tratamos de protagonismo dos jovens não desconsideramos todo discurso por detrás de tal enunciado, porém nos referimos aqui a um tipo de protagonismo juvenil diferente, que parte por entender que existe uma busca para o reconhecimento do grupo frente a instituição que este é sediado.

Sentir-se participativo na escola é algo que os alunos encontram dificuldade. Pela consideração de que a instituição escolar adota certos mecanismos que inviabilizam parte da cultura dos jovens no espaço escolar pela falta de diálogo (OLIVEIRA, MARTINS, MACHADO, 2020). A escola e todo conjunto institucional a ser seguido, deixa de lado as percepções de mundo silenciando as culturas juvenis e a produção de experiências advindas de atividades e processos que o próprio sujeito considera importante (MARTINS & CARRANO, 2011), o que ocasiona uma busca conjunta pela visibilidade na escola:

**Pesquisadora:** Você acha que o grupo de teatro é importante para a escola? Por que?  
**Pablo:** Eu acho, tanto tipo para as pessoas quererem socializar, como eu quis, porque só você entrar na escola e fazer as coisas... você não é um robô sabe? Acho que tem que tentar extravasar, e liberdade de expressão, arte essas coisas assim... e o teatro é um local onde você pode fazer essas coisas e alguém pode notar o seu valor.

Quando Pablo menciona que o aluno não “é um robô”, mostra um dos aspectos conflitantes entre a relação do jovem no ambiente pedagógico, no qual ele compreende a

---

<sup>6</sup> Expressão utilizada para se referir a entrada de alunos das classes populares na escola pública a partir da década de 1990 com a democratização do ensino básico.

importância do aspecto da socialização por meio de outras práticas como a arte, algo que não é ofertado no ambiente em sala de aula. Os jovens pontuam um reconhecimento gerado pela sua participação no grupo de teatro, no qual como exaltado pelo entrevistado alguém pode *notar o seu valor*, marcando-o como um ambiente de protagonismo.

Podemos refletir sobre este aspecto a relação dos capitais sociais em conflito (BOURDIEU, 2007), mediante as várias realidades e interesses, dado a multiplicidades de jovens de classes sociais e realidades distintas. O capital legítimo supracitado nas condições operantes da instituição escolar abafa as particularidades e o diálogo dos seus atores, então o protagonista da pedagogia escolar é o capital legítimo e todas as estruturas de relações, e isso pode explicar parte do sentimento que os jovens têm quando não conseguem se identificar com o processo pedagógico.

**Pesquisadora:** O que te motivou a continuar no grupo de teatro?

**Bárbara:** Eu acho que justamente a sensação de ver aquilo dá certo, e ter a sensação de que eu fiz alguma coisa pra mudar aquela escola sabe, que era um tédio de aula, aula, aula e nunca nada de diferente. Aí, você ter alguma coisa de diferente e ter um feedback das pessoas chegarem e falarem assim: “nossa que legal que você tá fazendo teatro, legal que você tá fazendo alguma coisa diferente nessa escola que nunca tem nada”. O professor fala que vai levar a gente em viagem só que nunca leva, ou só aquelas palestras chatas. Era uma coisa assim sabe, que eu acho que era bacana. E o pessoal em si lá do teatro né, por mais que fazia besteira, a gente ficava sabendo um pouco da história de cada um, e a gente via que o pessoal estava ali pra distrair a cabeça um pouco de tudo que estava acontecendo em casa.

A menção da entrevistada a ser motivada a continuar no grupo, dentro do interesse e da consciência de saber sobre a história de cada um, enfatiza a necessidade que esses jovens têm para serem ouvidos, além de ganhar reconhecimento como alguém que fez parte, ou até mesmo como no caso de Bárbara, liderou um projeto diferente de interesse e importância na vida de alguns alunos da escola.

**Pesquisadora:** Você sabe me dizer qual a maior diferença entre o grupo de teatro quando vocês estão lá reunidos, e quando você tá lá na sala de aula?

