

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE EXCLUSÃO SOCIAL

**APRENDIZADOS DE CONVIVÊNCIA E A FORMAÇÃO DE CAPITAL
SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE GRUPOS JUVENIS**

Lúcio Jorge Hammes

Orientadora:

Profa. Dr^a. Rute Baquero

São Leopoldo, julho de 2005

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE EXCLUSÃO SOCIAL

APRENDIZADOS DE CONVIVÊNCIA E A FORMAÇÃO DE CAPITAL SOCIAL: UM
ESTUDO SOBRE GRUPOS JUVENIS

Lúcio Jorge Hammes

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como Requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora:

Profa. Dr^a. Rute Baquero

São Leopoldo, julho de 2005

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

H224a Hammes, Lúcio Jorge
Aprendizados de convivência e a formação de capital social:
um estudo sobre grupos juvenis/ por Lúcio Jorge Hammes. –
2005.
205 f.

Tese (doutorado) --Universidade do Vale do Rio dos Sinos,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.
“Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Rute Baquero, Ciências Humanas”.

1.Educação de jovens. 2.Capital social. 3. Filosofia da
educação. 4. Juventude. I. Título.

CDU 374.3

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mario Waldo Sandoval Manriquez
Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez
Santiago - Chile

Prof. Dr. Marcello Baquero
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, RS

Prof. Dr. Hilário Dick
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
São Leopoldo, RS

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
São Leopoldo, RS

Profª. Dra. Rute Vivian Angelo Baquero
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
São Leopoldo, RS

DEDICO

À Lúcia, minha esposa,
que me acompanha neste trabalho e
nas opções de vida.

GRATIDÃO ESPECIAL

Ao Programa de Pós-Graduação da UNISINOS, que oportunizou este estudo;

À Profa. Rute Baquero, pela orientação e apoio;

Aos representantes das organizações em que a pesquisa foi realizada;

Aos jovens entrevistados;

À CAPES, pela ajuda financeira.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	A experiência pessoal de grupo.....	16
1.2	A produção de conhecimento sobre juventude e grupos juvenis.....	18
1.3	Os grupos juvenis e os aprendizados de convivência.....	23
1.4	Convivência, empowerment e capital social.....	29
2	METODOLOGIA E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.....	38
1.5	A problemática.....	38
1.6	Tese e hipóteses de pesquisa.....	40
1.7	Objetivos da pesquisa.....	41
1.8	Unidades de análise.....	42
1.8.1	<i>Rede em Busca da Paz.....</i>	<i>42</i>
1.8.2	<i>PJE de Sapucaia.....</i>	<i>44</i>
1.8.3	<i>Jovens do MST.....</i>	<i>46</i>
1.9	Instrumentos da coleta de dados.....	50
1.9.1	<i>Entrevistas em profundidade.....</i>	<i>50</i>
1.9.2	<i>Grupos de foco.....</i>	<i>51</i>
1.9.3	<i>Diário de campo.....</i>	<i>53</i>
1.9.4	<i>Documentos.....</i>	<i>53</i>
1.10	Metodologia de análise da informação.....	53
2	JUVENTUDE, GRUPOS E PARTICIPAÇÃO SOCIAL.....	57
2.1	A categoria juventude.....	59
2.2	Os jovens e a convivência em grupos.....	66
2.2.1	<i>Motivações que levam ao engajamento nos grupos juvenis.....</i>	<i>69</i>
2.2.2	<i>Motivos que contribuem para que os jovens continuem participando dos grupos.....</i>	<i>74</i>
2.3	Juventude e mudanças sócio-culturais.....	78
2.3.1	<i>O atual contexto sócio-econômico e cultural.....</i>	<i>84</i>
2.3.2	<i>O grupo de jovens e o contexto sócio-econômico e cultural.....</i>	<i>87</i>
2.3.3	<i>Relação entre câmbios culturais e grupos de convivência.....</i>	<i>90</i>
2.4	A convivência em grupos e a participação nos processos de mudança cultural.....	93
3	O PROCESSO DE FORMAÇÃO NO GRUPO.....	96
3.1	Objetivos dos grupos juvenis.....	96
3.2	Ações desenvolvidas pelos grupos juvenis.....	102
3.2.1	<i>Ações intragrupos.....</i>	<i>103</i>
3.2.2	<i>Ações intergrupos.....</i>	<i>104</i>
3.3	O grupo de convivência e a educação dos jovens.....	105
3.3.1	<i>A juventude de hoje.....</i>	<i>105</i>
3.3.2	<i>O grupo e o processo da educação formal da juventude: o olhar dos jovens.....</i>	<i>110</i>
3.3.3	<i>Por uma educação qualificada da juventude.....</i>	<i>112</i>
3.4	Ensinar e aprender no grupo de jovens.....	114
4	O GRUPO COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DOS JOVENS.....	121

4.1 Contribuição do grupo na formação dos jovens.....	122
4.2 Ativos para o indivíduo e para a coletividade.....	128
4.2.1 <i>A convivência em grupo e as transformações pessoais</i>	129
4.2.2 <i>A experiência de convivência e a coletividade</i>	132
5 Os GRUPOS JUVENIS E A FORMAÇÃO DE CAPITAL SOCIAL.....	135
5.1 Confiança em relação às pessoas e instituições.....	142
5.1.1 <i>Confiança nos colegas do grupo de convivência</i>	142
5.1.2 <i>Confiança em relação aos colegas da escola</i>	144
5.1.3 <i>Confiança nas associações (estruturas de cooperação)</i>	146
5.1.4 <i>Confiança nos políticos e nas instituições</i>	148
5.2 Participação em ações de interesse social.....	150
5.2.1 <i>Visão dos jovens sobre as organizações sociais</i>	151
5.2.2 <i>A juventude e a participação cidadã</i>	152
5.3 Pertencimento a uma rede de cooperação.....	155
5.3.1 <i>Conquistas através da organização comunitária</i>	156
5.3.2 <i>A participação dos jovens em reuniões da comunidade</i>	158
5.3.3 <i>Os jovens e o pertencimento comunitário</i>	160
5.3.4 <i>Construindo redes e relações horizontais</i>	162
5.4 Tolerância, respeito mútuo e solidariedade.....	164
5.4.1 <i>A participação dos jovens em manifestações culturais</i>	164
5.4.2 <i>A tolerância e o respeito mútuo entre os jovens</i>	166
5.4.3 <i>A solidariedade juvenil</i>	168
5.5 Convivência, liderança e empowerment.....	170
5.5.1 <i>O exercício da liderança no grupo</i>	171
5.5.2 <i>A participação em grupos e o empowerment juvenil</i>	176
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	179
7 REFERÊNCIAS.....	188
8 ANEXOS.....	200
8.1 Questionário semi-estruturado (Pesquisa em profundidade).....	200
8.2 Roteiro de orientação da pesquisa “Grupos de foco”.....	202

LISTA DE GRÁFICOS, FIGURAS, QUADROS E TABELAS

GRÁFICO 1 - PIRÂMIDE ETÁRIA – BRASIL 2004.....	80
GRÁFICO 2 - OPINIÃO DOS JOVENS SOBRE CONTEXTO SÓCIO-ECONÔMICO E CULTURAL, POR ORGANIZAÇÃO.....	85
GRÁFICO 3 - PAPEL DOS GRUPOS FACE MUDANÇAS CULTURAIS, SEGUNDO O TIPO DE ORGANIZAÇÃO.....	92
GRÁFICO 4 - PROCESSO DE FORMAÇÃO NO GRUPOS / ORGANIZAÇÃO.....	102
GRÁFICO 5 - REPRESENTAÇÃO SOBRE A JUVENTUDE, POR ORGANIZAÇÃO.....	106
GRÁFICO 6 – EXPRESSÃO DOS APRENDIZADOS DOS JOVENS, POR NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO	125
GRÁFICO 7 - CONFIANÇA NOS COLEGAS DA ESCOLA.....	145
GRÁFICO 8 - PARTICIPAÇÃO EM AÇÕES DA COLETIVIDADE POR ORGANIZAÇÃO.....	159
GRÁFICO 9 - PARTICIPAÇÃO EM MANIFESTAÇÕES CULTURAIS POR ORGANIZAÇÃO.....	165
FIGURA 1 - ESQUEMATIZAÇÃO GRÁFICA DA TESE DE PESQUISA.....	41
QUADRO 1 – CONQUISTAS ATRAVÉS DA ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA.....	156
TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS POR ORGANIZAÇÃO.....	50
TABELA 2 – COMPOSIÇÃO DOS GRUPOS DE FOCO.....	52
TABELA 3 – AMOSTRA DO GRUPO DE COMPARAÇÃO DA PESQUISA GRUPOS DE FOCO.....	52
TABELA 4 – RAZÕES DE ENGAJAMENTO NOS GRUPOS JUVENIS	70
TABELA 5 – POPULAÇÃO DE 15 A 29 ANOS NO BRASIL EM 2004, CONFORME O GÊNERO.....	81
TABELA 6 – O GRUPO DE JOVENS E O CONTEXTO SÓCIO-ECONÔMICO E CULTURAL.....	88
TABELA 7 – PAPEL DO GRUPO FACE OS CÂMBIOS CULTURAIS, SEGUNDO O NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO.....	90
TABELA 8 – OBJETIVOS DOS GRUPOS (EM PERCENTUAL).....	96

TABELA 9 – REPRESENTAÇÃO SOBRE JUVENTUDE POR NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO JUVENIL NO GRUPO.....	109
TABELA 10 – APRENDIZADOS DESENVOLVIDOS NO GRUPO.....	123
TABELA 11 – MUDANÇAS PELA PARTICIPAÇÃO EM GRUPO.....	129
TABELA 12 – RESULTADOS DA PARTICIPAÇÃO EM GRUPO PARA A COLETIVIDADE.....	132
TABELA 13 – CONFIA NOS COLEGAS DO GRUPO.....	143
TABELA 14 – CONFIAM NAS ASSOCIAÇÕES.....	146
TABELA 15 – EXERCÍCIO DA LIDERANÇA NOS GRUPOS JUVENIS.....	171

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Ação Católica
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CELAM – Conselho Episcopal Latino-Americano
CEPAL - Comisión Económica para América Latina
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPT – Comissão Pastoral da Terra
DCE – Diretório central de estudantes
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EPB – Rede Em Busca da Paz;
EUA – Estados Unidos da América
FAO – food and Agriculture Organization;
GrFocEBP – Grupo de foco com a Rede Em Busca da Paz
GrFocMST – Grupo de foco do Movimento dos Sem Terra
GrFocPJE – Grupo de foco da Pastoral da Juventude Estudantil
GrFocSgES – Grupo de foco sem grupo de Encruzilhada do Sul
GrFocSgSC – Grupo de foco sem grupo de Santa Cruz do Sul
GrFocSL – Grupo de foco sem grupo de São Leopoldo
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JEC – Juventude Estudantil Católica
JOC – Juventude Operária Católica
JUC – Juventude Universitária Católica
MCP – Movimento de Cultura Popular
MCS – Meios de Comunicação Social
MST – Movimento dos Sem Terra
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONG – Organização Não-Governamental
ONGs – Organizações Não-Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PJE – Pastoral da Juventude Estudantil
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

RESUMO

O estudo problematiza processos educativos de natureza não-formal, desenvolvidos em grupos juvenis, vinculados a três organizações que têm, na vivência em grupo, a base da formação da juventude. As organizações às quais os grupos estudados estão vinculados são: Rede Em Busca da Paz (EBP), Pastoral da Juventude Estudantil (PJE) e Movimento dos Sem Terra (MST). Postula-se, no estudo, que os grupos juvenis de convivência, organizados em sistemas horizontais de participação, propiciam aprendizados que favorecem o desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas, relações de confiança e de entre ajuda, com efeitos para além do grupo, constituindo-se em mediações importantes para a construção de capital social junto à juventude.

Os dados da pesquisa foram coletados através de entrevistas em profundidade e grupos de foco, acompanhados por um diário de campo e análise documental. As entrevistas foram realizadas junto a 27 jovens, sendo 9 de cada um dos grupos estudados. Os jovens foram classificados conforme seu nível de participação no grupo (iniciante, militante e egresso). Os grupos em foco, por sua vez, foram realizados com 15 jovens, participantes dos três grupos estudados e um grupo de controle, formado por 10 jovens que não participam de grupo.

A interpretação dos dados teve como quadro de referência estudos desenvolvidos por autores vinculados às temáticas capital social (Baquero, Bourdieu, Fukuyama, Putnam), juventude, grupos e cultura juvenil (Abramo, Bajoit, Dick, Sandoval, Schmidt, Sousa, Spósito) e educação (Baquero, Freire, Gadotti).

Resultados da pesquisa evidenciaram que os grupos juvenis estudados desenvolveram, junto aos jovens, um conjunto de aprendizagens *de e na* convivência – tolerância, respeito mútuo, solidariedade, cooperação - fundamentais para a constituição de capital social. Revelaram também o desenvolvimento de um processo pedagógico privilegiado para a formação da juventude, tendo em vista seu protagonismo e a formação de lideranças.

Nesse sentido, a participação em grupos pode contribuir para a construção de uma outra cultura, mais solidária e co-responsável, desenvolvendo capacidades individuais e coletivas entre os jovens, constituindo-se em mediação importante para a construção de capital social junto à juventude.

Palavras-chave: Educação de jovens. Capital social. Juventude. Filosofia da educação.

ABSTRACT

The study brings into no-formal educational processes developed in youth groups, associated to three organizations that have, in the groups experience, the basis of the of youth formation. The organizations to which the studied groups are linked are: In-search of Peace Network (EBP), The Student Youth Pastoral (PJE) and the Landless Movement (MST). We postulate that the groups analyzed, organized in horizontal systems of participation, proportionate learnings that favor the development of individual and collective capacities, as well as, trust and intra-help relations, with effects that go beyond the group, generating important mediations for the construction of social capital for the youth.

The data of the research had been collected through in depth interviews and focus groups, followed by daily field registers and a documental analysis. The interviews had been carried with 27 youngs, being 9 of each one of the studied groups. The youngs had been classified according to its level of participation in the group (beginner, militant and egress). The focus groups, in turn, had been carried with 15 youngs, participants of the three studied groups and also a group of control, formed by 10 youngs that does not take part in any groups experience.

The interpretation data had as reference studies developed in the areas of social capital (Baquero, Bourdieu, Fukuyama, Putnam), youth, groups and youthful culture (Abramo, Bajoit, Dick, Sandoval, Schmidt, Sousa, Spósito) and education (Baquero, Freire, Gadotti).

Results of the research showed that the participants of the studied youthful groups had developed a set of learnings *of* and *in the* acquaintance – such as tolerance, mutual respect, solidarity, cooperation - basic for the constitution of social capital. They had also disclosed the development of a specific pedagogical process for the formation of youth, regarding protagonism and leaderships formation.

According to the results, the participation in groups can contribute for the construction of another culture, more solidarity and co-responsible, by developing individual and collective capacities among young people being a consisting in important mediation for the construction of social capital for the youth.

Key words: Education of young. Social capital. Youth. Philosophy of the education.

1 INTRODUÇÃO

O verdadeiro compromisso é a solidariedade,
e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário,
mas com aqueles que, na situação concreta,
se encontram convertidos em “coisas”.
P. Freire (1979 p. 19).

Essas palavras do saudoso educador Paulo Freire ajudam a introduzir este estudo sobre grupos juvenis e capital social, buscando desvelar aprendizados de convivência no compromisso com os jovens de hoje e seu protagonismo de conhecimentos, relações e novas atitudes. Conhecer a juventude de hoje é uma preocupação dos pesquisadores das mais diversas áreas de conhecimento e investigar os aprendizados de convivência, examinando sua contribuição (ou não) para a formação de capital social, problematizando-os com as experiências formais de educação, pode responder às necessidades de conhecer mais a juventude, os grupos juvenis e os saberes aprendidos na socialização.

O interesse pelo tema de pesquisa nasce com a problematização da minha experiência nos grupos juvenis e se configura a partir do exame “estado da arte” de pesquisas sobre juventude e processos educativos, desenvolvidos por Marília Pontes Spósito (2002), das considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil da socióloga Helena Wendel Abramo (1997). Constata-se que há aprendizados produzidos nos grupos *juvenis de convivência*¹, que necessitam ser estudados em profundidade, e que os grupos juvenis aparecem como espaços importantes de socialização, partilha e aquisição de conhecimentos que podem ser úteis para o desenvolvimento da coletividade. A concepção problematizadora de superação da contradição educador-educando de Paulo Freire, “ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, é

¹ *Grupos juvenis de convivência* ou *grupos de convivência* são os grupos que têm na convivência (entre pares) seu âmbito principal de formação, organização a sua formação a partir dos grupos, explicitando objetivos e planejamentos, com livro de atas, produção de documentos, etc. O termo *grupos juvenis de convivência* aparece nos documentos das organizações (MST, PJE e EBP) e é referido pelos responsáveis e entrevistados para esta pesquisa, buscando distinguir estes grupos de outros, mais informais e sem grande estruturação (elaboração de objetivos, atas e encontros regulares).

um apelo para reconhecer os novos espaços de socialização juvenil, como lugares privilegiados de aprendizado e formação da cidadania.

1.1 A experiência pessoal de grupo

Meu primeiro contato com o grupo de jovens se deu através dos meus irmãos mais velhos (sou o 8º filho de um casal de agricultores) que participavam do grupo de jovens da comunidade. Eram líderes do Clube 4-S,² em projetos de integração da juventude como jogos, roça comunitária e estudos de interesse da juventude. Ao completar 14 anos fui integrado ao grupo com uma apresentação solene e o pedido para falar algo de mim e do que esperava do grupo. O grupo era formado por aproximadamente 25 jovens de 14 até 25 anos e se reunia quinzenalmente para rezar (reflexão feita a partir de um texto bíblico ou mensagem de motivação), estudar (temas de interesse da juventude como a relação pais e filhos, sexualidade e participação política), avaliar a caminhada, organizar projetos (roça comunitária, mutirão para limpar o arroio), saídas em conjunto (visitar grupos ou participar de torneios de vôlei, futebol ou festas) e também um momento de integração com danças e brincadeiras. A coordenação era partilhada e as tarefas eram divididas na reunião anterior: um exercia a coordenação geral, outro preparava uma reflexão e um terceiro organizava a atividade de integração. Esse grupo, acompanhado pela ASCAR (Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural)³ e por uma equipe de assessores da paróquia, tornou-se referência para

² Os clubes 4-S, conforme Cecília da Silva Azevedo (2004, p. 20), têm suas raízes nos clubes 4-H dos EUA que surgem no início do século XX com um movimento de educadores ligados ao progressivismo, os quais defendiam a introdução do estudo do meio ambiente como base para uma melhor educação. Estes educadores defendiam a moralidade individual e a ação coletiva como base para a solução dos problemas sociais. Por isso, incentivaram a criação de clubes e ligas de jovens orientados por líderes voluntários em escolas e igrejas para a realização de projetos e concursos de produção agropecuária. Apoiados posteriormente pelo Serviço de Extensão Cooperativa do USDA - United States Department of Agriculture -, os clubes, dispersos por todo o país, se reuniram em organizações nacionais. A expressão “4 H Club” apareceu pela primeira vez num documento federal em 1918, disseminando-se seu uso amplamente na década seguinte. Em 1927 adotou-se oficialmente o seguinte juramento: “I pledge my heart to clearer thinking, my heart to greater loyalty, my hands to larger service, and my health to better living...for my club, my community, and my country”. (“Empenho minha mente ao pensamento clarificador, meu coração a uma maior lealdade, minhas mãos a um serviço mais amplo e minha saúde a uma melhor forma de vida para o meu clube, minha comunidade e meu país”). Tal juramento permaneceu o mesmo até 1973, quando inclui-se ao final “and my world” (e meu mundo). Nota-se que, além da filosofia e dos métodos, o emblema dos 4-H – um trevo de 4 folhas – foi também transplantado, utilizando-se como símbolo dos 4-S, cuja sigla significava Saúde, Saber, Sentir, Servir.

³ Ligada ao governo do Estado, a ASCAR acompanhava os jovens do interior, oferecendo assistência técnica a partir dos clubes 4S. Nos anos 60, Brasil e Estados Unidos estabeleceram acordos em que a *National 4-H Foundation* responsável nos EUA pela constituição dos tradicionais clubes 4-H, selecionaria voluntários a serem requisitados pela ABCAR (Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural), agência dedicada ao serviço de extensão rural, que incluía a supervisão do clubes 4S já constituídos. O objetivo era fomentar a criação de similares no Brasil – os clubes 4-S (AZEVEDO, 2002, p. 19).

esses jovens, com esperanças e utopias compartilhadas na busca de um mundo novo. Essa também é uma das conclusões de Janice Tirelli Ponte Sousa, na sua tese *Reinvenções da Utopia: a militância política de jovens nos anos de 1990*:

O grupo é, na vida desses jovens, uma referência para o reconhecimento das idéias que compartilham. Querem ser indivíduos autônomos dentro dele – aliás, o grupo é aceito diante dessa premissa (SOUSA, 1999, p. 194).

Paraticamente todos os jovens da comunidade integravam o grupo. Aos domingos, participavam da celebração comunitária e, quando não visitavam outros grupos, se encontravam para jogar vôlei, tomar banho na Cascata⁴ ou simplesmente se encontrar com os outros jovens. O grupo, como espaço de socialização, possibilitou novas aprendizagens, linguagens, objetivos e práticas comuns. Participar do grupo era ser aceito como jovem e habilitava para ser protagonista de ações tipicamente juvenis, deixando para trás a passividade e a indefinição entre ser ou não ser jovem para assumir em conjunto os desafios que se apresentavam.

A experiência no grupo de jovens marcou decisivamente minha vida, formando valores e concedendo reconhecimento, segundo as orientações do grupo. A partir dele, fui me envolvendo com outros serviços da comunidade como catequese, coordenação de celebrações dominicais, organização de torneios, cursos para os jovens e participação no grêmio estudantil. Já aos 18 anos fui integrado à equipe de coordenação de Pastoral da Juventude (PJ) paroquial, contribuindo na elaboração de subsídios e na articulação dos grupos. Durante os estudos universitários, participei de um grupo de pastoral universitária, do diretório acadêmico da faculdade, do diretório central de estudantes e fui convidado a participar da equipe de articulação do Centro Diocesano da Pastoral da Juventude (CDPJ) de Santa Cruz do Sul, que se constituía num centro de documentação, assessoria, intercâmbio e de acolhida dos jovens, possibilitando encontros de estudo, partilha de vida e de experiência juvenil. Como integrante da equipe de articulação acompanhava lideranças, grupos e equipes de coordenação da paróquia, comarca ou diocese, assessorava cursos, assembléias, retiros, avaliações e planejamentos⁵.

⁴ Refiro-me à Cascata do Emílio, um camping onde se reuniam jovens e adultos para o lazer, situada no município de Arroio do Meio. Além de ter um bom espaço para o banho, tinha canchas de vôlei e um campo de futebol.

⁵ A PJ da diocese de Santa Cruz do Sul se organizava a partir do trabalho de base (grupos) e se articulava como paróquia, comarca (conjunto de paróquias) e diocese, participando da organização regional (Sul 3 da CNBB – Rio Grande do Sul) e nacional, através de estudos, encontros e assembléias.

Para a PJ, a experiência de grupo é base do processo de formação desenvolvida junto aos jovens, desde os tempos da Ação Católica nos anos de 1930 a 1960. Com uma organização nacional e latino-americana, no seu marco referencial, a PJ afirma:

O processo de amadurecimento leva o jovem a construir paulatinamente relações de companheirismo, de amizade e de fraternidade até incorporar essas atitudes numa valorização da experiência comunitária como referência permanente para sua vida. O jovem aprenderá a viver em grupo, aceitando e valorizando cada pessoa, reconhecendo seus valores e tornando-se capaz de renunciar aos interesses pessoais para assumir os da comunidade. Desenvolverá sua capacidade de trabalhar em equipe e de viver numa atitude de serviço que o faça crescer na responsabilidade por sua própria vida e pelas situações do grupo (CELAM, 1997, p. 204).

Como indica Sousa (1999, p. 148), a participação no grupo pode ser tomada como resposta para aquilo que se está plantando para os jovens enquanto realização de uma perspectiva de vida, ou seja, o grupo pode ser tanto o “criador” de uma direção quanto o espaço de materialização de uma dada forma de viver idealizada pelo jovem que o procura.

Minha experiência de grupo, com os jovens e com a equipe de assessores, possibilitou o desenvolvimento de princípios como a responsabilidade, solidariedade, a valorização da participação de todos e a compreensão da formação como um processo permanente, características que acompanham meu pensar e o agir em minha caminhada.

1.2 A produção de conhecimento sobre juventude e grupos juvenis.

Marília Spósito (2002), fazendo uma análise da produção de conhecimento sobre juventude na área da educação, conclui que,

Apesar do volume significativo de teses e dissertações, pode-se afirmar que ainda há um desconhecimento sobre a condição juvenil na sociedade brasileira, marcada por recortes intensos nas desigualdades sociais, culturais e étnicas que oferecem para pesquisa a realidade plural da juventude (SPÓSITO, 2002, p. 22).

Na mesma pesquisa, a autora verifica o esgotamento das análises sobre a escola que privilegiam apenas a experiência pedagógica e os mecanismos presentes na distribuição do conhecimento escolar, sem levar em conta as dimensões e práticas sociais em que estão mergulhados os sujeitos da aprendizagem. Afirma a autora:

Investigações mais recentes recorrem a novas abordagens, incluindo aquelas que dizem respeito às formas associativas e de expressão cultural dos segmentos juvenis, na medida em que se acentua a crise da escola e sua capacidade de intervenção socializadora sobre a população em idade escolar (SPÓSITO, 2002, p. 21).

Analisando as pesquisas sobre juventude e os temas emergentes, Spósito e Corti (2002) reconhecem haver um redimensionamento do foco das investigações, produzindo maior amplitude no tratamento do sujeito. Neste sentido, os estudos tendem a adotar uma perspectiva mais próxima do jovem do que da instituição, investigando os novos padrões culturais juvenis, fazendo emergir temas como Mídia e Juventude, Jovens e Violência, Grupos Juvenis e Jovens e Adolescentes Negros. Segundo Spósito e Corti (2002, p. 205), "não se trata apenas do aluno, mas de desvelar o jovem, contribuindo, assim, para que o conhecimento avance no sentido de produzir informações sobre as várias faces que envolvem sua condição".

Embora com pouca tradição teórica no Brasil, não só na educação, mas também no âmbito das ciências sociais, a temática *grupos juvenis*⁶ vem se constituindo um eixo inovador na área da educação, a partir dos anos de 1990, com teses e dissertações que enfocam este tema, sobretudo com ênfase na expressão artístico-musical como elemento de mobilização juvenil, ligadas à prática do grafite, grupos étnicos e gangues. Já a dissertação de Marilena Nakano (SPÓSITO e CORTI, 2002, p. 205) aborda as formas de associativismo juvenil em favela da Grande São Paulo, marcada pelos movimentos populares e pela ação das quadrilhas, com a organização de jovens em torno de grupos (religiosos, de lazer, de esporte e cultura) que permitem estruturar experiências importantes através das relações de amizade e solidariedade. Essas pesquisas revelam contribuições importantes,

Mas alguns, preocupados em valorizar as manifestações juvenis de modo a sensibilizar educadores e demais profissionais da educação pública, podem ver fragilizadas suas descobertas, ao simplificarem e padecerem de certa ingenuidade na busca de novas alternativas pedagógicas para a instituição escolar (SPÓSITO e CORTI, 2002, p. 214).

Com a ampliação da perspectiva, para além da área da educação, identificam-se pesquisas sobre a temática *grupos juvenis*, que ajudam a compreender os grupos juvenis e os aprendizados de convivência. Por esta linha de pesquisa, Martins Nunes (1992) defendeu a dissertação intitulada *A Formação da "Juventude Brasileira": um instrumento do Estado Novo* no PPG em História na Unisinos, buscando esclarecer a característica ideológica do regime de Vargas, que identificava a juventude brasileira com a juventude hitlerista e os grupos extremistas ligados ao nazismo. Janice Tirelli Ponte de Sousa (1999) com sua tese *Reinvenções da Utopia*, defendida no PPG em Psicologia Social da USP, analisa a militância

⁶ "Grupos Juvenis", aprofundado por Eisenstadadt (1976) é tema clássico na sociologia norte-americana, sobretudo pela contribuição pioneira da Escola de Chicago nos estudos sobre gangues (Spósito, 2002, p. 214).

política de jovens nos anos de 1990 a partir dos grupos ligados à pastoral da juventude, à consciência negra e aos sindicatos, constatando que o grupo é referência importante no compromisso social mais amplo. Suely Aparecida Martins (2000) defendeu a dissertação “*Caminhos e Descaminhos da Socialização Política na Pastoral da Juventude de Londrina*” no Mestrado em Sociologia no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, revelando a politização juvenil no interior da instituição eclesiástica, seus caminhos e descaminhos, como contribuição no processo de conservação ou mudança da realidade social. Cristiane Sander (2001) desenvolveu, no Mestrado em Serviço Social da PUCRS, o estudo intitulado *Pastoral da Juventude e Formação de Lideranças*, reconstituindo o processo de formação de lideranças democrático-participativas instaurado na PJ da Diocese de Santo Ângelo-RS, concluindo que se aprende na relação “através de práticas solidárias nas quais todos estão em permanente aprendizado, formadores e formandos”. A dissertação de Cristina Suarez Velásquez (2002) *Da Formação de Grupos à Ação Coletiva* traz a análise da participação e organização social de grupos de jovens de um assentamento rural. Cleomar Júlio Dias de Castro (2002), na dissertação *O Engajamento Político dos Militantes da Pastoral da Juventude da Diocese de Novo Hamburgo*, defendida no PPG em História da Unisinos, apresenta a análise de um segmento da juventude que fez a experiência de grupo na PJ da Diocese de Novo Hamburgo-RS, dos anos 1970 até 1990. Destaca a história da Igreja nas últimas quatro décadas do século XX e os acontecimentos sociais e políticos, sobretudo na América Latina, considerando dois períodos distintos: o primeiro, que vai do final da década de 1970 ao início da década de 1990, caracterizado pela forte inserção nos movimentos sociais e nos partidos políticos de esquerda e, o segundo, a partir de 1990, marcado por uma inflexão da sua ação na forma do abandono parcial das lutas desenvolvidas anteriormente, e, por outro, pelas tentativas de manter sua originalidade frente às dificuldades impostas por fatores externos e internos à Igreja.

A socióloga Helena Wendel Abramo, no artigo *Considerações sobre a temática social da juventude no Brasil* (1997), constata que na maioria das pesquisas há a dificuldade de considerar os jovens efetivamente como sujeitos. Ainda são vistos como problemas (para si próprios e para a sociedade) e “nunca, ou quase nunca, questões enunciadas por eles, mesmo porque regra geral, não há espaço comum de enunciação entre grupos juvenis e atores políticos” (ABRAMO, 1997, p. 28). Em face disso, a autora sugere olhar os jovens livres da postura de desqualificação, como sujeitos capazes de ações propositivas e interlocutores para

decifrar conjuntamente, mesmo que conflituosamente, o significado das tendências sociais do nosso tempo e das saídas e soluções para eles.

Nessa perspectiva, Salinas & Franssen (1997), desenvolvendo a pesquisa *El Zoológico y la Selva*, a partir de entrevistas com 13 jovens chilenos, analisam o contexto de uma “sociedade em mudança”, identificando que grupos e atores sociais vivem essas transformações de maneira distinta em função de sua posição objetiva (condições de vida, recursos) e relativa (posição de um grupo na relação com outros grupos). Destacam que a mudança se vive “por cima” e “por baixo”: há os que manejam o processo e se aproveitam dele, os que tratam de integrar-se e os que estão excluídos⁷. Esses autores afirmam:

Chile vive un proceso de cambios acelerados que conducen a una sociedad con nuevas tensiones, nuevos proyectos, nuevos problemas. Hay a la vez procesos de homogeneización y de diversificación, lógicas centrífugas y lógicas centrípetas. Se cierran algunos espacios, mientras por otra parte se incrementan los recursos y las posibilidades de acción. Este proceso de mutación tiene una dimensión cultural central: no solamente por el papel creciente de las industrias culturales y medios de comunicación de masas. También porque concierne a las maneras de producir y de consumir, de hacer política, de organizar la escuela, de definir el papel del Estado, de percibir el espacio y el tiempo, de divertirse, y también de vivir las relaciones afectivas (SALINAS & FRANSSEN, 1997, p. 11)

Os autores descreveram a sociedade chilena em profundas transformações, que atingem especialmente a juventude. A legitimação da competência se dá pelo consumo que, por sua vez leva à individualização das preocupações e se traduz em rupturas das pertencas e solidariedades mais tradicionais como a classe e a comunidade (SALINAS & FRANSSEN, 1997, p. 10).

Através dessa pesquisa, os autores revelam que os jovens aspiram a uma escola democrática, em relação às oportunidades e aos processos internos, em sua cultura, na relação professores e alunos e na sua relação normativa. Segundo os autores, a escola não é somente um lugar de formação e de seleção, mas também, uma organização e espaço de relações sociais, com uma cultura escolar e uma extra-escolar. A escola, contudo, ainda designa ao sujeito orientado todo seu esforço com o termo *aluno*, imagem dominante que remete ao modelo cultural escolar, desprezando as particularidades individuais, as diferenças sociais, religiosas e familiares, provocando uma tensão na escola entre fazer o que lhe é próprio e incorporar interesses e motivações que podem não conectar facilmente com seus conteúdos e

⁷ Os autores caracterizam essas transformações desta maneira: “A su vez, la transformación del nivel y la distribución de los ingresos, así como la de los modos de vida, cambia el mapa de la estructura social. Por un lado, disminuye la proporción de hogares considerados en estado de pobreza: de 37% en 1987 a 29,9% en 1993 (SALINAS & FRANSSEN, 1997, p.10).

práticas, produzindo em alguns jovens a sensação de que a escola dá as costas à cultura extra-escolar. Muito mais do que um modelo pedagógico, onde o jovem seja autor de sua experiência escolar, a partir de situações de aprendizagem, se encontram nas entrevistas uma forte chamada a uma relação educativa: que os professores se preocupem com os alunos; os acolham; ouçam, (SALINAS & FRANSSEN, 1997, p. 68).

De modo geral, a escola não tem conseguido dar respostas à juventude para os novos tempos. Como formar os jovens para uma sociedade que os prescinde? Vive-se numa constante tensão, porque *só há lugar para os melhores*. E quem são os melhores? Faltam vagas de trabalho, estudo e lazer para a juventude e já não é mais possível afirmar que *quem não tem trabalho é porque não se capacitou*. Marcio Pochmann, economista e secretário do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade da Prefeitura de São Paulo, no artigo “Inclusão juvenil como estratégia pública”, no jornal Folha de São Paulo do dia 23 de abril de 2002, desmascara o princípio de que a culpa pelo desemprego é do desempregado⁸.

Neste sentido, fica claro que a questão social não pode ficar ao livre jogo do mercado. É necessário que as políticas públicas se direcionem para o social, pois uma situação determinada requer a solução através de instrumentos da ação política e a situação que requer a intervenção, mediante decisões de interesse para toda sociedade, necessita ser expressa como um problema político e, portanto instalar-se na esfera pública como um conflito ou demanda que afeta em algum grau a convivência social (ABAD, 2002, p. 122).

Sandoval, sociólogo chileno, identifica, a partir da hipótese de Bajoit e Fransen (há uma mudança fundamental na concepção da vida, na visão de mundo, nos sistemas de significação e valores que orientam a conduta de cada um, assim como as referências normativas que servem de parâmetro macro-sociais), mudanças radicais na cultura contemporânea que estariam passando de um modelo cultural baseado na *razão social* (é legítimo aquilo que é útil à coletividade, ou seja, contribui ao seu progresso e obedece à sua razão) a outro fundado na *auto-realização autônoma* (é legítimo aquilo que o indivíduo julga

⁸ Segundo o autor há uma falsa visão do problema desemprego. Os dados da PME (Pesquisa Mensal de Emprego), do IBGE, mostram que, em 2001, para o total de seis regiões metropolitanas, a maior taxa de desemprego foi registrada entre os que possuíam de 9 a 11 anos de estudo (8,2% da população economicamente ativa), superior aos que possuíam até quatro anos de estudo (4,6%) e entre cinco e oito anos (7,3%). Ainda que, entre os desempregados que possuíam 12 anos ou mais de estudo, a taxa seja a menor (3,1%), foi entre estes que se registrou o segundo maior crescimento da taxa de desemprego entre 1994 e 2001 (29%), ficando atrás somente do grupo com 9 a 11 anos de estudo, cujo aumento da taxa foi de 36% no mesmo período. O autor chama atenção de que em São Paulo, por exemplo, há mais desempregados entre pessoas de nível universitário do que entre os analfabetos.

bom para o seu desenvolvimento pessoal). É o modelo neoliberal que se desenvolve na auto-realização autônoma para ter êxito no mercado e na integração desejada

En este nuevo esquema de funcionamiento social que se desarrolla en nuestra sociedad neoliberal, el pilar fundamental que sustenta el modelo es la autorrealización autónoma la vía para lograrlo es tener éxito en el mercado y el requisito fundamental para obtener la integración deseada es el pragmatismo (SANDOVAL, 2002, p. 58).

O autor sublinha que o conceito de pragmatismo é utilizado no sentido filosófico: tudo que é verdadeiro é útil e concomitantemente, todo útil é verdadeiro, isto é, a utilização do valor prático como critério de verdade. A derivação popular do conceito leva a assimilar pragmatismo a utilitarismo, ao cálculo radical de ações em função de determinados fins pessoais ou corporativos.

Ainda que se constate uma tendência das pessoas a se fecharem em si mesmas, numa concorrência por espaço, numa lógica de mercado que perpassa o conjunto das relações sociais (SANDOVAL, 2002, p. 59) e, concordando com Marcello Baquero de que “a lógica do mercado faz com que as pessoas ajam de forma egoísta numa orientação comportamental do *salve-se quem puder*” (2001, p. 66), postulo que os grupos juvenis de convivência podem ser espaços alternativos de resistência utópica, por uma sociedade solidária e responsável, humana e ecologicamente.

1.3 Os grupos juvenis e os aprendizados de convivência

Os grupos juvenis, conforme Mead (1968) têm papel central na socialização dos jovens, sendo os primeiros espaços em que as pessoas participam como iguais, pois “antes de atingir a idade de seis ou sete anos, a criança se associa muito pouco a outras da mesma geração” (MEAD, 1968, p. 31). A partir dessa idade, começa a formar grupos dirigidos de acordo com as categorias de sexo, abrindo-se aos outros, constituindo sua própria identidade. E, conforme René Fau (1968, p. 44) “é na procura de sua autonomia interior, independente das circunstâncias, que o adolescente percebe a necessidade imperiosa de se agregar a um grupo”. Mas, este grupo é essencialmente transitório, fragmentário e limitativo, porque responde à exigência fundamental da adolescência: individualização e autonomia.⁹

⁹ Os grupos juvenis são referência para canalizar a agressividade, através dos quais muitos os adolescentes se expressam. René Fau afirma que o grupo “absorve a força viva do adolescente, deriva durante um tempo e neutraliza o impulso sexual; com os anos, esse impulso torna-se o mais forte e, quando se fixa e se exterioriza, destrói o grupo, abandonado por seus membros. Um amigo casado é um amigo perdido” (FAU, 1968, P. 44).

Normalmente se formam a partir de objetivos comuns como jogar futebol, vôlei, praticar skate, e tem por função assegurar uma relativa independência em relação à família e ao mundo dos adultos, criar condições para uma “aprovação dos pares”. A sua precariedade (grupo informal) não lhe permite ser referência mais estável. Contudo, ao fechar-se em si mesmos, constituem-se como *gangues ou galeras*. Waiselfisz (1998), fazendo uma distinção entre ganges e galeras, afirma:

Constituídos nas quadras, e seus integrantes se conhecem desde a infância. Bebida e drogas são correntemente utilizadas. Bater nas pessoas e guerrear por território são práticas que fazem parte de sua rotina (...) A galera, por sua vez, é entendida como um grupo de jovens que se reúne para sair, para se divertir e, eventualmente, “para consumir e mexer com droga”. Muitas vezes serve de proteção aos moradores das quadras, fazendo justiça com as próprias mãos e não admitindo intrusos nos arredores (p. 41).

Essas atitudes também são referidas pela pesquisadora Kelma Socorro Lopes de Matos (2003). na sua tese sobre *Juventude, professores e escola*, ao apontar os amigos como “influência” na iniciação ao fumo e à bebida.

Nesse caso, embora continuem convivendo, dizem que a amizade não é algo tão bom assim. Põem a responsabilidade dos seus atos sobre os seus pares, justificando-se: “os jovens não pensam muito...” O amigo é também cúmplice, principalmente nos erros (MATOS, 2003, p. 52).

Ainda que os jovens indiquem influência negativa do grupinho de amigos, Matos (2003, p. 53) procura preservar o grupo, chamando atenção que a “grande maioria dos pesquisadores diverge dessas opiniões e assegura que ter amigos é algo muito bom”.

Para Eisenstadt (1976, p. 75) os grupos juvenis informais geralmente organizam-se dentro da vizinhança ou próximos a uma escola ou local de trabalho, entre rapazes ou moças de um certo grupo etário e podem desenvolver uma forte, embora informal, organização com ritos secretos e responsabilidades de cada um dos membros. Segundo o autor, essas organizações juvenis ampliaram-se com o desenvolvimento da industrialização, sistemas políticos modernos e com a crescente limitação da ação da família. Além disso, “ficaram muito mais solidárias e conscientes de si mesmas; tornaram-se cada vez mais importantes na vida de seus membros e da comunidade como um todo” (EISENSTADT, 1976, p. 154).

Entre nós, expressões como galera ou turma designam grupos de relativa organização interna, estruturados em torno de suas áreas de residência (bairro, morro, rua, esquina, comunidade de interior) ou de interesse (grupo de leitura, galera da pizza, do skate, etc.).

Sandoval (2002, p. 112) se refere aos grupos juvenis informais como espaços onde é possível visualizar sinais da cultura jovem, possibilitando a formalização das relações sociais, sem chegar a construir associações cidadãs, senão grupos destinados a expressar suas idéias, inquietudes, interesses, desejos e descrenças com o mundo institucional. As ações destes grupos se dão por um interesse situacional e muitas vezes contra a ética estabelecida. Segundo ele,

Son los grupos de amigos que se juntan en las esquinas, beben alcohol, fuman marihuana o pasta-base, se emborrachan, "*se expresan*". Son los amigos que van juntos al Estadio y ritualizan su expresión en las Barras Bravas. Es la expresión que adopta su forma perversa en las pandillas juveniles y en las sectas satánicas (SANDOVAL, 2002, p. 287).