**Pablo:** A diferença? Eu acho que no teatro você tem mais liberdade você... tipo a gente não tá sentado o tempo inteiro prestando atenção em alguém falando explicando as coisas. No teatro a gente pode. A *gente pode* explicar as coisas. Então é como se você trocasse de papel e outras pessoas falassem com você as suas opiniões e você pudesse complementar, porque na sala de aula a professora só vai falar algo que é pra gente aprender e no teatro a gente poderia complementar. Acho que é mais ou menos assim.

Stecanela (2018) em sua pesquisa, pontua que os jovens sentem a necessidade de que a escola ouça questões sobre o seu cotidiano e seus interesses, além dos saberes que ela apresenta. O entrevistado Pablo, quando expressa em sua fala “a gente pode”, enfatiza sua entonação, demonstrando que a escola não aborda os assuntos de uma maneira que seja mais receptiva para



os alunos. A educação bancária fortemente criticada por muitos educadores, como Paulo Freire (1987), é reconhecida indiretamente pelos membros do teatro, no qual demonstram insatisfação na forma que é conduzida os conteúdos escolares, e como essa forma inviabiliza uma aproximação maior das realidades dos atores escolares.

Logo na primeira reunião do grupo no qual os pesquisadores participaram, foi observado e pontuado por Bárbara, que era a partir de conversas sobre os temas da peça - nessa ocasião falaram sobre o *bullying* - que iriam surgindo ideias para formar o roteiro da apresentação. Bárbara enfatizou que o grupo de teatro era um espaço em que os jovens frequentavam para conversar, debater, falar sobre seus problemas e assuntos do cotidiano. Nas entrevistas, quando questionado o significado do grupo de teatro para os entrevistados, conseguimos observar esse aspecto de importância na vida desses, estabelecendo relações afetivas e conversando sobre assuntos importantes de uma maneira dialógica.

**Pesquisadora:** O que o grupo de teatro significou pra você?

**Paula:** Foi uma experiência na minha vida. Era meio que uma segunda família que eu tinha e que significava muito pra mim.

**Sara:** É muito importante porque eu conheci muita gente. Dá até aperto no coração saber que eu vou formar esse ano, aí eu vou sair.

Um aspecto interessante que desde o início da nossa pesquisa de campo nos chamou atenção, foi a permanência de Paula, uma ex-aluna da escola dentro das atividades do teatro. Esse vínculo permaneceu durante o ano de 2019, quando já tinha se formado.

**Pesquisadora:** O que te motivou a continuar no grupo mesmo depois de formada?

**Paula:** A eu me sentia bem. Era meio que um meio de eu me distrair um pouco, porque eu não tinha nada para fazer, pra me distrair. Eu não... eu só ficava em casa eu não tinha muito com quem conversar e era só celular, celular, e um dia eu falei com a minha mãe: “ah eu acho que eu vou continuar”, vou ver se eu posso continuar a fazer o teatro lá no Estadual, aí minha mãe falou assim: “é, é uma boa”. Aí eu peguei e conversei com o Vice Diretor, e comecei a participar do teatro na parte da tarde. Que aí eu tinha meio que o que fazer.

Apesar de também apresentar as peças para os outros alunos da escola, Paula via no grupo de teatro uma forma de passar o tempo, socializar e fazer parte de um grupo enquanto se preparava para as provas e vestibulares. Destaca-se ainda que a permanência dela como membro no grupo de teatro seria algo não tão comum, já que a escola pública encontra certos desafios na relação com os alunos, marcada também por uma falta de atividades que possam promover esse reencontro de maneira não passageira.

Dentre essas perspectivas relatadas, podemos observar que existe uma construção da autonomia que pode ser observada nas reuniões do grupo, através de uma busca pelo

protagonismo, em um espaço onde partilham suas experiências como sujeitos, demarcando um determinado tipo de socialização (DUBET, 2010). A representação do aluno e do ideal que o jovem deve ser submetido quanto a esse papel não está implicada dentro neste espaço de socialização, os membros se identificam como alunos, mas se colocam como sujeitos que pensam e refletem conforme suas subjetividades. Nesse sentido, a autonomia se aproxima da ideia da construção da identidade do sujeito (PAPPAMIKAIL, 2010).

Quando nos referimos à autonomia dos jovens do grupo de teatro, nos referimos à maneira como os jovens nesse ambiente conseguem produzir e dar significados aos sentidos da vida que não necessariamente precisam estar alinhadas às principais instituições socializadoras, a família ou a escola. Ao passo que isso não significa que esses jovens rompem com essas instituições, e ainda não dependem dessas.

Apesar do espaço de autonomia nas reuniões do grupo de teatro, os maiores conflitos que os membros têm com a configuração escolar parte da própria ausência dela nesse ambiente de socialização. Como veremos a seguir os esforços dos alunos por alcançarem o protagonismo desejado, segundo o que demonstram, seria potencializado com a colaboração da escola e de seus membros superiores. Os jovens reconhecem a relação de dependência material e técnica da escola para complementar as atividades do teatro.

### **Entre autonomia e dependência**

Consta-se que a juventude em sua representação subordinada ao senso comum, é uma fase da vida na qual os princípios sociais devem ser guiados e intermediados. Diante dessa ótica, é preciso que a sociedade crie mecanismos educativos para que a subversão do pensamento juvenil não propague suas “culturas rebeldes” e a estrutura social não seja comprometida. Essa ideia reduz a juventude a um mero mito como ressalta Pais (1990), não passando de uma interpretação genérica sobre um conceito com infinitas realidades, contextos e tempos diferentes. Para Bourdieu (2003) pode-se considerar que a juventude é manipulada e manipulável dentro dos quadros sociais, por que está inserida em sistemas e estruturas, ao passo que não foge aos processos de subjetivação dos espaços e de suas realidades. Ela é, portanto, uma construção sociológica (PAIS, 1990).

Ariés (1981), no segundo capítulo de “A história social da criança e da família”, já abordava aspectos que ajudam a apontar parte dos sentidos iniciais dessa construção social da geração juvenil. Sua construção se interliga através das transformações que a educação escolar

sofre, em conjunto com todo processo da divisão social do trabalho (DURKHEIM, 2008), quando os papéis começam a sofrer maior diferenciação na sociedade industrial. Porém, para os devidos esclarecimentos, como indica Juarez Dayrell (2007), os grupos culturais e suas interações fora do ambiente educacional também constituem o sujeito jovem.

Essa categoria geracional ocupa diferentes posições dentro das relações sociais. Bourdieu (2003), já se debruçou em apontar sobre a relevância da produção de capitais sociais diferentes de acordo com a hierarquia das classes nas sociedades, o jovem da classe média não tem os capitais sociais e escolares que o jovem da classe popular por ambos terem posições diferentes na sociedade, que não se estabelecem apenas pela educação escolar. Longe de ser homogênea, ou de ter chances de ser enquadrada em uma coisa só, a juventude como parte de uma categoria de geração implica, assim como qualquer outra, em unidades geracionais que se diferenciam das suas posições (MANNHEIM, 1982), experimentam transições e vivem momentos de acordo com o lugar que ocupam, com a cultura e os campos sociais que chegam a ela. O desgaste institucional da educação pública, em partes, é causado pelo mal-estar gerado da compreensão popular de que os jovens estão em tempo de produzir sua subjetividade, e não que eles estão constantemente produzindo sua subjetividade nos variados tipos de relações sociais, condições e tempos presentes. O grupo de teatro é um forte indicador para observar a construção das identidades e como elas são produzidas entre relações de distanciamento e aproximação do ambiente escolar.