Essas atitudes levam a outras muito comuns: “os pais devem ter muito cuidado com quem andam seus filhos”; “A escola deve evitar a formação de grupinhos...” E a imprensa, no afã de ganhar popularidade, afirma: “achamos que este crime tem a ver com gangues” ou, “crimes envolvendo gangues” (SÁNCHEZ-JANKOWSKI, 1997, p. 182). Outras notícias de práticas da juventude como, “o grupo de jovens começa a limpeza de arroio”, quase desaparecem no emaranhado de manchetes que teimam em identificar a juventude com a violência e anarquia.

Nesse sentido, a juventude aparece estereotipada como delinqüente, necessitada de vigilância e supervisão, inclusive em relação à afetividade e sexualidade.¹⁰ Surgem, inclusive, publicações sobre adolescentes como *Adolescence*, do psicólogo G. Stanley Hall, “concebendo uma apologia do treinamento militar como a atividade que melhor poderia realizar a potencialidades dos jovens americanos e respeitar as especificidades deles” (DICK 2003, p. 227).

Com a industrialização surge a “crise de aprendizagem” e o desenvolvimento do sistema educacional, especialmente por causa das mutações tecnológicas e o surgimento de ofícios diversos. Torna-se difícil para os jovens assumir trabalhos, porque as empresas não oferecem espaço para aprender. Só nas pequenas indústrias ainda “podem ser aproveitados pelo patrão que vigia ele próprio o trabalho” (PERROT, 1996, p. 106). A autora descreve a

¹⁰ Vale lembrar que expressões como “delinqüência juvenil” e “cultura jovem” aparecem nos Estados Unidos, principalmente depois da revolta na Universidade de Berkley, em 1964. Dick (2003, p. 227) descreve a preocupação da psicologia com os adolescentes que giravam em dois pólos: “ou a exigência de liberdade e possibilidades de autogoverno a eles ou a uniformizar, coletivizar e restituir ao social os impulsos criativos juvenis”.

universalização do sistema escolar, a partir de um relatório do movimento operário francês de 1877:

A aprendizagem está em vias de decadência. O remédio? Uma rede de escolas profissionais sustentadas pelo Estado, pois “a pobreza dos pais é grande e não lhes permitiria sequer pagar uma pensão suficiente para cobrir as simples despesas com o ensino”. O movimento operário não diz outra coisa, desenvolvendo, de congresso em congresso, um verdadeiro “pensamento sobre a educação”. Ele reivindica, sobretudo um “ensino integral” que não sacrifique nem a cultura geral que faz o cidadão, o operário completo; um ensino que jamais dissocie a teoria e a prática. O adolescente que experimenta no mesmo dia um fenômeno cuja teoria estudou, honra em sua justa medida o labor do operário, suas mãos (PERROT, 1996, p. 106 e 107).

Há uma teoria subjacente de educação, muito além da formação técnica, que remete para a história da juventude. A mesma Michelle Perrot descreve o medo do século XIX da sua juventude, particularmente da juventude operária, da qual se temia a vagabundagem, a libertinagem e o espírito contestador, representada por três figuras simbólicas: o aprendiz, o apache e a pequena operária de costura.

Equivalente do colegial burguês, o *aprendiz* é um adolescente rebelde, que abandona seu patrão para percorrer as ruas da grande cidade, misturar-se a seus rumores e a suas cóleras, aproveitar-se de seus recursos, às margens da legalidade, paraticando o furto ou a vigarice, sempre pronto para os tumultos, as manifestações, as desordens e as barricadas. O *apache* é, no início do século XX, um jovem de dezoito anos, que vive em grupo na cidade. Esse jovem operário das periferias urbanas, (...) tem um bairro que dá o nome a seu bando, e uma família que ele contesta (...) Quer ser alguém, ver seu nome nos jornais. Espontaneamente anárquico, considera o roubo uma justa restituição e paratica o “ressarcimento individual” com os burgueses, os “otários” que lhe caem nas mãos (...) Quanto às jovens operárias, elas são, entre delicadeza e libertinagem, antes de tudo um corpo. *A pequena operária de costura* atíça os devaneios sensuais dos estudantes e dos Barbados. Mas ela permanece amarrada ao sexo, enquanto a imagem do seu companheiro, o jovem operário, evolui para uma delinquência mais ostensiva, que requer uma intervenção mais forte. Doravante, é a juventude que precisa ser salva (PERROT, 1996, p. 85).

Para Eisenstadt (1976) nas sociedades modernas, a especialização econômica e profissional baseia-se na acumulação de conhecimento técnico, “cuja transmissão está fora das possibilidades da família e exige a passagem por um período de aprendizagem e preparação” (p. 146) e o sistema escolar se mostrou inadequado para tratar de todos os problemas da juventude (já não alcançadas pelas famílias), resultando no surgimento de organizações juvenis. Também Melucci (1997, p. 10) fala da maneira fragmentada em que adolescentes e jovens constroem sua experiência, dentro de uma pluralidade de redes e de grupos em que participam.

O início do século XX é marcado pela extrema valorização da cultura juvenil provocada, especialmente, pelos movimentos juvenis da Alemanha (wandervogel, depois hitlerista), da Inglaterra (scouts), Itália (fascismo) e Rússia (juventudes comunistas). Ser jovem passou a ser símbolo de novidade e a juventude adquiria força de transformação social. Possivelmente as barricadas do maio parisiense de 1968 seja o melhor ícone da juventude que se instituía como força de transformação social.

O Brasil acompanha este fenômeno com a ampliação do acesso às escolas e universidade; a organização inicial da “Juventude Brasileira”, ao molde da “Juventude Hitlerista” (MARTINS NUNES, 1992), como instrumento do Estado (1937-1945) na era Vargas; a organização dos clubes 4-S nas décadas de 1960 e 1970 com inspiração nos 4-H norte-americanos patrocinados pelo governo brasileiro (AZEVEDO, 2002, p. 20); a organização da Ação Católica, com o impulso do papa Pio XI para a “formação de leigos que se organizavam como homens, mulheres, rapazes e moças preparando-se para salvar a humanidade do ateísmo” (DICK, 2003, p. 238) nos anos de 1930, que evoluiu na sua articulação para uma “Ação Católica Especializada”, trabalhando com jovens nos seus meios sociais específicos (escolas, universidade, fábrica e campo) na perspectiva do protagonismo juvenil até 1966, quando perde o apoio da Igreja e sofre dura perseguição da ditadura militar que se implantou no país. Surgem, então, os movimentos de jovens, como EMAÚS, TLC, SHALOM e outros. Nos anos de 1970 a Igreja Católica organiza os grupos juvenis a partir das paróquias como Movimentos de Encontro, multiplicando os grupos pela grande maioria das paróquias do Brasil, na metodologia de *encontros* (DICK, 1999, p. 27)¹¹. Dessa experiência nasce a PJ, inicialmente voltada para o interior da Igreja (como já havia acontecido com a Ação Católica), “nem sempre sensível ao social” (Souza, 1984, p. 285), mas vai se comprometendo com o jovem, em todas as suas dimensões, com coordenações e centros de formação em nível local, nacional e latino-americano, através da metodologia do grupo, aproveitando o método “ver-julgar-agir” da Ação Católica, valorizando os meios específicos e o protagonismo juvenil. Aliás, a partir dos anos de 1980 surgem diversas organizações que trabalham na perspectiva do protagonismo juvenil, contribuindo para a

¹¹ O autor sugere que esta troca dos meios específicos (campo, colégio, fábrica e universidade) pela paróquia talvez tenha acontecido porque na paróquia era mais seguro por causa da perseguição da ditadura militar e com atrações litúrgicas novas que agradavam os jovens: violão na missa, missa em português etc. Mas estes *encontros* são caracterizados por Dick (1999, p. 30) pelas suas limitações: a) não se procurou ou não se conseguiu dar certa continuidade ao processo de educação na fé, que é um processo mais complexo e mais abrangente que a experiência emocional de um fim-de-semana; b) havia muita improvisação, rotatividade dos participantes e dispersão de energias; c) faltavam objetivos comuns que garantissem a identidade do grupo; d) não se formava os jovens para o compromisso social, mas para o engajamento interno do “movimento” e na Igreja.

formação de lideranças nas pastorais, como a PJE, nos movimentos populares, como o MST e nas ONGs, como a Rede Em Busca da Paz.

A experiência de convivência nos grupos juvenis possivelmente tem seu referencial melhor na Ação Católica Especializada com os grupos de base, as equipes de articuladores e assistentes nomeados¹². Essa estruturação favoreceu o desenvolvimento de uma metodologia participativa e o desenvolvimento de um processo histórico que desencadeou o protagonismo juvenil nessa organização, tendo participação ativa na Igreja, no movimento estudantil, nos sindicatos e na política. Hilário Dick cita um leque de heranças deixadas pela Ação Católica:

As heranças que a Ação Católica Especializada deixaram são a utilização do método Ver-Julgar-Agir, a busca de uma prática a partir da realidade concreta, considerando questões sociais e políticas, a formação na ação, a descoberta da necessidade de se lutar pela transformação das estruturas sociais, o uso – pelos grupos – de espaços de revisão de vida e de prática, a compreensão da fé vivida no engajamento social, a descoberta e a opção pedagógica pelos pequenos grupos e o despertar para o protagonismo juvenil (DICK, 2003, p. 280).

Sem o apoio da Igreja e sofrendo dura perseguição da ditadura militar que se implantou no país, a Ação Católica deixou de existir como organização, mas se fez presente pelas lideranças políticas, sindicais e eclesiais que formou. Há *grupos de jovens* por todo Brasil, organizados como *movimentos de encontros* e muitas lideranças comprometidas com a causa da juventude. Surge o “Setor Juventude”, ligado a Igreja Católica. Em continuidade, em 1978, a Conferência Geral do Episcopado Latino-americano, reunido em Puebla (México) afirma a opção preferencial pelos pobres e pelos jovens. Em 1981 a Igreja nomeia assessor¹³ nacional da PJ, Pe. Hilário Dick, SJ., dando novo impulso ao trabalho com a juventude, partilhando responsabilidades e coordenações, em busca de um trabalho orgânico (integrado com os diversos serviços), dentro das realidades específicas na perspectiva do protagonismo juvenil. A partir daí, a história da PJ pode ser dividida em quatro fases: “a fase da elaboração teórica (1984-1989), a fase do amadurecimento e da crise (1990-1993), a fase da missão conjunta (1994-1998) e a fase da redefinição (1990 aos nossos dias)” (DICK 2003, p. 289).

Destacam-se ainda o Ano Internacional da Juventude (1985) e a oficialização do Dia Nacional

¹² Os *assistentes nomeados* eram adultos, nomeados pelos bispos para acompanhar os diversos grupos nas universidades e nas dioceses ou cada uma das específicas (Juventude Operário, Juventude Universitária, Juventude Estudantil, Juventude Agrária).

¹³ De modo semelhante aos *assistentes nomeados* da Ação Católica, na PJ, existe o assessor, que pode acompanhar os grupos ou a pastoral em níveis diferentes (de diocese, regional, nacional ou até a nível latino-americano). Sugere-se que seja uma pessoa e com carisma para este serviço. Além de ser nomeado, supõe-se que seja que o assessor seja indicado pela base, por quem deve ser bem aceito, pois sua tarefa é assessorar todo processo que, muitas vezes, tem a ver com acompanhamento, proposições, reflexões e defesa da causa junta às instituições.

da Juventude (último domingo de outubro), dia do estudante (11 de agosto) e as comemorações próprias de cada organização, como por exemplo, a PJE destaca a semana do estudante, os jovens do MST lembram o massacre dos Carajás (17 de abril), o EBP celebra o Dia Mundial da Paz (21 de setembro). A importância destes fatos requer estruturas de apoio, elaboração de subsídios, reuniões (planejamento, estudos e vivência), distribuição de tarefas e avaliações, dentre outras atividades, tendo sempre o grupo como referência.

1.4 Convivência, *empowerment* e capital social

A convivência em grupos, afiliados ou não a uma organização formal (escola, ONG, organização religiosa ou esportiva), possibilita o desenvolvimento de *aprendizados de convivência* através da partilha de idéias, estudos e assumindo juntos conflitos, vitórias e derrotas, reconhecendo sua individualidade e colocando o grupo como referência e apoio para a afirmação pessoal e a construção da utopia possível.¹⁴ Tais grupos, tendo a convivência como base para o desenvolvimento de aprendizados – com objetivos comuns e uma metodologia que valoriza o processo histórico, a situação de cada um dos participantes e o desenvolvimento pessoal e comunitário – podem tornar-se referência importante para a participação social de modo mais amplo.

A pesquisa de Janice Tirelli Ponte de Sousa (1999) sobre a militância política dos jovens nos anos de 1990, a partir dos militantes que participaram de grupos da PJ, do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, UNEGRO, Movimento Anarco-Punk e movimento sindical bancário revelou um *continuum* sociológico dos sujeitos que constituem suas individualidades, a partir das condições histórico-sociais que constroem enquanto sujeitos. A autora reconhece o trabalho de assessoria religiosa que reuniu grupos de jovens, contribuindo para a formação de lideranças, atuando, posteriormente, em movimentos populares ou em partidos políticos (SOUSA, 1999, p. 97).

Essa pesquisadora sustenta que os jovens, com a experiência na pastoral trouxeram para o grupo a informalidade e um relacionamento “leve”, onde é possível rir, dançar e brincar, mas já atuaram, desenvolvendo uma militância cristã. O grupo, para esses jovens, era uma referência para o reconhecimento das idéias que compartilhavam, colocando-o na “condição de referência da posição alternativa diante de um meio social e de apoio a uma

¹⁴ Uma “sociedade nova” é tema corrente nos grupos juvenis de convivência. Fala-se da utopia possível, de modo semelhante como a defendeu Bourdieu (2002, p. 39): “utopismo que fosse realista”.

afirmação psicológica de insatisfação de natureza tanto social quanto psicológica” (SOUSA, 1999, p. 194).

Os grupos passam a ser espaço de pertença e representação de seu ser jovem. Em muitas situações são alternativas de ação ou canal de participação na sociedade. Nesse sentido, também os grupos se adaptam para acolher as aspirações dos jovens, pois os motivos porque os jovens participam são os mais variados. Andrés Undiks (1989, p. 190) sugere relacionar as motivações individuais com a organização juvenil e o sistema social em que o jovem está inserido para que ele possa encontrar a solução de seus problemas e satisfazer suas necessidades, sugerindo uma aproximação entre os objetivos das organizações (e grupos) com os dos indivíduos. E a experiência histórica das organizações contribui para alcançar resultados que vão ao encontro dos desejos da juventude. Normalmente,

El motivo de la participación y el deseo de pertenencia a instancias no-cotidianas reflejan inquietudes personales hacia el protagonismo colectivo. Aunque generalmente el enlace con una organización juvenil no es el resultado de una reflexión profunda, sino más bien el conjunto entre amistades, causalidades, posibilidades que se ofrecen y el deseo de cambio (sea personal, social o políticamente motivado), la integración a una organización juvenil es una expresión del proceso de la formación de identidad del joven (UNDIKS, 1989, p. 212).

Esta perspectiva conduz a identificação de organizações que atuam com a juventude na dinâmica dos *grupos de convivência*, com destaque para as relações intragrupos (vínculos de pessoas no grupo) e intergrupos (sinergia entre grupos e outras organizações) como a PJE, o MST e o EBP. Estas organizações, respeitando as especificidades, têm o grupo como experiência básica para a formação da juventude.

A PJE, no seu Marco Referencial, afirma:

Um grupo da PJE é formado por jovens estudantes cristãos que, possuindo objetivos comuns, se encontram e partilham sua vida e sua ação na transformação do meio estudantil. A vida que surge de grupos que se articulam, procurando uma caminhada conjunta em nível de paróquia, diocese, regional ou em nível mais amplo é que faz surgir a organização onde o estudante é o protagonista (PJE, 1994, p.77).

O MST conclama para a unidade e a luta em conjunto e sugere uma organização da juventude para atuar de forma organizada. Um dos intelectuais deste movimento, Ademar Bogo (1999) afirma:

Naturalmente que todas as atividades a serem desenvolvidas pela juventude devem ser coletivas; para isto devemos estabelecer formas orgânicas para que os jovens

tenham condições de atuar organizadamente e também terem suas referências organizativas constituídas (...) Ela, a juventude, de fato pode ser a força determinante dentro do MST, assumindo as tarefas de liderança que já são distribuídas dentro das instâncias (BOGO, 1999, p. 90).

E o EBP na Carta de Princípios da Rede Em Busca da Paz, aprovada pela 1ª Assembléia Geral, no dia 17 de outubro de 1999, afirma:

Acreditamos firmemente que o pequeno grupo de base é um lugar para a convivência afetiva, uma escola e oficina da paz onde se educa para a não violência e onde são organizadas e experienciadas ações em prol da paz no mundo. Para isto, temos enfatizado os principais pilares de sustentação de um grupo: união, formação, ação, espiritualidade e mística, avaliação e revisão de vida, metodologia e planejamento, coordenação e assessoria. Evidenciamos e favorecemos o protagonismo juvenil, tendo a assessoria adulta como referência de vida e educadora da paz.

A experiência de grupo, conforme Flora & Flora (2003, p. 563), favorece o desenvolvimento de capital social, que pode constituir de duas formas: intragrupos (*bonding*) e intergrupos (*bridging*). O capital social intragrupos consiste nas vinculações entre pessoas em grupos homogêneos, estabelecidos principalmente sobre critérios como classe, etnicidades, gênero ou outras características sociais, em que os membros do grupo se conhecem em uma multiplicidade de entornos e relações. Como intergrupos¹⁵, o capital social favorece a sinergia entre grupos, permitindo conectar-se entre si e outros grupos e organizações mais distantes.

Si se alientan las interacciones entre grupos que tienen poco en común, dentro y fuera de la comunidad, y se aportan mayores conocimientos e información a sus miembros, pueden llegar a fortalecerse las relaciones y las comunicaciones. Es posible mejorar las iniciativas, la responsabilidad y la adaptabilidad de las comunidades desarrollando una visión común, aprovechando los recursos internos, buscando formas alternativas de responder a los cambios permanentes y eliminando la mentalidad de víctima, que sólo sirve para que la comunidad centre la atención en las injusticias del pasado y no en las posibilidades que ofrece el futuro (FLORA & FLORA, 2003, p. 562).

Os pesquisadores Flora & Flora (2003) postulam que o capital social intergrupos e o de intragrupo podem reforçar-se mutuamente, resultando em uma ação comunitária eficaz. Pode favorecer o surgimento de uma organização em rede, com quatro características básicas:

¹⁵ Além de bridging (criação de sinergias entre grupos), os autores referem-se as linking (criação de relações externas), afirmando que ambos são vínculos intergrupais. Os primeiros, horizontais, e os segundos, verticais, possibilitam a criação de sinergias entre os grupos e podem ser incluídos no conceito de capital intergrupos.

- a) Horizontalidade: aprendizagem lateral em que uma comunidade aprende com a outra;
- b) Verticalidade: vínculo com às organizações e recursos regionais, estaduais e nacionais – no entanto este vínculo não deve ser de uma só via e se sugere a participação dos funcionários (ou os eleitos) e os membros das organizações nas reuniões regionais, estaduais e nacionais;
- c) Flexibilidade: a integração a uma rede não deve ser um compromisso definitivo, possibilitando a participação das pessoas nas coisas em que realmente têm interesse, permitindo que mais pessoas tenham possibilidade de serem líderes;
- d) Permeabilidade dos limites: a comunidade vai crescendo com as associações e os mecanismos de colaboração. Mas, quando se necessita algo estritamente local, os limites podem estreitar-se temporalmente. Por isso, é essencial contar com redes permanentes e flexíveis para assegurar a sustentação da comunidade.

A categoria capital social, conforme Durston (2003) contribui para o *empoderamiento* de pessoas e comunidades, integrando setores sociais e aproximando as oportunidades entre os atores sociais.

El empoderamiento ha sido definido como el proceso por el cual la autoridad y la habilidad se ganan, se desarrollan, se toman o se facilitan (Staples, 1990). Alternativamente, el énfasis está en que el grupo y las personas protagonizan su propio empoderamiento, no en una entidad superior que les da poder (Sen, 1998). Es la antítesis del paternalismo, y la esencia de la autogestión mediante la pedagogía constructivista, que construye sobre las fuerzas existentes de una persona o grupo social – sus capacidades – para «potenciarlas», es decir, aumentar y realizar esas fuerzas potenciales preexistentes (DURSTON, 2003, p. 187).

Esta inter-relação entre capital social e *empowerment*¹⁶ pode contribuir para superar problemas como a situação de pobreza de pessoas e comunidades, transformando as relações de poder em favor daqueles que tinham pouca autoridade para que tenham controle sobre os recursos – físicos, humanos, intelectuais, financeiros e de seu próprio ser – e sobre a ideologia

¹⁶ Como oficialmente não há o termo *empoderamento* na língua portuguesa que poderia expressar o correspondente inglês, *empowerment* –, conceito que toma emprestado noções de diferentes campos de conhecimento e tem suas raízes nas lutas pelos direitos civis (negros, mulheres, estudantes) e na ideologia da “ação social”, presentes nas sociedades dos países desenvolvidos na segunda metade do século XX – e, por causa da diversidade de sentidos do termo *apoderamento*, prefiro usar nesta pesquisa o termo *empowerment* (original e em grifo), incluindo toda riqueza desta categoria como a horizontalização, socialização e descentralização do poder entre os cidadãos e o reforço da cidadania. O processo do *empowerment* inclui a conscientização e a participação com determinado grupo ou ao conjunto de uma sociedade, ou seja, a conquista da condição e da capacidade de participação, inclusão social e exercício da cidadania. Para Shor & Freire (1986) *empowerment* significa: “A) dar poder a, B) ativar a potencialidade criativa, C) desenvolver a potencialidade criativa do sujeito, D) dinamizar a potencialidade do sujeito”.

– crenças, valores e atitudes. Segundo Durston (2003, 187), os grupos e comunidade que têm considerável reserva de capital social em suas variadas manifestações podem cumprir melhor e mais rapidamente com as condições de *empowerment*. O acesso às redes que transcendem os círculos fechados da comunidade pobre e o capital social comunitário manifestado em diferentes formas de associativismo são elementos importantes do *empowerment* das pessoas e das comunidades, de acordo com este autor.

Capital social para Atria (2003) apresenta uma ampla gama de definições e aplicabilidades. A partir de diversos trabalhos sobre o “estado da arte”, este autor delinea duas dimensões ou eixos distintos para abordar o conceito capital social: a primeira, entendida como “una capacidad específica de movilización de determinados recursos por parte de un grupo” (p. 582) e a segunda “se remite a la disponibilidad de redes de relaciones sociales” (p. 582). O autor ressalta que em torno da capacidade de mobilização convergem duas noções especialmente importantes: “el liderazgo y su contrapartida, el empoderamiento”. A partir disso, afirma que o capital social de um determinado grupo poderia ser entendido como a capacidade da mobilizar (em benefício da coletividade) os recursos associativos das distintas redes sociais a que têm acesso os membros do grupo em questão.

A formação para a liderança e o *empowerment* são objetivos destacados pelas organizações em estudo nesta pesquisa (PJE, MST e EBP), propondo o aumento do poder da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos, nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos a relações de opressão, discriminação e dominação social. A proposta do grupo como referência básica para o desenvolvimento de sua ação, contribuindo para fortalecer o tecido social e conferindo poder ao sujeito social envolvido, deve ter influência de educadores como Paulo Freire, ao propor um dos aspectos fundamentais do *empowerment* que “diz respeito às possibilidades de que a ação local fomenta a formação de alianças políticas capazes de ampliar o debate da opressão no sentido de contextualizá-la e favorecer a sua compreensão como fenômeno histórico, estrutural e político” (BECKER *et al.*, 2004, p. 657).

Lawson (2001) faz uma leitura de Freire que introduz a idéia de *empowerment* de pessoas e grupos, propiciando a autonomia e envolvimento em um processo de empowerment dos oprimidos. Segundo, o autor:

Empowerment occurs through a communication process in which the relationships between the oppressed and the oppressor undergo a fundamental change. How empowering messages are communicated, such as in a dialogic, rather than one-way style, can itself be an empowering influence (LAWSON, 2001, p. 5).

Com esta perspectiva abre-se um processo que promove a participação das pessoas, organizações e comunidades, ampliando o controle dos indivíduos e comunidades, eficácia política, melhorando a justiça, a vida comunitária e social.

Paulo Freire (1986), ao desenvolver a temática *empowerment*, revela seu temor em usar a expressão *empowerment* “porque algumas pessoas acham que essa prática atira a potencialidade criativa dos alunos, e então está tudo terminado, nosso trabalho está arruinado, liquidado!” O autor continua: “o nível de autonomia não é suficiente para torná-los (os alunos) aptos a efetuar as transformações políticas radicais necessárias à sociedade brasileira”. Esta proposta vai muito além do individual.

Enquanto o *empowerment* individual ou o *empowerment* de alguns alunos, ou a sensação de ter mudado, não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo, é *absolutamente necessário* para o processo de transformação social (...) O desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si sós, o suficiente (FREIRE 1986).

Freire (1986) procura superar a perspectiva do *empowerment* individual, ou mesmo, comunitário ou meramente social, relacionando-o com a classe social. Segundo o autor:

A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta (FREIRE 1986).

Os valores culturais desenvolvidos, desde os primeiros anos de vida nas relações sociais, em ações voluntárias e grupos de convivência são destacados por Kliksberg (1999) como importantes para a construção de capital social. Segundo o autor, se os valores dominantes se concentram no individualismo, indiferença em relação ao outro, falta de responsabilidade coletiva, desinteresse pelo bem estar geral, tendo como valor central o enriquecimento pessoal e o consumismo, pode-se esperar a fragmentação do tecido social que pode gerar entraves ao desenvolvimento econômico e levar à corrupção geral. Por outro lado, se estimular o cultivo de valores favoráveis à equidade, refletidas no sistema fiscal, serviços de saúde e educação de qualidade facilita inclusive o progresso econômico e tecnológico. Promover e difundir valores como a solidariedade, cooperação, responsabilidade de uns pelos outros, cuidado pelo coletivo, superação das discriminações, erradicação da corrupção, superação das desigualdades regionais, atitudes democráticas podem ajudar no

desenvolvimento social, pois “la cultura es el ámbito básico donde una sociedad genera valores y los transmite generacionalmente” (KLIKSBURG, 1999, p. 27).

Esses valores podem produzir, inclusive, resultados econômicos significativos (tempo de trabalho doado) e é estímulo para promover sentimentos de solidariedade e cooperação. O cultivo de valores, através da cultura da participação em atividades voluntárias desde cedo, tem peso considerável na aquisição de compromissos cívicos.

Se observa una correlación estadística entre haber actuado en organizaciones en los años jóvenes, y el involucramiento en la sociedad en épocas posteriores. Así, un estudio en EE.UU. evidenció, que quienes fueron miembros de clubes 4H tenían, 25 años después, el doble de probabilidad de estar integrando asociaciones cívicas, que quienes no pasaron por ellos, y una probabilidad cuatro veces mayor, de estar participando en política. Otro estudio sobre graduados de escuelas secundarias mostró que, quince años después, los que habían participado en actividades extracurriculares en la escuela, tenían mayor probabilidad de estar participando de asociaciones voluntarias. Los valores, y la participación, van moldeando lo que los autores llaman una “identidad cívica” orientada hacia el asumir compromisos con la comunidad, y aportar continuamente a ella (KLIKSBURG, 1999, p. 27).¹⁷

Os estudos evidenciam a importância do grupo para a formação cidadã da juventude, desenvolvendo o espírito de equipe e formando para o interesse social. Além disso, liderança e *empowerment* são referências importantes para o processo educativo desenvolvido nos grupos, resultando de uma prática dialógica em uma estrutura horizontalizada de relações entre seus participantes. Esta educação que se realiza num processo de ação-reflexão, considerando os jovens sujeitos de seu processo de formação favorece o protagonismo juvenil. É uma prática educativa concebida, conforme Freire (1979), como uma prática social.

A pesquisa indica que a convivência em grupos contribui para desenvolver atitudes e valores importantes para a construção de capital social. Essa categoria é conhecida no meio acadêmico desde 1916, com os estudos de Lyda Judson Hanifan sobre as escolas comunitárias rurais dos EUA, e se popularizou a partir dos anos de 1980, com as pesquisas de Pierre Bourdieu (1998), James Coleman (1988), Robert Putnam (1996), Francis Fukuyama (1995), dentre outros. Há um interesse crescente pela temática capital social e muitos partilham

¹⁷ Kliksberg (199, p. 27) continua: “en diversos países los voluntarios constituyen un porcentaje significativo de la fuerza de trabajo total del sector social, su actividad es valorizada por toda la sociedad, y se constituye en una posibilidad que puede atraer numerosos jóvenes. Hay amplios contingentes de voluntarios en países, como entre otros, los nórdicos, Canadá, varios países de Europa Occidental, en EE.UU. e Israel. En este último caso, Faigon (1994) indica que un 25% de la población realiza tareas voluntarias de modo regular, particularmente en el campo social, y genera bienes y servicios equivalentes al 8% del Producto Bruto Nacional. Las bases de estos resultados se hallan, según subraya, en la cultura judía que jerarquiza el servicio voluntario a la comunidad como un deber, y en la educación sistemática de valores solidarios en los marcos de la escuela israelí”.

pesquisas, refletindo sua aplicação em situações, como rendimento escolar, atenção à saúde, redução da delinquência, investimentos em bens públicos, retenção de clientes, publicidade, desenvolvimento comunitário, crescimento econômico e diminuição da pobreza¹⁸. Conforme estes cientistas e analistas, uma sociedade com alto estoque de capital social estaria mais qualificada para o desenvolvimento econômico, político e social, com investimentos em educação, saúde, produção cooperativa, formação comunitária, dentre outros.

Com a definição do horizonte de estudo, definimos a caminhada de pesquisa em vista do objetivo proposto. Este caminho foi trilhado com muitas pessoas e a redação da tese foi estruturada em sete capítulos.

A introdução traz as motivações que levaram ao objeto em estudo e as conceituações básicas. O segundo capítulo traça os caminhos da pesquisa, delimitando a problemática, a tese e os objetivos da pesquisa; descreve as unidades de análise e explicita os instrumentos da coleta de dados e a metodologia de análise da informação. O terceiro capítulo faz um estudo sobre a categoria juventude, inicia a análise dos dados da pesquisa sobre as motivações que levam os jovens a participar dos grupos, estuda a relação entre a juventude e as mudanças sócio-culturais e mostra a importância do grupo para os jovens face os processos de mudança cultural. Posteriormente, o quarto capítulo focaliza o processo de formação no grupo, examinando os objetivos e as ações desenvolvidas; examina também a relação entre o processo desenvolvido no grupo de convivência e o processo de escolarização dos jovens. O quinto capítulo estuda o grupo enquanto espaço pedagógico, investigando sua contribuição na formação dos jovens e os ativos produzidos para o indivíduo e para a coletividade. O sexto capítulo problematiza indicadores de capital social face ao processo formativo oportunizado pelo grupo. A partir da entrevista em profundidade e dos grupos de foco são analisados os seguintes indicadores: confiança em relação às pessoas e instituições, participação em ações de interesse social, pertencimento a uma rede de cooperação, tolerância, respeito mútuo e solidariedade e convivência, liderança e *empowerment*. E o sétimo capítulo apresenta algumas

¹⁸ Os pesquisadores Lindon J. Robison, Marcelo E. Siles e A. Allan Schmid (2003, p. 56) destacam a importância do paradigma capital social pelo fato de reunir diversos elementos que podem ser examinados na sua interdependência, permitindo o diálogo interdisciplinar e um conhecimento mais profundo. Segundo estes autores: “En efecto, al hacerlo se mejora nuestra capacidad de comunicarnos con otras disciplinas y diversas orientaciones prácticas. Esta comunicación más fluida, que se logra merced a un vocabulario común, permite a personas de diferentes orientaciones trabajar juntas en torno de un mismo problema. Por ejemplo, gracias al paradigma del capital social, hoy sabemos mucho más acerca de la pobreza y la forma de reducirla que lo que sabíamos antes, cuando el problema se estudiaba exclusivamente desde la perspectiva de la economía o de alguna otra disciplina.” (ROBISON; SILES y SCHMID, 2003, p. 66).

considerações a partir das principais descobertas em relação aos aprendizados desenvolvidos na convivência.

2 METODOLOGIA E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

“Caminante no hay camino,
se hace el camino al andar
y al volver la vista atrás...”
A. Machado.

1.5 A problemática

Considerando que, de modo geral, as pesquisas afirmam o grupo como referência importante para assumir atitudes coletivas, e sabendo que a proposta de formação da juventude – a partir dos grupos – está perdendo vigor em ambientes que historicamente têm valorizado os grupos como experiência básica de formação (igreja católica, sindicatos, cooperativas, etc), não tendo, paradoxalmente, cativado âmbitos como a academia ou instituições de ensino que têm o jovem como sujeitos de sua formação e, tendo feito história nos grupos juvenis, desejo aprofundar, na interlocução com outras pessoas que fizeram a experiência de grupo ou que estão nos grupos juvenis, e em diálogo com pesquisadores da área de juventude e da educação, os aprendizados produzidos na socialização para conhecer melhor o jovem de hoje e identificar a contribuição (ou não) do grupo na construção de capital social das comunidades.

A pergunta que se impõe é: “A que leva a participação nos grupos de jovens?” Essa questão, muitas vezes feita aos responsáveis¹⁹ pelos grupos juvenis, já foi tema de pesquisa para pesquisadores como Eisenstadt (1968) e Sousa (1999), que revelaram importantes aprendizados para a convivência produzidos nos grupos. Os aprendizados podem ser qualificados? Sabe-se que os aprendizados oficiais – de escolas – são valorizados com boletins, notas e títulos, e os aprendizados realizados nos grupos juvenis de convivência?

Minha experiência como assessor diocesano da PJ, de 1997 até 2000, possibilitou encontros com a juventude e com adultos preocupados com os jovens. Os trabalhos com as

¹⁹ Nesta pesquisa usamos a categoria “responsáveis” para designar as pessoas que têm como função (pela opção pessoal e oficializada pelas organizações) trabalhar em prol dos grupos juvenis: assessores, coordenadores, secretários executivos, etc.

lideranças juvenis e professores eram norteados pela questão: “O que podemos fazer para ajudar os jovens?” A proposta da PJ desenvolveu, junto aos jovens, espaços de convivência com lideranças capacitadas para o trabalho com a juventude. Nesse sentido, dispúnhamos de subsídios, pessoas qualificadas e de uma boa estrutura para acompanhar todo processo de formação da juventude.

Mas a pergunta persiste: A que leva este processo? Vale a pena investir ou, continuar investindo? A ausência de respostas condizentes já levou muitos ao descrédito. E aos poucos, a proposta neoliberal de “cada um para si” parece também tomar corpo nas igrejas, instituições estudantis, academias e movimentos populares.

Estudos como os de Kliksberg (1999), Eisenstadt (1968), Fau (1968), Sousa (1999) e Putnam (1995 e 2003) revelam que no grupo, além de aprender a conviver, o jovem adquire capacidades que contribuem para o desenvolvimento pessoal e comunitário. Nesse sentido, a categoria *Capital Social* pode ajudar a compreender as conseqüências da participação nos grupos juvenis de convivência. Desta problematização derivam duas questões básicas para a presente pesquisa: Quais os aprendizados desenvolvidos nos grupos juvenis? Qual a contribuição desses aprendizados para o desenvolvimento de capital social?

A hipótese de que no grupo se desenvolvem capacidades fundamentais para a convivência humana faz perseguir respostas para as seguintes questões:

- a)Quais as razões do engajamento nos grupos de convivência?
- b) Quais as mudanças sócio-culturais, percebidas pelos jovens?
- c)Como se caracteriza o processo de formação desenvolvido no grupo? Quais os objetivos perseguidos? Quais ações são realizados?
- d) Como os jovens problematizam a relação entre sua experiência no grupo e no processo de educação formal da juventude?
- e)Quais as conseqüências da participação dos jovens nos grupos juvenis (para os jovens e para as comunidades em que participam)?
- f)Quais os efeitos da formação dos grupos juvenis de convivência na construção de capital social?

1.6 Tese e hipóteses de pesquisa

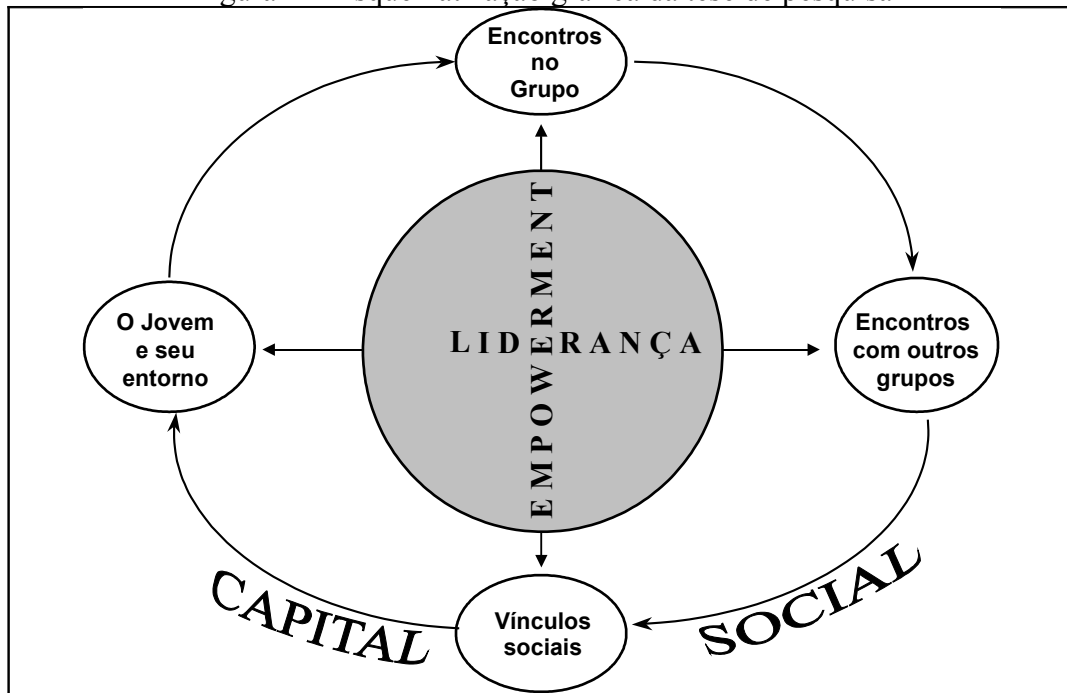
Partimos da tese de que os grupos juvenis de convivência, organizados em sistemas horizontais de participação, propiciam aprendizados que favorecem o desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas, relações de confiança e de entre ajuda, com efeitos para além do grupo, constituindo-se em mediações importantes para a construção de capital social junto à juventude e à comunidade. Para a defesa da tese procuramos demonstrar, pondo em evidência, as *hipóteses*²⁰ seguintes:

- a) A turbulência da vida (ser jovem e as transformações sócio-culturais) leva *os jovens* a *buscar amparo e conforto na camaradagem organizada* (PUTNAM, 1996, p. 148).
- b) Os grupos juvenis de convivência promovem a convivência democrática, em que se aprende a conhecer, a ser, a fazer e a viver juntos, pela prática de participação e de trabalho em equipe (BAQUERO, 2001, p. 56).
- c) A convivência em grupo constitui-se em mediação importante para o protagonismo juvenil (*empowerment*), contribui para recompor o laço social e gerar ações coletivas que permitem a participação de todos, colocando a solidariedade em movimento (SANDOVAL, 2002, p. 445).
- d) A metodologia de grupo – relações horizontais –, adotada na PJE, EBP no MST, desenvolve atitudes de confiança, normas e sistemas, que contribuem para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando ações coordenadas (PUTNAM, 1996, p. 177).

A pesquisa com jovens de grupos e com adultos que fizeram experiência semelhante possibilita conhecer melhor a juventude de hoje e avaliar a importância desta experiência na formação de capital social. Neste sentido, os aprendizados desenvolvidos nos grupos juvenis de convivência e a sua contribuição (ou não) na formação do capital social na sociedade contemporânea compõem o tema sobre o qual nos debruçamos nesta pesquisa. Esquemáticamente, a tese de pesquisa poderia ser representada, graficamente, da seguinte maneira:

²⁰ Hipótese [do grego *hypóthesis*, do latim *hypothesis*] são proposições que antecedem outras (estão por baixo – dão fundamento). Para o desenvolvimento da tese, tenho suposições – a partir da experiência pessoal e de autores que estudam a temática capital social e juventude – a partir das quais pretendo deduzir outras, comprovando ou não, a tese proposta nesta pesquisa.

Figura 1 - Esquemática gráfica da tese de pesquisa



Os jovens participantes desta pesquisa estão inseridos em um contexto concreto em que atuam. Estabelecem relações no seu entorno (com familiares, amigos, colegas de estudo ou trabalho, etc), com a participação em grupo, criando vínculo com outros grupos e na sociedade. Este processo contribui para que os jovens adquiram capacidades relacionadas à liderança e ao *empowerment*, importantes para o desenvolvimento de capital social junto a esta juventude.

1.7 Objetivos da pesquisa

O objetivo desta pesquisa é investigar os aprendizados desenvolvidos nos grupos juvenis de convivência, problematizando-os com as experiências formais de educação e examinar sua contribuição (ou não) para a formação de capital social. Especificamente, a pesquisa propõe:

- a) Explicitar as razões do engajamento dos jovens nos grupos de convivência e nas ações de interesse social.
- b) Identificar o papel dos grupos face às mudanças sócio-econômico e culturais.
- c) Caracterizar o processo de formação desenvolvido nos grupos juvenis.
- d) Problematizar a relação entre a experiência dos jovens no grupo e o processo de educação formal da juventude.

- e) Identificar resultados da participação nos grupos juvenis, destacando aprendizados e mudanças nos jovens e nas comunidades.
- f) Relacionar os efeitos da formação nos grupos juvenis de convivência (a vivência nos grupos gera ações coletivas, colocando a solidariedade em movimento, a formação no grupo favorece o desenvolvimento pessoal e coletivo) com a categoria capital social.

Para atingir esses objetivos foi organizada uma pesquisa em três organizações que trabalham com jovens, em vista do protagonismo juvenil, na metodologia de grupos: Rede Em Busca da Paz (EBP), Pastoral da Juventude Estudantil (PJE) e Movimento dos Sem Terra (MST). Essas organizações concebem o grupo como espaço de amadurecimento e crescimento e propõem oferecer aos jovens espaços de convivência, subsídios, contatos com pessoas qualificadas para o trabalho juvenil e uma estrutura mínima para o acompanhamento do processo de formação da juventude.

1.8 Unidades de análise

Constituem-se unidades de análise pessoas que fazem (ou fizeram) a experiência de grupos, com a idade de 12 e 30 anos, homens e mulheres, estudantes e/ou trabalhadores dos grupos, vinculados a três organizações, situadas no Rio Grande do Sul, que trabalham em vista do protagonismo juvenil, na metodologia de grupos: EBP, PJE e MST. Embora haja perspectivas comuns, cada organização tem sua história e suas particularidades, conforme descrição a seguir.

1.8.1 Rede em Busca da Paz

A Rede em Busca da Paz (EBP) é uma organização não-governamental, sediada em Santa Cruz do Sul, abrangendo grupos juvenis da região, dentre outros municípios, Santa Cruz do Sul, Rio Pardo, Venâncio Aires, Lajeado, Arvorezinha e Triunfo. É uma rede ecumênica de jovens cristãos que procuram concretizar, em suas vidas e em seus grupos, a palavra do Evangelho: “Felizes os que promovem a paz, porque serão chamados filhos e filhas de Deus!” (Mt 5,9). A EBP tem como bandeiras, a luta contra o armamentismo (químicas, biológicas e bélicas), a objeção de consciência²¹, a educação para a paz (atividades

²¹ A objeção de consciência desenvolve-se especialmente sob o lema *Nenhum homem, nenhuma mulher, nenhum centavo para a guerra*, desencadeando em várias partes do mundo, o movimento pela objeção de consciência, protagonizado especialmente por jovens que, individualmente ou em grupos, lutam contra a

em escolas e promove oficinas para a paz), a solidariedade com os povos em conflito (juventude de Moçambique, Chiapas no México, MST no Brasil) e a ação para a cidadania (campanha pelo título eleitoral para jovens de 16 anos, projeto de alfabetização para menores carentes). Desenvolve a ação educativa visando à construção da cultura de paz e a promoção dos direitos humanos pela mobilizarmos da juventude através de grupos de base que são chamados a serem instrumentos de mobilização pela paz no meio em que vivem e de irradiação para o mundo. A “Carta de Princípios da Rede Em Busca da Paz”, Aprovada pela 1ª Assembléia Geral da Rede em outubro de 1999, explicita a compreensão do que esta organização entende por paz.

Entendemos paz como obra da justiça. A paz não é, portanto, a simples ausência da violência e de derramamento de sangue. Nem apenas se reduz à tranquilidade. Muito menos se constitui pelo uso da força. Estamos convictos de que a paz somente se obtém criando uma ordem nova capaz de assegurar a passagem de condições menos humanas a condições mais humanas de vida. A paz é um trabalho permanente que implica mudança de estruturas, transformação de atitudes, conversão de corações. Viver em busca da paz não é pois, passividade nem conformismo. É o resultado de contínuo esforço, sinal de uma militância permanente (Carta de Princípios da Rede em Busca da Paz, 1999).

Segundo Roque Hammes (2002), a EBP foi gestada pela Pastoral da Juventude da Diocese de Santa Cruz do Sul, na passagem dos anos 80 para 90, tendo como tema norteador a paz como algo específico que motivasse a juventude urbana. As ações estavam orientadas como prática eclesial, com retiros e cursos em vista da formação espiritual da juventude. Mas, aos poucos vai adquirindo autonomia e se constitui em ONG, com uma proposta voltada para a construção da paz, especialmente a partir da juventude. Hoje faz parte do grande Movimento Pacifista e se inspira em ações protagonizadas por líderes como Mahatma Ghandi, Martin Luther King, Dom Oscar Romero, Rigoberta Menchú, Chico Mendes e outros. “Na prática, o Movimento Pacifista está muito próximo dos Movimentos com fundo cultural como o Ambientalista e o de Mulheres. Também está próximo do Movimento de Justiça e Direitos Humanos” (HAMMES, 2002, p. 108).

obrigatoriedade do serviço militar. A objeção de consciência é a possibilidade que tem toda pessoa e organização social, assegurada pelo artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos da liberdade de consciência, a negar-se por razões de ordem moral, ético, religioso, político ou de qualquer outra ordem que implique profundas convicções, a todo tipo de dominação e autoritarismo. Visa transformações profundas do sistema e das forças armadas que o defendem, buscando a verdadeira paz, baseada na justiça social e na solidariedade humana. A Rede afirma que “deve ser respeitada à pessoa o direito de não participar de certas ações por motivos de consciência. Concretamente, a Rede defende o direito às pessoas de não prestarem serviço militar” (Hammes, 2002, p. 107).

A EBP assume a não-violência como estilo de vida e metodologia de ação. Acredita que o pequeno grupo de base é um lugar para a convivência afetiva, uma escola e oficina da paz onde se educa para a não-violência e onde são organizadas e experienciadas ações em prol da paz no mundo.

A organização em forma de *rede* contribui para circular as informações, assumir interesses, engajamentos e responsabilidades comuns para ter unidade e garantir eficiência. Essa construção coletiva busca produzir consciência crítica e protagonizar um jeito de ser menos violento. O que move a rede a organizar grupos é a ação pela paz e a proposta é que a mensagem de paz se expressa através do que cada membro faz, como estilo de vida: “quem entra na rede deve se propor a uma conversão de suas violências, combatendo as discriminações e os preconceitos” (Carta de Princípios da Rede em Busca da Paz, 1999).

Neste sentido, mudam os critérios de valor, os centros de interesse, as fontes inspiradoras e os modelos de vida, pois tudo o que, de alguma maneira, constitui uma violação dos direitos humanos e um atentado à paz. Nos grupos, instâncias de coordenação e em outros espaços da Rede e, na sociedade de modo geral, os valores que propõem alcançar são: a não-violência, a tolerância, o pluralismo, o companheirismo, a democracia, o respeito pelo outro, a liberdade, a gratuidade e a convivência com o diferente. Afirmam demonstrar, pelo jeito de encarar a vida, que vivem em busca da paz.

Para a preparação da pesquisa, encontrei-me com pessoas ligadas à coordenação da Rede Em Busca da Paz, com destaque para o assessor e o Secretário Executivo da Rede. A partir de critérios definidos para esta investigação, escolhemos o grupo de pesquisa da comunidade da matriz da paróquia Nossa Senhora da Conceição de Santa Cruz do Sul. Através de entrevistas em profundidade, encontrei-me com três jovens que estão iniciando sua experiência de grupos, três jovens que estão há bastante tempo, normalmente conhecidos como militantes e três egressos dos grupos.

1.8.2 PJE de Sapucaia

A Pastoral da Juventude Estudantil (PJE) está organizada em nível nacional e latino-americano, com uma história que se funda na Ação Católica, de modo especial na Juventude Estudantil Católica. Trabalha com a juventude de 7ª e 8ª séries e do ensino médio, numa ação organizada *por, com e para* os estudantes, para que desempenhem sua missão na sociedade:

“construir uma sociedade justa e fraterna, buscando transformações a partir da sala de aula” (PJE, 1994, p. 36).

A Pastoral da Juventude estudantil acredita que os jovens estudantes têm força e dinamismo para mudar a realidade da educação em nosso país. Seus objetivos são: despertar e formar lideranças; aumentar a amizade entre os alunos; promover uma educação (formação) que atenda a todas as dimensões da vida do estudante: personalidade, capacitação técnica e dimensão vocacional; favorecer a conscientização do estudante, a respeito do seu potencial de transformação da realidade em que vive e fazer com que a escola seja um instrumento para promover novos valores de solidariedade, diálogo, partilha, capacidade de renúncia, luta pela justiça e participação em todos os níveis de organização da sociedade (PJE, 2002, p. 3).

Esta organização concebe o grupo como espaço de amadurecimento e crescimento, explícito no marco referencial da Pastoral da Juventude:

O processo de amadurecimento leva o jovem a construir paulatinamente relações de companheirismo, de amizade e de fraternidade até incorporar essas atitudes numa valorização da experiência comunitária como referência permanente para sua vida. O jovem aprenderá a viver em grupo, aceitando e valorizando cada pessoa, reconhecendo seus valores e tornando-se capaz de renunciar aos interesses pessoais para assumir os da comunidade. Desenvolverá sua capacidade de trabalhar em equipe e de viver numa atitude de serviço que o faça crescer na responsabilidade por sua própria vida e pelas situações do grupo (CELAM, 1997, p. 204).

A PJE se caracteriza pela identidade estudantil, orgânica da pastoral da juventude do Brasil (PJB)²². Por isso, o meio de atuação específico é a escola. Os grupos se constituem a partir dos alunos das escolas públicas ou privadas. Está presente em diversos estados do Brasil, dependendo dos Estados, está mais em escolas públicas ou em privadas. No caso do RS, está mais presente em escolas particulares, ou mais especificamente, em escolas confessionais nos municípios de Esteio, Canoas, Sapucaia do Sul, Viamão, Porto Alegre, Caxias do Sul, Passo Fundo, Carazinho, Não Me Toque, Pelotas, Cerro Largo e Santa Maria. Esta pastoral aposta na organização para ter uma ação concreta e eficaz. Organiza-se por regionais, conforme a organização da CNBB (Rio grande do Sul é um dos regionais da PJE – Regional Sul 3 da CNBB) e em cada regional há uma organização por sub-regionais (Sapucaia e Esteio; Porto Alegre, Canoas e Viamão; Caxias e Passo Fundo), com um coordenador de e um assessor. E, finalmente, cada grupo também tem uma equipe de

²² Pastoral Orgânica (expressão muito conhecida na Igreja) é o trabalho organizado em conjunto, buscando ser eficiente unindo-se a outras experiências, na convicção de que todos fazem parte de um grande “órgão”, ou seja, da Igreja como um todo.

coordenação composta por um coordenador geral, um secretário, um tesoureiro e um assessor adulto.

Nesta pesquisa, o assessor regional foi uma presença constante, importante desde a definição do grupo de pesquisa e pessoas a serem entrevistadas até a partilha de material (documentos) e redefinições necessárias. Para a preparação da pesquisa foram feitas duas entrevistas com o assessor regional, Irmão Maurício Perondi, que depois de transcritas e devolvidas serviram para a definição do grupo de pesquisa e dos procedimentos necessários, a partir dos critérios propostos. O grupo de pesquisa foi constituído por jovens dos grupos da PJE de Sapucaia do Sul.

1.8.3 Jovens do MST

O Movimento dos Sem Terra (MST) surge em função da reforma agrária, em continuidade a outros movimentos como as Ligas Camponesas, criadas em Pernambuco (aniquiladas pela ditadura militar de 1964) e o MASTER – Movimento dos Agricultores Sem-Terra – criado em Encruzilhada do Sul (HAMMES, 2003, p. 60). A construção da Hidrelétrica Binacional de Itaipu agravou a situação dos pequenos agricultores, posseiros e arrendatários que foram perdendo suas terras nos anos 70, sem a indenização prometida. Como decorrência, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), igrejas e sindicatos fundaram em 1980 o Movimento Justiça e Terra que,

Numa de suas ações (...) reuniu cerca de 2 mil trabalhadores para acamparem no trevo de acesso à hidrelétrica e reivindicarem o aumento do valor das indenizações e assentamentos para os sem-terra. Depois de quase dois meses acampados, os sem-terra conseguiram assentamento no próprio estado (MORISSAWA, 2001, p. 121).

Além dessas, outras 500 famílias que perderam suas propriedades com a construção da usina hidrelétrica de Itaipu foram organizadas pela CPT, cadastrando interessados para assentamentos no Paraná, sob a sigla MASTRO (Movimento dos Agricultores Sem Terra). As organizações se deram, conforme diversas denominações, como o MASTES (Movimento dos Agricultores Sem Terra do Sudoeste do Paraná), o MASTEN (Movimento dos Agricultores Sem Terra do Norte do Paraná), o MASTRECO (Movimento dos Agricultores Sem Terra do Centro-Oeste do Paraná) e o MASTEL (Movimento dos Agricultores Sem Terra do Litoral do Paraná) que contribuíram para a organização dos agricultores.

Com a organização dos agricultores sem-terra, no dia sete de setembro de 1979, foi ocupada a Fazenda Macali, em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul, plantando-se a semente no MST, através de discussões entre trabalhadores e militantes da CPT. Institui-se uma proposta de organização, com assembléias de acampamento, amplas discussões e coordenações dos mais diversos setores, favorecendo a conscientização e a busca de soluções coletivas para a implantação da reforma agrária, seu objetivo. Em dezembro de 1980, inicia o acampamento Encruzilhada Natalino no entroncamento das estradas que levam a Ronda Alta, Sarandi e Passo Fundo com 600 famílias (cerca de 3 mil pessoas). Dessa luta surge o Boletim Sem Terra, primeiro órgão de comunicação do Movimento e uma secretaria administrativa em Porto Alegre, para buscar solidariedade. O movimento cresceu rápido, resultando no 1º Encontro Nacional dos Sem-Terra, em Cascavel (Paraná) nos dias 20, 21 e 22 de janeiro de 1984, com representantes de 12 Estados e a fundação oficial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST. Este Encontro denuncia:

Todos esses problemas e outros mais são consequência da política econômica, fundiária e agrícola voltada tão somente para a exportação, em benefício do capital nacional e estrangeiro. Esse capital, por sua vez, leva à concentração das terras nas mãos de poucos, eleva sempre mais o número dos sem-terra (MORISSAWA, 2001, p. 139).

E conclama a todos para ver multiplicados os esforços, as articulações e o número de representantes engajados na mesma luta em todos os estados da Federação. Desse Encontro, o MST começou a articulação em nível nacional, com quatro Congressos Nacionais dos Sem-Terra (1985, 1990, 1995 e 2000). Dentre as diversas formas de luta, destacam-se: a ocupação, acampamento permanente, marchas, jejuns e greves de fome, ocupação de prédios públicos, acampamentos e manifestações nas grandes cidades, acampamentos diante de bancos, vigílias. A história tem revelado duas grandes tarefas do MST:

Ajudar a acabar com o “pecado mortal” do latifúndio, desconcentrando e tornando socialmente produtivas as terras deste país imenso; ajudar a humanizar as pessoas, produzindo seres humanos com dignidade, identidade e projeto de futuro. (CALDART, 1999/00, p. 57)²³.

²³ A autora faz alguns esclarecimentos sobre a grafia do nome Sem Terra, afirmando que a condição (individual) de sem (a) terra, do trabalhador ou trabalhadora do campo que não possui sua terra de trabalho, é tão antiga quanto a existência de apropriação privada deste bem natural. A atuação do MST criou na língua portuguesa o vocábulo sem-terra, com hífen, e com o uso do s na flexão de número (os “sem-terras”), indicando uma designação social para esta condição de ausência de propriedade ou de posse de terra de trabalho, e projetando, então, uma identidade coletiva. Como o MST não utiliza em seu nome nem o hífen, nem o s, o que historicamente acabou produzindo um nome próprio, Sem Terra, que é também sinal de uma identidade construída com autonomia. O uso social do nome já alterou a norma referente à flexão de número. Quanto ao hífen, fica como distintivo da relação entre esta identidade coletiva de trabalhadores e

Conforme Morissawa (2001, p. 167), o MST está presente em 23 Estados da Federação, organizando 1,5 milhão de pessoas, com 350 mil famílias assentadas e 100 mil vivendo em acampamentos; possui 400 associações de produção, comercialização e serviços, 49 cooperativas de produção pecuária, 32 cooperativas de prestação de serviços, 2 cooperativas regionais de comercialização e 2 cooperativas de crédito, 96 pequenas e médias agroindústrias. Grande parte dos assentados se organizam em torno de cooperativas de produção, associadas às centrais ligadas à Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (Concrab). O setor de educação é um dos mais atuantes, propondo ampliar o conceito de educação, para não ser sinônimo apenas de escolaridade. Conta com 1.500 escolas públicas nos assentamentos com 150 mil crianças matriculadas, 25.000 jovens no EJA e quatro universidades desenvolvem cursos de Pedagogia e Magistério para formar professores diretamente envolvidos nesse projeto de uma nova educação.

A partir de janeiro de 2005, o MST conta com a Escola Nacional Florestan Fernandes, em Guararema, interior de São Paulo como unidade educacional para capacitação e formação de trabalhadores rurais para atender inicialmente em torno de 1,2 mil jovens e adultos por ano para “dar oportunidade para que os pobres tenham o poder do conhecimento” (João Pedro Stédile, no dia 23 de janeiro de 2005, no ato da inauguração). Constatase uma organização que se desenvolve na própria luta, unindo mulheres e homens, crianças, jovens e adultos, em que se aprende participando, com uma mística afirmativa: “nossa força resgatada pela chama de esperança no triunfo que virá” (Hino do MST).

O MST, como bem refere o termo, se movimenta constantemente. Especialmente os participantes dos acampamentos estão em constante mudança, sempre em busca da terra e do objetivo maior, a reforma agrária e a construção de uma sociedade justa para todos. Essa mobilidade constitui os acampamentos em verdadeiras escolas para a vida coletiva, tendo como base a organização: frente de massas, setor de formação, setor de educação, setor de produção, sistema cooperativista, finanças, projetos, comunicação, relações internacionais, gênero, direitos humanos, além das secretarias nacional e estaduais. As instâncias de participação se dão através de representação: congresso nacional, encontro nacional, coordenação nacional, direção nacional, encontros estaduais, coordenações estaduais, direções estaduais, coordenações regionais, coordenações de assentamentos e acampamentos, grupos de base (MORISSAWA, 2001, p. 208).

Um dos motivos pelos quais os jovens entram no MST é porque o “lote de seus pais já não poderá prover-lhes o sustento quando casem e constituam família” (MORISSAWA, 2001, p. 213). Participam dos acampamentos e lutam por terra com os pais e irmãos, trabalhando nas cooperativas, atividades de articulação, formação e animação. O movimento organizou projetos de estudo com o EJA, os supletivos, cursos profissionalizantes, parcerias com universidades, dentre outros. E reconhece ser a juventude um dos seus principais desafios, preparando novas lideranças, com a formação para cidadania e a qualificação técnica. De modo geral, o jovem se integra, como revela Morissawa (2001), ao descrever um assentamento de agricultores:

A venda a varejo das mercadorias produzidas nos assentamentos e mesmo das de consumo geral é realizada por jovens. Tanto na rádio comunitária como nos setores que envolvem comércio são destacados os jovens para o trabalho, como forma de estimulá-los a permanecerem no campo (MORISSAWA, 2001, p. 229).

Em outubro de 1996, o MST realizou, na cidade de São Paulo, o 1º Congresso Infanto-Juvenil com filhos de assentados e acampados de vários Estados do país. Participaram em torno de 400 crianças e adolescentes com atividades culturais, recreativas e educativas, tendo na coordenação das oficinas alunos da UNESP (Universidade Estadual Paulista). Busca-se assim, um trabalho mais específico com e para a juventude, a partir da especificidade desta fase da vida.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi muito importante o setor de educação do MST e a coordenação pastoral da paróquia Santa Bárbara de Encruzilhada do Sul. Com eles definimos desenvolver a pesquisa num assentamento com grupo de jovens estruturado, com quem definimos os procedimentos para alcançar os objetivos propostos.

A pesquisa foi realizada com o grupo de jovens de Encruzilhada do Sul. Este grupo, formado por 15 jovens (no assentamento há em torno de 25 jovens), é o segundo grupo²⁴ organizado nesse assentamento, estabelecido em 1994. Os jovens são de famílias assentadas e acompanharam o processo de instalação do assentamento, a formação da comunidade, através da organização do Centro (espaço para reuniões, sinuca, bocha e cartas, etc.), futebol de campo e capela. Em torno destes espaços surgem as organizações como a coordenação do assentamento, associação do leite, comunidade católica, grupo de jovens, time de bocha, time

²⁴ Muitas vezes, pela falta de uma estruturação mínima, o grupo de jovens não tem estabilidade, constituindo-se em grupos espontâneos. O grupo que havia neste assentamento não teve acompanhamento de assessores, capacitados para acompanhar os grupos. Por isso, também, não deixaram registrado sua memória (livro de atas) e não teve continuidade.

de futebol, etc. O grupo de jovens se reúne quinzenalmente para sua reunião ordinária em que tratam de temas previamente definidos, mas os jovens se encontram informalmente aos sábados e domingos na sede do assentamento onde jogam e participam das celebrações.

1.9 Instrumentos da coleta de dados

Os dados da pesquisa foram coletados através de entrevistas em profundidade e grupos de foco, que se constituem dados primários, acompanhados por um diário de campo, a análise documental.

1.9.1 Entrevistas em profundidade

A entrevista em profundidade é muito utilizada nas pesquisas motivacionais e conforme Malhotra (2001, p. 163), é caracterizada como pessoal, direta e não estruturada em que um único respondente é questionado por um entrevistador qualificado, com o objetivo de revelar motivações, crenças, atitudes e sentimentos a respeito de determinado tópico.

A amostra utilizada para a entrevista em profundidade foi a não probabilística por julgamento (MATTAR, 1993), selecionada em duas fases. Primeiro foram selecionados os grupos de jovens de cada uma das três organizações e, em seguida, os jovens participantes desses grupos, conforme seu estágio de participação em relação ao grupo: iniciantes (que estão começando sua experiência no grupo), militantes (ainda participantes dos grupos, comprometidos com a causa da organização, exercendo serviços de articulação da sua organização ou na sociedade em geral – sindicatos, partidos, etc.) e egressos (pessoas que já saíram dos grupos juvenis), totalizando 27 entrevistas que foram gravadas e transcritas para serem analisadas. A Tabela 1 mostra a distribuição dos entrevistados por instituição:

Tabela 1 – Distribuição dos entrevistados por organização				
Estágio de participação	Organização			Total
	PJE	MST	EPB	
Iniciante	3	3	3	9
Militante	3	3	3	9
Egresso	3	3	3	9
Total	9	9	9	27

O critério da seleção destas organizações deve-se ao fato de proporem o grupo de convivência como forma privilegiada para a formação dos jovens, terem proximidade geográfica e por manter uma certa heterogeneidade: um movimento popular, dentro da

estrutura social de exclusão social, ligado à questão fundiária (MST); uma pastoral organizada em nível nacional e latino-americano, ligada à Igreja Católica (PJE) e uma organização não governamental (ONG), estruturada com a juventude e preocupada com a questão da paz (EBP). Há convergência em relação à metodologia de trabalho com os jovens, mas há muitas diferenças que caracterizam cada uma das organizações estudadas.

Estas organizações trabalham os grupos de jovens com vistas ao protagonismo juvenil e acompanham sua dinâmica através de uma estrutura de apoio formada por pessoas qualificadas para assessorar o processo, secretarias, bibliotecas e destinação de recursos humanos, materiais e financeiros. Participam dos grupos jovens que se identificam com a proposta do grupo e seus objetivos. Normalmente, os grupos são organizados em uma realidade específica (por ex: interior, meio popular, escola), com jovens da mesma idade (identificação etária) e objetivos comuns (querem se encontrar, participar, aprender, fazer algo na comunidade...).

As entrevistas foram realizadas com o apoio de um questionário semi-estruturado (em anexo), envolvendo uma livre troca de informações entre entrevistador e entrevistado, com uma abordagem direta, variando a duração da entrevista entre 40 minutos a 1 hora.

1.9.2 Grupos de foco

Após uma análise prévia do material disponível (especialmente as respostas das entrevistas), foi desenvolvida uma pesquisa em grupos de foco em cada uma das três organizações, tendo como foco as bases para a produção de capital social (desenvolvidas por especialistas na pesquisa de capital social): confiança, participação, pertencimento à comunidade, tolerância, redes de cooperação, solidariedade e cooperação recíproca.

Grupos de foco se constituem em “entrevistas realizadas de maneira não-estruturada e natural, por um moderador treinado, junto a pequeno grupo de respondentes” (MALHOTRA, 2001, p. 156). A dinâmica constou de um encontro com um grupo de jovens em torno de uma hora para problematizar aprendizados, motivações, crenças e atitudes sobre a temática capital social. Por ocasião do convite, os participantes já foram informados dos objetivos deste encontro e da metodologia a ser utilizada. Estas informações foram recuperadas no início do encontro, ocasião em que os participantes foram colocados em clima de informalidade e orientados para a importância da sua participação nesta fase da pesquisa.

A amostra utilizada para a pesquisa em grupos de foco foi a não probabilística por julgamento, selecionada com os responsáveis das organizações estudadas.²⁵ Definiu-se reunir jovens dos três grupos estudados, com tempo de participação de 2 a 3 anos²⁶, explicitados na Tabela 2.

Tabela 2 – Composição dos grupos de foco

Tempo de participação no grupo	Organização			
	PJE	MST	EPB	Total
Mais de três anos de grupo	1	2	1	4
De dois a três anos de grupo	3	2	4	9
Menos de dois anos de grupo	1	1	0	2
Total	5	5	5	15

Fonte: Organização da distribuição da pesquisa por tempo de participação e organização em que participam

Para ter um grupo de controle, foram convidados também jovens que não participavam de grupos. O foco desenvolvido com estes jovens era o mesmo daquele dos jovens participantes de grupo (as bases para a produção de capital social), como também a dinâmica era a mesma: encontro de aproximadamente uma hora em que os participantes, cientes do objetivo e importância da sua participação na pesquisa, dialogando a respeito da temática proposta. A sessão foi filmada e as falas transcritas, servindo como controle para analisar a importância do grupo (ou não) para a construção de capital social, nesta pesquisa.

Em Santa Cruz do Sul e em Encruzilhada do Sul, estes jovens participaram do mesmo encontro com os do EPB e do MST, respectivamente. Em São Leopoldo foi organizado um encontro à parte, somente os que não tem grupo, uma vez que também a PJE teve um encontro formado por jovens que participam de grupos, como indica a Tabela 3 da amostra em grupos de foco.

Tabela 3 – Amostra do grupo de comparação da pesquisa grupos de foco

Origem dos participantes	Número de participantes
Encruzilhada do Sul	1
Santa Cruz do Sul	3
São Leopoldo	6
Total	10

Fonte: Organização da pesquisa grupos de foco

²⁵ Os contatos com os responsáveis foi importante durante todo processo da pesquisa, contribuindo para a definição dos grupos de pesquisa, eleição dos entrevistados, partilha de documentos e dos primeiros resultados e para tomar novos caminhos.

²⁶ Uma característica deste grupo foi que 50% já havia participado da primeira fase da pesquisa (entrevista em profundidade).

1.9.3 Diário de campo

No processo de desenvolvimento da pesquisa o Diário de Campo foi companhia inseparável, contendo anotações sobre as visitas, as organizações, observações e impressões diversas. Conforme Alves-Mazzotti, (2001, p. 164) “a observação de fatos, comportamentos e cenários é extremamente valorizada pelas pesquisas qualitativas”, permitindo, dentre outras, “checar” a sinceridade das respostas, identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir.

1.9.4 Documentos

As três organizações estudadas têm uma vasta gama de documentos. Para esta pesquisa nos limitamos a consultar as atas e publicações referentes ao foco em estudo. Outras publicações como livros, jornais e revistas contribuíram para relatar a história e a dinâmica de cada umas das três organizações estudadas.

1.10 Metodologia de análise da informação

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que busca compreender o processo de formação dos jovens em grupos e seus efeitos para a construção de capital social. O estudo foi realizado através de entrevistas em profundidade, desenvolvidas junto a jovens participantes e egressos de grupo, acompanhado de relatos em diário de campo e uma pesquisa com grupos de foco. Embora os dados sejam analisados com a quantificação do evento qualitativo, a pesquisa terá o caráter qualitativo, conforme a distinção de Greenhalgh & Taylor:

Quantitative research should begin with an idea (usually articulated as a hypothesis), which then, through measurement, generates data and, by deduction, allows a conclusion to be drawn. Qualitative research, in contrast, begins with an intention to explore a particular area, collects “data” (observations and interviews), and generates ideas and hypotheses from these data largely through what is known as inductive reasoning (GREENHALGH & TAYLOR, 1997)

As entrevistas permitiram coletar dados, sem estar preso demais ao esquema. Para isso, trabalhou-se com grandes focos, explorando-se, posteriormente, e quando necessário, as perguntas específicas (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 168). As questões das entrevistas (em anexo) foram preparadas em função do objetivo da pesquisa (investigar os aprendizados desenvolvidos nos grupos juvenis de convivência, problematizando-os com as experiências

formais de educação e examinar sua contribuição, ou não, para a formação de capital social) com a participação dos responsáveis pelas organizações – em que os grupos estão vinculados – a serem pesquisadas.

Os efeitos das aprendizagens em grupos para a construção (ou não) de capital social foram problematizados utilizando-se a metodologia de grupos de foco, organizados nos ambientes dos próprios grupos pesquisados, de uma forma não-estruturada, com grupos de 5 a 8 membros, selecionados a partir do critério não probabilístico, com a presença de jovens participantes de grupos e de jovens não participantes. Procurou-se formar uma comunidade entre os membros, evitando discussões sobre questões secundárias, com vistas a uma produção espontânea sobre o foco da pesquisa. Os encontros duraram em torno de uma hora, tempo suficiente para estabelecer uma relação com os participantes e explorar em profundidade suas sensações, idéias, crenças e atitudes sobre os tópicos de interesse (cf. MALHOTRA, 2001, p. 157).

A pesquisa com grupos de foco foi preparada a partir de uma primeira leitura das entrevistas e análises preliminares dos materiais coletados.

Dessa forma, a pesquisa foi estruturada para expressar, inicialmente, a dinâmica dos grupos de jovens, focalizando seus aprendizados para, num segundo momento, analisar seus efeitos para a construção, ou não, de capital social. Os dados obtidos com as entrevistas em profundidade e com dos grupos de foco possibilitaram a obtenção de leque compreensivo de informações para identificar as conseqüências da participação nos grupos.

A pesquisa teve presente a própria metodologia destas organizações que trabalham com grupos, orientados pelo princípio de aprender na convivência. O próprio método contribuiu para a compreensão das formas de construção da atividade dos sujeitos envolvidos na investigação sendo, “al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación” (VYGOTSKI, 1995, p. 47).

Seguindo a pedagogia da educação popular, aprofundamos a temática apresentada, ciente das artimanhas da subjetividade pela proximidade do campo de pesquisa, mas coerente com a história vivida, princípio caro em Paulo Freire²⁷, que “não pensa idéias, pensa a existência”, como afirma Ernani Maria Fiori, no prefácio da *Pedagogia do Oprimido*.

²⁷ Moacir Gadotti, lembra que no prefácio ao livro de Henry Giroux, *Pedagogia radical*, Freire insiste na necessidade de o educador revolucionário ser coerente. Afirma que muitas vezes é preciso pagar um preço alto pela coerência entre o que se faz, o que se diz e o que se escreve. A coerência do educador não se limita à atividade docente (Gadotti, 1989, p. 98).

Consideramos ser importante a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da investigação estão envolvidos, levando em conta suas peculiaridades e diferenças, escolhemos trabalhar com os referenciais teóricos que têm relação com a educação popular (Freire, Gadotti), capital social (Baquero, Coleman, Bourdieu, Fukuyama, Putnam) e juventude (Abramo, Dick, Spósito, Sandoval), os quais contribuíram para a análise dos dados desta investigação.

O método dialógico de Paulo Freire mostra que o ato de saber é uma ação reflexiva; o ato toma a forma de uma ação transformadora sobre o mundo e através dele, não uma acomodação ao mundo. O saber dialógico sempre mostra, de forma problemática, um indivíduo ou circunstâncias existenciais do grupo em relação ao contexto sócio-político mais amplo. Foi precisamente esta perspectiva freireana que orientou a ação investigativa neste estudo.

A análise apresenta os dados das 27 entrevistas obtidos nas três organizações analisadas (EBP, MST e PJE), considerando o nível de participação dos jovens no grupo (iniciantes, militantes e egressos). Depois de gravadas e transcritas as entrevistas, todos os entrevistados receberam as respostas transcritas para que pudessem “reagir”, confirmando, corrigindo ou ampliando suas colocações. As respostas têm seu contraponto na pesquisa em grupos de foco e na análise documental. A metodologia adotada na análise também segue o método de participação no grupo, ou seja: as motivações que levam ao grupo; o processo de formação no grupo de jovens; as novas relações que se instauram com a convivência; a contribuição do grupo na formação dos jovens; a análise das consequências da participação nos grupos e a discussão dos resultados.

Os dados das entrevistas foram organizados em quatro grandes temáticas de modo a expressar de forma organizada, os depoimentos dos entrevistados. As temáticas foram as seguintes:

- Juventude, grupos e participação social;
- O processo de formação no grupo
- O grupo como espaço pedagógico na formação dos jovens
- Os grupos juvenis e a construção de capital social

Partindo dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa emergiram categorias de análise que foram estruturadas, conforme a recorrência do conteúdo nos depoimentos dos

entrevistados, numa espécie de quantificação do dado qualitativo, como alternativa metodológica. Conforme Pereira (2001), “O dado qualitativo é uma forma de quantificação do evento qualitativo que normatiza e confere um caráter objetivo à sua observação” (p. 21).

Temos presente que “o desenvolvimento de uma instituição humana não pode ser avaliado de uma semana para a outra, nem de um mês para o outro, e às vezes nem mesmo de um ano para o outro” (PUTNAM, 1995, p. 74). Mas é necessário que façam as avaliações e que a prática seja problematizada em vista de uma ação pertinente com os objetivos propostos.

2 JUVENTUDE, GRUPOS E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

[Os movimentos de juventude],
ao questionarem a “civilização do consumo”;
ao denunciarem as “burocracias” de todos os matizes;
ao exigirem a transformação das universidades,
de que resultem, de um lado,
o desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno;
de outro, a inserção deles na realidade (...),
buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão,
(FREIRE, 1987, p. 29).

Fatos como *Maio de 1968* e a luta contra as ditaduras militares na América Latina, os *caras pintadas* pela ética na política nos anos 1990 a favor do *impeachment* de Collor de Melo, a formação da *cidade das cidades*²⁸ e a participação em fóruns (social mundial, nacionais, municipais ou estaduais) revelaram a juventude como fenômeno social, com força de transformação, dentro de um contexto histórico e cultural, vinculada ao seu processo de organização (estudantil, grupos sociais, movimentos, etc.), importante na sociedade moderna.

Por outro lado, mudanças sócio-culturais remetem às transformações dos próprios referenciais, ou seja, à mudança de paradigmas. Autores como Sousa Santos (2001), Krauskopf (2000), Urresti (2000), Lemus (1998) e Robison, Siles y Schmid (2003), em diferentes perspectivas, assinalam que estamos em um processo de transição paradigmática, mudando padrões e critérios regulatórios.

Nessa linha de orientação, esta pesquisa quer ter presente a situação em que se encontram os jovens e as transformações do próprio paradigma das ciências, que se constitui a partir da revolução científica do século XVI. Como ocorre numa sociedade que também é

²⁸ A *cidade das cidades* é o nome sugestivo dado ao Acampamento Intercontinental da Juventude que em janeiro de 2005, durante o V Fórum Social Mundial, reuniu mais de 35 mil pessoas de 39 países no Parque Harmonia e junto ao Guayba em Porto Alegre. O Fórum e, particularmente, o acampamento da Juventude. Constitui-se é um espaço privilegiado para uma intensa convivência entre culturas e idiomas, símbolo de novas práticas sociais, econômicas e políticas que os principais conteúdos deste evento propõem. As mais de 500 atividades realizadas no acampamento de 26 a 31 de janeiro de 2005 foi uma oportunidade para testar teorias de autogestão, de solidariedade entre os povos, de consumo crítico e ético e de ocupação da natureza com responsabilidade. Outros dados podem ser acessados pelo site do Acampamento: <www.acampamentofsm.org>. Acesso em mai. 2005.

revolucionada pela ciência, não pode “ser apenas um paradigma científico”, configurando-se em um “paradigma de um conhecimento prudente para a vida decente” (SANTOS, 2001, p. 37) que, na perspectiva de seu postulado, não pode ser apenas um paradigma científico, mas tem que se constituir também em um paradigma social. Este paradigma, conforme Santos (2001), se fundamenta nas teses de que todo conhecimento científico-natural é científico-social, é local e total, é auto conhecimento e visa constituir-se em senso comum.

A investigação pretende também considerar o paradigma emergente capital social, que revela a influência que exercem as relações sobre as transações sociais e emocionais, contendo elementos extraídos de quase todas as ciências sociais, facilitando a comunicação entre as disciplinas, permitindo que pessoas de diversas orientações possam trabalhar juntas em torno de um mesmo problema (ROBISON; SILES y SCHMID, 2003).

Outro paradigma que se impõe é o da participação dos atores nos processos de aprendizagem, nas políticas públicas e na prática da cidadania. Em relação a isso, Krauskopf (2000, p. 121) afirma que a juventude encontra-se hoje situada em um tecido social de relações em que coexistem e competem diversos paradigmas. A autora refere um velho e um novo paradigma de participação social da juventude e afirma que a participação juvenil não só requer ser entendida desde sua relação de *empowerment* em relação ao adulto, mas também em relação às formas próprias de sua participação. Marcelo Urresti (2000), a partir da Argentina, faz um balanço histórico da participação juvenil e afirma:

Más que pedirles o juzgarlos por aquello que hacen o no hacen respecto de los jóvenes de generaciones anteriores, es comprenderlos en su relación con la situación histórica y social que les toca vivir, pues más que de un actor se trata de un emergente (URRESTI, p. 178).

Seguindo essa perspectiva, o sociólogo Roberto Brito Lemus (1998) postula uma sociologia da juventude, para interpretar os fenômenos juvenis. Para esse autor, as políticas de juventude são uma estratégia para o desenvolvimento social, ou seja, “un sector estratégico, participativo y protagónico, que cobra relevância en los procesos de cambio social, transformación productiva y fortalecimiento democrático que está viviendo nuestra sociedad” (LEMUS, 1998, p. 17).

2.1 A categoria juventude

Na linguagem do dia-a-dia é comum falar de juventude, de jovens e de grupos juvenis, como se fosse algo natural ou uma categoria universal. No entanto, as análises sócio-históricas mostram que somente no século XX a juventude é identificada como fase autônoma no curso vital humano. Além disso, o uso comum ampliou o conceito de tal maneira, que obriga a delimitações. Assim, quando falamos de juventude, temos que dizer de que juventude falamos.

O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1996) traz a definição de juventude como “fase do ciclo de um lago na qual este recebe mais água do que perde e por isso tem maior duração”. Parece ser esta também a sensação típica dos jovens de hoje: ter mais vida a viver do que se viveu. Mas para muitos, a experiência do vivido já mostra que é hora de tomar decisões vitais em relação à família, trabalho, igreja, política, etc. Embora se prefira postergar as decisões, elas são tomadas, como nos ensina Paulo Freire: sempre optamos, a favor ou contra as mudanças. São decisões que marcam profundamente, muitas vezes caracterizadas pelas correntezas da vida: ser de família muito pobre, do interior ou dos centros urbanos, ser do um grupo de jovens, integrar a *cidade das cidades*,...

As idades da vida (criança, jovem e adulto), embora ancoradas no desenvolvimento bio-psíquico dos indivíduos, não são um fenômeno puramente natural, mas construídas, social e historicamente, inseparáveis do processo de constituição da modernidade, do ponto de vista do que ela implicou em termos de ação voluntária sobre os costumes e os comportamentos, ou seja, naquilo que ela teve de intrinsecamente educativo. Nesse sentido é possível dizer que a juventude surge com as transformações provocadas pela industrialização e o desenvolvimento do sistema escolar na modernidade e se universaliza no século XX, quando os operários e as mulheres começam a fazer parte deste grupo. Este fenômeno é identificado pela socióloga Janice Tirelli Ponte de Sousa como:

Um momento de entrada na vida pública, quando novos valores se colocam diante dele e posições diversas serão assumidas; um recurso do qual a sociedade dispõe e do qual se utiliza para modificar-se; uma fase crucial para a formação e para a transformação do indivíduo, quer na maturação de seu corpo e de seu espírito, quer no que diz respeito às escolhas que o inserirão, definitivamente, na institucionalidade da vida social (SOUSA, 1999, p. 23).

Desde os primórdios da cultura egípcia, judaica, helênica e romana, a juventude recebe atenção especial, particularmente em relação à educação. Para os gregos, por exemplo, “a

coluna vertebral da vida em sociedade era a Paidéia, a educação, a distinção que permite o acesso dos jovens a um saber partilhado sem o qual a cidade não poderia existir” (SCHNAPP, 1996, p. 19). Acreditava-se no potencial juvenil para a afirmação dos princípios societários, pois, como o jovem, a sociedade está sempre em construção. Levi e Schmitt, na introdução da *História dos jovens* (1996), descrevem o papel dos jovens no desenvolvimento dos Estados modernos:

As bases territoriais dilataram-se, fazendo dos jovens um grupo social com solidariedade que extrapolam a área da aldeia ou do bairro. As estruturas sociais abrangentes de referência tornaram-se progressivamente as mesmas, genéricas, da população de conjuntos territoriais muito vastos, alterando ao mesmo tempo a imagem simbólica que os jovens tinham de si e a que a sociedade tinha deles. A ligação natural entre juventude e nação afirmada pelo romantismo; a adesão dos jovens burgueses europeus do século XIX às idéias da revolução; as associações juvenis da Igreja católica ou das igrejas protestantes; mais tarde o enquadramento dos jovens nas organizações fascistas ou nazistas, em tempos mais próximos, as revoltas estudantis, dos *campi* americanos às barricadas do maio parisiense de 68: todos esses fenômenos testemunham a afirmação de uma nova percepção – globalizante, nacional e depois internacional – da juventude, de seus problemas (as “crises de geração”), de seus modelos (pensemos nos “ídolos dos jovens”, nas estrelas, na música pop ou na língua inglesa, a dos cantores de rock) e talvez, ao menos esperamos, de novas formas de solidariedade (LEVI e SCHMITT, 1996, p. 16).

Eisenstadt (1976, p. 83), na obra *De geração a geração*, faz um estudo sobre grupos juvenis, chamando a atenção para o movimento social a partir da experiência dos *Wandervogel*²⁹, primeiro movimento juvenil alemão, que caracteriza profundamente as ações juvenis futuras. Com a Revolução Cubana (1959-1961)³⁰ e as manifestações juvenis dos anos 1960 e 1970 (luta contra a ditadura no Brasil, Maio de 1968 na França, manifestações pela liberdade nos EUA), a juventude é reconhecida como grupo especial e aparece como categoria social com força de transformação social³¹. Contudo, ela só é força se está

²⁹ Segundo o autor, o *Wandervogel* começou como um grupo de escolas juvenis, comandado por um jovem líder, que procurava libertar os jovens da atmosfera “sufocante” da estrutura burocrática e formal da escola e das casas. Sua atividade era fundamentalmente fazer excursões aos domingos, usando roupas claras e esportivas, despendendo todo dia no campo entre os “montes de feno”, cantando canções folclóricas e, de maneira geral, libertar-se da atmosfera da casa e da vida escolar. Este sair e “andar sem destino” foram adquirindo um significado popular e nacionalista e tornou-se um anelo para a instituição de uma verdadeira *Gemeinschaft* (comunidade) nacional, que substituiria a ordem artificial vigente e “burocrática”. A palavra *Wandervogel* pode ser traduzida por aves migratórias.