Apontamos que o grupo de teatro se caracteriza como uma atividade que não é comum na rotina escolar, primeiro pela autonomia na qual constroem as suas reuniões, no qual há uma indicação de forte ausência dos atores das hierarquias superiores da instituição. Segundo, pela forma como o processo de socialização é construído, onde as experiências e vivências compartilhadas dizem mais a respeito ao capital social que os sujeitos valorizam, do que referente ao capital que a escola busca construir. Em consequência disso, o grupo de teatro encontra uma série de desafios na relação com os quadros da escola, principalmente sobre sua ausência dentro das próprias reuniões do grupo.

Nessa seara, Dayrell (1996) aponta que atividades extraclasse desenvolvidas na escola caracterizam-se fundamentalmente pela socialização e o divertimento. A participação interativa do aluno nessas atividades é caracterizada pelo autor como mais livre e atende com maior abrangência às suas necessidades. Entretanto, as escolas não costumam utilizar os recursos que estes espaços culturais podem oferecer dentro de uma construção pedagógica. Se considerarmos o grupo de teatro uma atividade deste tipo, podemos observar essa característica nos relatos dos

jovens e nas constantes reclamações destes sobre a ausência de profissionais da escola nas suas reuniões. Ao mesmo tempo em que a escola apoia suas atividades, não oferece recursos pedagógicos e materiais que suprem as necessidades para as atividades do teatro.

**Pesquisadora:** Você acha que a escola apoia e incentiva as atividades do grupo? Por quê?

**Sara:** Ah, até que eles apoiavam. Mas eles não corriam muito atrás pra saber como a gente estava se saindo. Esse ano deixaram muito por conta da gente mesmo. Não sei os outros anos.

**Breno:** Sim, apoiava bastante, mas eles não davam muitos recursos pra gente, é igual som e horários para fazer as reuniões, horários para apresentar as peças, a gente tinha que ficar correndo atrás, e tipo demorava um mês até conseguir a coisa.

Nas primeiras reuniões do grupo no ano de 2019, havia um professor que orientava as atividades, após sua saída as responsabilidades de organização do grupo passaram a ser da integrante Bárbara. Tal saída do professor tutor foi recorrentemente pontuada pelos membros que estavam no grupo desde o início de 2019 como um fator que afetou a organização do grupo.

**Pesquisadora:** Você acha que a escola apoia e incentiva as atividades do grupo? Por quê?

**Paula:** Não. Por que, isso ano passado 2019, o professor pegou para coordenar o grupo com a Bárbara e passou. Ele foi em quatro reuniões e depois deixou lá por nossa conta. A gente se virava. A gente tinha que saber o que fazer.

**Pesquisadora:** Você acha que a escola apoia e incentiva as atividades do grupo? Por quê?

**Bárbara:** Com toda certeza não. Não. Por que a gente não tinha um material, a gente pedia não fazia nada, tipo assim, arrumar a cortina a gente mesmo arrumou com o professor. Assim, a escola em si não tinha. Igual eu falei a pedagoga vinha com tema da superintendência, de alguém lá de cima, sabe?! na mão da pedagoga pra poder passar e pra poder passar pra escola jogava tudo na nossa mão. É tipo as vezes arrumava uns projetos culturais. Era assim na hora do bem bom na hora de se vangloriar por ter um teatro a escola estava lá, entendeu?! [...] É aquilo de na hora pra pegar pra fazer aquilo, não! Não é só isso de falar que tá bom ou então fazer uma crítica construtiva: “ah, pode melhorar isso”, mas eles não veem por exemplo muitas vezes “ah, melhorem cenário”, mas muitas vezes a gente não tinha condições, a gente não tinha equipamento, a gente não tinha nada. Era um sofá, “mal mal” uma mesinha da secretaria e o som, que mesmo assim nem era cem por cento, microfone sem pilha toda arrebitada, palco imundo pra que ninguém nunca limpa. Quantas vezes a gente já cansou de varrer o teatro, tipo eu mesmo varrer aquilo lá, porque estava imundo.