³⁰ Esta Revolução não foi só o advento de uma revolução continental na América Latina, mas também da ocupação do poder político e social pela geração mais jovem. Os novos dirigentes tinham em média 29 anos: Armando Hart tinha 27 anos, Guevara e Raul Castro, pouco mais de 30 anos, Fidel, 32 anos.

³¹ A perspectiva de identificar a juventude como força de transformação social se impõe com a juventude nazi-fascista na Europa, passa pelas manifestações contra a ditadura na América Latina, as manifestações da Primavera de Paris e a vitória dos revolucionários em Cuba. Sobre as manifestações de maio de 1968 em que Conh-Bendit destacava-se como liderança, sob a inspiração de Herbert Marcuse, Jean Sanvoisin afirmou no dia 11 de junho de 1968, numa reunião com Jacques Berque, Émile Botigelli, Jean Chesneau, Bernard

organizada e atua em movimentos sócio-culturais, como na paisagem da *cidade das cidades*, que os identificou com o outro mundo possível. Nesse sentido, as pesquisas estão mostrando que “a juventude atual guarda um potencial de mudanças, mas a direção destas mudanças não é algo claro para os jovens, num mundo que superpõe fantásticas conquistas e terríveis fracassos” (Schmidt, 1996, p. 13).

Para a compreensão da categoria juventude é necessário ir além do seu significado como “grupo de idade”, “fase da vida”, ou mesmo “imagem social”, pois não há consenso em torno da idéia juventude, noção que se erige sobre tratamentos clássicos do tema, expressa e tece toda uma mitologia matizada pelos tempos e, que por si mesma denota um forte componente ideológico, que normalmente tem a ver com o *aspecto demográfico* – apelo à idade para determinar os jovens, situados em 15 e 24, conforme a resolução da ONU³²; Como *desenvolvimento da personalidade* – destaca as mudanças fisiológicas iniciadoras deste período e o ambiente sócio e cultural: área sexual, afetiva, sócio-afetiva, intelectual e físico-motora e, a com *perspectiva social* – identificada em virtude de sua relação com a escola, preparação para o trabalho e vida adulta (UNDIKS, 1989, p. 23-29).

Outro aspecto importante para a compreensão da categoria juventude é olhar para suas raízes históricas, trazendo as tradições que serviram de fundamento para concebê-la e o movimento que a revitaliza. Nesse sentido, Zinnecker (1987), com o título provocativo *La juventud actual: ¿comienzo o final de una época?* aprofunda o conceito juventude, desde a sua gênese, a partir de uma pesquisa com os jovens dos anos de 1945-1955 e com os jovens dos anos de 1980. O autor constata que, apesar de ser um fenômeno moderno, a categoria *juventude* já começa a ser elaborada desde Rousseau, com Emílio em 1762, ao propor uma

Conein, Henri Fournié, Christiane Glucksmann, Serge Jonas, Herni Lefebvre, Jean Pronteau e Jean-Marie Vicent: “Penso que é então neste contexto que podemos compreender o movimento estudantil como frente avançada de luta de classe e como precursor de movimentos de luta de classes ainda nunca vistos na história da humanidade e de que a greve geral de maio-junho de 1968 na França representa apenas ainda uma primeira fase” (In: LEFEBVRE, Henri, *et al.*ii, 1968, p. 45). Da Universidade de Berkeley, os estudantes alertavam para a necessidade de mudança de atitudes e anunciam: “Não confie em ninguém com mais de trinta anos”. As novas atitudes não devem mais se basear na disciplina, hierarquia e ordem, mas na liberdade para construir novas liberdades. Segundo esta proposta, a guerra no Vietnã é um exemplo do velho sistema. A frase chocou muita gente, virou música e girou o mundo. No Brasil, Caetano Veloso, importando o lema “é proibido proibir”, na sua canção homônima, cantava: “Derrubar as parateleiras, as estantes, as estátuas, as vidraças, louças, livros sim / E eu digo sim, e eu digo não ao não / E eu digo é proibido proibir”.

³² Resoluções 40/14 (1985) e 50/81 (1995) da Assembléia Geral das Organização das Nações Unidas. Elizeu de Oliveira Chaves Júnior, consultor para políticas de juventude da Secretaria de Estado de Assistência Social/ UNESCO ressalta que apesar de as Nações Unidas entenderem os jovens como indivíduos com idade entre 15 e 24 anos, há a salvaguarda de que cada país, de acordo com a sua realidade, pode estabelecer sua “faixa jovem”. Por isso, alguns países, como o Japão, chegam ao aparente paroxismo de classificar como jovens os indivíduos com idade até cerca de 35 anos. Essa mudança para a realidade japonesa é perceptível e legítima, já que o conceito de juventude, enquanto grupo populacional mutável, sofre variação de acordo com o contexto social (CHAVES JÚNIOR, 1999).

teoria pedagógico-evolutiva de um jovem modelo. Segundo Zinnecker (1987, p. 56), o projeto rousseauano já contém os elementos essenciais do conceito atual de juventude, com quatro modelos básicos:

- a) Juventude como valor social – Observando a história, tem-se a impressão de que a inovação da juventude que surge no século XVIII não consiste no fato de que se inventam novas regras de passagem para a idade adulta, pois a maioria dos elementos que a burguesia da Ilustração discutia sob o nome de juventude (Jünglingszeit) já existia em uma ou outra forma como institucionalizações práticas. A novidade é a sua valorização como fase da vida como aconteceu com a infância no século XVI e XVII. A juventude deixa de ser apenas uma conexão de gerações (passagem) ou tempo de espera, mediante exercícios dependentes (jovem é servidor ou aprendiz) e se ocupa com valores positivos, que não somente reabilita, mas concede dignidade própria: a juventude como possibilidade positiva de caráter e portadora de progresso social.
- b) Juventude como domínio pedagógico – Para Rousseau, o espaço juvenil é o território da pedagogia (segundo nascimento). Nesse espaço os pedagogos têm a missão de criar um entorno adequado, que oportunize aos jovens tomar posição frente aos valores e normas em vigor. Com a modernidade surge a escola como instituição pedagógica. Primeiramente para os filhos (varões) da burguesia e depois (século XX) também para as jovens e filhos dos trabalhadores, com a divisão temporal dos anos letivos, progressos de aprendizagem e sequência das etapas da carreira escolar.
- c) Juventude como moratória – A partir de Rousseau, a juventude é uma época vital prévia e exterior à vida social. Uma época de indulgência dedicada a encontrar-se a si mesmo e pôr-se à prova. Nesse sentido, o jovem é livre das obrigações sociais que podem ser uma carga como o trabalho, o amor e a paternidade. “Esta idéia constitui desde então o credo da pedagogia burguesa, assim como da moderna psicologia evolutiva do século XX, que se baseia naquela” (Zinnecker, 1987, p. 61).
- d) Juventude como evolução e crise vital produtiva – Ainda que a fase juvenil tenha adquirido um sentido negativo, seu conceito clássico assinala, desde o início, para tarefas de desenvolvimento, especificadas de modo positivo, como preparar o jovem para as relações com o sexo oposto e a formação de caráter. Na concepção moderna, a juventude é um período de “Sturm und Drang”, ou seja, de crise vital,

que inicia com a “crise da puberdade” e definida por Rousseau como segundo nascimento ou “nascer para viver”, caracterizada por uma mudança de humor, arrebatos frequentes, uma contínua agitação de espírito que tornam a criança quase indisciplinável. No século XX, Erik Erikson cunhou o conceito de crise de identidade como marco da fase juvenil: uma juventude plenamente válida implica a crise de sentido e de orientação, que garantem a identidade livre e madura do cidadão adulto, assim como sua moralidade.

Neste estudo, Zinnecker (1987, p. 62) constata que dos anos de 1950 até 1980 houve uma mudança histórica na concepção de juventude. Do século XVIII até meados do século XX a juventude existia, sobretudo no papel e na mente dos teóricos da juventude como utopia, referindo-se a alguns jovens, varões e burgueses. A partir dos anos de 1950, os grupos demográficos, constituídos pelos operários e mulheres começam a viver também a sua juventude, nos parâmetros clássicos, concebidos desde Rousseau, quando “comienza verdaderamente la historia real de la juventud” (ZINNECKER, 1987, p. 63). Já a partir dos anos de 1980 muito mais jovens experimentam uma moratória psico-social, com a ampliação do tempo na escola e adiando o trabalho. Além disso, a carreira do futuro adulto começa já na infância e a pedagogia deve oferecer a proteção pedagógica para a moratória mais cedo e, por muito mais tempo, porque os adultos devem seguir aprendendo. Isto situa os adultos muito próximos dos jovens³³. Segundo o autor, ainda que os quatro modelos destacados por Rousseau no conceito de juventude estejam presentes na concepção europeia de juventude, ela passa por transformações perceptíveis pela análise histórica da categoria. Ou seja, “la historia real de la juventud desde los años '50 sería, de acuerdo con esto, un ejemplo modelo de lo que los protagonistas de la teoría crítica de la sociedad, Adorno y Horkheimer, llamaron en su momento la “dialéctica” de la Ilustración” (ZINNECKER, 1987, p. 72).

Esta concepção dinâmica e interativa da categoria juventude ajuda a compreender, por exemplo, a participação dos jovens brasileiros em dois episódios diferenciados de ação coletiva: o movimento estudantil dos anos de 1960 e os *cara-pintadas* dos anos de 1990. Assim, se entende melhor os jovens que foram levados da identidade participativa de “estudante” (anos 1960) a uma outra, qualificada pela noção mais abrangente de “cidadão”,

³³ O autor chama atenção para o debate que se institui desde 1950 em relação ao desenvolvimento psico-social, pondo à prova, não só o conceito de juventude como moratória, ao cuidado da pedagogia, mas também de infância. Fala-se inclusive em “fim da idade juvenil” e “fim da infância”. Mas, certas atitudes dos adultos os “aproximam” dos jovens: abandono dos laços religiosos, do otimismo em relação ao futuro e de valores e convicções tradicionais (normalmente tidas como atitudes juvenis). Os adultos já não são os privilegiados, portadores e transmissores de valores culturais e, muitos deles, querem participar da juventude socialmente valorizada (Zinnecker, 1987, p. 70).

em 1992. Paulo Freire, descrevendo o movimento da juventude de 1968, destaca o sentido antropológico de uma época. Ele afirma:

Os movimentos de rebelião, sobretudo de jovens, no mundo atual, que necessariamente revelam peculiaridades dos espaços onde se dão, manifestam, em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens como seres no mundo e com o mundo. Em torno do *que* e de *como* estão sendo. Ao questionarem a “civilização do consumo”; ao denunciarem as “burocracias” de todos os matizes; ao exigirem a transformação das universidades, de que resultem, de um lado, o desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno; de outro, a inserção deles na realidade; ao proporem a transformação da realidade mesma para que as universidades possam renovar-se; ao rechaçarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão, todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época (FREIRE, 1987, p. 29).

Tal como acontece com a própria categoria juventude, os jovens desenvolvem sua identidade passo a passo, configurando um projeto de vida e de trabalho, normalmente associado a um grupo. Segundo Mische (1997, p. 139), a juventude é um período sensível na formação de identidades em que as pessoas experimentam várias expressões, procurando reconhecimento no meio de diversos “círculos” ou redes: família, colégio, escola, trabalho, atividades de lazer e, às vezes, atividade política. Daí vem a *potencialização* de identidade, ou identidades *possíveis*, que se tornam visíveis, efetivas e relativamente “fixas”, apenas quando reconhecidas publicamente por outros. Nesse sentido, identidade juvenil abarca a dimensão intersubjetiva de redes sociais que representa um repertório mais ou menos delimitado de reconhecimentos coletivos, dando sentido e direção aos laços sociais. A autora afirma:

Dá-se pouca atenção ao papel de identidades como mecanismos de orientação, usados pelos atores para dar direção e forma à ação futura. Identidades não são apenas categorias sociais que dão estrutura e sentido às redes sociais, mas são mobilizadas de forma seletiva, segundo os projetos emergentes dos atores, pelos quais eles tentam resolver conflitos e criar novas oportunidades de ação (...) Não é apenas a pergunta “quem sou eu?” que os jovens procuram responder enquanto experimentam expressões de identidade, mas também “por onde vou?” (MISCHE, 1997, p. 140).

Além disso, a juventude não se constitui um bloco uniforme e deve ser compreendida nas suas particularidades, como reconhece a Pastoral da Juventude latino-americana no seu Marco Referencial e não é possível falar simplesmente de *juventude* para abarcar “as variadíssimas situações em que os jovens vivem, segundo suas raízes e origens étnicas, suas influências culturais e suas condições políticas, sociais e econômicas” (CELAM, 1997, p. 32). Conforme esta pastoral, há um enorme interesse pela juventude a quem são dirigidos

múltiplos olhares que, embora parciais, são úteis para alcançar maiores delimitações e precisões na compreensão dos jovens de hoje.

Neste sentido é possível afirmar com Mario Margulis y Marcelo Urresti que “La juventud es más que una palabra” (2000). É mais do que um signo e não se reduz aos atributos “juvenis” de uma classe. É uma condição que se articula social e culturalmente em função da idade, com a geração a que pertence, com a classe social de origem, com o gênero e com a inserção familiar. Por isso, torna-se fundamental superar a consideração de juventude como mera categorização por idade, pois não há exatidão entre os limites de infância, juventude e velhice, como demarcavam os antigos ritos de passagem da infância para a vida adulta. “Então se diz que a juventude depende de uma moratória, um espaço de possibilidades aberto a certos setores sociais e limitado a determinados períodos históricos” (MARGULIS & URRESTI, 2000, p. 29)³⁴.

Atualmente a categoria juventude vem sendo utilizada em sentidos múltiplos, podendo designar desde um estado de espírito novo e atual até um valor em si: “lo que posee un gran porvenir” (LEMUS, 1998, p. 180). Exige-se, portanto, uma delimitação que ultrapassa o estritamente demográfico, psicológico, histórico ou sociológico. Poderia se perguntar: o que identifica os jovens, moradores de rua de Porto Alegre com os estudantes do Colégio Anchieta? Ou os do meio rural do Brasil com os estudantes do centro urbano de Santiago do Chile? Os jovens do MST com os da PJE e os do EBP? Possivelmente há características comuns, mas, sem dúvida, há muitas diferenças que identificam cada uma das denominações citadas. Nesse sentido, concordamos com Juan Fernando Vélez Granada (2003) em relação à categoria juventude, situada na nova ordem mundial.

La juventud no es una categoría homogénea, estática ni invisible, es un sector poblacional de una gran diversidad, con múltiples identidades, donde entra en juego tanto lo material como lo simbólico, así como también lo cultural, lo socioeconómico, la dimensión de género, lo político, lo étnico y lo religioso, que se conjugan permanentemente (GRANADA, 2003, p. 2)

³⁴ No artigo “La juventud es más que una palabra” (2000) – que é também é um contraponto à afirmação de Bourdieu: a juventude não é mais que uma palavra – os autores afirmam: “A partir de mediados del siglo XIX y en el siglo XX, ciertos sectores sociales logran ofrecer a sus jóvenes la posibilidad de postergar exigencias – sobre todo las que provienen de la propia familia y del trabajo -, tiempo legítimo para que se dediquen al estudio y la capacitación postergando el matrimonio, lo que les permite gozar de un cierto período durante el cual la sociedad les brinda una especial tolerancia. La juventud termina – en el interior de las clases que pueden ofrecer este beneficio a sus miembros recién llegados a la madurez física – cuando éstos asumen responsabilidades centradas, sobre todo, en formar el propio hogar, tener hijos, vivir del propio trabajo” (MARGULIS & URRESTI, 2000, p. 15).

Nesta pesquisa nos referimos à categoria juventude ao momento posterior à infância até a vida adulta. Embora sabendo do debate sobre os conceitos juventude e adolescência, que em algumas teorias são tratados como sinônimos e em outras com distinções, a partir de elementos relacionados com mudanças psicofísicas ou com determinados momentos significativos da vida (início da vida sexual, formação do projeto de vida, etc.) e do uso das categorias estudante e aluno muitas vezes também se referirem a essa fase da vida, nesta pesquisa utilizamos o termo juventude para designar aquelas pessoas que deixaram de ser crianças e ainda não são adultas, de modo geral, entre 15 e 29 anos, tendo presente a concepção de ser humano e o seu entorno que caracteriza essa fase da vida.

Além disso, procuramos qualificar os jovens a quem nos referimos, pois a categoria juventude exige delimitações que devem abranger a realidade social e geográfica dos jovens, incluindo a situação econômica, política e social. A aproximação dos limítrofes etários (15 aos 29 anos) se deve ao fato dos jovens que participam dos grupos não terem uma definição rígida de idade. A delimitação de 15 a 29 anos também é adotada na metodologia da OIT e da Organização Ibero-americana da Juventude (OIJ) e é sugerido pela Frente Parlamentar em Defesa de Políticas Públicas de Juventude, ao propor o Estatuto da Juventude no Brasil, a fim de regulamentar os direitos assegurados às pessoas com idade entre 15 e 29 anos.³⁵

2.2 Os jovens e a convivência em grupos

Uma constatação que vêm se confirmando com os pesquisadores na área de juventude e educação é que a convivência em grupos (de pares) contribui para a socialização da juventude, favorecendo aprendizados, fundamentais para a convivência humana. Eisenstadt (1976, p. 13) já em 1956 constatou que os grupos podem ajudar os indivíduos a assumirem uma orientação coletiva e leal às principais normas da sociedade e “adaptar-se a uma sociedade em constante e rápida transformação”. Quase meio século depois, Sousa (1999, p. 194), analisando os militantes do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, PJ, Movimento Negro, Movimento Anarco-Punk e sindicatos, constata que estes têm o grupo como apoio e referência, diante do meio social, na esperança e desejo de justiça, mobilizador das utopias ou projetos de transformação da sociedade existente.

³⁵ A Frente Parlamentar em Defesa de Políticas Públicas de Juventude, coordenada pelo deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), propõe regulamentar direitos dos jovens e definir as obrigações da família, da sociedade e dos governos para garantir esses direitos, através da criação de duas comissões especiais: a primeira, para analisar o Estatuto da Juventude (PL 4529/04) e a segunda, para dar parecer sobre o Plano Nacional da Juventude (PL 4530/04). Fonte: Agência Câmara (disponível em: <www.portalcnc.com.br/dlg/scri/not/not.asp?D2=2246&D1=2>. Acesso em mai 2005).

Na sociedade moderna, a participação em grupos aparece como algo quase intrínseco aos jovens. Eles tendem a se agrupar para partilhar expectativas e vivências e com o grupo organizam sua vida e moldam sua identidade. Mas a história já registra grupos juvenis desde os tempos áureos da cultura greco-romana, com a educação, a formação de associações juvenis e com a ação dos grupos juvenis radicais, boêmios e delinquentes do século XIX, com destaque para o surgimento dos grupos ligados ao nazi-fascismo no século XX, as manifestações do *Maio de 1968* e a conseqüente participação mais efetiva da juventude nas organizações educativas e políticas em todo mundo. Estes grupos têm função importante na formação da categoria juventude e na expressão da cultura juvenil, canalizando esperanças e capacitando os jovens para a vida em sociedade.

Dick (2003) refere-se aos movimentos juvenis como protagonistas da visibilização do fenômeno juventude. Mas, segundo o autor, a partir de “eventos sociais e policialescos” em que a juventude e os adolescentes começam a ser estudados, especialmente a adolescência é rotulada como “momento crítico” e precisa de “cuidados” médicos durante a primeira metade do século XX, pois “além de ser um perigo para ele mesmo, o adolescente é tido como um perigo para a sociedade” (DICK, 2003, p. 160). Essas pesquisas fizeram emergir nos anos de 1950, o tema do adolescente criminoso ou delinquência juvenil. Os próprios movimentos de juventude, como os *Scout* (Inglaterra) e o *Wandervogel* (Alemanha), que inicialmente propunham jogos e rituais para responder suas necessidades naturais e instintivas, eram dirigidos por adultos: “os ‘scouts’ eram, notoriamente, nacionalistas e militaristas. O movimento dos ‘Wandervogel’ parecia menos inibido, menos reprimido sexualmente e mais rebelde” (DICK, 2003, p. 162).

Também Eisenstadt (1976), analisando os grupos etários, diagnosticou como problemática a transição da infância à maturidade na sociedade moderna, baseada em critérios universalistas de desempenho e especialização, dadas as dificuldades que os grupos etários juvenis encontram para construir funções sociais realmente integradas para os jovens. Há uma mudança radical em relação às sociedades primitivas onde a transição de um grau etário a outro se articulava em especiais ritos de passagem³⁶, tornando-se uma “cerimônia universal

³⁶ Os *Rites de Passage* (provações, jogos, festas) marcavam os limites entre infância e vida adulta. Daniel Fabre, (1996, p. 49) descreve a formação da juventude na aldeia (*faire la jeunesse au village*), referindo à grande festa que acontecia todos os anos: “a festa não dá motivos a ritos excepcionais, não se alonga por várias semanas como certos carnavais, não transfigura, diferentemente das grandes procissões, todo o espaço, mas nela cada autoridade – religiosa e civil –, cada nível de vinculação – a aldeia, a província, a nação expõe seus emblemas. Nessa ocasião um e outro sexo têm seus papéis, bem distintos; admite-se, sobretudo, que é ali que “se faz a juventude”. Uma delegação, formal ou implícita, atribui aos jovens o dever e o direito de agir publicamente, de organizar a festa de todos, nela dando a perceber a singularidade de sua condição. Já nas

ao incluir todos os membros da sociedade, justapondo as distintas gerações pelas suas relações mútuas” (EISENSTADT, 1976, p.140). Seu argumento se baseia na distribuição de papéis da sociedade moderna, ocasionando divisões na vida familiar, marcada pela ocupação universalista e uma nova relação entre pais e filhos, originando novos espaços de relacionamento da juventude: o sistema escolar educacional (período de aprendizagem e preparação, cuja extensão está geralmente relacionada ao grau de especialização), as organizações mantidas por adultos (Associação Cristã de Moços, Brigadas Juvenis, Escoteiros, organizações políticas e religiosas, etc.) e grupos espontâneos (grupos de jogos informais, quadrilhas juvenis, grupos autônomos de recreação, etc.). Destaca ainda: “apesar da constante interação e interdependência entre esses tipos de grupo e agências juvenis, nem sempre existe entre eles total complementaridade e harmonia” (EISENSTADT, 1976, p.146).

Esses grupos (sistema educacional, agências mantidas por adultos e grupos informais) também são analisados por Dick (2003), que constata que as organizações tinham por convicção integrar os jovens na sociedade, sendo necessário, por isso, atribuir-lhes papéis específicos e de repercussão na sociedade para manter a identidade e a vivência grupal. Na prática, porém, os jovens tinham poucas oportunidades e, mesmo os grupos informais (formados para fugir das instituições já sedimentadas da modernidade, como o exemplo das escolas, associações juvenis patrocinadas pelos adultos) foram absorvidas pelas instituições. A marginalização da juventude se acentua com a Revolução Industrial, ao serem expulsos do mundo do trabalho, “levados, por isso, a viver uma vida separada, sob o controle da família, da escola e dos movimentos de juventude. Foram de alguma forma, infantilizados” (DICK, 2003, p. 163).

Spósito (2003, p. 16) refere-se aos grupos de pares fora da escola, estudados já em 1940 pela Escola de Chicago, estabelecendo uma radiografia compreensiva dos fenômenos decorrentes do crescimento urbano anômalo, voltando-se especialmente para os jovens e a formação de agrupamentos (gangues) nos bairros pobres, com certa homogeneidade étnica

sociedades modernas, conforme Silveira Marques (1997, p. 66), a educação escolar tem um papel importante, atuando como “tempo de espera”, o tempo de preparação do jovem para a sua saída da infância para a idade adulta. Normalmente o trabalho funciona para os jovens “quase como um *rito de passagem* do mundo infantil para o mundo adulto”, com um projeto de família ou em melhorar de vida, com a possibilidades de fugir da pobreza. Esta autora afirma: “Apesar de reconhecermos que os jovens transfiguram suas necessidades em virtudes, não podemos desconhecer que o trabalho é um campo de possibilidades de estruturação de suas identidades. Neste sentido concordamos com Gilberto Velho que, ao privilegiar a subjetividade e a sociabilidade nas relações sociais, sugere o retorno e a valorização da amizade, dos encontros, das reuniões, despidos de um caráter mais instrumental, como forma de garantir a constituição de sujeitos plenos, integrados. Segundo ele, esses espaços de sociabilidade permitem a construção de identidades sociais num contínuo processo de interação entre seus atores” (SILVEIRA MARQUES, 1997, p. 70).

(guetos), contrastado com os agrupamentos juvenis que encontram sua referência na vida escolar. A autora evidencia formas diferentes de agrupamento entre os jovens, dependendo ou não da presença da escola em sua vida e, da classe a que pertenciam: operários ou classe média. Esta tendência de analisar o fenômeno *grupos juvenis* também teve eco no Brasil.

Nos anos 80, a expressão ‘monossilábica’ de pouco discurso e forte ‘visual’ de grupos urbanos *darks*, *punks*, etc, chamou a atenção de pesquisadores mostrando que se deveria estar atento para as novas formas de sociabilidade juvenil que estava surgindo na década (SOUSA, 1999, p. 19).

De modo particular, na área da educação, a temática grupos juvenis vem se constituindo um eixo inovador a partir de 1990, com ênfase em estudos que focalizam a expressão artístico-musical como elemento de mobilização juvenil, ligada à prática do grafite, grupos étnicos e gangues, sendo muito comum que as pesquisas terminem salientando a necessidade de a escola elaborar práticas para “reconhecer as dimensões educativas dos grupos juvenis e incorporar a arte e a cultura como linguagens formativas” (SPÓSITO e CORTI, 2002, p. 216).

Nesse sentido, as organizações juvenis adquirem visibilidade, e a juventude vai assumindo papéis próprios de destaque na sociedade. As transformações no próprio contexto da modernidade atingem também as organizações juvenis que vão se moldando, carecendo sempre de elaborações teóricas, na busca da identificação dos espaços de socialização juvenil e dos aprendizados que aí se desenvolvem. As organizações juvenis constituem referencial para caracterizar os *grupos juvenis de convivência*, a partir da perspectiva de Eisenstadt (1977, p. 146), ao analisar os grupos etários nas sociedades modernas, com destaque para o sistema escolar, agências juvenis mantidas por adultos e os grupos juvenis espontâneos.

2.2.1 Motivações que levam ao engajamento nos grupos juvenis

Uma questão básica orientou a pesquisa, através da qual buscamos conhecer as motivações que levam os jovens a participar do grupo: “Por que você participa (ou participou) do grupo de jovens?”. As respostas das entrevistas permitiram distinguir diferentes motivos que levaram os jovens à participação nos grupos: a) razões pessoais, de cunho individual; b) razões familiares, relacionados a um capital social acumulado com parentes e c) razões sociais, relacionadas ao compromisso com a coletividade. A Tabela 4 permite visualizar o conjunto das respostas dos jovens.

Tabela 4 – Razões de engajamento nos grupos juvenis

Motivos	Organização			Total
	PJE	MST	EBP	
Sociais	66,7%	77,8%	44,4%	63,0%
Familiares	22,2%	22,2%	44,4%	29,6%
Pessoais	11,1%	-	11,1%	7,4%
Total da coluna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Número de respostas	9	9	9	27

Fonte: Entrevistas em profundidade, 2004

Nota: As diferenças entre soma de parcelas e respectivos totais são provenientes do critério de arredondamento. Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Chamam atenção, no conjunto das respostas, as diferentes motivações que levam os jovens a entrar no grupo, com especial destaque para as motivações sociais, citadas por 63% dos entrevistados. Para 29,6% dos entrevistados a família aparece como motivação mais importante e apenas 7,4% dos jovens destacam motivações pessoais de cunho individual que os levam a entrar no grupo.

Uma análise referenciada a cada um desses grupos revela que os mesmos não demonstram a mesma sensibilidade ao entrar no grupo.³⁷ Enquanto os jovens do MST e da PJE indicam em suas respostas razões preponderantemente sociais, relacionadas à coletividade, apenas 44,4% dos jovens da EBP respondem conforme este enquadramento, revelando igual valorização de motivos familiares e sociais. Os resultados parecem indicar que os jovens participantes do grupo vinculado ao MST e da PJE têm uma consciência social mais elaborada, desenvolvida no movimento em que participam, ao passo que os jovens vinculados a EBP não referem ter, de modo geral, uma experiência coletiva e social tão forte antes de entrar nos grupos.

Em relação às *razões sociais*, os entrevistados indicam como justificativas de sua motivação principal para entrar no grupo de jovens, o interesse de “ajudar outras pessoas”:

Eu gosto do trabalho com outros jovens. *Gosto de ajudar as outras pessoas e mostrar que o jovem tem condições de mudar e transformar, de agir e fazer as coisas* (Militante da EBP).

³⁷ As organizações estudadas nesta tese apresentam três etapas de formação do grupo: nucleação, iniciação e militância. A primeira etapa, ou seja, a nucleação, é um momento importante porque ocorre a formação do grupo, que se dá a partir de convites ou da presença do grupo na comunidade, com destaque para a atuação específica de cada grupo. Assim, o grupo da PJE faz sua nucleação com os jovens da escola, da EBP, nas comunidades em que atua e, o MST, com os jovens vinculados a este movimento.

A entrada no grupo é motivo também para fazer algo concreto para o outro e para a comunidade, um valor que cultivam como importante e que dá sentido ao que estão fazendo. Um entrevistado refere:

Eu tomei esta decisão de participar do grupo porque eu *cansei olhar só na televisão as injustiça, a violência. Eu cansei de ficar parado em casa, sem fazer alguma coisa*. Cansei de ver a violência crescendo e ver mais um bandido preso e, tu não fazer nada aqui na terra. Então eu decidi fazer alguma coisa. Foi quando apareceu o grupo de jovens. Alguns amigos da escola já participaram, então eu pensei eu vou entrar e participar deste trabalho que poderá ser mais resultante com a minha ajuda. Eu quero ser útil para alguma coisa. Em novembro agora vai completar um ano de grupo (Iniciante da EBP).

Para outros 30% dos entrevistados *razões familiares, a partir de capital social acumulado*, aparece como motivação principal. Participar do grupo de jovens é *normal* em algumas famílias ou em alguns ambientes, ou círculos de amizade.

Estes jovens entram no grupo já com um capital social importante, cultivado nas relações familiares. Cultivam-se valores sociais e relações de participação. Nos depoimentos há destaques como:

Primeiro é bom destacar que *minha família é muito religiosa* (luterana). Minha vó é muito ativa. Meu pai é presbiteriano. *E eu participei de tudo isso*. Me criei na escola dominical dos luteranos. Depois fui da união presbiteriana de adolescentes. Fui da juventude evangélica luterana. *Tinha isso na família*. Minhas primas participaram de grupo. Gostava de participar do grupo. Depois entrei na PJE. O diferencial da PJE foi um jeito diferente. Não só jogava bola ou assistia filmes. Tinha substância, um conteúdo diferente. As dinâmicas dos encontros faziam continuar (Egresso da PJE).

Porque *minha família sempre foi grupo ou movimento estudantil*. Minha mãe foi de grupo de jovem de paróquia, meu vô foi de sindicato, no tempo da ditadura. Minha família foi todinha assim. Já tem um perfil: de esquerda. *A família sempre alimentou isso e sempre deu apoio*. Ela me deu total apoio. Eu já tinha um embasamento, já tinha alguma visão. Mas eu acho que seria muito acomodado. Normal, como qualquer outro jovem do sistema: alienada, aceitar tudo calada, comer McDonald, tomar coca-cola – coca-cola não bebo, nem como McDonald (Militante da PJE).

Eu participo porque acho o trabalho bonito. Gosto do meio. *A minha irmã foi a primeira coordenadora*. Depois eu entrei (Militante da EBP).

Meu primo falou do grupo, eu gostei. Ele pediu para participar. Daí fui ao encontro e gostei e, a partir daí comecei a participar. É legal, muito bom. Eu gostei muito. A gente partilha, faz brincadeiras, a gente faz passeio, a gente sai para outras cidades, faz excursões (Iniciante da EBP).

Chama a atenção nessas respostas a importância do ambiente (meio) na formação da juventude, podendo favorecer ou prejudicar a interação social. Os dados vão ao *encontro* de resultados de outras pesquisas, como mostram Schmidt (2001, p. 233), ao afirmar que a “percepção que filhos e pais têm sobre o exercício da política (...) influencia as relações pais-

filhos e também os comportamentos políticos de modo mais amplo” e Putnam (2001, p. 1), ao referir que a maioria dos jovens dos EUA tem como espaços de formação a escola, os grupos (religiosos, clubes de esporte, grupos informais de amigos) e a família, onde aprendem a exercer a cidadania.

Finalmente, outros depoimentos destacam *razões pessoais, de cunho individual*, como motivações que levam os jovens a entrar no grupo. Tais jovens, embora valorizem o grupo e a comunidade, têm, no entanto, preocupação meramente pessoal, tais como:

Fui convidada e senti que era bom. Tanto que o primeiro emprego veio a partir do grupo de jovens (Egresso da EBP).

Eu comecei quando o assessor Daniel veio conversar com a gente, nos disse que era um grupo legal. Já tinha participado de um grupo de uma outra Igreja. Só que eu participei achei importante participar do grupo da minha escola. Daí e vim, só para ver se era legal. Achei muito legal o primeiro encontro e, conforme foi passando, fui gostando e gostando e até hoje estou no grupo (Iniciante da PJE).

Estas razões pessoais, de cunho individual, embora não citadas com tanta frequência, necessitam um olhar especial, por causa da crescente valorização da individualidade e subjetividade na sociedade contemporânea, especialmente entre os mais jovens. Bajoit (2003) destaca profundas mudanças, referindo-as com a expressão “Todo cambia”. Em relação à gestão da integração, o autor afirma:

Los individuos forjan sus expectativas identitarias escuchando los llamados del individuo hedonista, realizado y feliz. Pero en la práctica de las relaciones sociales viven otra realidad: los padres se divorcian, la escuela es selectiva y deben aferrarse a ella, la televisión los manipula y la publicidad los lleva al endeudamiento, los lazos afectivos son frágiles y obedecen al mercado del sexo, el mundo del trabajo es una jungla donde deben combatir por sobrevivir, las distracciones son alienantes. Es la otra visión del Individuo la que están llamados a realizarse: la del competidor y del consumidor (BAJOIT, 2003, p. 275).

Sandoval (2002), ao estudar os jovens do século XXI constata que eles se fecham em si mesmos, com um discurso de desesperança. Sequer pedem ajuda. Segundo este autor:

Dentro de éste hermetismo juvenil, la resolución de problemas se da también de manera individual, donde los jóvenes encuentran por sí solos la salida a su encrucijada. Resuelven sus problemas tras gestionar con independencia las formas viables para lograr sus objetivos (SANDOVAL, 2002, p. 301).

As respostas à categoria – razões porque os jovens participam do grupo – podem ser consideradas como fatores que impulsionam a incorporação dos jovens às organizações. Têm a ver com as experiências de vida, formação e com as opções políticas dos jovens e das

organizações a que os jovens se vinculam. De modo geral, os dados indicam a abertura dos entrevistados para as questões sociais: fazer algo pelo próximo. Possivelmente trazem esta sensibilidade de outras convivências. Mas as motivações são diferentes – algumas bem pessoais – exigindo uma reorganização pessoal e a organização do grupo para acolher a todos.

A pesquisa constata também um grande contingente de jovens que entram nos grupos já referem outras experiências de socialização. Participaram de outros grupos juvenis, da catequese, de grupos na escola, de grupos de amigos e da família (que inclui primos). Conforme sugere Schmidt (2001, p. 233), a família adquire um papel significativo na sociedade contemporânea, possuindo um “clima de maior liberdade e horizontalidade”. Além disso, outros ambientes como a Igreja e a escola também passam por mudanças, oferecendo novos espaços de socialização da juventude, de forma mais participativa. Os entrevistados revelam tais influências em expressões como: “meu primo falou do grupo, eu gostei. Ele pediu para participar. Daí fui no encontro e gostei e, a partir daí comecei a participar” (Iniciante da EBP).

Percebem-se razões diferentes pelas quais os jovens se reúnem em grupo (estudar, namorar, conviver, etc.). Na convivência, aprendem as regras de cooperação, as normas da sociedade e desenvolvem uma identificação como grupo.

No *Diário de Campo* aparecem outras indicações, que também podem motivar os jovens a entrar nos grupos estudados, revelando que a realidade em que estes grupos se situam influencia. Os grupos da PJE de Sapucaia, embora organizados em uma escola particular, se situam numa realidade que clama por justiça social, marcada por um contingente de pobreza crescente, descrita por um dos jovens entrevistados da seguinte forma: “Embora sendo uma escola particular, acolhia os filhos de trabalhadores das mais diversas realidades. Sapucaia é, do ponto de vista social, uma cidade pobre, com uma certa elite econômica, que tem a política em suas mãos já há algum tempo” (Egresso da PJE). O grupo da EBP, por sua vez, foi organizado num bairro de Santa Cruz do Sul, marcado por uma discriminação histórica em que a situação de pobreza é escandalosa para uma cidade que ostenta uma renda per capita de R\$ 11.589,09.³⁸ O grupo vinculado ao MST de Encruzilhada do Sul se organiza dentro de um assentamento em que as relações são muito próximas com encontros constantes no Centro Comunitário, através de jogos, celebrações, assembléias...

³⁸ Especialmente o comércio e turismo chamam atenção para o alto poder aquisitivo do santa-cruzense, adquirido historicamente pela influência da cultura do fumo. Mais dados sobre o município de Santa Cruz do Sul estão disponíveis no site: <<http://web.viavale.com.br/grupo/gazetafm/publicidade/mercado.php>>. Acesso mar. 2005.

Autores como Velásquez (2002), Sander (2001) e Castro (2002) afirmam que os grupos juvenis, ligados à PJ e movimentos populares, contribuem para a integração social, salientando que o grupo desenvolve o espírito de equipe e forma para o interesse social.

Os jovens de hoje necessitam de oportunidades (ou espaços) que possibilitem compreender os novos valores que lhes são apresentados e que exigem uma tomada de posição. Além disso, a juventude, como fase da vida, é marcada por transformações que mexem com sua individualidade, “quer na maturação de seu corpo e de seu espírito, quer no que diz respeito às escolhas que o inserirão, definitivamente, na institucionalidade da vida social” (SOUSA, 1999, p. 23).

Neste sentido, as razões para viver em grupo, embora diversas, vão além do circunstancial, como indica Putnam (1996), ao analisar as tradições cívicas na Europa, dissolvidos pela Revolução Francesa. Segundo este autor, com a Revolução Industrial tornou-se urgente a criação de novas formas de solidariedade social e econômica.

Numa época de turbulência e incerteza, muitos buscavam amparo e conforto na camaradagem organizada. Tal como uma segunda vegetação verdejante que brota após um incêndio na mata, começaram a surgir novas associações mais vitais, em substituição àquelas que haviam degenerado ou sido destruídas anteriormente no mesmo século (PUTNAM, 1996, p. 148).

Os grupos podem constituir-se em espaços de convivência formando os jovens para assumir a solidariedade como referência de vida. Com uma dinâmica própria (fundamentada na convivência, através de estudos, jogos, encontros com outros grupos, etc.), desenvolvida no grupo e entre grupos, os jovens estabelecem laços e firmam opções com uma forte identificação de grupo, segundo os princípios-orientadores, que fundam as ações de cada um deles.

2.2.2 Motivos que contribuem para que os jovens continuem participando dos grupos

Com a convivência, as motivações que levaram os jovens a entrar no grupo recebem incremento dos novos aprendizados. Eles continuam participando porque gostam de “estar por dentro”, “sentem-se bem participando”, “gostam de estar com os jovens”, porque “em grupos podem conseguir mais” ou para “mostrar que o jovem tem condições de fazer algo”, dentre outras motivações. As respostas dos entrevistados revelam que a participação no grupo tem razões que vão além das motivações iniciais, como atestam depoimentos tais como:

Participo porque desejo algo diferente. *Unir para partilhar sobre o que está acontecendo e saber com estão as coisas.* Mesmo estando no quartel e vindo só de 15 em 15 dias, gosto de saber como está o grupo e como estão andando as coisas (Iniciante do MST).

Em primeiro momento, comecei a participar porque minha prima já participava. Mas eu já vinha com o intuito porque já sabia, já conhecia a Pastoral. *Vim então com a curiosidade para conhecê-la melhor.* Porque eu via o pessoal se movimentando na escola e ficava fissurada. Porque eu sempre tive um pezinho rebelde, meio revolucionário. Agora, no grupo somos 12, sinto que é um grupo mesmo: onde as coisas estão bem organizadas. Todos pegam junto. Nos sentimos muito unidos (Militante da PJE).

Senti a importância deste espaço de formação, uma vez porque também não fazia nada de tarde. Aprendi a falar e fui me integrando. *Sinto-me bem, participando* (Militante da PJE).

Queria fazer algo. Hoje participo para melhorar a nossa situação aqui no acampamento (Militante do MST).

As falas destes jovens revelam um dado importante: a constituição de um ambiente acolhedor é decisiva para a participação (ou não) da juventude nos grupos. Revelam o desejo de participar e contam experiências positivas na convivência.

O grupo é importante para os jovens porque é a partir dele que se tornam protagonistas e “se fazem a juventude”³⁹. Se tornam sujeitos ativos na história, como sugerem Levi & Schmitt (1996, p. 16). Os jovens são reconhecidos e se reconhecem como tais na relação com os seus pares.

Ainda que haja *pressão* inicial da família, os entrevistados afirmam a importância do grupo para a sua formação. Buscam (ou buscaram) atingir as expectativas na convivência com os pares e com adultos (assessores) num processo de formação que atinge cada jovem e o grupo como um todo.

As respostas dos jovens ao porquê da participação no grupo remetem à questão básica desta pesquisa: “A que leva a participação nos grupos de jovens?” As motivações iniciais dos jovens são a base a partir da qual o grupo desenvolve o seu processo de formação e faz sua história, influenciado pelo contexto em que este grupo se situa. Nesse processo, a valorização da situação concreta dos jovens é determinante e a participação em ações diferentes pode contribuir para firmar convicções e continuar participando.