A expressão “a gente ressurgue” nessas duas falas em sentido diferente a sua menção no tópico anterior. Na entrevista de um dos jovens (Pablo) destacamos essa expressão como ponto de relevância para a discussão que se travava sobre protagonismo. Enquanto na fala de Pablo se via uma exaltação do grupo de teatro por ser um espaço que gera maior liberdade e participação em contraste ao espaço de sala de aula, vemos que o sentido dessa expressão nas duas falas anteriores ganha significado dentro de um discurso de demanda dessas duas jovens, indicando uma sobrecarga e uma percepção de ausência de auxílio, que marca o conflito com a

escola. O que corrobora com o contraste entre a autonomia e a dependência desses jovens para com a instituição.

Como demonstra Pappamikail (2010), a autonomia juvenil muitas vezes não busca romper completamente com espaços que eram protagonistas na vida do jovem, até porque os laços de dependência que esses têm com essas instituições ainda são fortes. O que marca essa autonomia é o processo de subjetivação, a compreensão de que os indivíduos não são completamente dependentes da produção intelectual do processo de socialização dessas instituições.

A autonomia que os jovens buscam no grupo de teatro, não elimina a participação dos agentes escolares em suas reuniões. Existe uma dependência desses jovens para conseguir realizar satisfatoriamente as atividades da escola. Mendonça (2011) quando trata da ausência de mediações que ocorrem dentro das relações na escola, aponta sobre a busca por diálogo dos jovens para com os processos e mecanismos educativos da escola.

Um ponto que nos chama atenção, e enfatiza essa relação dual e aparentemente antagonista da autonomia e dependência, é a relação da coordenadora do grupo, Bárbara, com os dois espaços. Nota-se que apesar de apresentar várias vezes sua satisfação em participar e ser a coordenadora do grupo, ela sente o peso de suas responsabilidades, dado que ela precisa resolver uma série de questões relacionadas à organização do grupo como apresentar uma lista de chamada que é solicitada pela escola como requisito para a permanência das atividades, e por abrir o espaço no qual as reuniões e a maioria das peças do grupo acontecem. Apesar de estar ciente do seu papel, e ser a mais próxima dos profissionais da escola, ela foi uma das entrevistadas que mais teceu críticas à atuação da escola frente ao grupo de teatro, e sobre a instituição escolar no geral no qual constantemente enfatizava a desmotivação que tinha dentro do ambiente pedagógico.

**Pesquisadora:** Eu percebi que tinha uma lista de presença que, você era até bem enfática com ela. A lista de presença para que ela servia?

**Bárbara:** Então, como foi um projeto feito por um professor, junto a escola a gente tinha que ter controle de quem estava lá. Até por que era muito fácil alguém chegar em casa e falar “mãe eu tô indo pro teatro”, né, nas dependências da escola e ir pra rua, e fazer alguma coisa errada, aí chegava lá, aí falava tipo “ah não, mas ele falou que ele estava na escola, meu filho falou que estava no teatro como é que vocês deixaram isso e tudo”, então não é que tinha professor né?! No final das contas não tinha né, mas o [professor] né, não é querendo me gabar coisa e tal, mas o [professor] não deixou o teatro nas mãos de ninguém assim irresponsável né?! Então essa lista de presença era por isso, pra não ter brecha, pra não dá problema pra escola e tudo mais.

**Pesquisadora:** O que o grupo de teatro significou pra você?

**Bárbara:** [...] eu acho que [o teatro] foi o lugar que a gente fez amizade, que a gente se divertiu, que a gente mudou algumas pessoas, que a gente melhorou, que a gente ajudou. Então é uma parte que vai ficar marcada por que era uma coisa boa, uma coisa

divertida da escola, aquela bagunça principalmente meu primeiro ano que eu não era coordenadora, não tinha tanta responsabilidade que eu era só alguém que estava lá, que a gente matava aula acendia vela com tudo escuro, era uma bagunça. Mas no mais é isso né. Que a gente fez amigos, pra não lembrar só a parte ruim da escola, lembrar da escola como um lugar que você só assiste aula e não tem nada.