No mundo rural da sociedade antiga os grupos etários eram bem divididos, com espaços de participação demarcados por ritos de passagem (EISENSTADT, 1976, p. 52). No

³⁹ O grupo de jovens ainda é destacado como importante para uma identificação juvenil. Acontece de modo semelhante à *majeure*, festa que acontecia nas aldeias da França no século XIX, em que os jovens assumiam papéis próprios, concedendo caráter de juventude. “Nesta ocasião um e outro sexo têm seus papéis, bem distintos; admite-se, sobretudo, que ali *se faz a juventude*. Uma declaração, formal ou implícita, atribui aos jovens o dever e o direito de agir publicamente, de organizar a festa de todos, nela dando a perceber a singularidade de sua condição” (FABRE, 1996, p. 49).

século XIX, conforme Daniel Fabre (1996, p. 50), a juventude se afirmou como corpo, revelando seu desejo de participar da sociedade. Já, com o sistema nazi-fascista a participação dos jovens em movimentos juvenis se tornou obrigatória, tendo na Alemanha a *Hitlerjugend* que exigia a reunião de todos nesta organização⁴⁰. No Brasil, a ditadura militar de 1964 cerceou os espaços de participação da juventude, especialmente nos movimentos estudantis, resultando em alternativa de participação o envolvimento em grupos fora da escola, tais como as pastorais ligadas à Igreja Católica.

As razões pelas quais os jovens se engajam nos grupos têm a ver com a sua situação, e as predisposições podem diferir muito entre as juventudes de tempos e realidades distintas. As experiências dos jovens entrevistados se fazem sentir nas suas alegações por participar, sejam pessoais, coletivas ou familiares, esperando ou não retornos. Em tempos de urbanização e democracia, numa sociedade que oferece uma multiplicidade de alternativas, a juventude de hoje é interpelada a participar: a explicitar as razões por participar ou não participar. Para Sandoval,

La participación de los jóvenes en organizaciones sociales es un aspecto clave de su vida pública, por cuanto la asociatividad responde diversas motivaciones y objetivos, pero sin duda refleja una voluntad de uso del tiempo libre de manera integradora (SANDOVAL, 2002, p. 183).

Ainda que uma grande porcentagem de jovens manifeste motivações sociais e coletivas pela sua participação no grupo, estas vêm carregadas de necessidades pessoais como o contato com outros jovens, pertencer a um grupo de pares, liberdade pessoal:

Eu participava porque me *sentia bem participar e discutir com os colegas*. Eu comecei por motivos pessoais. Eu queria ser alguém. Agora, foi uma continuidade do que já fazia (Egressa da EBP).

O motivo primeiro foram os amigos. *Sentia a necessidade de me integrar* e os encontros foram uma forma de unir todos (Iniciante do MST).

Os jovens esperam encontrar no grupo um espaço de convivência afetiva para organizar sua esperança. Mas, acima de tudo o jovem quer ser alguém (integrado) para depois ser protagonista de um mundo melhor para todos:

⁴⁰ Dick (2002, p. 204) lembra que em 1939 foi assinada a lei que obrigava os pais, sob pena de multa ou prisão, declarar aos responsáveis pela Juventude Hitlerista, seus filhos que atingissem os 10 anos. Aos 10 anos o menino fazia seu alistamento, pertencendo por quatro anos ao “Jovem Povo Alemão”. A criança deveria passar o máximo de tempo possível sob os cuidados do Reich, que se responsabilizava pela educação intelectual e esportiva, além de prover jogos, festas e a diversão da juventude.

Participo porque achei bom para estar integrado e contribuir com a comunidade: Sair juntos, jogar, participar de reuniões (Egresso do MST).

Eu gosto do trabalho com outros jovens; ajudar as outras pessoas e mostrar que o jovem tem condições de mudar e transformar, de agir e fazer as coisas (Militante da EBP).

Eu participo porque falaram que era legal. Depois fui vendo que tem sentido. Tinha muitas coisas que me indignava. E me sentia impotente. Não podia fazer nada. Era eu e o mundo. Depois fui vendo que não é bem assim. No grupo tem gente consciente, que pensam da mesma maneira (Iniciante da PJE).

As pesquisas revelam que ao participar de grupos os jovens trazem suas razões que são incorporadas no processo de formação que desenvolvem no grupo, pois “es evidente que la intención de organizarse refleja la iniciativa juvenil en la solución de sus problemas y satisfacción de necesidades” (UNDIKS, 1989, p. 190). E o grupo vai abrindo espaço para desenvolver outras motivações que vão surgindo para que possam desenvolver-se como jovens protagonistas de sua formação.

É importante destacar que a participação em grupos se constitui em uma parcela muito pequena da população juvenil total, como mostra a pesquisa “Juventude: Cultura e Cidadania”, coordenada pelo Núcleo de Opinião Pública da fundação Perseu Abramo.⁴¹ Ao perguntarem se são membros ou participam das atividades de algum grupo de jovens, 77% responderam que não têm envolvimento algum com nenhum grupo, 22% têm alguma participação, sendo que 16% afirmam ser membro e 6% apenas acompanharem os grupos. Dos que participam, 8% pertencem a grupos religiosos para jovens e 6% a grupos musicais (mas 33% afirmam conhecer algum grupo jovem de música no bairro). Já a pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”⁴² revela que apenas 15% afirmam participarem de algum grupo, enquanto 85% responderam que não participam. Os dados desta pesquisa mostram o baixo

⁴¹ Esta pesquisa foi realizada em 1999, com a coordenação do Núcleo de Opinião Pública da fundação Perseu Abramo. Foram entrevistados jovens de 15 a 24 anos, residentes em 9 regiões metropolitanas do Brasil (Grandes Porto Alegre/RS, Curitiba/PR, São Paulo/SP, Rio de Janeiro/RJ, Belo Horizonte/MG, Salvador/BA, Recife/PE, Fortaleza/CE, Belém/PA) e no Distrito Federal – segmento que corresponde a cerca de 6% da população brasileira ou 9 milhões de jovens. Os dados foram publicados no site da referida Fundação. Disponível em: < <http://www.fpa.org.br/nop> >. Acesso em mar. 2005.

⁴² A pesquisa Perfil da Juventude Brasileira é uma iniciativa do Projeto Juventude/Instituto Cidadania, com a parceria do Instituto de Hospitalidade e do Sebrae. Foi realizada sob a responsabilidade técnica da Criterium Assessoria em Pesquisas, retomando e ampliando temas e questões investigados em outubro de 1999 pelo Núcleo de Opinião Pública da Fundação Perseu Abramo. É inédita na forma e conteúdo, pois, segundo Gustavo Venturi, coordenador da pesquisa, o que diferencia essa pesquisa de outras de porte semelhante, tais como o censo do IBGE, é que ela “traz a percepção da condição juvenil de forma mais qualitativa, mais subjetiva, ao passo que as demais, bastante importantes ao seu modo, limitam-se a quantificar a inserção do jovem na sociedade, sem entrar no mérito de como ele percebe seu lugar enquanto cidadão”. E completa: “É um outro olhar, não mais fiel, mas complementar”. Os dados estão sendo publicados no site do Projeto Juventude. Disponível em: < http://www.projetojuventude.org.br/novo/html/pesquisa_intdcfd.html >. Acesso em mar. 2005.

nível da participação da juventude em grupos ou organizações sociais, sendo a categoria *não participa e nem é membro* a mais indicada, com 85%. De um total de 15% que ainda participam, 4% referem grupos vinculados às Igrejas (a mais citada) e 3%, grupos de música, nomeando também os grupos de teatro, dança e futebol, com respectivamente 2%, 2% e 1%. Como se envolvem os 85% da juventude? Quais seus espaços de participação? Em uma comparação entre as pesquisas “Juventude: Cultura e Cidadania” de 1999, com a “Perfil da Juventude Brasileira” de 2004, se percebe que os índices de participação são muito próximos, até menor na última pesquisa (15%) em relação à primeira (16%), feita em 1999. Parece que o desejo de integração e participação vai ao encontro do que Sandoval (2002, p. 58) constatou: “La integración social ya no se genera en relación a una totalidad social (la sociedad), más bien la tendencia es a formar pequeños grupos en función de prácticas de sobrevivencia cotidiana”. O processo de formação no grupo vai fazer com que os jovens adquiram capacidades que os impulsionam para muito além das preocupações meramente pessoais.⁴³

2.3 Juventude e mudanças sócio-culturais

Da mesma maneira como acontece com a categoria juventude (conceito) e as juventudes (reais), também a situação em que os jovens se encontram é dinâmica. Sobre tudo no início do século XXI, constata-se uma dinamicidade crescente, deixando a impressão de que estamos sempre com déficit, exigindo qualificação polivalente e a abertura ao aperfeiçoamento continuado para atuar em contextos variados. O sistema técnico que se desenvolve, especialmente com a eletrônica, biotecnologias, informática e a comunicação, exige adaptações, formando uma nova cultura ligada a este mundo novo que se gesta constantemente.

Essas transformações atingem as pessoas em todas as suas dimensões (sócio-afetivas, político-econômicas e culturais) e fundamentam outras, ao modo de uma espiral de inovação crescente. Assim, depois do capitalismo artesanal mercantil, conhecemos nos séculos XIX e XX o capitalismo industrial (primeiro familiar e depois nacional e internacional) e ultimamente (há uns trinta anos) entrando em uma sociedade “pós-industrial”, baseado em um sistema econômico de livre mercado. Esse sistema adquiriu ares universais, fazendo entender que as alternativas desapareceram completamente (FUKUYAMA, 1992) e mostrou sua contradição no dia 11 de setembro de 2001, com o ataque às Torres Gêmeas do World Trade Center e ao Pentágono, centros da economia e política deste sistema. A globalização tão

⁴³ Nos capítulos 4 e 5 desta tese, discutimos o processo de formação no grupo.

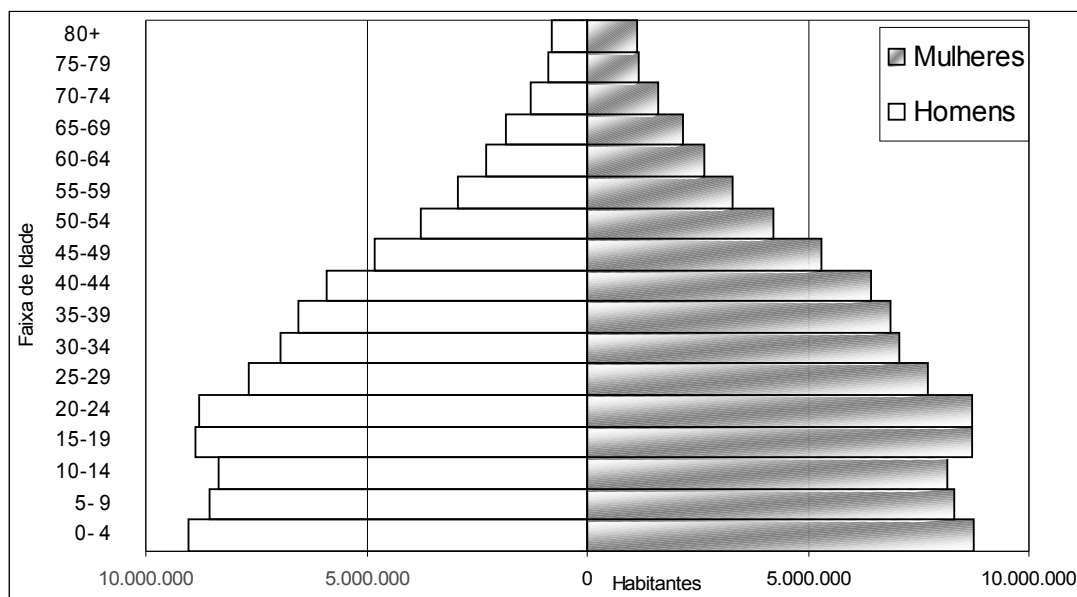
apregoadada mostra sua outra face: restrições às imigrações, protecionismos, guerras, prisões, torturas, etc. Assim, por exemplo, o conhecimento tecnológico disponível multiplicou as capacidades de dominar a natureza e o ser humano cria grandes desequilíbrios ecológicos, pondo em perigo aspectos básicos do ecossistema e sua própria sobrevivência. Outra contradição é a disparidade entre pessoas e nações:

Mientras que las capacidades productivas han llevado la producción mundial a más de 25 trillones de dólares, las polarizaciones sociales se han incrementando fuertemente y, según los informes de las Naciones Unidas (1998), 358 personas son poseedoras de una riqueza acumulada superior a la del 45% de la población mundial. Las disparidades alcanzan los aspectos más elementales de la vida cotidiana. Los acelerados progresos en medicina, han permitido una extensión considerable en la esperanza de vida pero, mientras en las 26 naciones más ricas la misma alcanzaba en 1997, a 78 años de edad, en los 46 países más pobres era, en dicho año, de 53 años (KLIKSBURG, 1999, p. 1).

Em relação à juventude um dado que não pode ser ignorado é sua presença como categoria sócio-cultural, construída a partir de 1950, com a inclusão de mulheres e operários. Outro dado importante é a sua presença numérica,⁴⁴ que pode ser observado no Gráfico 1 - pirâmide etária do Brasil, organizado para demonstrar a dinâmica demográfica. Os dados revelam que os jovens são um grupo numérico de destaque.

⁴⁴ Schwartz (1987) se refere a uma nova motriz no desenvolvimento do cenário “Adolescente Global”, construído a partir do baby boom global, porque, segundo ele, mesmo levando em conta possíveis epidemias e catástrofes, seriam mais de 2 bilhões de adolescentes no mundo no início do século XXI, sendo que a maioria deles da Ásia e América Latina, com conseqüências incertas. O autor sugere um período exacerbado por uma nova sensação de poder dos adolescentes (o poder de seu número), isolando-se e sendo isolados por outros grupos etários (SCHWARTZ, 1995, p. 62).

Gráfico 1 - Pirâmide etária – Brasil 2004.



Fonte: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Departamento de População e Indicadores Sociais. Divisão de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica. Projeção da População do Brasil, por Sexo e Idade para o Período 1980-2050, com a revisão de 2004, organizada para esta pesquisa.

Ainda que as previsões tenham seus limites, ninguém pode ignorar este “poder juvenil” ao tratar políticas em relação à juventude. Ao contrário, sugere-se reconhecer os jovens capazes de agir protagonicamente, buscando uma educação de qualidade, políticas de trabalho e renda com os jovens. A representação numérica, destacada na Tabela 5 sobre a população de 15 a 29 anos no Brasil em 2004, conforme o gênero, indica o quanto esta presença jovem pode influenciar a sociedade, como um todo. De um total estimado de 181.586.030 pessoas no Brasil em 01/07/2004, 35.130.257, ou seja, 19, 3% têm entre 15 a 24 anos e podem ser consideradas jovens, dentro do parâmetro da ONU. Mas se ampliarmos esta fase, como alguns autores estão propondo para até 29 anos, temos 50.492.212, ou seja, 27,8% de jovens. Esta juventude é foco de campanhas políticas e do comércio e necessitam de espaço para desenvolver-se com dignidade, através de um sistema de educação, capacitação para o trabalho e formação para vida. Os dados revelam ainda um número maior de jovens do sexo masculino nas idades inferiores em relação ao sexo feminino, diminuindo à medida em que aumentam de idade.

**Tabela 5 – População de 15 a 29 anos no Brasil em 2004,
conforme o gênero**

Faixa etária	Gênero		Total	%
	Masculino	Feminino		
15 a 19	8.886.479	8.728.130	17.614.609	9,7
20 a 24	8.791.353	8.724.295	17.515.648	9,6
25 a 29	7.671.117	7.690.838	15.361.955	8,5
Total de 15 a 29	25.348.949	25.143.263	50.492.212	27,8
População total	89.296.014	92.290.016	181.586.030	-

Fonte: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Departamento de População e Indicadores Sociais. Divisão de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica. Projeção da população do Brasil por sexo e idade para o período 1980-2050 – revisão 2004.

As pesquisas revelam que o conceito juventude tem relação com a cultura do grupo social, surgindo como “fenômeno” só no século XX. Contudo, a história registra manifestações juvenis que merecem destaque, como as da Roma Antiga em que “foram documentados inclusive organismos compostos por jovens que possuíam as características de verdadeiras associações” (FRASCHETTI, 1996, p. 8); nas cidades italianas no século XIII e XIV as *societates juvenum*, vinculadas à cultura cavaleiresca contava, entre seus filiados, Francisco de Assis (CROUZET-PAVAN, 1996, p. 217); as organizações militares formadas por jovens, que para escapar se fingiam de doentes ou “faziam esburacar os dentes, mastigavam incenso para caria-los, provocavam chagas incuráveis na juntas usando arsênio...” (LOIGA, 1996, p. 28) e o movimento juvenil alemão *Wandervogel* que teve seu início no fim do século XIX, num dos novos centros industriais da Prússia-Steglitz (EISENSTADT, 1976, p. 83).

Com a industrialização, a ampliação da escola para operários e mulheres, diferentes mutações sócio-políticas (o comunismo, o nazismo e o fascismo) tornam a juventude muito mais visível. Na nascente Rússia revolucionária, Lênin discursa em 1920: “A União das Juventudes Comunistas deve ser o grupo de choque que leve sua ajuda e manifeste sua iniciativa em todos os terrenos” (LÊNIN, 2000, p. 28). Na Itália, o nascimento das organizações juvenis fascistas coincidiu com a fundação dos grupos fascistas em 1919 e todos cantavam: “juventude, juventude, primavera de beleza! E pela vida, só leveza o teu canto ressoa e vai” (Hino do regime fascista), reivindicando “confiar às gerações jovens o poder, todo o poder”. Na Alemanha, a radicalização da juventude preconizava ser um tipo diferente de ser humano, buscando a plena realização da humanidade, avançando para uma “cultura jovem” (Jugendkultur). Em 1913, numa reunião de Hohe Meissner (Grande encontro do *Wandervogel* e símbolo da mobilidade juvenil) esta juventude declara o seu direito a modelar seu próprio destino, afirmando:

Juventude Alemã Livre, por sua própria iniciativa, sob sua própria responsabilidade e com profunda sinceridade, é independente para construir sua própria vida. Para o bem de sua liberdade interior deverá, sob toda e qualquer circunstância, agir sempre unida (EISENSTADT, 1976, p. 85).

Possivelmente a conduta de prescindir de qualquer pedagogo (como sugeria Rousseau) foi uma das causas que levou esta juventude a um radicalismo exacerbado, sendo absorvida pela juventude nazista, tendo Hitler como o grande e único líder. Em setembro de 1935, a *Hitler-Jugend* afirmou:

Nós começamos a educar este povo de uma maneira nova, a dar-lhe uma educação que se inicia com a juventude para jamais terminar. No futuro, o jovem homem passará de uma escola a outra. Isso começará pela criança para terminar com o velho combatente do movimento. Ninguém deve poder dizer que haverá para ele um tempo em que estará entregue a si próprio (MICHAUD, 1996a, p. 297).

O início do século XX está dominado pela idéia da guerra: “um fantasma para alguns, uma miragem para outros” (LUZATTO, 1996, p. 247). Nessa situação, a juventude adquire muita visibilidade e “o debate sobre os jovens representava um dos temas, por meio dos quais a sociedade refletia sobre si mesma quando não podia fazê-la mais abertamente”. Constituiu um momento de auto-reconhecimento dos jovens, provocando o florescimento de revistas juvenis, sobre os quais escreviam intelectuais e artistas. Sobre esta situação, Ortega y Gasset, no dia 9 de junho de 1927, escreve:

O que realmente me parece evidente é que nosso tempo se caracteriza pelo extremo predomínio dos jovens. É surpreendente que em povos tão velhos como os nossos, e depois de uma guerra mais triste que heróica, toma a vida de repente um aspecto de triunfante juventude. Na realidade, como tantas outras coisas, este império dos jovens vinha se preparando desde 1890, desde o *fin de siècle*. Hoje de um lugar, amanhã de outro, foram desalojadas a madureza e a ancianidade: em seu oposto se instalava o homem jovem com seus peculiares atributos (ORTEGA Y GASSET, 2001).

Já no fim do século XX, Sandoval (2000) identifica mudanças na cultura contemporânea que estaria passando de um modelo cultural baseado na *razão social* a outro, fundado na *auto-realização autônoma*. São transformações que levam a mudanças de paradigmas, que determinam novas relações sociais. Nessa perspectiva, autores como o sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2000, p.16) assinala que estamos assistindo a um processo de transição paradigmática, mudando padrões e critérios regulatórios.

Dina Krauskopf (2000), analisando a questão da participação social da juventude, chama a atenção para as mudanças provocadas pela globalização e a modernização, referindo

que as políticas e programas de juventude necessitam considerar como eixos estratégicos a visibilização positiva dos jovens e a sua participação protagônica, abandonando o adultocentrismo, tendo presente as diversas situações de exclusão. Ela sugere que,

La participación juvenil no sólo requiere ser entendida desde su relación de empoderamiento respecto del sector adulto, sino que deben reconocerse las formas propias de empoderamiento que construyen y las transformaciones que se han dado en la expresión de los contenidos de la participación juvenil (KRAUSKOPF, 2000, p. 128).

Segundo a autora, a mudança paradigmática se revela em diferentes dimensões relacionadas com a participação juvenil: a constituição das *identidades coletivas* passa de parâmetros sócio-econômico-político-ideológicos para ético-existenciais: *com a orientação da transformação* pessoal como estratégia para influenciar mudanças nas condições de vida coletiva, atuando localmente para atingir mudanças globais, com metas palpáveis a curto e médio prazos, com a *organização de uma estrutura horizontal* com facilitadores e coordenações transitórias, respeitando a diversidade e a participação de todos (KRAUSKOPF, 2000, p. 129).

Roberto Brito Lemus (1998, p. 4), analisando o próprio paradigma juventude a partir do “processo social que implica a juventude”, constata mudanças históricas na idéia de juventude, passando, por exemplo, de “a esperança do futuro” (por privilegiar seu processo de formação, a força de consumo, disponibilidade de tempo livre) para “objeto perigoso” (produto da crise e da emergência de setores juvenis marginalizados, ao associar seu comportamento com a delinquência). Nos anos de 1990, a compreensão sobre juventude não está bem definida, mas,

Apunta hacia una gran diferenciación, desde el punto de vista de las políticas de juventud, como un sector potencialmente estratégico para el desarrollo social. Un sector estratégico, participativo y protagónico, que cobra irrelevancia en los procesos de cambio social, transformación productiva y fortalecimiento democrático que está viviendo nuestra sociedad (LEMUS, 1999 p. 07).

O sociólogo argentino Marcelo Urresti (2000) afirma que especialmente a partir dos anos 1980 percebem-se mudanças na sociedade como um todo, afetando também as formas de participação, definindo uma maneira de ser jovem.

Transformaciones de orden tecnológico han incidido en la esfera de la producción económica, en la circulación de los capitales y en los sistemas de comunicaciones, alterando la división técnica y social del trabajo, rearticulando las ingenierías

industriales y diversificando las ofertas de productos para el consumo. Esto tiene consecuencias inmediatas en la formación de las clases sociales y en las formas simbólicas a través de las cuales se agrupan los consumidores: se trata de un contexto que se complejiza y rompe con las dinámicas de agregación de la población antes vigentes, dificultando la movilización política, hecho que deriva de una creciente fragmentación de intereses que disuelve las bases objetivas de la solidaridad social (URRESTI, 2000, p. 187).

Conforme este sociólogo, na última década (1990-2000) sopararam ares de desencantamento pelas opções político, ajuste neoliberal, retração econômica, transnacionalização das indústrias e da cultura. O fim da Guerra Fria transformou alguns países do ex-mundo comunista em “economias emergentes”, com um “Terceiro Mundo” cada vez mais debilitado e incerto, com um capitalismo orgulhoso e triunfante. Nesse ambiente, as reivindicações em bloco se perderam e as ameaças ao sistema só são possíveis do interior deste, como sucede com as crises financeiras, ambientais ou produtivas. Este vazio leva à exclusão social e à violência crescente e à indefinição. Pergunta-se: aonde vai levar tudo isso? A vontade de transformar o mundo se torna conteúdo privado de consciência, íntimo, bom augúrio, desejo pessoal. Embora não sendo os jovens responsáveis por este clima, eles, como em outras épocas, são um sintoma dos tempos em que vivem.

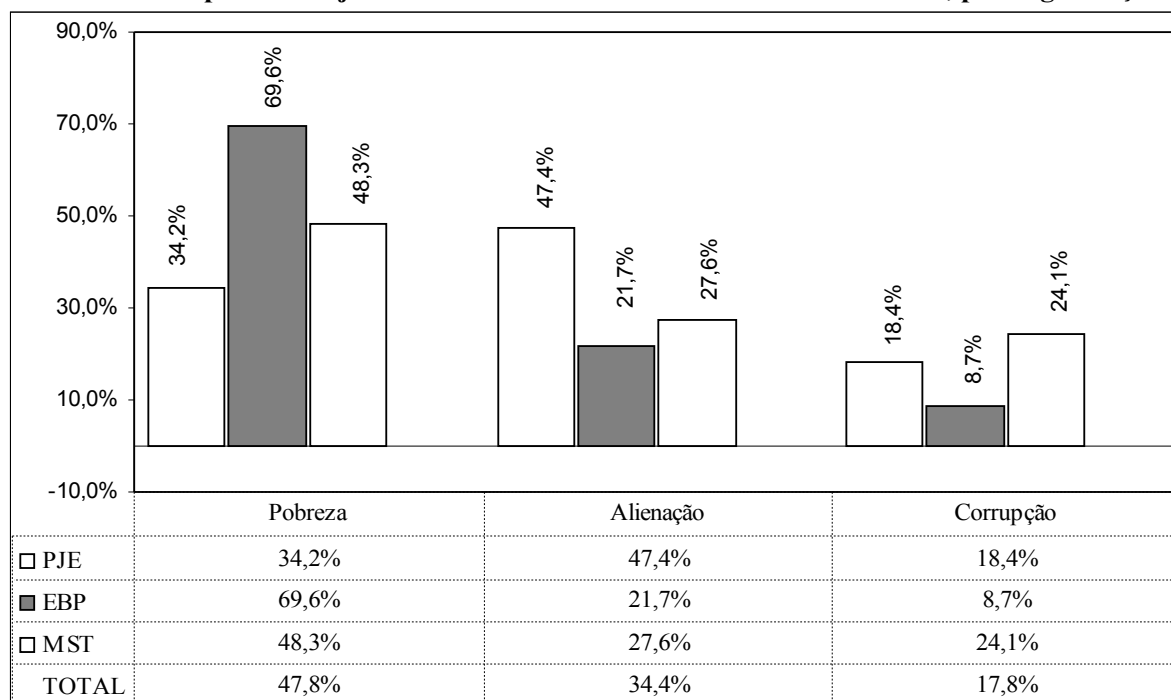
A mudança paradigmática sugerida por Dina Krauskopf (2000), Marcelo Urresti (2000), Boaventura Sousa Santos (2001), Roberto Brito Lemus (1998), Francis Fukuyama (1999), dentre outros, em relação à juventude se constitui em elemento fundamental a ser considerado no trabalho com os jovens, tendo em vista a promoção para sua participação nos movimentos sociais e seu comprometimento político com a construção do novo. Roque Hammes (1999, p.151), a partir de uma pesquisa sobre a participação dos jovens nos movimentos sociais de Venâncio Aires da década de 1980 e 1990, afirma que “os jovens de hoje, mesmo sendo diferentes dos jovens do passado, continuam com o desejo de participar na gestão de uma nova sociedade”.

2.3.1 O atual contexto sócio-econômico e cultural

As pesquisas indicam que as grandes mudanças econômicas e sócio-culturais são especialmente sentidas pela juventude através do desemprego, da violência, destruição da natureza e pela necessidade de capacitação e de atualização, pois a concorrência se torna sempre mais acirrada (BAQUERO, 2004; SCHMIDT, 2001; SANDOVAL, 2001). Para muitos jovens parece que todas as alternativas se fecham e alguns se envolvem com tráfico de drogas, roubos e assaltos. Outros, porém, ainda conseguem ver perspectivas e se colocam a

construir alternativas de um mundo melhor para si mesmos e para a coletividade. Solicitados a descrever o contexto sócio-econômico e cultural de hoje, os entrevistados responderam que *há muita pobreza, com desemprego e fome, alienação e corrupção*. Os dados podem ser observados no Gráfico 2, elaborado a partir das entrevistas em profundidade, conforme as organizações estudadas.

Gráfico 2 - Opinião dos jovens sobre contexto sócio-econômico e cultural, por organização



Fonte: Entrevistas em profundidade, 2004

n=27

* A soma das respostas (90) ultrapassa o número total de entrevistados (27) porque os jovens deram respostas múltiplas para as categorias da variável *contexto sócio-econômico e cultural*. Este fato vai se repetir no decorrer da tese.

Uma análise específica do Gráfico 2, indica que os jovens da EBP descrevem um contexto sócio-econômico e cultural marcado pela pobreza (69,6% das respostas). Os jovens da PJE, por sua vez destacam o traço de alienação neste contexto (47,4 % das respostas), enquanto os jovens do MST (24,1 % das respostas) a corrupção.

A situação é descrita pelos entrevistados como sombria, com expressões carregadas de vida e existência, vindas da sua situação concreta e que têm a ver com seu modo de vida, sobrevivência e representação social. De um total de 90 respostas obtidas, 47,8% referem explicitamente às questões relacionadas à situação sócio-econômica. Segundo eles, a situação está *muito difícil*, e percebem-na *piorando*, com fome e os índices de desemprego aumentando. Os entrevistados afirmam:

A situação da *pobreza é muito grande* (Militante do MST)

Eu acho que deveria melhorar muita coisa, como toda situação. *Tem muita gente que passa fome* (Iniciante da EBP).

Essa situação, segundo os jovens entrevistados, traz consequências como o desemprego, violência, o individualismo, a desagregação familiar, entre outros, e atingem especialmente a juventude. Eles se expressam da seguinte forma:

A situação não está bem. A gente sente o *desemprego* e a *falta de incentivo para os jovens*. Neste sentido, o grupo é muito importante, porque nos ajuda muito (Militante do MST).

A situação é muito difícil. Todos temos dificuldades, pois moramos num bairro pobre. *As famílias acabam se desagregando* (Militante da EBP).

Acho que a cada dia que passa a situação se torna mais difícil encontrar emprego. A modernização toma conta e necessita de pessoas sempre mais especializadas (Egresso do MST)

A situação é um tanto complicada. Tem muita *violência e drogas* (Militante da EBP).

Os entrevistados descrevem uma situação sombria, confirmada por dados da Organização Ibero-americana da Juventude (OIJ). Ao mostrar que, apesar de maior nível educativo dos jovens latino-americanos, a taxa de desemprego aumentou e/ou a qualidade do emprego foi deteriorado.⁴⁵ No Brasil, conforme a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP, o desemprego também atinge de modo todo especial a juventude (15-24, conforme a ONU) que compõe cerca de 30% da População Economicamente Ativa (PEA), mostrando que, nos últimos dez anos, o desemprego entre os jovens cresceu 208%, revelando inclusive que a tendência de aumento do desemprego permanece na presente situação.⁴⁶

A desagregação familiar atinge, hoje, muitos jovens que necessitam de referenciais, como mostra Sarti (2004):

⁴⁵ Os dados da OIJ ainda revelam que na América Latina de cada 100 novos contratos de trabalho, 7 são para jovens e 93 para adultos. Segundo esta organização, “El nuevo empleo juvenil en Latinoamérica se generó en el sector informal” e “casi la totalidad de los nuevos puestos de trabajo de los jóvenes latinoamericanos fueron de tiempo parcial, es decir, menos de 20 horas a la semana”. Disponível em: www.oij.org/pdf/JuventudIberoamericana.pdf >. Acesso em mar. 2005.

⁴⁶ A Empresa Júnior da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (www.feajr.org.br), mostra ainda que o desemprego no Brasil em torno de 13% da PEA. A partir de incentivos como o Programa Primeiro Emprego do Ministério do Trabalho, conseguiu incluir 5 de cada 10 jovens economicamente ativos. Porém, destes 5 apenas 1 continua ocupado, sugerindo uma desocupação de 80% entre os jovens já inseridos no mercado de trabalho.

A importância fundamental da família para o jovem está precisamente nessa possibilidade de manter o eixo de referências simbólicas que a família representa – como lugar de afetividade e, assim, palco de conflitos – e que nesse momento, mais radicalmente ainda do que em outros momentos do ciclo de vida familiar, precisa abrir espaço para o outro, justamente para continuar a ser ponto de referência (SARTI, 2004, p. 124)

Bajoit (2003) fala de incertezas em todos os campos de relações sociais: família, meio de trabalho, vida política, etc. Estas incertezas se expressam em tensões porque os jovens querem ao mesmo tempo a realização individual e o reconhecimento social e que as instituições (família, escola, mundo do trabalho, o Estado...) lhes possibilitem os meios para consegui-los. “Ahora bien, para muchos de ellos – y no solamente los excluidos y los cesantes, sino también los ‘hijitos de papa’ – esto no surge de la nada” (BAJOIT, 2003, p. 204).

Os jovens também referem, como característica do contexto sócio-econômico e cultural do país, a alienação:

Eu acho que o mundo está numa situação muito precária. *A mídia só serve para alienar a gente.*

Um outro indicador deste contexto nos dias de hoje é, segundo os jovens, a corrupção:

Não está nada fácil. Tem muita injustiça e *corrupção* e *os jovens não tem vez* (Egresso da EBP).

2.3.2 O grupo de jovens e o contexto sócio-econômico e cultural

Diante da realidade que interpela o jovem também se sente perplexo. E é no grupo que ele encontra um espaço para estudar, partilhar perspectivas e medos, refletir sobre a situação e agir. Um adulto que acompanha um grupo descreve a situação de hoje:

Na verdade nós vivemos muito dentro do senso comum (não sei se a palavra é a certa) em que as pessoas se guiam pelo meio em que estão inseridas. E reproduzem estas relações. Mas, chega o momento em que precisamos questionar estas relações. Fazer as pessoas compreender: Isso realmente contribui para mim e para a sociedade em que vivemos? (Responsável da PJE).

Quando perguntado, “Como os jovens do grupo se posicionam em relação a esse contexto?”, os entrevistados responderam que, no grupo, *estudam e debatem* sobre a situação sócio-econômica e cultural do país, *organizam campanhas e projetos* e trabalham com a *formação de valores*, “mostrando o que é certo e o que é errado”. De modo geral, afirmaram

que o grupo contribuiu para poder se situar melhor e ajuda no amadurecimento pessoal e coletivo. A organização das respostas dos entrevistados na Tabela 6, conforme o nível de participação no grupo, a partir das categorias mais citadas, mostra o conjunto dos depoimentos.

Tabela 6 – O grupo de jovens e o contexto sócio-econômico e cultural

Posição do grupo	Nível de participação			
	Iniciante	Militante	Egresso	Total
Organização de campanhas e projetos	40,9%	68,2%	20,8%	42,6%
Formação de valores (mostra o que é certo e o que é errado)	36,4%	22,7%	45,8%	35,3%
Estudo e reflexão sobre a situação sócio-econômico e cultural	22,7%	9,1%	33,3%	22,1%
TOTAL	100%	100%	100%	100%
Número de respostas	22	22	24	68

Fonte: Entrevistas em profundidade, 2004

n=27 (enquadramento múltiplo nas categorias da variável aprendizados)

A dimensão mais citada pelos jovens em geral, nas suas respostas, é a organização de campanhas e projetos (42,6% das respostas).

Os entrevistados, no entanto, acentuam diferentes aspectos, conforme seu nível de participação no grupo juvenil. Especificamente, os egressos destacam tanto a *formação de valores* (45,8% das respostas) quanto o estudo e a reflexão sobre a situação sócio-econômica-cultural, enquanto que os militantes (68,2% das respostas) salientam a *organização de campanhas e projetos*.

O envolvimento prático é uma constante no grupo de jovens, participando de campanhas ou de projetos comunitários. A preocupação é já desenvolver a prática de entre ajuda, afirmando identidades voltadas para a coletividade. Na fala dos entrevistados:

Como estamos no meio rural, estamos envolvidos com um *projeto de apicultura* (Militante do MST)

O grupo se envolve com os *projetos da construção da paz* (Iniciante da EBP)

A gente procura ajudar as famílias. Faz o sopão, dá orientação para os pais (com psicóloga), a gente faz *campanhas na escola contra a violência*. Temos a *campanha contra o desarmamento* (brinquedo de guerra). Busca ajudar quando alguém está doente na comunidade. Lutamos por justiça para os índios (Militante da EBP),

O grupo se posiciona bem. Procura ajudar e, se não tem a gente pede, elabora um ofício e vai à procura. Também o pessoal da comunidade que conhece o nosso trabalho contribui (Militante da EBP).

O grupo vai se constituindo em escola da vida, contribuindo para discernir questões e tomar posição de modo consciente, *mostrando o que é certo e errado*, formando valores. Na palavra dos entrevistados:

Acho que o grupo ajuda os jovens, *mostrando o que é certo ou errado* (Iniciante do MST).

O grupo *discute* para ver o que é *positivo ou negativo sobre cada coisa*. A gente sempre tem um projeto de ajudar os outros. A gente adotou uma vila, uma invasão formada por pessoas que não tinham onde morar foram lá construir sua casinha, num lugar invadido. É uma questão de valor. Estamos assim para adotar esta vila mesmo (Iniciante da PJE).

De modo geral, os entrevistados afirmam que o *grupo contribui através de estudos e discussões*, que os jovens possam se posicionar diante da realidade, como revelam as respostas:

O grupo ajuda muito. Agora ainda teremos uma *palestra* para conversar sobre os jovens *no mundo de hoje*. É melhor fazer as coisas em grupo (Iniciante do MST).

Nós somos um grupo de estudantes e *olhamos muito para a situação dos estudantes* e da educação em nosso país e lançamos idéias e perspectivas. Um exemplo foi a nossa semana dos estudantes, onde apresentamos a educação que sonhamos, uma educação diferente. Nos perguntamos, como atuar através da educação? O que é ser um cidadão? O que temos em Sapucaia para a juventude? (Militante da PJE).

O grupo de jovens ajuda o jovem a se situar e atuar neste mundo. Fazer um mundo diferente. Participando ajuda a se situar e melhorar este mundo (Egresso da EBP).

As respostas dos entrevistados acentuam mudanças sócio-culturais que influenciam fortemente a juventude de hoje. Elas atingem os jovens em sua afetividade (mudanças nas relações de família), em sua relação social (grupos), econômica (desemprego) e política (apatia). Parece que o grupo pode ajudar a assimilar estas mudanças, mas nem sempre é a resposta que os jovens esperam. “No grupo ainda não conseguimos desenvolver bem esta temática. Muitas vezes falta gente”. (Militante do MST)

Estas mudanças, conforme Baquero (2004, p. 121) alteram o modo de viver e de ver as coisas, atingindo especialmente os jovens que são “os mais afetados por essas transformações, pois são eles que estão enfrentando as maiores dificuldades tanto no mercado de trabalho quanto às suas expectativas de um futuro melhor”. Os jovens não se sentem bem nesta situação e mostram sua “insatisfação com a sociedade e o sistema político”, como já constatou Schmidt (2001, p. 323). Contudo, a maioria assume como estilo de vida um slogan antigo: “nem a favor, nem contra. Muito pelo contrário”. Para estes jovens também vale a conclusão de Sandoval (2002, p. 427) sobre os jovens da classe média baixa na participação do processo de mutação cultural:

La participación en la mutación cultural en jóvenes de origen modesto es particularmente dolorosa. Ellos viven un híbrido de mutación complejo. En algunos rasgos, su adhesión al nuevo modelo es nítida; en otros, el rechazo es claro y

contundente y en ocasiones, es la bruma la que se impone. Esas son zonas borrosas, poco transparentes, donde la neblina sólo deja ver siluetas fantasmagóricas que se mueven en escenarios impredecibles (SANDOVAL, 2002, p. 427).

No entanto, o autor procura manter a centelha acesa mostrando que, embora a realidade sócio-econômica-cultural também descrita pelos entrevistados com palavras duras como *deplorável* e *precária*, os jovens podem encontrar, talvez no grupo, apoio para soluções que vão ao encontro de suas aspirações. Na pluralidade de lógicas de ação, a convivência em grupo pode contribuir para romper o desencanto e a apatia, pois “Se trata de recomponer el lazo social, intentando la generación de acciones colectivas que involucren activamente a los marginados y excluidos; incorporando sus ideas y sus planteamientos. Se trata de poner la solidaridad en movimiento” (SANDOVAL, 2002, p. 445).

2.3.3 Relação entre câmbios culturais e grupos de convivência

Para examinar o papel do grupo na vida dos jovens, face aos câmbios culturais, perguntamos “Que relação posso postular entre câmbios culturais e o papel dos grupos de convivência?”. Os entrevistados afirmaram que o grupo “é referência para viver melhor, na medida em que apresenta valores importantes para todos”; contribui para dar-se conta de que “se pode ajudar as outras pessoas”; ajuda a “se situar melhor” para “ser capaz de dizer não diante do que é oferecido pela grande mídia”. A Tabela 7 permite visualizar a importância que os entrevistados atribuem ao grupo face às transformações culturais. As respostas foram organizadas, a partir do nível de participação no grupo.

Tabela 7 – Papel do grupo face os câmbios culturais, segundo o nível de participação

Câmbios culturais	Nível de participação			
	Iniciante	Militante	Egresso	Total
É referência para valores coletivos	44,4%	15,0%	44,4%	33,9%
Ajuda a ser protagonista	22,2%	55,0%	16,7%	32,1%
É um espaço de resistência (ser capaz de dizer não)	11,1%	20,0%	22,2%	17,9%
Contribui com a responsabilização comunitária	22,2%	10,0%	16,7%	16,1%
Total	100%	100%	100%	100%
Número de respostas	18	20	18	56

Fonte: Entrevistas em profundidade, 2004

Nota: As diferenças entre soma de parcelas e respectivos totais são provenientes do critério de arredondamento. n=27 (enquadramento múltiplo nas categorias da variável aprendizados).

Destacam-se 4 categorias apontadas, não de forma equitativa, pelos entrevistados dos três níveis de participação. A maioria das respostas (33,9%) cita o grupo como *referência*, *espaço onde desenvolvem valores coletivos*, recebendo destaque especialmente entre os egressos (44,4% das respostas) e iniciantes (44,4% das respostas), seguida da indicação de

que o grupo *ajuda a ser protagonista* (32,1% das respostas), especialmente referida pelos militantes (55% das respostas).

Os egressos destacam também o grupo como um *espaço de resistência* (22,2% das respostas) e os iniciantes salientam que o grupo contribui com a *responsabilização comunitária* (22,2% das respostas)

Do conjunto de respostas, 33,9% cita o *grupo como uma referência importante*, onde *desenvolvem valores coletivos*. Os entrevistados afirmam:

O grupo ajuda a preparar os jovens, especialmente para assumir *posições conjuntas* (Egresso da EBP).

Acho que ajuda a situar melhor o jovem e *possibilita referências para a vida coletiva* (Iniciante do MST).

Acredito que o *grupo é referência*. Nós temos que pensar *sempre no bem comum*. Não só na gente (Egresso da PJE).

Na convivência, com estudos e assumindo ações concretas, os jovens vão se dando conta de que são capazes e que *podem fazer mais*. Neste sentido 32,1% das respostas dos entrevistados relacionam o grupo como espaço importante para conhecer a realidade, dar-se conta das condições para intervir com responsabilidade e *desenvolver o protagonismo juvenil*. Segundo eles,

Quanto mais participo, me dou conta de que posso ajudar as outras pessoas (Iniciante da EBP).

O grupo ajuda a entender a situação. Também contribui para aperfeiçoar as capacidades para trabalhar com as pessoas e *fazer mais* (Iniciante da EBP).

Para mim “a cultura está para o humano, como a teia está para a aranha”. Quer dizer, a aranha não consegue viver sem a teia. É a casa dela, nela encontra alimento. Está preso nela. Ao mesmo tempo ela é produtora dela. Assim eu sinto a humanidade em relação à cultura. Sinto os jovens presos a esta teia louca, que nos condiciona e limita. Ao mesmo tempo o jovem é um produtor da cultura. E neste sentido o grupo é importante. Porque *no grupo de convivência ele se sente capaz de fazer, de pensar, de ser protagonista* (Egresso da PJE).

O grupo se constitui também, para os jovens, *espaço de resistência* (17,9% das respostas) onde *aprendem a dizer não e ter autonomia*. Conforme os entrevistados:

O grupo ajuda a compreender as mudanças culturais e *resistir ao supérfluo* (Militante do MST).

Eu fico pensando na realidade volátil. A minha metáfora é o vídeo-clip da MTV (imagem que sucede imagem em questão de segundo – um bombardeio de imagens). Eu vejo o grupo de jovens *como espaço de resistência*, não no sentido de ser conservador, mas de ser capaz de dizer não diante do que é oferecido pela grande mídia e a outros apelos consumistas (Egresso da PJE).

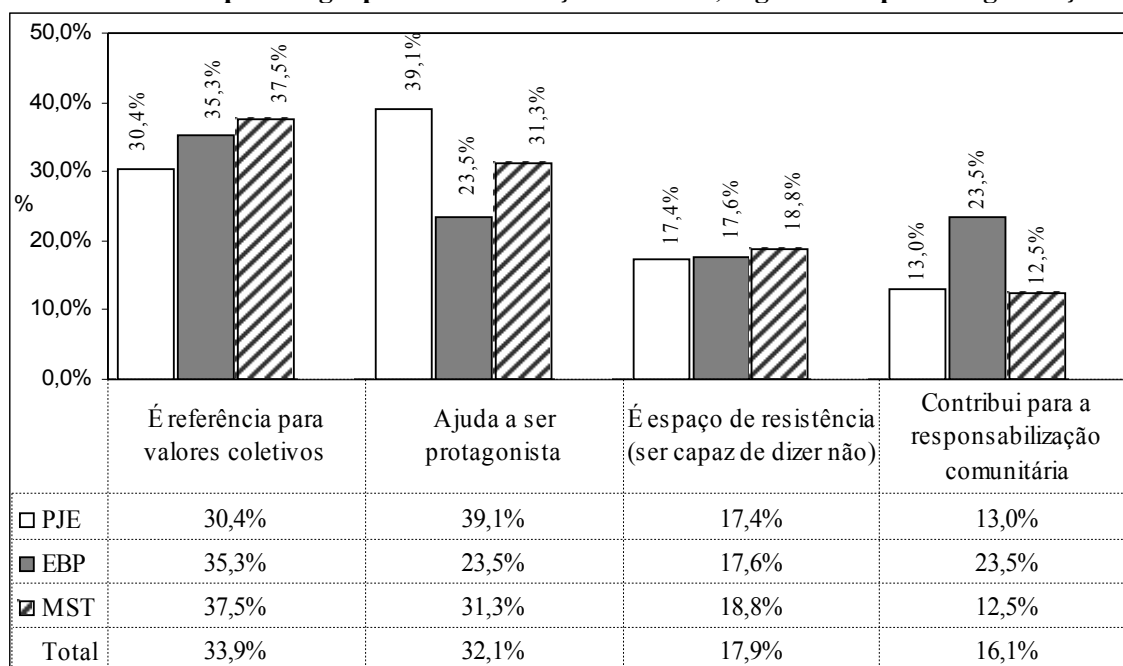
Com estudos, debates e as ações concretas (campanhas) os jovens vão adquirindo uma formação comunitária que os compromete para ações futuras, num processo de responsabilização comunitária (16,1% das respostas). Segundo os entrevistados:

O grupo ajuda muito. Especialmente como o grupo está atuando hoje, contribuindo com a formação comunitária e *assumindo a sua responsabilidade* para questões como os meninos de rua. A gente vê que isso é muito importante para vida das pessoas. Apesar da situação muito ruim, alguns superam com a ajuda da comunidade, ao ponto de encontrar trabalho e sair da rua. Eu penso que o grupo mantém esta linha e, as pessoas que participam aprendem muito em todos os sentidos (Egresso da EBP).

Uma coisa que marcou foi a campanha da troca de armas de brinquedos por outros brinquedos. Também fizemos campanhas arrecadação de alimentos. *Quando tinha pessoas que tinham carência de alguma família a gente se envolvia*. Nós visitávamos as famílias das crianças e muitas vezes organizamos campanhas para ajudar estas famílias que eram muito necessitadas. Além de levar alimentos, sempre líamos a Palavra de Deus. Era um jeito bem bonito para todos participar e para mostrar que não queríamos só dar alimento. Queríamos unir todos numa família. *Mostrávamos que elas (as famílias) faziam parte da comunidade* (Egresso da EBP).

Ao fazermos o cruzamento das respostas dos entrevistados sobre a relação entre o grupo e as mudanças culturais, em relação às organizações a que os grupos estão vinculados, a disposição dos dados que pode ser visualizada no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Papel dos grupos face mudanças culturais, segundo o tipo de organização



Fonte: Entrevistas em profundidade, 2004

n=27 (enquadramento múltiplo nas categorias da variável câmbios culturais)

Embora não apareçam grandes diferenças entre as respostas dos entrevistados, os dados indicam os acentos de cada uma das organizações. A categoria mais citada pelos

entrevistados das três organizações (33,9% das respostas) é aquela que destaca o grupo como *referência para valores coletivos*.

Uma análise comparativa das respostas dos entrevistados das três organizações revela, outrossim, que os jovens do MST indicaram predominantemente o grupo como *referência para valores coletivos* (37,5% das respostas), como também, *espaço de resistência* (18,8% das respostas), enquanto os jovens da PJE acentuam preferencialmente (39,1% das respostas) a contribuição do grupo no *protagonismo juvenil*.

Sandoval (2002), a partir de uma pesquisa com a juventude chilena, refere mudanças no próprio modelo de integração social, passando do modelo tradicional (Indivíduo-Coletivo-Estado), em que o processo de individualização se desenvolvia no coletivo e tinha como referência o Estado, a um novo modelo (Indivíduo-Mercado-Comunidade) em que o mercado assume o centro articulador da integração social. Segundo o Sandoval (2002), “el pilar fundamental que sustenta el modelo es la autorrealización autónoma, la vía para lograrlo es tener éxito en el mercado y el requisito fundamental para obtener la integración deseada es el pragmatismo” (p. 58).

Estas transformações culturais também são sentidas pelos entrevistados ao referirem para as mudanças sócio-econômicas e culturais dos últimos anos, destacando como papéis do grupo ser referência para valores coletivos, contribuir para o protagonismo juvenil, constituindo-se em espaço de resistência e formando para a responsabilização comunitária.

2.4 A convivência em grupos e a participação nos processos de mudança cultural

Sandoval (2002) em um estudo sobre os jovens do século XXI se ocupa com *las lógicas de acción, los modos de gestión de sí y los cambios en el modelo cultural*, subdividindo-as em 4 tendências: tendência expressiva (drogas, violência, afeto, recolhimento espiritual e oferendas), tendência consumista (endividamento, consumo simbólico, imitação de modelos), tendência à sobrevivência (conformismo/resignação, fé em Deus, postergação, esquecimento) e tendência al “repliegue organizacional”⁴⁷ (sair com amigos, estudar, trabalhar, não participar, divertir-se). O autor conclui haver uma diversidade de jovens que se

⁴⁷ Indiferença em relação às organizações e a vida social. Para Sandoval (2002) “En este caso, la posición de los sujetos frente al sistema se manifiesta por una indiferencia social. Entre los jóvenes “replegados organizacionalmente”, la indiferencia que manifiestan frente a sus pares está dada por el prejuicio y estigma de que son portadores los jóvenes pobres. Ellos saben que existen, pero no les interesa lo que les pase, para ellos lo principal es su desarrollo personal, tranquilidad y seguridad.” (p. 403).

movem em espaços distintos: uns caracterizados pela pobreza, marginalização e exclusão e outros pela comodidade, o luxo e a abundância.

De esta manera, el sujeto construye sus estructuras de sentido que forjan sus expectativas en los distintos campos en los cuales se desenvuelve cotidianamente. Sin embargo, en el desarrollo de sus conductas, el “yo” se encuentra con los otros, con las instituciones, con la legalidad vigente, con el “Estado de Derecho” y en sus intercambios cotidianos, el “sujeto-actor” se enfrenta a un conjunto de presiones sociales y materiales que configuran una estructura de control que genera los límites que le impiden lograr sus expectativas (SANDOVAL, 2002, 422).

A participação juvenil nos processos de mutação cultural também é distinta conforme a classe social a que pertencem. Os jovens da classe média baixa tendem aderir à lógica “expressivo/consumista”, em segundo lugar à lógica “expressivo/sobrevivência” e em último lugar, à lógica do “repliegue/organizacional”, enquanto os de classe média alta aderem com maior força à lógica de “repliegue/consumista” e em menor medida, à “expressivo/consumista”. Neste estudo, Sandoval (2002, p. 441) identifica quatro tipos de tensões, relacionadas com cada uma das tendências que conformam as lógicas de ação:

- a) Tendência “consumista” – as expectativas de integração social são golpeadas pela pobreza real (ou o fantasma dela) que não permite ser os consumidores que gostariam de ser, estar integrados que desejam em função do consumo. A contradição entre estas expectativas e os limites que lhes impõe sua condição gera uma *tensão integrativa*, que mobiliza recursos pessoais em função de ascender aos mercados, endividando-se ou consumindo simbolicamente.
- b) Tendência à “sobrevivência” – o jogo entre expectativas e limites nesta tendência se dá no nível concreto, básico. Trata-se de dispor dos recursos mínimos para a manutenção pessoal e familiar. Os limites se impõem pela pobreza e a exclusão social.
- c) Tendência “expressiva” – tensão gerada pelas expectativas de visibilidade social e os limites que impõe a exclusão, o anonimato social, a opacidade cultural, a segregação espacial e o controle social, originando uma tensão relacional.
- d) Tendência ao “repliegue organizacional” – tensão gerada entre as expectativas de proteção, segurança e tranquilidade e os limites que os jovens identificam no meio externo dão origem a uma *tensão insegurizante*. Trata-se de uma tensão que faz referência à necessidade vital de certeza e de controle da situação. Se refere ao desejo de alcançar um espaço de domínio sensorial e cognitivo. Esta tensão mobiliza

os recursos psíquicos e culturais em função de estar seguro, de proteger-se, de cuidar-se. Opera por desconfiança.

Em continuação, Sandoval (2002) afirma que “el cruce dinâmico” das tensões configura uma tensão existencial que adota diversas formas, dependendo das circunstâncias sociais, econômicas, culturais e psicológicas. Segundo o autor:

En cada una de sus acciones, los jóvenes reclaman el derecho a ser felices aquí y ahora, no a ser miembros de una clase social que lucha por objetivos meta-sociales, no a ser un número clasificado en una computadora, no a ser masa anónima que se desplaza de acuerdo a los designios de los mass-media. En el fondo, hay un reclamo sordo a ser sujeto, a dominar las claves de su destino personal, a ser lo que ellos quieren ser en un espacio y tiempo determinados. Es el derecho a la felicidad en esta vida, lo que supone un auto desarrollo (SANDOVAL, 2002, 442).

Entre os jovens entrevistados também aparecem dilemas bem concretos (tensões) como o exemplo citado por um jovem que sente as ofertas da sociedade de consumo e referem o grupo como espaço para “resistir ao supérfluo”, numa direção oposta à *tendência consumista*, referida por Sandoval (2002). A vivência em grupo constitui-se em apoio para que o jovem não se submeta ao sistema.

A juventude se apresenta hoje de modo todo particular, diferente dos outros tempos (anos 1960, 1980 e até dos anos 1990). Ela está inserida em uma cultura e constrói cultura, em uma diversidade de ações e movimentos que se aceleram constantemente. Seu envolvimento em grupos de convivência como os organizados pela EBP, PJE e MST desencadeia um processo de formação da juventude que auxilia os jovens na reflexão sobre o processo de mudanças culturais.

30 PROCESSO DE FORMAÇÃO NO GRUPO

Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o coordenador de debates.
Em lugar de aula discursiva, o diálogo.
Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante do grupo.
(FREIRE, 1969, p. 111).

Os grupos juvenis organizados pelas organizações aqui estudadas têm por objetivos acolher a juventude, oferecer espaços de formação humana e qualificação técnica para que possa ser agente de uma nova proposta a ser gestada constantemente. Esta formação encontra sustentação nos objetivos que propõem? Nas ações que desenvolvem?

3.1 Objetivos dos grupos juvenis

Diferentes são as respostas dos jovens à questão “Qual o objetivo do seu grupo?” Tais respostas foram agrupadas por frequência, conforme o grupo ao qual os entrevistados estão vinculados.

Conforme a Tabela 8 revela, a ação dos grupos está direcionada para a consecução de *objetivos inerentes à especificidade das organizações* (26,4% das respostas) as quais os grupos se vinculam, bem como para o *desenvolvimento da formação humana* (38,5% das respostas) e da *ação social e comunitária* (35,2% das respostas).

Tabela 8 – Objetivos dos grupos (em percentual)

Dimensão	Objetivo	Organização (%)			
		PJE	MST	EBP	Total
Formação Humana	Formar a pessoa integralmente (pessoal e comunitária)	7,1%	12,1%	13,3%	11,0
	Formar líderes	14,3%	6,1%	20,0%	13,2
	Formar cidadãos	10,7%	-	3,3%	4,4
	Aprender convivendo no grupo	10,7%	18,2%	-	9,9
Ação social e comunitária	Ajudar os que precisam	7,1%	9,1%	26,7%	14,3
	Contribuir para que a comunidade seja melhor para todos	17,9%	33,3%	10,0%	20,9
Objetivos das organizações	Organizar os jovens para ações conjuntas na sociedade	7,1%	21,2%	6,7%	12,1
	Desenvolver uma educação voltada aos princípios cristãos	25,0%	-	-	7,7
	Buscar a paz onde vivemos e em outros ambientes	-	-	20,0%	6,6

Total da coluna	100,0	100,0	100,0	100,0%
Número de respostas	28	33	30	91

Fonte: Entrevistas em profundidade, 2004

Nota: As diferenças entre soma de parcelas e respectivos totais são provenientes do critério de arredondamento.

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

n=27 (enquadramento múltiplo nas categorias da variável aprendizados)

No que diz respeito aos objetivos de cada uma das organizações às quais os grupos de jovens estão vinculados, os entrevistados da EPB salientaram que o grupo tem por objetivo *promover a cultura da paz*. Nas palavras dos jovens deste grupo:

O objetivo geral é a paz. Para que isso aconteça a gente trabalha com a conscientização das crianças. Conscientizá-las de que têm valor e tem o lado bom em cada uma delas. Que despertem (seja música, esporte...) e não sejam discriminadas pela sociedade. Nós não ficamos só no grupo (isso não teria sentido). Vamos começar um trabalho com os pais e famílias da comunidade e sociedade, enfim. Sempre temos em vista a paz. Que as pessoas amem umas as outras. Fazer com que o ódio seja esquecido, que a vingança seja superada. Pensar num só objetivo que é a paz. O que tu não quer para ti, tu não dever querer para o outro, não quer em troca (Iniciante da EBP).

Educar as crianças e mostrar que a paz é importante. Também ajudar as pessoas (especialmente as crianças) a crescer como pessoas solidárias. Contribuir para que estudem, não sejam revoltadas. O grande objetivo é a busca da paz. Por isso vamos aos congressos, encontros de jovens (Militante da EBP).

O objetivo do grupo é *formar uma sociedade mais pacífica* (Egresso da EBP).

A paz e a convivência humana aparecem como objetivos importantes a serem buscados. Muito mais do que uma paz individual os jovens se envolvem em ações coletivas pela paz e contra a violência, afirmando a importância de buscar a paz onde vivem e em outros espaços sociais. Para eles a paz se constrói com ações na superação das estruturas injustas, como sugere Paulo Freire: “A paz se cria, se constrói, na e pela superação das realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói, na construção incessante da justiça social” (*Apud* GADOTTI, 1996, p. 52).

Já os jovens da PJE referem que o objetivo da ação do grupo é *promover uma educação com base nos princípios cristãos*. Segundo os jovens da PJE:

Acho que a finalidade do grupo é dar uma educação diferente, com base em princípios cristãos (Iniciante da PJE).

O grupo tem seu objetivo relacionado com a *mística, uma proposta de transformação, do respeito às diferenças* (...) Isto a gente aprende no grupo (Militante da PJE)

Os entrevistados do grupo vinculado ao MST, por sua vez, destacam o objetivo relativo à *organização dos jovens com vistas ao desenvolvimento de ações conjuntas na sociedade*. De acordo com os entrevistados, o grupo tem o propósito de:

Organizar melhor para conseguir mais (Iniciante do MST).

Reunir os jovens para discutir idéias e preparar saídas em conjunto (Militante do MST).

Conforme os relatos dos jovens evidenciam, a vivência em grupo é apresentada como experiência básica para sua formação nas três organizações estudadas, tendo em vista o alcance de determinados objetivos.

A EBP, na Carta de Princípios da Rede Em Busca da Paz, aprovada pela 1ª Assembléia Geral, no dia 17 de outubro de 1999, apresenta claramente que o grupo é o “*lugar para a convivência afetiva, uma escola e oficina da paz onde se educa para a não violência e onde são organizadas e experienciadas ações em prol da paz no mundo*”.

Já a PJE, no seu Marco Referencial, afirma que “um grupo da PJE é formado por jovens estudantes cristãos que, possuindo objetivos comuns, se encontram e *partilham sua vida e sua ação na transformação do meio estudantil (...)*, onde o estudante é o protagonista” (PASTORAL DA JUVENTUDE ESTUDANTIL, 1994, p.77).

Também o MST estabelece o grupo como espaço importante para a formação da juventude, em direção a uma ação coletiva organizada. Segundo Bogo (1999):

... todas as atividades a serem desenvolvidas pela juventude devem ser coletivas; para isto devemos estabelecer formas orgânicas para que os jovens tenham condições de atuar organizadamente e também terem suas referências organizativas constituídas (p. 90).

No que diz respeito ao *objetivo da formação humana*, as seguintes dimensões foram mencionadas pelos jovens: a *formação integral* do ser humano, no âmbito pessoal e comunitário, a *formação de lideranças*, a *formação de cidadãos e as aprendizagens de convivência*.

Um percentual de 11% das respostas dos jovens referem a *formação integral da pessoa* como um aspecto fundamental no processo de formação humana oportunizado pelo grupo:

Acho que o principal objetivo era a *formação pessoal*. Trabalhamos temas como drogas, gravidez na adolescência (Egresso da PJE).

Enquanto que 13,2% das respostas destacam a formação de líderes como dimensão importante do objetivo de formação humana:

Eu sempre fui envolvido com a coordenação. Cada um tem seu papel. Cada um é líder. Pode ser que eu seja líder numa situação e o outro em outra. Por isso somos um grupo (Militante da PJE).

Um dos *objetivos* do grupo é *formar líderes*. Quando temos um rumo as coisas ficam bem melhor. Neste sentido, o grupo ajuda a orientar (Iniciante do MST).

E 9,9 % dessas respostas indicam, como meta buscada pelo trabalho nos grupos, o desenvolvimento de *aprendizagens de convivência*. Na fala dos entrevistados:

Nossa idéia ao organizar o grupo é *unir os jovens*... Estamos agora saindo para encontrar outros jovens. *Queremos conviver com outros jovens* também. *Aprender uns com os outros* (Militante do MST).

O grupo ajuda o jovem a se descobrir na *partilha como ser humano*, em seu sentido amplo também: político, espiritual, ideológico (Egresso da PJE).

Acho que foi um *aprendizado geral*. Era uma *maneira de ligar as idéias de cada um em grupo*. A gente *debatia muito para ter uma idéia mais abrangente* sobre o assunto. Se não, a gente fica só na idéia da gente. *Aprendemos a confiar uns nos outros, aprendemos a cooperar uns com os outros* (Egressos da EBP).

Por sua vez, somente 4,4% dos depoimentos emitidos pelos entrevistados salientam a contribuição do grupo na *formação de cidadãos*:

O grande objetivo é formar *cidadãos capazes de elaborar um projeto de vida* fincado na experiência (Militante da PJE).

A questão da formação humana tem sido problematizada por Arroyo (1991) ao se referir à impossibilidade da teoria e da prática educativa ficarem alheias aos processos educativos que passam pela produção material da existência humana. Trata-se, na perspectiva do autor, de entender a prática social como educativa, vinculando-a com os processos de materialização da ação humana.

No que diz respeito ao objetivo da ação social e comunitária, os entrevistados afirmaram que o grupo:

Ajuda os que precisam (14,3% das respostas):

A gente ajuda as crianças carentes. Buscar a paz onde vivemos, com campanhas, como esta de ajudar as crianças. E têm muitas crianças aqui no bairro que são agressivas. Então a gente ajuda elas, conversa com elas, porque não pode ser assim (Iniciante da EBP).

Também atuamos no social como a atuação no comitê contra a fome e miséria. Nos mobilizamos pela campanha do agasalho. Conseguimos atuar na educação. Ajudamos a criar um curso para preparação para seleção no ensino técnico (Egresso da PJE).

E contribui para que a comunidade seja melhor para todos (20,9% das respostas):

A gente faz dois trabalhos: de evangelização (espiritualidade) e o trabalho voluntário de ajudar as outras pessoas com projetos de ação social. Um dos projetos que nos ocupa muito é o sopão da solidariedade porque não só damos comida, mas também trabalhamos com as crianças e jovens que vêm buscar alimentos. Temos também o projeto “casa para os índios”, uma casa de passagem para os índios que estão às margens da estrada na entrada de Santa Cruz do Sul (Militante da EBP).

Dessa forma, para um grande contingente dos entrevistados, os grupos dos quais participam (ou participaram) se abrem para as necessidades dos outros e os jovens podem fazer experiências de solidariedade.

Uma análise comparativa das respostas emitidas pelos jovens participantes dos três grupos estudados indica que a dimensão da *formação humana* é destacada, preferencialmente (42,8% das respostas), pelos participantes da PJE, enquanto a dimensão da *ação social e comunitária* é salientada pelos participantes do MST (42,4% das respostas).

A análise comparativa entre os três grupos, no que diz respeito à dimensão da *formação humana*, revela também que os jovens da EBP referem a *formação integral* das pessoas como o objetivo mais relevante nesta dimensão (13,3% das respostas). E este mesmo grupo (EBP) enfatiza a *formação de lideranças* (20% das respostas), enquanto a PJE destaca a *formação de cidadãos* (10,7% das respostas). Outrossim, os jovens do MST salientam o objetivo relativo ao *desenvolvimento de aprendizagens de convivência* (18,2% das respostas) na dimensão de formação humana.

No que diz respeito à *dimensão de ação social e comunitária*, a análise comparativa aponta que os jovens da EBP citam, preferencialmente, o objetivo *ajudar os que precisam* (26% das respostas) ao passo que os jovens do MST destacam o objetivo *contribuir para que a comunidade seja melhor* (33,3% das respostas).

Os resultados desta investigação são congruentes com evidências apresentadas por outras pesquisas que revelam o caráter positivo do grupo junto ao segmento juvenil. Nele os

jovens partilham idéias, estudam e assumem juntos conflitos, vitórias e derrotas, pois “o grupo é, tradicionalmente, o cadinho de uma sociabilidade juvenil intensa” (Perrot, 1996a, p. 116).

Analisando um grupo de jovens junto a um assentamento rural, Velásquez (2002) constata que a formação nos grupos e sua dimensão associativa estão intimamente ligados a um desejo de ação coletiva, seja ela voltada a uma ação continuada específica, com duração definida no tempo e no espaço, seja ela uma ação pontual. É nesta direção que se situa a conclusão do estudo realizado por Smith (1999) a respeito de grupos vinculados a organizações religiosas, o qual defende a hipótese de que os indivíduos que participam dessas organizações são mais inclinados a participar das atividades extracurriculares e mais inclinados a se envolver em atividades voluntárias ou comunitárias.

A motivação para a ação coletiva está presente também entre os jovens participantes dos três grupos os quais referem a ação social comunitária como um dos objetivos centrais de sua formação.

Sander (2001), por sua vez, destaca a influência positiva da ação grupal (vinculada a uma organização religiosa – Pastoral da Juventude) na formação de um *habitus*, que, segundo a autora, favorece a formação de lideranças democráticas:

Tudo isso desperta no jovem, através dos momentos de estudo e reflexão, da participação de grupo em intercâmbios esportivos, de integração, da participação em atos públicos organizados pela PJ, sindicatos, movimentos sociais, a importância da participação metodológica, ou seja, ele aprende a coordenar uma reunião, a respeitar o aprender com os outros, a elaborar uma pauta, uma ata, a dividir tarefas, a confiar no outro, enfim, vai desenvolvendo um *habitus* que fortalece o perfil de uma liderança democrático-participativa (Sander, 2001, p. 111).

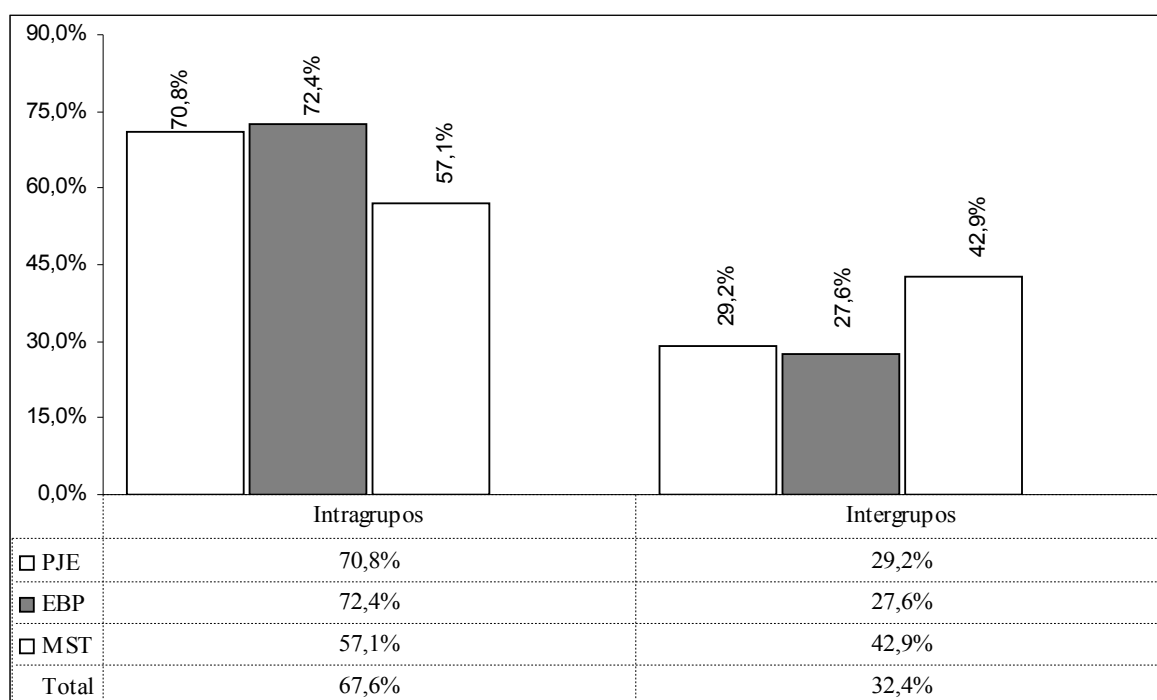
A partir desta experiência, o jovem se sente, segundo Sander (2001), motivado a participar ativamente em outros espaços da comunidade, como a coordenação de liturgia, catequese, a representação sindical, a participação no movimento estudantil, partidos políticos, movimentos ecológicos e outros.

Pesquisa sobre a juventude dos anos 90 desenvolvida por Sousa (1999) corrobora resultados sobre os efeitos do trabalho junto a grupos de jovens na periferia, no que diz respeito à formação de lideranças, destacando que as mesmas vieram a ter, posteriormente, uma participação ativa em movimentos populares ou em partidos políticos (Sousa, 1999).

3.2 Ações desenvolvidas pelos grupos juvenis

Ao perguntarmos “*Como se desenvolve o processo de formação no grupo?*”, os entrevistados destacaram que no grupo desenvolve-se *um processo de relações que sedimenta vínculos entre as pessoas*, com “reuniões”, “estudos”, “debates”, e “dinâmicas de integração”, e *forma para agir conjuntamente e de forma organizada*, buscando apoio em outros grupos e organismos, através de “encontros entre os grupos”, “assembléias”, “cursos”, “torneios”. As respostas dos entrevistados a essa questão foram organizadas, conforme o acento que dão ao processo de formação que se desenvolve no interior do grupo – processos *intragrupos* (bonding) – ou a partir deste na relação com outros grupos – processos *intergrupos* (bridging). O Gráfico 4 apresenta resultados da análise das ações desenvolvidas nos grupos, segundo os jovens.

Gráfico 4 - Processo de formação no grupos / organização



Fonte: Entrevistas em profundidade, 2004.

n=27 (enquadramento múltiplo nas categorias da variável processo de formação no grupo).

Uma análise do Gráfico 4 mostra que os entrevistados vinculados às três organizações destacam, preferencialmente, o processo desenvolvido intragrupos, ou seja, uma formação que se dá nos próprios grupos, realizada com os participantes do grupo: 70,8% das respostas dos jovens da PJE, 72,4% das respostas dos jovens da EBP, e 57,1% dos depoimentos dos jovens do MST.

No que diz respeito às ações intergrupos, foram os jovens do MST os que mais destacaram este tipo de ação (42,9% das respostas).

3.2.1 Ações intragrupos

Os entrevistados referem ações *intragrupos* (*bonding*) como modo de formação, desenvolvidas a partir da experiência de grupo. Afirmam que este processo se dá com relações internas que sedimentam vínculos entre as pessoas nos próprios grupos juvenis, destacando a realização de estudos, orações, dinâmicas de integração, dentre outros, favorecendo a interação grupal e a formação pessoal.

As reuniões, ou encontros ordinários, constituem-se referência básica para os grupos juvenis, onde se estuda e se organiza a vida do grupo. É uma oportunidade para que os jovens possam se conhecer e aprofundar temas de interesse da juventude.

Normalmente são acompanhadas por um assessor e coordenadas pelos próprios jovens. Os entrevistados referem:

A gente se reúne a cada 15 dias. Decidimos o que é melhor para a gente. Buscamos, por exemplo, uma pessoa especializada que pode nos ajudar num certo campo em que estamos deficientes (Egressos do MST).

Cada jovem expõe suas idéias e o jovem assume. O próprio jovem faz a reunião. A assessora não comanda. Tem que fazer assim ou desta maneira. Não, o jovem descobre a maneira de como fazer a reunião (Iniciante da EBP).

Como ações importantes para o desenvolvimento de sua formação no grupo, os entrevistados mencionam a realização de *estudos e debates com a participação de todos*:

Realizam debates, estudos, reuniões. No início vinham muitas pessoas que davam orientação de como atender bem as crianças da rua que foram acolhidas (Egressos da EBP).

Era muito espontâneo. Mas também tinha cursos intensos como o “curso de formação de lideranças” (Egresso da PJE).

O processo de formação se dá também através de *campanhas* de arrecadação e distribuição de alimentos e vestuário, numa relação entre teoria e prática, valorizando a amizade e as dinâmicas próprias da juventude, como respondem os entrevistados:

Fazemos mobilizações para conseguir ajudar as pessoas. (Militante da PJE)

Realizamos campanhas de agasalho, ajudamos as crianças (Iniciante da EBP).

A formação dos jovens é continuamente testada pelas práticas que assumem, como grupo ou individualmente. As reuniões ordinárias (de 15 em 15 dias ou de mês em mês) são oportunidades de avaliação das práticas desenvolvidas, através de dinâmicas como a “Revisão da Prática” (RdP) e a “Revisão de Vida” (RdV), que têm suas raízes na Ação Católica Especializada, com o modelo Ver-Julgar-Agir.⁴⁸

Os depoimentos sobre o processo de formação no grupo de jovens, com práticas que valorizam ações internas, revelam a importância das relações *intragrupos*, desenvolvidas como formação pessoal e grupal e com ações que se realizam individual e coletivamente. Tal processo se abre para experiências com outros jovens e grupos, descritas com ações *intergrupos*.

3.2.2 Ações *intergrupos*

Também foi destacado pelos entrevistados o processo de formação que se desenvolve com ações que se estabelecem *intergrupos*, ou seja, relações com outros grupos, organizações e espaços de formação. Em relação a isso, os jovens referem contatos e experiências externas com outros grupos e organizações, favorecendo ações em conjunto na comunidade.

As ações *intergrupos* através de *assembléias e encontros regionais* são citadas como atividades importantes para a formação da juventude em expressões como:

Fizemos muito estudo sobre a atualidade e a juventude. A gente desenvolve este processo no grupo, na comunidade e *fora, com os encontros regionais de jovens, assembléias diocesanas* (Militante da EBP).

Também as *campanhas, celebrações e visitas às escolas*, com outros grupos da comunidade, organização ou região são destacadas pelos entrevistados:

Fazemos o *sopão da solidariedade, com a contribuição da diretoria da comunidade, oficinas de brinquedos e de cantos. Campanhas contra os brinquedos de guerra nas escolas. Também visitamos escolas e damos testemunho*. (Militante da EBP).

Um exemplo são as Missões-Jovem que este ano foram feitas na escola, durante a semana do estudante. Optou-se por trabalhar com *estudantes* de uma faixa etária, sempre de tarde, durante toda a semana, *culminando com o EJESE – Encontro de Jovens Estudantes de Sapucaia e Esteio* (Militante da PJE).

⁴⁸ O método Ver-Julgar-Agir foi sistematizado e difundido pela Ação Católica Especializada, com grande presença da JUC (Juventude Universitária Católica), a JOC (Juventude Operária Católica), a JAC (Juventude Agrária Católica) e a JEC (Juventude Estudantil Católica). O método consiste em fazer uma análise da realidade (Ver), iluminar esta realidade com a Palavra de Deus (Julgar) e organizar uma prática para atuar nesta realidade (Agir)..

Os depoimentos dos jovens indicam a importância do grupo na formação de pessoas comprometidas com a coletividade, cuja ação pode contribuir para melhorar a vida das pessoas envolvidas. Ou seja, indicam ativos para as pessoas diretamente envolvidas – integrantes dos grupos juvenis–, como também para as pessoas que estão indiretamente envolvidas – familiares, vizinhos, amigos, outros grupos, etc. Essa constatação é confirmada por um adulto envolvido com um dos grupos das organizações estudadas:

Existe um trabalho muito intenso dos grupos de jovens, seja como alunos que militam no meio estudantil, seja com os professores e adultos. E o trabalho neste ambiente é muito propício porque é um espaço de construção do conhecimento, é um ambiente de relações. Existe todo um trabalho para criar novas formas de relacionamento, não tão agressivas e competitivas (no sentido capitalista de promoção pessoal), mas sim uma relação de maior harmonia, que é uma contribuição não só para o outro, pois no momento em que você é solidário você não está sendo caridoso, bonzinho, mas está contribuindo para um melhor viver de toda a sociedade, inclusive o seu. No momento em que você agride o outro, você também se abre para que o outro lhe agrida. No momento em que você cria uma relação diferente, você sai ganhando, o outro ganha e todos saem ganhando (Responsável da EBP).

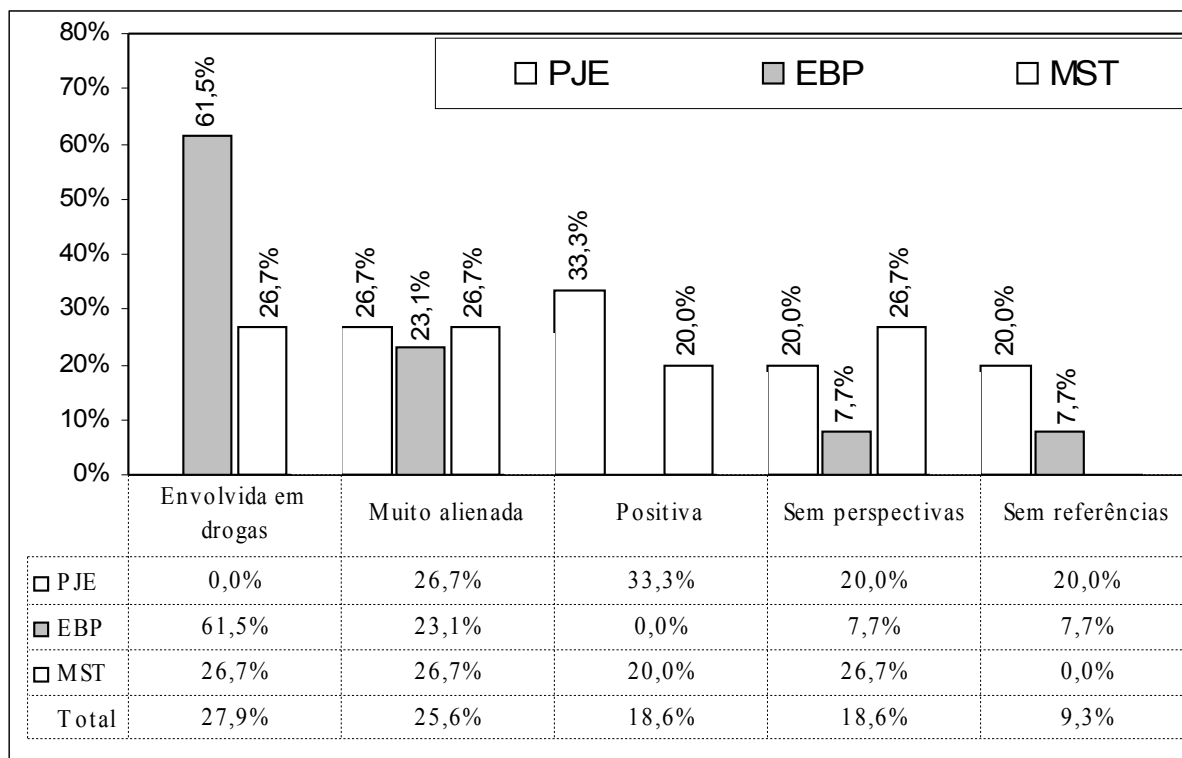
3.3 O grupo de convivência e a educação dos jovens

Na pesquisa buscamos conhecer também a visão dos entrevistados sobre a juventude de hoje e a relação que estabelecem entre a experiência de grupo e o processo de educação formal de jovens.

3.3.1 A juventude de hoje

Ao perguntarmos, “Como você vê a juventude de hoje?”, os entrevistados destacaram em suas respostas que a juventude está *alienada*, que *não tem perspectivas*, que os jovens estão sem referência e *envolvidos com drogas*. Outros referem uma representação positiva a respeito da juventude de hoje. Uma síntese das respostas pode ser visualizada no Gráfico 5, considerando o nível de participação nos grupos.

Gráfico 5 - Representação sobre a juventude, por organização



Fonte: Entrevistas em profundidade, 2004

n=27 (enquadramento múltiplo nas categorias da variável visão sobre a juventude)

Chama a atenção, no conjunto dos pronunciamentos, a visão negativa em relação à juventude de hoje, compartilhada pelos jovens entrevistados, sendo as categorias *envolvida com drogas* e *alienada* as mais citadas, com 27,9% e 25,6% das respostas, respectivamente. Por outro lado, uma visão positiva da juventude está presente em somente 18,6% das respostas dos entrevistados. Um outro dado importante é que a categoria mais citada (*envolvida em drogas*) não foi mencionada pelos jovens da PJE e que os jovens da EBP não mencionam a visão positiva da juventude em seus depoimentos.

Uma análise comparativa das respostas dos jovens vinculados às três organizações revela que o *envolvimento com drogas* é destacado pelos participantes da EBP (61,5% das respostas), a visão de uma *juventude sem perspectivas* é salientada pelos jovens do MST (26,7% das respostas) e a representação de uma juventude *sem referências* é enfatizada pelos jovens da PJE (20% das respostas).

Destaque-se que a visão de *alienação juvenil* está presente nas respostas dos entrevistados das três organizações com percentuais muito próximos (26,7% das respostas dos jovens da PJE e do MST, 23,1% das respostas dos jovens da EBP).

Convém destacar ainda que são os jovens da PJE os que referem, predominantemente, uma visão positiva da juventude (33,3% das respostas).

O *consumo de drogas* (27,9% das respostas), segundo os jovens, é incentivada pela mídia e colegas. Conforme os entrevistados:

Assim, muitos jovens... Por exemplo, eu tive uma colega que era muito querida, muito legal. Então ela começou a *andar com umas meninas que fumam, que fazem besteiras* e ela começou a ficar como estas gurias. Então, muitos jovens começam a andar com os maconheiros, com o pessoa que faz besteiras. E, as pessoas legais começam a ficar como aquelas pessoas. *A questão da droga está muito grande* e não tem o que fazer para evitar porque todo mundo vai, fuma, daí tem um amigo que fuma, que oferece, daí dá um pega, dá problemas (Iniciante da EBP).

Há problemas, especialmente pela *má influência que leva os jovens à droga, sexo...* eles não tem a preparação que a gente tem. Uma visão diferente, mais ampla (Militante da EBP).

Ah, eu *vejo a situação muito ruim. Tem muita droga*. As pessoas não estão nem aí. Querem só ficar na rua (Egresso do MST).