Portanto, o papel representado por Bárbara se constrói a partir de dois aspectos importantes: primeiro na sua posição de coordenadora, na qual a organização escolar reconhece e acarreta a ela funções de responsabilidade sob manter a ordem dentro do grupo de teatro, tendo essa a confiança dos funcionários da escola; segundo em sua posição de liderança, que permite, apesar da sua posição hierárquica, a liberdade que os jovens dizem ter dentro das atividades do grupo, isso por que ela também partilha de pensamentos comuns aos demais jovens, como as críticas a escola e sua ausência dentro das atividades do teatro. Sua representação (GOFFMAN 1985), é constituída entre os dois espaços, o espaço do teatro e o quadro escolar, entre ser coordenadora e líder do grupo. Tal posição demarca mais uma vez a nós a relação de dependência e autonomia do grupo em relação ao quadro institucional.

O papel representativo está ligado inteiramente às interações sociais dos sujeitos, constituindo as relações sociais, levando em consideração as estruturas, a cultura e a padronização social. Esse papel representativo geralmente vem condicionado a uma determinada expectativa conduzida socialmente (GOFFMAN 1985). Bárbara representa o papel da aluna de confiança entre os funcionários da escola, um dos motivos que possibilita que o grupo de teatro tenha autonomia dentro do desenvolvimento das atividades nas reuniões. Até determinado ponto a coordenadora representa o papel esperado de um aluno para os funcionários da instituição, dando legitimidade para o próprio grupo. Ao passo que ela também faz parte do quadro de jovens que sentem a necessidade de mediações entre o mundo escolar e o mundo juvenil, e assim como os outros membros compartilhava suas preocupações enquanto sujeito da sociedade.

A ausência de mediações no campo escolar (MENDONÇA, 2011) e o distanciamento dos capitais que a escola procura oferecer com as realidades que os jovens vivem, nos demonstram que o afastamento dos jovens na instituição escolar tende a se estender. Apesar do grupo de teatro ser um fator importante na vida escolar dos membros, ele ainda não consegue superar as barreiras existentes entre o diálogo entre os dois mundos. A autonomia do grupo está condicionada a uma busca por esse diálogo com a instituição escolar, remetendo-nos à relação existente de dependência. A mediação é feita pela coordenadora e líder, mas não inibe a insatisfação dos membros quanto a ausência da escola em suas reuniões, seja para fornecer condições materiais para melhor realizarem suas tarefas, ou para promover maior diálogo.

Percebemos que há maior interesse no diálogo do que uma independência que deixa os jovens mais isolados.

### **Considerações finais**

O grupo de teatro formado por alunos do ensino médio de uma escola pública nos permite perceber a complexidade do processo de inserção de jovens e sua atuação no contexto escolar. Nas escolas há um ambiente com culturas invisibilizadas, em um país marcado pelo desgaste da instituição escolar junto a seus atores, em que o grupo de teatro pode ser visto como uma forma dos alunos/jovens colocarem seus interesses como protagonistas numa atuação relativamente autônoma. Essa autonomia relativa também gera desgaste em vista que estes apontam sentir falta da presença de agentes da escola, bem como maior apoio institucional para suas atividades.

A líder e coordenadora do grupo também desempenha um papel importante dentro da mediação entre a hierarquia escolar e o grupo, na qual ao mesmo tempo que ela pode ser vista como uma responsável da atividade, preenchendo um pouco da lacuna da instituição nesse espaço, experimenta a ausência da escola e almeja a sua presença em compromisso de dar sustento e um apoio maior ao grupo.

Conclui-se após esse longo processo de pesquisa e reflexão que a autonomia que estes jovens desejam e buscam, passa por mais questões que vão além da sua ocupação dentro da escola para fazer dela um espaço unicamente de relações juvenis. Dentro de suas falas observamos que não existe a vontade de se afastar do quadro escolar, contrariamente, eles procuram diálogo com a instituição quando clamam sua presença e seu auxílio naquele espaço. A existência desse grupo formado pelos jovens, configurado por seus interesses e mediados no espaço escolar, também passa pela busca da legitimação de suas culturas e opiniões nesse ambiente.

### **Referências**

ABRANTES, Pedro. **Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade sociologia, problemas e práticas**. n.º 41, 2003, p. 93-115.

AMORIM, D, HONORATO L. Mais de 10 mi de jovens de 14 a 29 anos não concluíram ensino médio; 70% deles são pretos ou pardos. **O Estado de S. Paulo**, 15 de julho de 2020.

Disponível em: <[https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mais-de-10-milhoes-de-jovens-de-14-a-29-anos-nao-concluíram-ensino-medio-70-deles-pretos-ou-pardos,70003364242?utm\\_source=estadao:whatsapp&utm\\_medium=link](https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mais-de-10-milhoes-de-jovens-de-14-a-29-anos-nao-concluíram-ensino-medio-70-deles-pretos-ou-pardos,70003364242?utm_source=estadao:whatsapp&utm_medium=link)> Acessado em: 07 de março de 2021.

ARIÈS, Philippe. **A Vida Escolástica**. In: História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

BOURDIEU, Pierre. In: *Escritos de educação*. Org: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Vozes, RJ, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A juventude é só uma palavra**. In: Questões de sociologia. Fim de século, Lisboa 2003.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural**. 1996.

DAYRELL, Juarez. **A escola faz juventudes?** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007

DAYRELL. Juarez, JESUS. Rodrigo. E. **Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar**. Educ. Soc., Campinas, v. 37, n°. 135, p.407-423, abr.-jun., 2016.

DUBET, François (1994). **Sociología de la experiencia**. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Montalbán, Madrid, 2010.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Prefácio da 2ª edição.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIL; SEFFNER. Dois Monólogos Não Fazem um Diálogo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 175-192, jan./mar. 2016.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

LEÃO. G, CARMO. H. **Os Jovens e a Escola**. Belo Horizonte, Editora UFMG. 2014.



MANNHEIM, Karl. **O problema sociológico das gerações**. Tradução: Cláudio Marcondes. In: Marialice M. Foracchi (org), Karl Mannheim: Sociologia. São Paulo: Ática. 1982 (p.67-95).

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

MENDONÇA, G. **A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011.

OLIVEIRA, MARTINS & MACHADO. **Juventude e Escola: problematizando regras, sociabilidades e relações de poder**. RevistAleph, junho, 2020.

PAIS, José, M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), 139-165.

SILVA, Maciel P. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no “encontro de culturas”. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 46-59, jan./jun. 2015.

STECANELA, Nilda. A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 929-946, jul./set. 2018.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, 2005.

## **Youth and theater at school: between autonomy and dependence**

### **Abstract**

The objective of this article is to present an analysis of the relationships between young people and the public school in which they attend high school, in which they experience a process of sociability and fruitful interactions in a theater group. Our research was carried out with students from a school in the Campo das Vertentes region, in the State of Minas Gerais, with the objective of analyzing motivations and dynamics that involved the theater group, as well as conflicts and dialogues between school professionals and students. Methodologically, we used field observations in group meetings during the second half of 2019, in addition to individual interviews with theater members in 2020. The results indicate that despite the group's autonomy in their meetings, young people missed the presence and the legitimacy of school professionals in their activities, which demonstrates the expectation of a more dialogical environment. The work reveals that the space of sociability of the theater is of paramount importance for the expression of its youth cultures.

**Keywords:** Youth; High School; Youth Culture.

Recebido: 27 maio 22

Aprovado: 29 jun. 21