Um outro grupo de entrevistados (25,6% das respostas) cita a *alienação da juventude*, revelando que os jovens não são formados para serem críticos e que a própria escola *forma alienados*, não conseguindo ter autonomia diante do apelo dos meios de comunicação social, repetindo o que a TV apresenta. Nos seus depoimentos, os entrevistados afirmam:

Vejo a juventude em situação muito difícil. Ainda se espera muito dela. Mas não consegue assumir, *porque é muito alienada pelos MCS*. Também tem o problema das drogas, falta de emprego, etc. (Egresso da EBP).

Eu acho que algumas coisas são muito alienantes. *A escola forma alienados*. Então, os jovens acabam *não tendo opinião, mesmo* (Iniciante da PJE).

Vejo a necessidade do grupo para uma *melhor autonomia dos jovens de hoje*, porque *eles não tem claro e repetem o que a sociedade apresenta* (sem pensar). Assim os jovens repetem o que a TV apresenta, especialmente, estereótipos em relação a mulher (Egresso da PJE).

Os entrevistados referem também a *falta de perspectivas da juventude de hoje* (18,6% das respostas), caracterizada pelo desinteresse pelo presente e futuro. Parece que há um desencanto diante do que lhes é apresentado e muitos só pensam em si.

A juventude *não está interessada em nada*. Só pensa em si mesma (Iniciante do MST).

Agora *sinto uma falta de garra da nova geração*. Não tem mais aquela força como havia há dois anos. Acho que a tecnologia contribui. Hoje tem jovens que preferem ficar em casa assistindo um filme em vez de participar do grupo (Militante do MST). A gente se educa a partir da meta que colocamos em nossa vida. A educação hoje é prejudicada *pela falta de perspectivas dos jovens*. E os jovens *ficam sem esperança* (Militante da PJE).

Um outro dado que está presente nos depoimentos dos entrevistados é a *ausência de referências* na juventude de hoje (9,3%). Segundo eles, a família assumiu outros aspectos e a educação ainda não sabe como trabalhar com esta juventude. Os entrevistados declaram:

Hoje os *jovens estão meio largados*. Se o jovem for interessado, está bom, mas se não correr atrás, não acontece nada. Também a escola não vai atrás e se preocupa com os jovens (Iniciante da PJE).

Vejo a situação problemática, em todos os sentidos. Desde a qualificação de professores. Também os problemas que as crianças levam para a escola. Acho muito complicado. *A família assumiu outro aspecto* e não supre o necessário, como base na educação para a convivência (Egresso da EBP).

Eu acho que a *educação do jovem é muito libertinagem*. Acho que os pais educam tão errado.... Na época da minha mãe tudo era proibido. *E a agora é a liberação total das coisas*. Como conseguir um jovem com equilíbrio se a família está totalmente desestruturada, que não possibilita apoio ou base (Militante da PJE).

A situação dos jovens de hoje está um tanto complicado, porque *eles não têm um rumo certo*. Tem muito jovem que começa a trabalhar cedo (10 e 11 anos), tem muitos que se envolvem com a criminalidade e acabem presos ou mesmo, morrem. Muitos vão preso, na FEBEM ou penitenciária. Então, dá para dizer que está muito complicado. Diria que falta uma luz. Algo que incentiva o jovem a tomar um rumo certo: largar o mundo do crime ou drogas. Buscar um caminho que possibilite ter um futuro melhor (Iniciante do MST)

Aparece, com bastante ênfase, a idéia de uma juventude fácil de ser cativada pelo sistema, sem referências que pudessem servir como indicativos diante de tantas novidades que lhe são apresentadas constantemente. Há necessidade de bússolas no oceano de novidades em os jovens de hoje estão inseridos. Sugerem que o grupo pode ser um espaço, a partir do qual é possível construir o novo, como refere uma egressa da EBP: “Vejo muita mudança hoje em dia e o grupo contribui para que os jovens possam melhorar. O grupo envolve os jovens para construir um mundo melhor para todos”.

Os entrevistados afirmam ainda que *há muita coisa bonita na juventude de hoje*, com valores e sonhos que transmitem esperança de que a sociedade pode ser mudada. Revelam que é necessário *olhar mais profundamente* a juventude de hoje e não *com desdém*. Trata-se de uma percepção positiva da juventude (18,6% das respostas)

O papel da juventude é transmitir esperança para o mundo. Mostrar que um mundo novo é possível. Mostrar que é possível mudar este muito que está aí. Ter esperança e mudar o mundo. Levar uma vida melhor. O mundo pode melhorar muito com a sua influência (Iniciante do MST).

Pessoalmente, tento transformar o espaço da sala de aula em um espaço acolhedor, porque aposto na juventude. Parece que é ainda mais difícil ser jovem hoje do que naquele tempo. *Sinto coisas muito bonitas como respostas da gurizada*. Quando a gente aposta, temos ganhos além do esperado (Egresso da PJE).

Neste ano participei de um encontro que meu marido estava assessorando, talvez para matar a saudade. *Senti uma juventude bem diferente da minha época*. Ela é bem

mais ousada do que na minha época. *Vejo isso como positivo*. Ela fala mais, participa mais. Vejo também que isso faz parte de uma caminhada que desenvolvem no grupo de jovens. O que tem para falar, falam (Egresso da PJE).

O cruzamento destes dados segundo o nível de participação juvenil está representado na Tabela 9.

Tabela 9 – Representação sobre juventude por nível de participação juvenil no grupo				
Representação sobre a juventude	Nível de participação juvenil (%)			
	Iniciante	Militante	Egresso	Total
Envolvida em drogas	33,3%	16,7%	31,3%	27,9%
Alienada	20,0%	41,7%	18,8%	25,6%
Positiva	13,3%	8,3%	31,3%	18,6%
Sem perspectivas	26,7%	16,7%	12,5%	18,6%
Sem referências	6,7%	16,7%	6,3%	9,3%
Total da coluna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Número de respostas	15	12	16	43

Fonte: Entrevistas em profundidade, 2004

Nota: Diferenças entre soma de parcelas e respectivos totais são provenientes do critério de arredondamento. n=27 (enquadramento múltiplo nas categorias da variável representação sobre juventude)

A Tabela 9 mostra as representações dos entrevistados sobre a juventude, indicando que os egressos (31,3% das respostas) têm uma idéia *mais positiva da juventude* de hoje do que os militantes (8,3% das respostas) e os iniciantes (13,3% das respostas). Já os militantes destacam (41,7% das respostas) que a juventude de hoje é *alienada*, enquanto os iniciantes que a juventude está *envolvida em drogas* (33,3% das respostas) e se encontra sem perspectivas (26,7% das respostas).

A pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira* (Projeto Juventude e Fundação Perseu Abramo, 2004) quis conhecer também a *visão dos jovens sobre a juventude* – as coisas boas e ruins em ser jovem, conforme a juventude. Neste caso 74% afirmou que existem mais coisas boas do que ruins (11%) em ser jovem e 14% afirmou que existem ambas (coisas boas e ruins) em ser jovem. Para estes jovens, o que de melhor a juventude oferece são: não ter preocupação (45%), aproveitar a vida (40%), atividades de lazer (26%), estudar (26%), ter liberdade (22%), poder trabalhar (16%), as amizades (14%), disposição física (13%), dentre outros. Dentre as piores coisas de ser jovem, os entrevistados destacam, *conviver com os riscos* (23%), *a falta de liberdade* (22%), *a falta de trabalho e renda* (20%), *as drogas* (17%), *a violência*.

As pesquisas têm mostrado que a visão sobre a juventude muda, conforme o contexto em que se insere a pesquisa e os objetivos que propõe.

3.3.2 O grupo e o processo da educação formal da juventude: o olhar dos jovens

O processo de escolarização da juventude destaca-se como espaço privilegiado de educação da juventude: além de ser um espaço de ensino-aprendizagem, a escola torna-se um *locus* de socialização que propicia o intercâmbio juvenil e favorece o surgimento de uma cultura típica e um jeito próprio de ser jovem.

Através da pergunta – “Como você vê a relação entre educação formal e a sua experiência de grupo?” – procuramos conhecer semelhanças e diferenças entre a proposta educativa desenvolvida nos grupos juvenis e aquela realizada em ambientes de educação formal dos jovens.

Os depoimentos dos entrevistados, participantes ou egressos dos grupos, sobre o processo de educação formal da juventude enfatizam a importância deste processo porque “aprendem coisas importantes”. Mas destacam também que “na escola tem ambiente muito formal” e que o “grupo é informal e tem um jeito de educar mais próximo”. Segundo eles, “o melhor jeito de conhecer os jovens é fora da sala de aula” e “no grupo tem mais amizade”. Afirmam também que “têm professores que nem ligam para a situação dos jovens”, revelando ainda haver distância entre os processos de formação desenvolvidos no grupo e na escola. No entanto, reconhecem que já “estão se criando relações novas também na escola”.

Os entrevistados vinculados às três organizações referem com bastante ênfase, que tanto na escola, como no grupo aprendem coisas importantes. Destacam que há aprendizados fundamentais que se desenvolvem nos dois ambientes – grupos e escola – que são de natureza diferente, mas complementares. Segundo os jovens:

Eu acho que *estão* totalmente ligados. A PJE é meio específico. Mesmo a educação formal tem seus limites. *Não é só o formal que é necessário*. Só a matemática, português, a química, a física que são necessárias para a vida. Isso ajuda na escolha profissional, mas a formação do caráter e da personalidade precisam ser moldadas. Porque o grupo, na verdade me fez escolher a profissão. Fui me conhecendo. Fui vendo o que é possível. Fui vendo minhas qualidades e meus defeitos e vejo no que posso melhorar e no que quero mudar e em que área que eu quero atuar (Militante da PJE).

A educação é bem diferente. No colégio tem coisas boas, como o grupo também. Sinto *que é uma formação complementar*. Na escola é mais sistemática e o grupo, mais informal (Egresso do MST).

As coisas são muito diferentes. Mas se complementam. Acho que a participação ajuda muito a superar algumas deficiências que a escola não consegue suprir (Egresso da EBP).

Em relação à escola, os entrevistados referem um *ambiente muito formal*, onde se destacam as *pessoas que têm mais habilidades*, como revela um egresso da EBP:

Eu acho que a *escola é um ambiente muito formal*. Até tem um grupo de convivência que são os colegas, mas é pouco consistente. E se destacam aquelas pessoas que têm mais habilidades (Egresso da EBP).

Para estes entrevistados, a escola ainda mantém uma *relação hierárquica*, em que o *professor fala e aluno escuta*, ou *explica, explica...ouve, ouve, ouve...*

Na escola tem aquilo de o professor falar e você tem que ouvir, aprender e deu. E no grupo tem os dois lados: *tanto tu ouve como pode falar*. Pode debater, mudar o pensamento das pessoas. Pode ouvir outras pessoas e passar idéias sobre estas coisas (Iniciante da PJE).

Eu acho que a escola é aquele negócio “professor-aluno”. O professor explica, explica, explica... e o aluno ouve, ouve, ouve... pega as informações. E o grupo não. *O grupo é debater*. Tu expõe as idéias. Mesmo conversando com uma pessoa mais velha, como é o caso do nosso assessor, você está conversando com uma pessoa da sua idade. Você é alguém do grupo e partilhando idéias, debatendo,... É muito diferente da escola (Iniciante da PJE).

Como consequência da crítica ao ambiente formal da escola, os entrevistados valorizam o ambiente *não formal do grupo* como espaço onde podem *debater* e dizer *o que pensam*, fazer a experiência onde cada um assume papéis importantes, pois as tarefas são divididas.

No grupo, até porque sempre se está debatendo um assunto, envolve o grupo todo e, todos são muito importantes, porque tem muitas coisas para fazer. *Não é algo tão formal, rígido*. É possível envolver todos, ao mesmo tempo. Eu acho muito importante esta *experiência informal* (Egresso da EBP).

Não no grupo a gente divide as tarefas. Todos participam (Iniciante da EBP).

Eu acho que no grupo a gente *tem mais condições de dizer o que pensa*. Dizer o que não estava legal hoje. A gente tem aquela coisa: é nossa, sabe. Com a escola a gente não tem esta sensação. O grupo não é nosso. Dos jovens! É uma *coisa mais livre*. É mais espontâneo (Iniciante da PJE).

Neste sentido o ambiente criado no grupo é um *jeito de educar mais próximo*, valorizando a espontaneidade e a participação de cada um. Os entrevistados afirmam:

O grupo me ajudava a *valorizar mais o outro*. Não porque ela pensa diferente que vou deixá-la de lado. Pelo contrario, devo ir ao seu encontro e fazer com que ela aprenda (Iniciante da EBP).

O cativante do grupo é o *jeito de educar mais próximo do real sentido* – arrancar de dentro (Egresso da PJE).

Em comparação com a sua experiência de grupo os entrevistados destacam, nos depoimentos, que na escola ainda há uma formação desvinculada da *situação concreta dos jovens* de hoje, *só quer que você entenda o conteúdo*, que *privilegia o currículo* e que não admite certos *assuntos em sala de aula*. Eles afirmam:

Na escola é bem diferente. Tem professores que *nem ligam para a situação concreta dos jovens* (Militante da EBP).

Na escola é mais falado, como entender uma regra, como fazer um compara. A maioria dos professores *só quer que você entenda o conteúdo*. Mas esquece o outro lado. Fazer o aluno entender e buscar dentro dele o entendimento e buscar a melhor maneira de trabalhar este conteúdo (Iniciante da EBP).

Infelizmente a *instituição escola*, talvez por ser tão institucionalizada, ela *não privilegia a participação*. Parece que ela *privilegia o currículo* como caminho. Ele é pré-determinado, precisa ser alcançado, ele não é construído, mas é transmitido. Na grande maioria das minhas escolas foi isso (Egresso da PJE).

Infelizmente a educação formal ainda não admite outros *assuntos na sala de aula*. Porque a professora de português não trabalha com eles as letras das músicas que eles cantam? Por que a matemática não está trabalhando coisas que eles trazem no seu dia-a-dia como a questão do dinheiro que é tão difícil conseguir para viver (Egresso da PJE).

Face à sua experiência nos grupos os entrevistados sugerem que a escola se abra para juventude de hoje, conhecendo também a vida dos jovens que acontece *fora da sala de aula*, valorizando os diferentes espaços de formação da juventude. Em seus depoimentos, afirmam:

Sinto que *um dos melhores jeitos de conhecer os jovens é fora da sala de aula*. A escola é muitas vezes mascarada e eles fazem bem o que a professora quer: estudam, são bonzinhos. (Egresso da PJE)

Na escola, a professora conversa muito com a gente sobre a violência, drogas. A gente conversa bastante sobre isso também no grupo, como isso é ruim e a gente não pode se envolver com isso. No grupo tem mais a amizade. Na escola o mais importante é aprender as lições (Iniciante da EBP).

3.3.3 Por uma educação qualificada da juventude

A formação integral da juventude é preocupação central das organizações a que os grupos estão vinculados – unidades de análise desta pesquisa.

Com a finalidade de conhecer a proposta de educação sugerida pelos entrevistados (ideal de educação), que participam ou participaram da experiência de grupo, perguntamos: “O que você sugere para a educação dos jovens de hoje?”. Nas respostas, os entrevistados destacam a importância *de o jovem ser sujeito de sua formação*, possibilitando o novo, com experiência para além da sala de aula.

Em seus depoimentos, os entrevistados afirmam que uma das questões centrais para uma a educação de qualidade é *valorizar o jovem como jovem*. Neste sentido revelam que “a educação deve se abrir e valorizar o jovem como pessoa e não só como alguém que deve aprender” (Iniciante do MST). Valorizar o jovem enquanto jovem e como sujeito de seu processo de formação implica, por sua vez que a educação tenha presente a situação concreta das pessoas.

A grande questão hoje é a violência. O que fazer? Muitas crianças têm problemas sérios e os professores não estão dando conta. Quando a criança está mau humorada, o professor tenta uma vez e se não consegue resultados, deixa para lá. Mas não é assim que as coisas devem ser tratadas. O trabalho com as crianças a partir do grupo mostrou que as crianças também têm dificuldades de se abrir e, quando conseguimos chegar até elas acontecem maravilhas. Claro, também os pais têm dificuldades de compreender as crianças e os jovens. Daí se tornam violentas, porque não tem saídas. É isso que vemos na TV. É filho que mata o pai, filha mata o pai e não ter remorso. Na experiência de grupo aprendemos a valorizar as pessoas: crianças, colegas, familiares,... Acho que o grande problema é a carência. No grupo se pode perceber as franquezas e trabalhar isso com os colegas (Egresso da EBP)

A proposta que está sempre presente nos depoimentos dos jovens é *o diálogo entre os sujeitos da educação*. Especialmente para os responsáveis, professores ou direção sugerem:

Dar *oportunidade para que os jovens conversem*. Dizer o que sentem e participem (Egresso do MST).

Sugiro *escutar os jovens*. Também acho que a educação deve ser adequada para a juventude (Militante do MST).

Aparece com bastante ênfase, também a sugestão de *possibilitar que os jovens façam outras experiências de vida*, além da sala de aula, para *além das disciplinas* ou do *dever ser*. Segundo os entrevistados:

A educação deveria se voltar mais para a pessoa. E, além das disciplinas normais, deveria ter espaço para que a juventude pudesse ter *uma orientação para a vida*, um caminho certo a tomar. Tipo um conselho de como levar a vida (Iniciante do MST)

Sugiro ousar e ir contra o “dever ser”. *Formular currículo “com”, fazer caminho “com” os alunos*. Eles sim são capazes! Sim, tem coisas interessantes. São coisas que a educação formal pode aprender com a PJ. Valorizar, propor outras dinâmicas. Ao mesmo tempo acredito que a revolução acontece no provisório. Não no instituído. Neste sentido sou de que a PJ deve continuar no caráter de provisoriidade. A gurizada gosta de estar no grupo porque é outra coisa e não o institucional. É fundamental para os jovens. Também porque retro-alimenta a outra experiência – a formal. Propicia outros olhares sobre a formação. Entendo o grupo como um espaço importante para na formação da juventude (Egresso da PJE)

Em relação a isso, a experiência de grupo é destacada, nos depoimentos dos entrevistados, como parâmetro importante para a formação da juventude que, segundo eles, *pode ser levada para a sala de aula*:

Sugiro valorizar a experiência de grupo na educação formal. Os jovens precisam fazer também outras experiências de vida (Egresso da EBP).

Eu vejo que a *experiência de grupo pode ser levada para a sala de aula*. Aproveitar esta metodologia para desenvolver a formação também na sala de aula. Acho que dá para *desgrudar um pouco dos conteúdos* – que são só servem para passar no vestibular – e *insistir na formação da pessoa como um todo*. Pois eu acredito que uma formação humana consistente ajuda a buscar desenvolver conteúdos necessários para o desenvolvimento profissional. Aliás, acredito que hoje é mais importante insistir na formação humana do que a formação técnica e conteudista, talvez para contrapor a supervalorização do conteúdo dos dias de hoje (Egresso da PJE).

Uma educação de qualidade, segundo os entrevistados, deve ser encarnada na realidade. Por isso, é importante *interessar-se pela comunidade e trazer a vida do jovem para dentro da sala de aula*. Os entrevistados afirmam:

Sugiro *participar das coisas. Interessar-se pela comunidade*. Fazer algo de bom também para o outro (Iniciante do MST).

Sugiro que *participem e se unem com os outros*. Não ficar só na rua (Egresso do MST).

Ainda que tenha muitas escolas, elas são fracas e não dão conta do que deveriam dar. Além disso, estão muito voltada aos temas específicos. Não se preocupam com uma formação mais comunitária e formação humana das pessoas (Militante do MST).

Eu acredito que a educação ideal deva *privilegiar a convivência entre as pessoas*. Valorizar *as experiências de vida dos estudantes*. Ele não é *tábua lisa* que não sabe nada e deve ser ensinado. Ele já tem experiência de vida. Desenvolver o ensino a partir da própria vida do jovem. Trazer a vida do jovem para dentro da sala de aula. E propiciar que o jovem desenvolva outros aprendizados, para além da sala de aula (Militante da PJE).

3.4 Ensinar e aprender no grupo de jovens

O processo formativo desenvolvido nos grupos estudados oportunizou, aos jovens, a construção de aprendizados *de e na* convivência, conforme a análise dos objetivos perseguidos e de ações realizadas intra e intergrupos revelaram. Com os colegas de grupo, numa relação social, o jovem aprende a conviver e valorizar o trabalho em equipe. Nessa perspectiva é possível afirmar que os grupos juvenis promovem a convivência democrática, possibilitando aos seus participantes *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos*, pela prática de participação e da ação coletiva. Trata-se de diferentes tipos de aprendizagem desenvolvidas na convivência, que interagem, constantemente, numa

ação dialética, classificadas como princípios-pilares pela comissão da UNESCO, presidida por Delors (DELORS, 1999).

A habilidade *aprender a conhecer* pressupõe que o sujeito tenha a *capacidade de aprender a aprender*, para poder exercitar a atenção, a memória e o pensamento, com o objetivo de assimilar conhecimentos estabelecidos e construir novos conhecimentos. Segundo Delors:

Este tipo de aprendizagem pode ser considerado simultaneamente como um meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia (...) Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir (DELORS, 1999, p. 90-91).

No grupo, os jovens *aprendem a conhecer*, exercitando processos de construção do conhecimento. Segundo seus depoimentos:

Fica difícil dizer uma aprendizagem. Diria que é um conjunto, um todo. Por exemplo, como *descobrir o caminho a seguir* (Militante do MST).

A gente foi *aprendendo a assessorar assessorando; a coordenar o grupo, coordenando* (Militante da PJE).

A habilidade *aprender a fazer* está fundamentalmente ligada à formação profissional, que não se reduz à preparação para a execução de uma tarefa. Desse modo, as aprendizagens não são tratadas como transmissão de práticas rotineiras. De acordo com Delors (1999), o processo técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas, à medida que o trabalho se desmaterializa, são substituídas por tarefas de produção mais intelectual, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção de estudo e de organização.

Os jovens referem aprendizagens relacionadas à habilidade de *aprender a fazer*, ao destacar o desenvolvimento no grupo, de capacidades profissionais e o discernimento de sua vocação. Os jovens afirmam:

Uma boa parte dos que eram do grupo estão envolvidos com as *Humanas*, com Pastoral e ensino religioso. Há os que optaram por outras áreas – por exemplo, *informática*, hoje um dos responsáveis pelo software livre no Brasil (Egresso da PJE).

Eu acho que o grupo *favorece opções de vida. Ele favorece até a escolha da profissão*: a maioria do grupo quer ser professor, trabalhar com Educação e lidar com as pessoas. Para isso, tu tens que ter um jeito próprio de perceber as coisas, perceber o outro. É isso que ele te deixa como marca (Militante da PJE).

A habilidade *aprender a ser* considera a educação responsável pelo desenvolvimento integral do sujeito, tanto no que diz respeito ao espírito quanto no que concerne o corpo, tanto do intelecto quanto da sensibilidade. Além disso, é necessário que contribua para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, de modo que o sujeito possa formular os seus próprios juízos de valor e decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Os participantes dos grupos afirmam ter desenvolvido as seguintes habilidades relacionadas a *aprender a ser*:

No grupo a gente aprende a ser muito humano, a cativar pessoas, a ser cativado, a gente se abre para o outro. A gente aprende a partilhar. A gente aprende a cuidar do outro. A gente começa a ser crítico. Aprende a escutar o próximo, respeitar as opiniões diferentes. Aprende a respeitar o diferente (Militante da PJE).

São vários os aprendizados. Se olho para mim do jeito como era ao entrar no grupo e agora. Eu era muito tímido e retraído em mim mesmo. Agora sou mais expansivo, comunicativo, maduro e mais preparado para a vida. Até para assumir emprego, estudo e assumir minha vida profissional (Egresso da EBP).

A gente aprende muitos valores como o respeito, a fé, a convivência, o coleguismo, a cooperação. A gente aprende valores que levem a transformar. Acho que o grupo favorece bastante isso... valores positivos (iniciante da PJE).

A habilidade *aprender a conviver* pode ser considerada um dos maiores desafios da educação. De acordo com Delors:

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta (...) passando a descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo; a educação seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola deve antes de mais nada, ajudá-las a descobrir-se a si mesmas (...) só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia (...) é útil para os comportamentos sociais ao longo da vida (...) os métodos de ensino não devem ir contra este reconhecimento do outro (...) O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI (DELORS, 1999, p. 97-98).

Aprender a viver juntos, respeitando e valorizando os outros, foi também salientado pelos jovens como um importante aprendizado realizado nos grupos:

O grupo me ensina a conviver com as pessoas. Mostra para a gente que nem tudo é maravilha, sabe. Tem pessoas com quem até não gostaria de conviver, mas tem que conviver. Sabe, no futuro você é obrigado a conviver com certas pessoas. E o grupo é bom por isso (Iniciante da PJE).

No grupo *aprendi a conviver com as pessoas*. Descobri mesmo como são as pessoas. E consegui ter grandes amigos. Descobrir o melhor nestas pessoas (Militante da PJE).

Percebe-se nestas respostas aprendizagens fundamentais para a convivência e o desenvolvimento humano. Os jovens entrevistados destacam que o grupo tem importância decisiva para assumir uma perspectiva voltada ao interesse da coletividade que, conforme os depoimentos dos entrevistados, se cultiva na relação com os pares e, de acordo com o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, coordenada por Delors, se dá como formação continuada.

Hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes, mesmo que a educação inicial dos jovens tender a prolongar-se (DELORS, 1999, p. 103).

A formação para solidariedade e a participação no grupo, desenvolve o espírito de participação numa rede de intercomunicação e de responsabilidade social. Na medida em que participa, assume responsabilidades e valoriza a participação de todos. Forma-se para a democracia.

Gadotti (2001 p. 78) chama atenção para a pertinência dos estudos sobre Paulo Freire, destacando a entrevista do “brasilianista” Thomas Skidmore à Revista Veja de São Paulo de 19 de abril de 2000 afirmando que o Brasil estava no rumo errado ao tentar copiar modelos do exterior, quando deveria buscar seus próprios caminhos, citando Paulo Freire como exemplo de elaboração de uma pedagogia própria, uma solução apropriada aos problemas brasileiros. Um ano antes, o norte-americano Alvin Toffler, convidado pelo Ministério da Educação para falar sobre educação e novas tecnologias na era da informação, apresentou o método Paulo Freire para os convidados do ministério, afirmando que era o mais apropriado para o ensino da informática. Disse que há cinquenta anos Paulo Freire havia criado uma metodologia que hoje os jovens utilizam, espontaneamente, em uma espécie de “círculo de cultura”, para ensinar, uns aos outros, o que aprenderam no uso do computador. A espontaneidade tem a ver com encontro, alegria e festa e, “a atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza (...) Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 160).

Reunidos em Porto Alegre, durante o Fórum Social Mundial, de 25 a 30 de janeiro de 2001, os círculos de cultura Paulo Freire fizeram um manifesto em que afirmam o fracasso de

dois projetos de sociedade no século passado, relativamente ao processo civilizatório: “um porque privilegiou o eu, eliminando o nós; o outro porque privilegiou o nós, desconsiderando o eu”. Afirmam que neste novo século, confrontam-se dois projetos antagônicos de sociedade: “um subordina o social ao econômico e ao império do mercado; outro prioriza o social”. Por isso, afirmam fazer-se necessário “construir um projeto de sociedade onde o ser humano seja resgatado na sua plenitude de eu e nós, com base na prioridade do social sobre o econômico”. Um projeto onde todos entendam e aceitem a educação transformadora com o princípio de que “ninguém ensina nada a ninguém e que todos aprendem em comunhão, a partir da leitura coletiva do mundo”. Estes círculos se referem a Freire como o educador mais coerente do século XX, cujas lições deverão continuar válidas por muito tempo.

Este “ensinar e aprender” em círculos também é destacado pelos entrevistados como método em que participaram e como aprendizado que levam para a vida. Ou seja, a metodologia de grupo (ensinar e aprender na convivência) foi um jeito útil para adquirir aprendizados e caracteriza aos que fazem a experiência de grupo, sendo referência importante. Este processo se torna mais evidente nas respostas dos entrevistados para a questão – “outras contribuições dos grupos de convivência” – apresentada como aberta e servindo como conclusão da entrevista ou mesmo como “conselhos” ou sugestões dos jovens.

Os entrevistados destacam a importância da convivência em grupos para a assimilação de aprendizados, tais como:

Ter confiança nas pessoas:

O maior aprendizado que tive foi a *confiança que a gente tem que ter com as pessoas* com quem convivemos (Militante do MST).

Aprender a *trabalhar em comunidade*:

Formar um grupo foi algo muito bom para *aprender a trabalhar em comunidade* (Militante do MST).

Ter opinião própria:

Acho que isso me ajuda a *ter opinião*. Viver novos valores (Iniciante da PJE).

Eu me sinto muito bem no grupo. Gosto mais das dinâmicas. *Sempre coloco minhas idéias*. Uma coisa que eu não consigo é ficar muito tempo quieta, ficar calada. Participar faz bem (Iniciante da PJE)

Valorização da força coletiva e do trabalho em equipe:

Sozinho não fazemos muita coisa. Mas *em grupo podemos fazer muito*, como uma onda no mar. *Aprendi a trabalhar em equipe*. Sei que a gente conquista as coisas, *fazendo com que os outros participem, não impondo* (Militante da PJE).

Além desses aprendizados, os entrevistados destacaram que a convivência propiciou a constituição de um estilo de vida, uma maneira de ver e encarar as coisas, caracterizado:

Pela esperança de um mundo melhor:

Eu acredito que as coisas podem acontecer. *Se cada um fizer a sua parte, o mundo será melhor*. Neste sentido, eu quero adotar uma criança para contribuir para fazer deste mundo melhor (Egressos da EBP).

Pelo desejo de participação:

Acho que é *super importante participar dos grupos*. Deveria ter mais grupos na comunidade mais gente pudesse participar. Assim todos poderíamos participar para construir um mundo melhor para todos (Militante da EBP).

Estou muito satisfeito por poder *participar deste grupo* durante estes cinco anos. Satisfeito em *ver outros jovens se engajando*. Desejo que o grupo continue e melhore sempre mais, ajudando as pessoas e viverem sempre melhor (Militante da EBP).

Pela abertura para as necessidades dos outros:

Eu gostaria de dizer que se queremos alguma coisa, *não podemos pensar só na gente*. *O mundo não foi feito só para uma pessoa*. Acho que onde tem uma pessoa necessitando de ajuda, a gente deve se envolver. Porque hoje podemos não precisar de ajuda, mas não sabemos como vai ser amanhã. Acho que enquanto a gente pode ajudar alguém, deve fazê-lo (Egressos do MST).

Pelo compromisso com o projeto

Para mim é uma experiência muito rica. É referência de vida. *E tenho a missão de levar esta experiência aos demais*. Para que também possam viver o que eu pude viver (Egressos da PJE).

Esta experiência dos jovens nos grupos juvenis, afiliados ao MST, PJE, e a EBP, revela sinais da educação dos *círculos de cultura*, baseados em uma educação dialógica em que se aprende na “reciprocidade de consciências”, na perspectiva do *empowerment* juvenil. Além de aprender a ler a palavra, aprende-se a ler o mundo, pois *é preciso ler o mundo*, mas, sobretudo, *escrever* ou *reescrever* o mundo, quer dizer, transformá-lo (FREIRE, 1999).

Nestes espaços de convivência e aprendizagem, desenvolvem muito mais do que escrever e ler, estabelecendo uma relação dialética entre ler a palavra e ler o mundo, que necessita ser transformado, descobrindo “que não apenas podiam falar, mas, também, que seu discurso crítico sobre o mundo, seu mundo, era uma forma de refazê-la” (FREIRE, 1992).

Os jovens entram em um processo formativo que valoriza sua participação protagônica, na formulação dos objetivos e nas ações que desenvolvem intra e intergrupos. A experiência lhes possibilita um novo olhar para o mundo, para a educação e para a própria juventude. O grupo se transforma em um espaço pedagógico importante para juventude, que o assume como referencial de vida.

40 GRUPO COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DOS JOVENS

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina,
aprende-se em “reciprocidade de consciências”;
não há um professor, há um coordenador que tem por função
dar as informações solicitados pelos respectivos participantes
e propiciar condições favoráveis à dinâmica de grupo,
reduzindo ao mínimo sua intervenção direta ao curso do diálogo
Ernani M. Fiori (FREIRE, 1979).

Os grupos juvenis vinculados às organizações aqui estudadas têm por objetivo acolher os jovens, oferecendo-lhes espaços de formação humana e qualificação técnica para que possam ser agentes de uma nova proposta a ser gestada constantemente. Neste sentido, é possível afirmar que os grupos se constituem outros espaços de educação, onde se estabelecem aprendizados de formação e modos de socialização, além dos ambientes oficiais e formais, conhecidos e reconhecidos como importantes para a formação da juventude?

As pesquisas de Eisenstadt (1976), Boran (1994), Sousa (1999) e Perrot (1996a) têm destacado o grupo como espaço de socialização da juventude, propiciando aprendizados importantes para a convivência humana. Para fazer frente às grandes transformações do mundo moderno Boran (1994, p. 182) sugere criar um “espaço permanente onde eles [os jovens] mesmos possam cultivar valores alternativos e se sentirem apoiados uns nos outros”. Acrescenta, enfaticamente, o autor: “A solução é a formação de grupos de jovens” (BORAN, 1994, p. 182).

Para verificar a importância do grupo para os jovens partimos da hipótese de que os grupos juvenis de convivência promovem a convivência democrática, em que se aprende a conhecer, a ser, a fazer e a viver juntos, pela prática de participação e de trabalho em equipe, constituindo-se em espaço pedagógico importante na formação dos jovens. Seguindo esta perspectiva, a convivência nos grupos juvenis favoreceria o desenvolvimento de aprendizados individuais e coletivos, contribuindo para o desenvolvimento dos jovens envolvidos e de suas comunidades.

Esta proposta encontra sustentação no modelo de formação da EBP, da PJE e do MST? O que os jovens aprendem no grupo? Como expressam esses aprendizados? A convivência gera ativos para os jovens e para a coletividade? São algumas questões, visando problematizar as consequências da participação nos grupos, destacando aprendizados e mudanças que desenvolvem nos jovens e suas repercussões nas comunidades em que estes jovens participam.

4.1 Contribuição do grupo na formação dos jovens

A análise dos dados sobre as consequências da convivência nos grupos juvenis tem como prerrogativa a vida em sociedade. A convivência, decorrente de estar no mundo e com o outro implica relação, troca, intercâmbio, reciprocidade, complementaridade. Mas isto não significa que as pessoas vivam em comunidade, dentro de princípios societários. Ao contrário, parece que a cultura individualista se impõe dentro de um espírito de competição, egoísta e excludente.

Na conclusão de sua pesquisa sobre *Jóvenes del Siglo XXI: sujetos y actores en una sociedad em cambio*, Sandoval (2002) sugere colocar as capacidades ao serviço da criação de alternativas para romper o desencanto e a apatia, reinante entre a juventude, de modo geral. Segundo o autor,

Se trata de recomponer el lazo social, intentando la generación de acciones colectivas que involucren activamente a los marginados y excluidos; incorporando sus ideas y sus planteamientos. Se trata de poner la solidaridad en movimiento (SANDOVAL, 2002, p. 445).

Esta pesquisa pretende detectar a influência dos grupos de convivência para os jovens e para a coletividade, identificando se geram ativos para o indivíduo e para a coletividade e se contribuem para a capacitá-los para ações coletivas. Seguidamente os responsáveis ou os próprios jovens são questionados a respeito do que aprendem nos grupos e a consequências dessa participação, sendo desafiados a justificar.

Em decorrência disso, verificamos se os grupos estudados, vinculados a PJE, a EBP e ao MST, contribuem para que os jovens adquiram maior independência e construam sua identidade com aprendizados que os capacitem para viver melhor em sociedade, adquirindo capital social. O grupo gera (ou não) ativos para o indivíduo e para a coletividade?

Com a questão, “Quais os principais aprendizados que você traz desta experiência?” procuramos desvelar aprendizados desenvolvidos nos grupos juvenis. As respostas são apresentadas na Tabela 10, organizada a partir das entrevistas em profundidade.

Tabela 10 – Aprendizados desenvolvidos no grupo

Aprendizados	Organização			Total
	PJE	MST	EPB	
Aprender a viver em sociedade	11,4%	40,0%	23,8%	22,4%
Participar das coisas de modo consciente	22,9%	20,0%	4,8%	17,1%
Conviver com colegas	14,3%	15,0%	14,3%	14,5%
Ter esperança	11,4%	-	9,5%	7,9%
Valorizar a participação de todos	8,6%	10,0%	-	6,6%
Ser líder	5,7%	10,0%	4,8%	6,6%
Ter compromisso com a coletividade	8,6%	5,0%	-	5,3%
Ser solidário	2,9%	-	14,3%	5,3%
Valorizar a vida	2,9%	-	9,5%	3,9%
Compreender as pessoas e o mundo em que vivemos	2,9%	-	4,8%	2,6%
Escutar o outro	5,7%	-	-	2,6%
Ser pacifista	-	-	9,5%	2,6%
Compreender o mundo dos jovens	2,9%	-	4,8%	2,6%
Total da coluna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Número de respostas	35	20	21	76

Fonte: Entrevistas em profundidade, 2004

Nota: As diferenças entre soma de parcelas e respectivos totais são provenientes do critério de arredondamento.

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.
n=27 (enquadramento múltiplo nas categorias da variável aprendizados)

A Tabela 10 revela aprendizados desenvolvidos na convivência entre os jovens e na sua relação com os adultos (assessor do grupo) ou com os outros grupos das comunidades. A busca da identidade é uma das características fundamentais, fenômeno que se inicia com a perda da identidade infantil ligada à família e sua gradual substituição por um papel mais atuante na sociedade. Com os colegas de grupo, numa relação social, o jovem vai formando sua consciência, aprende a conviver e valorizar o trabalho em grupo. Nessa perspectiva, é possível afirmar que os grupos juvenis promovem a convivência democrática em que se aprende a *conhecer*, a *ser*, a *fazer* e a *viver juntos*, pela prática de participação e de trabalho em equipe.

Os depoimentos dos entrevistados em relação à pergunta sobre os aprendizados que os jovens trazem da experiência de grupo mostram a importância que os entrevistados, de modo geral, atribuem às aprendizagens de convivência, desenvolvidas nos grupos juvenis. Os principais aprendizados destacados pelos jovens, foram:

A vivência em sociedade (22, 4% das respostas):

Aprendi a *ajudar o próximo*. Me sinto bem mais maduro e sei de muito mais coisas (Militante da EBP)

Sei o que está acontecendo ao nosso redor. *Aprendi a valorizar a luta para melhorar a situação* (Egresso do MST).

A participação consciente (17,1% das respostas):

Aprendi muito, especialmente com *relação à organização do grupo. Não dá para ficar de lado. E é importante que todos assumem juntos a luta. É preciso a união de todos* (Egresso do MST).

O grupo muda muito a gente, *especialmente a maneira de pensar e ver o mundo*. Com a vivência em grupos a *gente muda a maneira de pensar*. Hoje sinto que posso fazer algo e contribuir para mudar a situação. (Iniciante da PJE).

A convivência com os colegas (14,5% das respostas):

Aprendi a viver melhor como grupo. Conversamos muito e fizemos amizades. Aprendemos a nos *relacionar e a respeitar as opiniões dos outros* (Militante do MST).

Eu acho que no grupo a gente aprende valores que levem a transformar a própria vida da gente (em casa e na escola), como também *valores que melhoram a nos relacionar com os colegas*, pois o grupo favorece o desenvolvimento de valores que tem a ver com a vida de todos (Militante da PJE).

A ter esperança (7,9% das respostas):

Um dos aprendizados principais é ter um *ideal de uma sociedade diferente*. E a gente aprendeu a lutar juntos pelo ideal que tínhamos. Não era muito forte a busca individualista do tipo, “eu quero isso e vou lutar por isso”. *Mas era um bem comum* (Egresso da EBP).

Eu acredito que o grupo, além de gestar o novo, suscitar o novo, é o espaço de descobrir que o novo pode se fazer no coletivo e, que o sonho somado é mais possível – sonho que se sonha juntos (Egresso da PJE).

Especialmente com o trabalho voluntário fomos aprendendo a amar. Amar o ser humano em sua totalidade. Mesmo com seus defeitos e, *acreditar na possibilidade de mudanças das pessoas. Aprendemos a sempre ter esperança* (Egressa da PJE).

A valorizar a participação de todos (6,6% das respostas):

Um coisa importante que foi acontecendo comigo e acho que acontece com outros, foi o fato de *acreditar que o colega pode realmente contribuir comigo e para o bem da comunidade* (Militante da EBP).

A ser líder (6,6% das respostas):

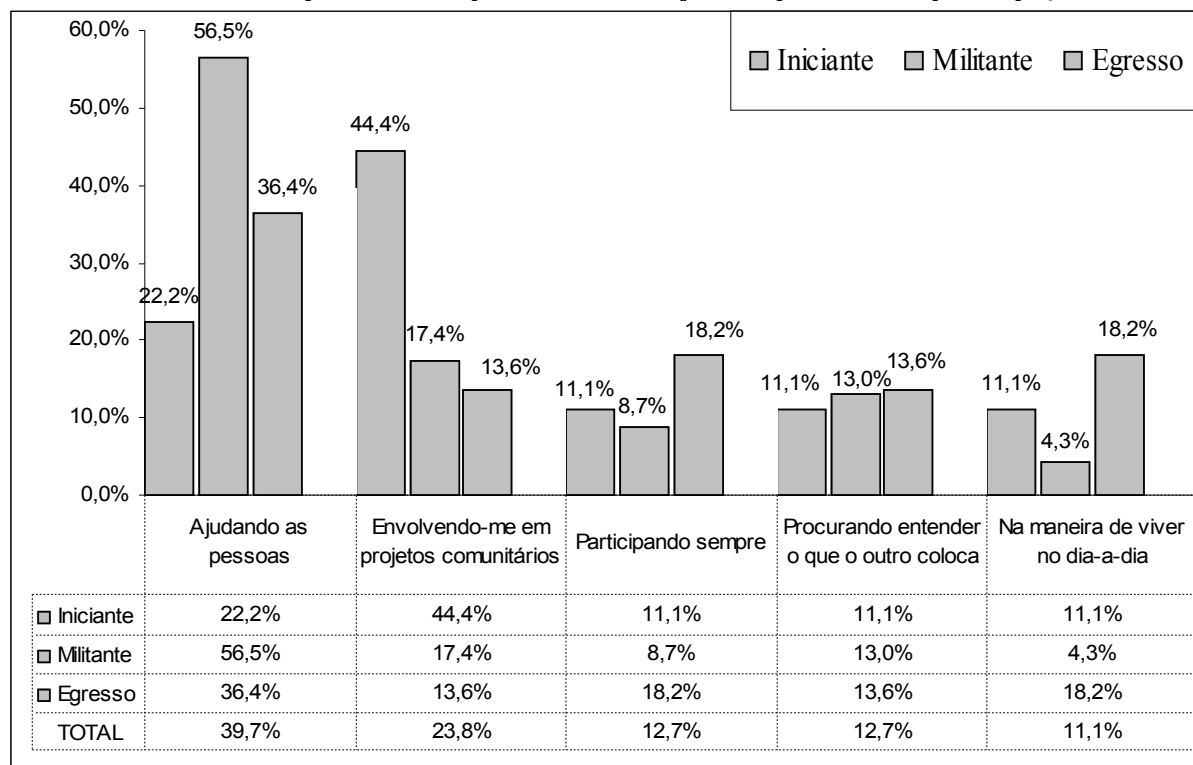
No grupo fui superando a timidez e assumindo responsabilidades *como coordenar uma reunião, fazer uma ata*. Hoje já estou participando da coordenação das celebrações e das assembleias da comunidade (Militante da EBP)

Com o processo no grupo de jovens fui me descobrindo capaz, companheiro, cristão, solidário, líder e, sobretudo comprometido com o mundo, uma ética nova, o Reino de Deus (Egresso da PJE).

Na análise por organização a que os entrevistados estão vinculados chama a atenção que os jovens da PJE destacam como aprendizados principalmente *participar das coisas de modo consciente* (22,9% das respostas). Já os entrevistados do MST destacam, com maior ênfase, *aprender a viver em sociedade*, por 40% das respostas, a *conviver com os colegas* (15% das respostas) e a *valorizar a participação de todos* (10% das respostas).

Para configurar melhor os aprendizados desenvolvidos na convivência foi perguntado aos jovens “Como expressam estes aprendizados?”. Os entrevistados destacaram aprendizados *individuais* e coletivos, importantes para a construção de capital social dos indivíduos e da coletividade que podem ser visualizados no Gráfico 6, organizado conforme o nível de participação dos entrevistados nos grupos.

Gráfico 6 – Expressão dos aprendizados dos jovens, por nível de participação



Fonte: Entrevistas em profundidade, 2004

n=27 (enquadramento múltiplo nas categorias da variável câmbios culturais)

Do total de respostas emitidas pelos jovens para a questão, “Como expressam estes aprendizados?”, 39,7% dessas respostas se referem à categoria *ajudando as pessoas* e 23,8%

respostas à categoria *envolvendo-me em projetos comunitários*, o que é revelador de presença forte da dimensão social no processo de socialização dos jovens nesses grupos.

Outrossim, 11,1% das respostas emitidas pelos entrevistados destacaram que os aprendizados, por eles realizados nos grupos, se expressam *na maneira de viver no dia-a-dia*, o que pode significar a assimilação de um estilo de vida, aprendido na convivência em grupo, como revela um militante da EBP: “Expresso o que aprendi em toda minha vida: na escola, no trabalho, na família”.

O grupo marca profundamente, caracterizando uma maneira de viver que se mostra no jeito de ser, de educar os filhos. Conforme um entrevistado,

É na maneira de viver. Eu casei com 17 anos, grávida (gravidez na adolescência). Mas foi uma experiência ótima. Meu esposo e eu éramos do grupo de jovens. Olhando para trás, hoje, meu esposo e eu podemos dizer que *passamos por tudo isso, porque éramos do grupo de jovens*. Talvez se não tivéssemos essa experiência, um ia para um lado e outro para o outro. *Acho que isso faz a diferença e, o jeito de criar o filho, como educá-lo. Saber que valores são prioritários para a educação dele. Com certeza, isso eu aprendi isso no grupo de jovens* (Egressa da PJE).

Uma análise específica segundo o tempo de participação no grupo pelo jovem revela uma expressão diferenciada dos aprendizados realizados. Neste sentido, os iniciantes destacam (44,4%) a categoria *envolvendo-me em projetos comunitários*, enquanto os militantes referem que expressam os aprendizados adquiridos no grupo, *ajudando as pessoas* (56,5% das respostas).

Nos depoimentos, os entrevistados afirmam que os aprendizados no grupo são referência em sua vida, de tal maneira que começam a *olhar o mundo com outros olhos*. Os jovens se expressaram da seguinte maneira:

Para começar, “eu sou isso”. *Expresso o que aprendi no modo como participo na comunidade*, no exercício da docência, na vida familiar e no compromisso com uma sociedade mais justa e digna para todos. (Egresso da PJE).

A gente começa a olhar o mundo com outros olhos. Desperta para coisas novas e não se fecha em si mesma. A gente se dá conta de que sempre estamos aprendemos. E aprendemos e ensinamos na convivência (Militante da PJE).

Outros afirmam que se envolvem em *projetos que tem a ver com o que aprendem e engajando-se em ações coletivas*.

Eu me envolvo em *projetos que tem a ver com o que aprendi*. Estou *me engajando naquilo que acredito*, tem algo a ver com o que aprendi aqui - trabalho comunitário ou ONG (Egresso da EBP)

O testemunho de vida é retomado com expressões como “O aprendizado se expressa na união de todos. Ninguém fica de lado” (Egresso do MST), assumindo o compromisso concreto com as pessoas, ajudando quem precisa: “O que aprendi foi ajudar as pessoas que não estão muito bem. Sempre mais, estou me envolvendo em ajudar estas pessoas (Iniciante do MST).

A convivência em grupos contagia para assumir a solidariedade em outros ambientes, participando mais da vida familiar e comunitária:

Aprendi a respeitar as idéias dos outros. *Sou mais participativa* em casa e na escola (Iniciante da PJE).

Ajudo nas oficinas de canto, participo nos serviços da comunidade e em ações voluntárias (Militante da EBP).

A gente *organiza algumas ações* aqui na comunidade que são para o bem de todos (Iniciante do MST).

A convivência em grupo desafia para um compromisso autêntico, construído sobre *relações mais verdadeiras*, denunciando as relações *enfraquecidas, utilitárias, especialmente* no âmbito afetivo:

O desejo do novo partia daquela experiência estávamos vivendo. Descobrimos que o ser humano se fazia *mais humano quando ele construía relações mais verdadeiras*. E a nossa crítica ficava no olhar até mesmo para a nossa própria juventude, tanto na questão do afetivo, do namoro e tudo o mais, e como isso era bonito discutir entre nós. Uma juventude de 15, 16 e 17 anos que se preocupava com estas coisas em contrapartida ao que era vendido como modelo para a juventude, com *relações enfraquecidas, utilitárias, especialmente do afetivo e namoro*. Estes assuntos e estas práticas discutidas no grupo (Egresso da PJE).

A assimilação dos aprendizados, conforme uma militante da PJE, “se torna automático porque a gente aprende muito a cuidar do outro no grupo”, ou, conforme um outro entrevistado, é a própria convivência que favorece a coerência de vida porque “a gente aprende no próprio grupo a ser responsável por aquilo que fazemos” (Iniciante da PJE).

A partir destas respostas dos jovens é possível vislumbrar aprendizados que levam a atitudes solidárias. Isto não quer dizer que todas as pessoas que participam dos grupos de convivência se tornam pessoas solidárias. Sung (2002) lembra que “é preciso duvidar das

certezas morais e científicas, porque quem tem certeza não pára para perguntar se o que sabe é verdade” (ASSMANN & SUNG, 2000, p. 68).

Os entrevistados, no entanto, revelam que o grupo pode ser uma *parada* decisiva para duvidar das certezas pessoais e afirmar o *valor da equipe* e a importância de *contribuir com a coletividade*, desejando colaborar com a *construção de um mundo melhor*, fazendo a sua parte. A formação que se desenvolve nos grupos juvenis, conforme os jovens, indicam que tem a ver com a sua vida, com envolvimento afetivo e com a responsabilidade social.

A proposta formativa da juventude a partir dos grupos remete à afirmação de Assmann e Sung (2000): “nós precisamos mudar muita coisa neste mundo, mas para poder fazê-lo precisamos saber viver neste mundo, gostar deste mundo (...) e suportá-lo em suas condições concretas, enquanto não conseguimos transformá-lo” (p. 24).

4.2 Ativos para o indivíduo e para a coletividade

James S. Coleman (2000) introduz seu estudo sobre capital social examinando determinados tipos de relações na sociedade, concebendo capital social como relações e sistemas que se estabelecem entre os atores que têm interesse comum, servindo para facilitar as atividades de cooperação que favorece os envolvidos. Segundo este autor,

These social relationships which come into existence when individuals attempt to make best use of their individual resources need not only be seen as components of social structures, however. They may also be seen as resources for the individuals (COLEMAN, 2000, p. 300).⁴⁹

A categoria capital social leva a explorar a infra-estrutura da sociedade, composta de elementos que promovem os indivíduos e a coletividade, baseada na participação em organizações sociais, atitudes cívicas, cooperação e confiança entre os membros do grupo ou da comunidade. São ativos como confiança, companheirismo e relacionamento social entre os indivíduos, famílias e grupos, que compõem uma unidade social. Essa noção vai contra ao que persiste na sociedade moderna: conjunto de indivíduos, agindo cada um de forma independente para atingir seus objetivos (COLEMAN, 2000, p. 300).

⁴⁹ Tradução livre: “Estas relações sociais que vêm à existência quando os indivíduos tentam fazer o melhor uso de seus recursos individuais não necessitam somente ser vistos como componentes de estruturas sociais. Podem também ser vistos como recursos para os indivíduos”.

Para constatar (ou não) os ativos das organizações juvenis pesquisadas, os entrevistados foram indagados sobre as “mudanças em suas vidas pela participação no grupo” e sobre “os resultados da participação nos grupos de convivência”.

4.2.1 A convivência em grupo e as transformações pessoais

As respostas dos entrevistados para a pergunta “Que mudanças você destaca em sua vida pela participação no grupo?”, referem mudanças em relação ao círculo de amizade, à consciência, à maneira de trabalhar e ser. Afirmam terem conquistado *novas amizades*, valorizarem a *participação de todos*, terem mais *consciência crítica* e terem aperfeiçoado sua *capacidade de liderança*, dentre outras mudanças sugeridas. A síntese desta questão aparece na Tabela 11, organizada conforme o nível de participação dos jovens nos grupos.

Tabela 11 – Mudanças pela participação em grupo

Transformações pessoais	Nível de participação (%)			Total
	Iniciante	Militante	Egresso	
Conseguir fazer muitas amizades	31,6%	13,0%	4,8%	15,9%
Aprender a valorizar a participação	15,8%	13,0%	14,3%	14,3%
Me tornei mais crítico	5,3%	13,0%	19,0%	12,7%
Aprender a valorizar o trabalho comunitário	-	13,0%	23,8%	12,7%
Aperfeiçoei minha capacidade de liderança	10,5%	13,0%	9,5%	11,1%
Aprender a dialogar com as pessoas	10,5%	8,7%	9,5%	9,6%
Aprender a viver a fé	5,3%	17,4%	4,8%	9,6%
Aprender a ser solidário	10,5%	4,4%	9,5%	8,0%
Sou mais engajado	5,3%	4,4%	4,8%	4,8%
Aprender a conhecer as pessoas	5,3%	-	-	1,6%
Total da coluna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Número de respostas	19	23	21	63

Fonte: Entrevistas em profundidade, 2004

Nota: As diferenças entre soma de parcelas e respectivos totais são provenientes do critério de arredondamento. Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento
n=27 (enquadramento múltiplo nas categorias da variável mudanças pela participação no grupo)

O conjunto das respostas permite visualizar as principais mudanças que os entrevistados destacam em suas vidas por participar do grupo de jovens. Em seus depoimentos, os entrevistados revelam que a partir do grupo conseguiram *fazer muitas amizades* (15,9% das respostas), começaram a *valorizar a participação de todos* (14,3% das respostas), *ser mais críticos* (12,7% das respostas) e *aprender a valorizar o trabalho comunitário* (12,7% das respostas).

A organização dos dados, conforme o nível de participação do jovem no grupo, permite destacar que os iniciantes valorizam em suas respostas, mudanças relacionadas especialmente com a *conquista de novas amizades* (31,6% das respostas) e a *valorização da*

participação de todos (15,8% das respostas), enquanto os militantes destacam mudanças relacionadas às transformações pessoais e ao compromisso que vem a partir da fé (17,4% das respostas) e os egressos a *valorização do trabalho comunitário* (23,8% das respostas) e o *desenvolvimento de sua capacidade crítica* (19% das respostas).

Uma das mudanças mais destacadas pela participação em grupo é a amizade e tem a ver com a convivência entre iguais. A participação em grupos amplia o grupo de amigos e o indivíduo se torna mais capaz de “ser” amigo e “ter” amigos. Em seus depoimentos, os entrevistados afirmam que ajuda a *entender melhor o outro*, a *não brigar mais tanto*, e sem o grupo *seria difícil fazer amizades e estar integrado*. Nas palavras dos entrevistado:

Acho que seria muito ruim não participar do grupo. Seria difícil fazer amizades e estar integrado com os demais jovens da comunidade (Militante da EBP).

Estar no grupo já faz com que a convivência seja melhor. Entender melhor os outros. O grupo aproxima muito. *Sem o grupo não teria aquela amizade, a união, a integração* (Militante do MST).

Se não participasse seria muito diferente. Não teria tantos amigos e *não saberia me relacionar tão bem com as pessoas* (Iniciante da PJE).

A participação em grupos desenvolve, nos seus participantes, a capacidade da valorização da participação de todos, influenciando decisivamente no seu jeito de ser e coordenar ações. Segundo os jovens, a participação torna-os mais *solidários, companheiros e participantes*, ajudando na compreensão das coisas. Em suas respostas, afirmam:

Me tornei mais solidário e tive mais interesse em participar. O sentimento da necessidade de pegar juntos para o bem de todos (Egresso do MST).

Antes de participar do grupo, não fazia nada. Agora *sou mais companheiro e participo com todos*. A gente sai juntos para torneios, participa de encontros, faz reuniões (Iniciante do MST).

Antes eu levava uma vida muito individualista. Depois, quando começamos a nos reunir, veio a idéia de formar o grupo. E começamos nos reunindo. Veio mais gente e sentimos que era bem legar participar, reunir e se divertir. Teve grandes mudanças (Iniciante do MST).

A consciência crítica é outra conquista da participação em grupos, *mudando o ponto de vista*, e vendo *além do óbvio*, conforme alguns depoimentos dos entrevistados:

O que mais mudou em mim foi a consciência. E a consciência não se forma de uma hora para outra. Participar de um grupo de jovens forma para a vida. Se não tivesse participado de um grupo desses não daria tanta importância como hoje dou (Egresso da EBP).

Mudou principalmente meu ponto de vista. O meu conceito sobre as coisas e o sentido dessas coisas para as nossas vidas (Iniciante da PJE).

O fato de conseguir olhar além do óbvio, devo muito a PJ. Muito do que está em mim, eu devo à PJE: a consciência crítica e, gostar e saber trabalhar em grupo (Egresso da PJE).

Os entrevistados afirmam também que a participação em grupos contribui para sair do seu mundo e ser mais solidários:

Antes de participar do grupo, parecia que tudo girava em torno de mim. Agora desenvolvemos serviços de solidariedade na Vila e assumimos projeto como “Natal se fome” (Iniciante da PJE)

Fiquei mais solidária e madura para ajudar as pessoas. Acho que o “sopão da solidariedade” está sendo uma experiência muito boa (Militante da EBP)

No grupo desenvolvem-se lideranças capazes de coordenar ações coletivas, conforme os entrevistados afirmam:

Vivenciei paraticamente toda minha juventude imerso na PJ. Antes de participar, eu era muito tímido e não sabia que pudesse ser agente transformador da realidade, assumindo isso como bandeira pessoal e projeto de vida. Foi o grupo que possibilitou isso (Egresso da PJE).

No grupo fui aprendendo a liderar. Claro, entrei sendo coordenadora. Mas eu era muito mais autoritária, muito mais rebelde. Hoje sou bem mais calma. Eu agia por impulso. Eu falava e depois pensava... e agora tudo com muita calma: primeiro a gente reflete para depois ter ação. Acho que cresci muito como pessoa e valorizar coisas que são interessantes (Militante da PJE)

Neles, os jovens aprendem a dialogar e trabalhar melhor com as pessoas. Tornam-se mais integradas, passam a respeitarem mais os colegas. Além disso, o grupo ajuda a manter-se atuante e engajado. Os entrevistados afirmam:

Me tornei mais aberta e sou mais integrada (Egresso do MST)

Passei a respeitar mais os colegas. A não julgar tanto as pessoas pela aparência. Aprendi a valorizar os colegas e o que eles têm a colocar durante as discussões no grupo (Iniciante da EBP).

De modo geral, mudou muito. Em relação à família, estudo e trabalho tenho outra percepção das coisas. Sinto-me mais atuante e engajado (Militante da EBP).

Através das respostas dos entrevistados é possível perceber as mudanças pessoais da juventude que faz a experiência de grupo. Mas estas mudanças teriam pouca eficácia se não contribuíssem para melhorar a vida em comunidade ou propiciasse ativos para toda a coletividade.

4.2.2 A experiência de convivência e a coletividade

Par verificar a influência do grupo de jovens na coletividade, perguntamos: “O que resulta da participação nos grupos?”. As respostas estão organizadas na Tabela 12, elaborada, conforme o nível de participação dos jovens nos grupos.

Tabela 12 – Resultados da participação em grupo para a coletividade

Resulta da participação nos grupos	Nível de participação			Total
	Iniciante	Militante	Egresso	
Participação em ações coletivas	45,5%	57,2%	49,9%	51,8%
Coordenação de projetos comunitários	36,4%	38,1%	27,3%	33,4%
Saber do que se passa na comunidade	18,1%	4,7%	22,7%	14,8%
Total da coluna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Número de respostas	11	21	22	54

Fonte: Entrevistas em profundidade, 2004

Nota: As diferenças entre soma de parcelas e respectivos totais são provenientes do critério de arredondamento. n=27 (enquadramento múltiplo nas categorias da variável resultados para a coletividade da participação nos grupos)

A Tabela 12 permite visualizar o conjunto de respostas dos entrevistados para a variável *resultados para a coletividade da participação em grupo*. Nos depoimentos, sobressai como categoria mais citada *participação em ações coletivas* (51,8% das respostas) e como segunda a *coordenação de projetos comunitários* (33,4% das respostas), indicando que no grupo se desenvolve um processo de formação que capacita para mudar a situação com o envolvimento coletivo.

Considerando nível de participação do jovem no grupo constata-se que os militantes citam, com maior ênfase, a categoria *participação em ações coletivas* (57,2% das respostas) e a categoria *coordenação de projetos comunitários* (38,1% das respostas) enquanto os egressos, a categoria *saber do que se passa na comunidade* (22,7% das respostas).

Os entrevistados destacam que um dos principais resultados da participação em grupo é *coordenação de projetos na comunidade*, aparecendo em expressões como:

Nós queremos muito que a sociedade mude. Por isso coordemos campanhas para que as coisas melhorem. Com isso vamos aprendendo a liderar as transformações (Militante da EBP).

O grupo preenche uma lacuna da própria educação. Sempre procuramos estar junto com o grêmio para organizar a juventude na escola e fora dela. Sinto que sou uma liderança. Isso foi desenvolvido no grupo. Nos transformamos dentro e fora (Militante da PJE).

Em grupos, conforme os depoimentos dos entrevistados, os jovens vão também aprendendo que a situação necessita de *ações coletivas*, sendo responsáveis *para que algo aconteça ou não*, comprometendo-se com a sociedade como um todo.

A gente se reconhece bem participante. Que não participa fica por fora (Egresso do MST).

Eu acredito que resulta em maior participação, sabendo do valor de cada um, desde reuniões da escola até a participação na Igreja e sindicato. O que significa participar de uma reunião na escola ou fora dela e posicionar-se diante de uma situação concreta. Não dá para dizer que não acontece nada porque eu também sou responsável para que algo aconteça ou não. A gente se sente comprometido com a sociedade. Ela pode ser transformada, com a nossa participação (Egresso da PJE).

Conforme os entrevistados, o grupo possibilita ainda, aos jovens, *saberem o que se passa na comunidade para poder influenciar, crescer e ganhar com a participação*. Nas palavras dos entrevistados:

Ajuda a estar por dentro do que se passa. Especialmente quando participamos de palestras ou algo parecido (Iniciante do MST).

Ficamos mais cientes das coisas da comunidade e dos outros grupos da região. Temos sempre a preocupação com a comunidade e com o que podemos fazer para crescer e ganhar com a participação (Militante do MST).

A convivência com jovens e adultos favorece o desenvolvimento de aprendizados importantes para a convivência humana, oportunizando o desenvolvimento da sensibilidade social e o compromisso solidário. Enfim, nos depoimentos, os entrevistados destacam que o grupo ajuda a conviver e a preparar o jovem para viver em comunidade, assumindo causas em comum.

Os depoimentos possibilitam constatar que a convivência nos grupos juvenis coloca a participação em movimento, fazendo com que os indivíduos ajam, não de maneira isolada, mas com objetivos comuns, propostos a partir dos interesses particulares e da coletividade. Esta também é a proposta de Sandoval (2002, p. 445) para os jovens do século XXI: “Se trata de poner la solidariedad en movimiento”.

A participação juvenil vai ao encontro da perspectiva de capital social que favorece benefícios individuais e coletivos. O grupo, como estrutura social, além de gerar relações interpessoais como ativo para o indivíduo – facilitando ações dos indivíduos – pode também ser uma estrutura útil para a coletividade e ser referência positiva para alcançar objetivos individuais, como aumentar o capital humano, pode contribuir para melhorar as relações

coletivas na medida em que incrementa o capital social, através de relações *intergrupos* e *intragrupos*.

50s GRUPOS JUVENIS E A FORMAÇÃO DE CAPITAL SOCIAL

O conceito de capital social num sentido instrumental (...) obriga que se saia da dimensão normativa e de diagnóstico para uma dimensão estratégica e prática de empoderamento dos jovens (BAQUERO, 2004, p. 144)

O economista e sociólogo argentino Bernardo Kliksberg (1999) refere quatro tipos de capital: capital natural (constituído pela dotação de recursos naturais), capital construído (gerado pelas pessoas, incluindo infra-estrutura, bens de capital, capital financeiro, comercial, etc), o capital humano (determinado pelo grau de nutrição, saúde e educação) e o capital social, cujo conceito, conforme o autor:

Está aún en plena delimitación de su identidad. Sin embargo, pese a considerables imprecisiones, hay la impresión cada vez más generalizada de que, al investigarlo, las disciplinas del desarrollo están incorporando al conocimiento y a la acción un amplísimo número de variables importantes que estaban fuera del encuadre convencional (KLIKSBERG, 1999, p. 87, p. 87).

Para a compreensão da categoria capital social contribuem as pesquisas de autores como Émile Durkheim, Max Weber, Alex de Tocqueville e Edward Banfield, cuja produção contém elementos precursores do conceito de capital social, enfatizando a importância da sociedade civil e das associações voluntárias para a consolidação da democracia e do bem estar da coletividade. Lyda Judson Hanifan (1916), na sua pesquisa sobre as escolas comunitárias rurais já usou o termo capital social, como também a urbanista Jane Jacobs (1961), que constatou uma densa rede social entre a vizinhança, favorecendo a segurança pública, identificada como forma de capital social. A partir da década de 1980, os cientistas sociais, Pierre Bourdieu, James Coleman e Robert Putnam, retomam o termo e dão novo sentido, difundem seu uso para diversos âmbitos de pesquisa e projeções sociais. Aparecem elementos-chave, como confiança, coesão social, redes, normas e instituições, em vários contextos e disciplinas, em que o conceito tem sido usado, implícito ou explicitamente. Percebe-se que, tal como a categoria juventude, capital social é uma categoria viva,

multiplicando sua compreensão nos diversos ambientes em que é usada.⁵⁰ Nos aproximamos da categoria, buscando apoio na compreensão de capital social em autores já consagrados na temática, em pesquisadores e centros de pesquisa sobre capital social.

A partir da década de 1990 a categoria capital social é tema presente nas universidades, especialmente nas áreas ligadas às ciências econômicas, sociais, políticas e educacionais, bem como em organismos internacionais como o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Internacional do Trabalho (OIT), a UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), a Food and Agriculture Organization (FAO) e a Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Passa-se a “defender a necessidade da participação da sociedade civil na formulação e na implementação de políticas públicas e ações governamentais” (RIEDL & VOGT, 2003, p. 151), corroborando com a teoria de Putnam (1996) de que “capital social, corporificado em sistemas horizontais de participação cívica, favorece o desempenho de governo e da economia, e não o oposto: sociedade forte, economia forte; sociedade forte, Estado forte” (p. 186).

Com o interesse crescente pela temática, o Banco Mundial, usa o termo capital social para identificar o desenvolvimento econômico e social, referindo esta categoria às instituições, relações, redes e normas que qualificam e quantificam a sociedade e as inter-relações sociais (WORLD BANK, 2004). Segundo essa instituição, capital social pode contribuir para diminuir a pobreza, favorecendo *bonding* (aglutinações de pessoas interligadas por laços de amizade, de solidariedade e interesse comum); *bridging* (pontes na interação entre grupos e associações com relações horizontais com interesses comuns) e *linking* (conexões entre pessoas com o objetivo de alcançar recursos junto às instituições estabelecidas, como acesso a bancos, governo, etc.) Nessa orientação, também a CEPAL, com sede em Santiago (Chile), define capital social como “el conjunto de normas, instituciones y organizaciones que promueven la confianza y la cooperación entre las personas, las comunidades y la sociedad en su conjunto” (CEPAL, 2001). Essa comissão desenvolve a diferenciação entre capital social individual e comunitário (capital social que possui um indivíduo e o capital social que é propriedade de um conjunto), concedendo a noção rede (substrato da associatividade) um papel significativo.

⁵⁰ Especialmente com os estudos de Bourdieu, Coleman e Putnam, a categoria capital social é difundida e usada para compreender fatores como violência social, pobreza, democracia, nível educacional, cooperação voluntária, dentre muitos outros.

A Pierre Bourdieu deve-se a origem do interesse recente pela categoria capital social que se impôs como “único meio de designar o fundamento de efeitos sociais que, mesmo sendo claramente compreendido no nível dos agentes singulares – em que se situa inevitavelmente a pesquisa estatística –, não são redutíveis ao conjunto das propriedades individuais possuídas por um agente determinado” (BOURDIEU, 1998). O autor define capital social como:

Conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizados de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p 67).

A existência dessa rede de relações não é um dado natural, como também não um “dado social”, constituído de uma vez por todas e para sempre por um ato social, mas produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis para proporcionar lucros materiais e simbólicos.

O trabalho de James Coleman concentrou estudos empíricos em comparar desempenhos e resultados de escolas públicas e católicas, entre 1980 e 1982, analisando o capital social como um modo de melhor compreender a relação entre alcance educacional e desigualdade social, definindo capital social como o conjunto de recursos intrínsecos nas relações familiares e na organização social comunitária, úteis para o desenvolvimento cognitivo ou social de uma criança ou jovem⁵¹. Esse autor assinala que, como as outras formas de capital, o capital social é produtivo, possibilitando o alcance de certos fins que não seriam possíveis na sua ausência. Assim, capital social é definido por sua função: “It is not a single entity, but a variety of different entities having two characteristics in common: They all consist of some aspect of a social structure, and they facilitate certain actions of individuals who are within the structure”. (COLEMAN, 2000, p.302).⁵² Mas, ao contrário de outras formas de capital, capital social nunca é propriedade particular (nem mesmo das pessoas que dele se beneficiam) porque, como atributo da estrutura social, pertence à estrutura de relações e, como ativo das pessoas que participam de uma organização, capital social pode ter

⁵¹ Esta definição, o autor traz de Loury: “In Loury’s usage social capital is the set of resources that inhere in family relations and in community social organization and that are useful for the cognitive or social development of a child or young person” (COLEMAN, 2000, P. 300)

⁵² Traduzindo: “Não é uma entidade singular, mas uma variedade de diferentes entidades, com duas características em comum : consistem em alguns aspectos da estrutura social e facilitam certas ações dos atores que estão nessa estrutura”.

impactos diversos, tanto positivos como negativos, pois uma dada forma de capital social que é útil em facilitar certas ações pode ser inútil ou mesmo prejudicial para outras⁵³. Coleman (200, p. 304) especifica três formas de capital social: a primeira lida com o nível de confiança e a real extensão das obrigações existentes em um ambiente social (o capital social é elevado onde as pessoas confiam umas nas outras e onde essa confiança é exercida pela aceitação mútua de obrigações); a segunda forma diz respeito aos canais de trocas de informações e idéias e, a terceira, diz respeito às normas e sanções que encorajam os indivíduos a trabalharem pelo bem comum, abandonando interesses próprios e imediatos. Estas três formas de capital social (obrigações e expectativas, informação potencial, normas e relações de autoridade) se relacionam entre si e, se houver depreciação, todos perdem.

Robert D. Putnam é um dos autores mais citados sobre o tema do capital social e é responsável pela sua incorporação no discurso político dominante. Preocupa-se em buscar formas de regenerar a saúde política da sociedade, dando primazia para o papel das normas, com valores coletivos. Ele define capital social como “características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas” (PUTNAM, 1996, p. 177). Segundo ele, o capital social facilita a cooperação espontânea, e “tal como sucede com o capital convencional, os que dispõem de capital social tendem a acumular mais” (p. 179). Nesse conceito há dois pressupostos implícitos: redes (“redes de engajamento cívico”) e normas, empiricamente associadas, com conseqüências importantes para a comunidade. Para o autor, a confiança lubrifica a vida social, que é alcançada quando há um conhecimento mútuo entre os membros de uma comunidade e “os sistemas de participação cívica são uma forma essencial de capital social: quanto mais desenvolvidos forem esses sistemas numa comunidade, maior será a probabilidade de que seus cidadãos sejam capazes de cooperar em benefício mútuo” (1996, p. 182). Mas, a afiliação a grupos horizontalmente organizados (clubes desportivos, cooperativas, sindicatos, associações culturais) deve estar positivamente relacionada com o bom desempenho governamental, e a afiliação a organizações hierarquicamente organizadas (como a Máfia e a igreja católica institucional) deve estar negativamente associada ao bom desempenho do governo. Segundo Putnam (1996, p. 185) “na Itália, o bom governo é subproduto dos grupos orfeônico e dos clubes de futebol, e não do fervor religioso”. Nesse sentido, Putnam deixou de considerar exclusivamente os efeitos positivos do capital social como facilitador da coordenação e da cooperação em benefício do conjunto dos membros de

⁵³ James Coleman (2000, p. 15) afirma: “As an attribute of the social structure in which a person is embedded, social capital is not the private property of any of the person who benefit from it”

uma comunidade, reconhecendo que o capital social pode ter também consequências negativas, tanto externamente – para a sociedade em geral – como internamente – para os membros da comunidade (o exemplo citado é o da Máfia no sul da Itália).

Na ampliação das pesquisas, Francis Fukuyama define capital social na perspectiva culturalista, como “normas o valores compartilhados que promueven la cooperación social” (FUKUYAMA, 2003, p. 37), afirmando que a cultura desempenha um papel funcional importante em toda sociedade, pela qual grupos de indivíduos se comunicam e cooperam em uma grande variedade de atividades. Para Javier Diaz-Albertini Figueras (2003, p. 251) capital social mede a sociabilidade de um conjunto humano e os aspectos que permitem que prospere a colaboração e o uso, por parte dos atores individuais, das oportunidades que surgem nas relações sociais, destacando três “fontes” principais de capital social: a confiança mútua, as normas efetivas e as redes sociais. Essas fontes são “recursos cuja oferta aumenta com o uso, em vez de diminuir, e que se esgotam se não forem utilizados” (PUTNAM, 1996, p. 179). Nessa perspectiva, Marcello Baquero sugere *ativar* estas fontes na vida social:

A prática da participação e de trabalho em equipe (associações), seguindo normas convencionais pode ajudar a inculcar valores e o ensinamento de procedimentos na promoção da convivência democrática (...) No contexto da construção democrática, o capital social deve se referir especificamente àquelas associações que de fato podem contribuir para gerar cidadãos mais politizados e críticos e orientados para alcançar objetivos comuns e que dêem retorno à comunidade (BAQUERO, 2001, p. 56).

Capital social, como redes, normas de reciprocidade e confiança, pode ser reforçado pela formação de grupos, a colaboração nos grupos e entre eles na sociedade civil. No entanto, o Estado desempenha um papel essencial, podendo favorecer ou impedir o desenvolvimento e até destruir o capital social, como atestam as pesquisas de Putnam (1995, 1996, 2003), Baquero (2001, 2003), Schmidt (2003), Riedl (2003). Segundo Flora & Flora (2003, p. 562), o Estado pode contribuir com a reorientação dos recursos e a modificação das regras para que entidades não governamentais possam receber fundos estatais, favorecendo as interações, como também ser inflexível, defendendo sua burocracia, negando espaço e seguridade, contribuindo para destruir o capital social.

A perspectiva centrada no capital social pode contribuir para a superação do princípio do “cada um para si e Deus por todos”. Robert D. Putnam, professor da universidade de Harvard dos EUA, em sua obra *Comunidade e Democracia* (1996), ilustra a importância da

confiança mútua e do trabalho em conjunto, dimensões fundamentais do conceito de capital social, para o sucesso/fracasso de um empreendimento, com a citação de David Hume:

Teu milho está maduro hoje; o meu estará amanhã. É vantajoso para nós dois que eu te ajude a colhê-lo hoje e que me ajudes amanhã. Não tenho amizade por ti e sei que também não tens por mim. Portanto não farei nenhum esforço em teu favor; e sei que se eu te ajudar, esperando alguma retribuição, certamente me decepcionarei, pois não poderei contar com tua gratidão. Então, deixo de ajudar-te; e tu me pagas na mesma moeda. As estações mudam; e nós dois perdemos nossas colheitas por falta de confiança mútua (PUTNAM, 1996, p. 171).

A solução de Hobbes para o referido problema, conforme Putnam, é a coerção de um terceiro: “o Estado possibilita aos seus cidadãos fazerem aquilo que não podem fazer por conta própria – confiarem uns nos outros”. Segundo ele, a história mostrou aos italianos meridionais a inviabilidade da solução hobbesiana para seu problema, pois continuou atrasada, ao contrário das regiões onde o espírito cooperativo foi cultivado por grupos e organizações comunitárias.

Capital social (normas e redes de engajamento cívico), conforme Robert D. Putnam (1995), pode melhorar a educação, diminuir a pobreza, inibir o crime, incentivar o desempenho econômico, promover um governo melhor e até reduzir a mortalidade. Ao contrário, as deficiências de capital social contribuem para muitos males sociais, econômicos, políticos e sociais. No entanto pesquisas como a da *World Values Survey*⁵⁴ de 1990-1991 sugerem que engajamento cívico de todos os tipos está declinando. Além de revelar a inesperada queda do engajamento cívico nos EUA nas últimas gerações, esta pesquisa mostra o Brasil ocupando o lugar mais baixo em confiança social e um dos mais baixos em engajamento cívico dos 35 países pesquisados. Segundo alguns autores (PUTNAM, 1996, BAQUERO, 2003), a ausência de engajamento cívico tem sido um obstáculo para o desenvolvimento político no Brasil.

O diálogo entre os cientistas e profissionais de distintas disciplinas, conforme Robison, Siles y Schmid (2003), contribuiu para o surgimento do paradigma capital social, com distintas definições, de tal modo similares que não prejudicam o diálogo em torno dessa categoria e sua aplicação com uma base de uma interpretação comum. No entanto, os autores descrevem alguns conflitos nas diversas definições:

Lo que algunos denominan capital social, es lo que otros consideran manifestaciones o productos del capital social. Hay quienes estiman que el capital social es un

⁵⁴ Os dados estão disponíveis no site < <http://www.worldvaluessurvey.org> >. acesso em mai. 2005.

concepto micro. Otros piensan que se trata de un concepto macro. Algunos equiparan el capital social a conceptos como las instituciones, las normas y las redes, mientras que otros prefieren identificar estos conceptos en forma separada como elementos del paradigma del capital social. En sus definiciones del capital social, hay quienes lo ubican en unidades tales como la sociedad civil, las comunidades y las familias. Otros sostienen que no corresponde hacer referencia a esa ubicación en la definición del capital social (ROBISON; SILES y SCHMID, 2003, p. 57).

As dúvidas em relação à abrangência do termo capital social provocaram definições diferentes em torno da temática, envolvendo confiança, redes e valores. A ampliação da compreensão está exigindo delimitações, como faz Fukuyama (2003): “... como veremos, que todavía no existe un acuerdo general sobre qué se entiende por tal. Emplearé mi propia definición: el capital social son normas o valores compartidos que promueven la cooperación social” (p. 37). Nesta perspectiva, capital social é uma maneira utilitária de olhar para a cultura, especificamente para a sua função, meio pelo qual, grupos de indivíduos se comunicam e cooperam. Mas ainda que a funcionalidade da cultura seja mensurável, o autor adverte:

Solow tiene razón: hay una dimensión cualitativa importante del capital social vinculada no sólo a la existencia de una relación social, sino también a su calidad y fuerza que son decisivas para su funcionalidad en promover la cooperación social. Una familia, una comunidad étnica, un club de jardinería, y una habitación para charlar por Internet suponen la cooperación social, pero la clase de finalidades y propósitos que persiguen difiere radicalmente (FUKUYAMA, 2003, p. 40).

Putnam (1996), ao analisar as regiões do norte e sul da Itália, a partir de estudos empíricos, mostra que “o desenvolvimento de uma instituição não pode ser avaliado de uma semana para a outra” (p. 74) e, ao utilizar indicadores para a mensuração de capital social, delimita sua pesquisa na questão: “Por que alguns governos democráticos têm bom desempenho e outros não?” (p. 19). A constatação de que há diferenças entre Norte e Sul no ambiente político e no desempenho institucional permitiu testar “duas possibilidades genéricas” da origem das diferenças. Com base nos teóricos republicanos, define os indicadores: participação cívica; igualdade política; solidariedade, confiança e tolerância e associações (estruturas sociais de cooperação). O autor conclui: “o contexto social e a história condicionam profundamente o desempenho das instituições” (p. 191).

A partir dos dados obtidos nos capítulos anteriores é possível estabelecer alguns indicadores para analisar a construção (ou não) de capital social nos grupos juvenis. A finalidade não é averiguar o índice de capital social desenvolvido, que exigiria um outro nível

de pesquisa empírica, mas sim, compreender o processo de formação nos grupos, indicando resultados desta participação, a partir da categoria capital social. Propomos analisar os seguintes indicadores: a confiança em relação às pessoas e instituições, participação em ações de interesse social; pertencimento a uma rede de cooperação; tolerância, respeito mútuo e solidariedade e a relação entre a convivência em grupos e o empowerment juvenil.

O objetivo deste capítulo é identificar os efeitos da formação nos grupos juvenis de convivência, a partir da hipótese de que a vivência nos grupos gera ações coletivas, colocando a solidariedade em movimento. A questão que nos orienta é “Quais os efeitos da formação dos grupos juvenis de convivência na construção de capital social?”. Partimos da hipótese de que a metodologia de grupo – relações horizontais –, adotada na PJE, Rede Em Busca da Paz e no MST, desenvolve atitudes de confiança, normas e sistemas, que contribuem para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando ações coordenadas (PUTNAM, 1996, p. 177).

Uma pesquisa com grupos de foco, realizada junto aos jovens dos grupos estudados, com um grupo de controle (jovens que não participam de grupo), contribui para analisar a importância dos grupos juvenis na constituição (ou não) de capital social junto à juventude.

5.1 Confiança em relação às pessoas e instituições

De modo geral, os autores (COLEMAN, 2000, PUTNAM, 1996, BAQUERO, 2003, KLIKSBERG, 1999, dentre outros) têm destacado a confiança, como componente fundamental na constituição de capital social. Não uma confiança cega, mas que possibilita “acreditar que se goza de confiança dos outros” (PUTNAM, 1996, p. 174) e que aumenta na medida em que se confia. Destacam ainda que a confiança, como elemento de capital social, vai além da confiança interpessoal, abrangendo instituições de interesse coletivo.

5.1.1 Confiança nos colegas do grupo de convivência

A questão que orientou a pesquisa sobre a confiança interpessoal foi: “Você confia nos colegas do grupo de convivência (muito, relativo, ou não confia)”. Os entrevistados, participantes (ou egressos) de grupos juvenis, responderam em sua quase totalidade que confiam nos colegas do grupo, porque *são amigos, se conhecem bem, formam um grupo*, dentre outras. Uma síntese das respostas pode ser observado na Tabela 13, organizado conforme o nível de participação nos grupos.

Tabela 13 – Confia nos colegas do grupo

Razões da confiança	Nível de participação (%)			
	Iniciante	Militante	Egresso	Total
Nos conhecemos (vínculos de respeito e responsabilidade)	44,4%	66,7%	72,7%	62,5%
Porque nos apoiamos mutuamente	22,2%	16,7%	18,2%	18,8%
Porque a confiança nos faz ir para frente	33,3%	16,7%	9,1%	18,8%
Total da coluna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Número de respostas	9	12	11	32

Fonte: Entrevistas em profundidade, 2004

n=27 (enquadramento múltiplo nas categorias da variável Razões de confiança).

O conjunto dos depoimentos revela que na convivência em grupos, os jovens formam comunidade, com vínculos de amizade, respeito e responsabilidade (62,5% das respostas).

Confiava bastante. Sempre me abria. E saía renovada. Confiava porque eram conhecidos no grupo. Eu respeitava os meus amigos do grupo (Egresso da EBP).

Sim. Somos responsáveis uns com os outros (Egresso da PJE).

Confio. Porque o jeito como convivo faz bem. Tenho amizade com todos eles (MST-Militante-Ivan).

No grupo sim, eu confio. Tenho mais conhecimento e sei que *tem vínculos que são de respeito e de responsabilidade* (Egresso da PJE).

A convivência em grupo favorece o desenvolvimento do conhecimento mútuo leva à confiança interpessoal:

Sim. Porque sendo amigos e *conhecendo bem as pessoas* através de conversas particulares, *contribui para confiar sempre mais* (Iniciante da EBP).

Eu *confio muito*. São meus melhores amigos e eu confio neles e eles confiavam em mim (Militante da PJE)

Confio muito. *Temos que confiar para ser confiado*. Como convivemos muito com os colegas, é possível confiar também (Militante do MST).

Outros 18,8% das respostas dos entrevistados destacam que confiam, porque participar do grupo é uma ação voluntária que serve para o apoio mútuo:

Com certeza. Somos um grupo *unido em torno do mesmo objetivo* (Militante da EBP).

Sim. Se não confiasse, não participaria, *porque participar do grupo de jovens é uma ação voluntária que serve para apoio mútuo* (Iniciante da PJE).

Sim. Tem muita união. *Nos apoiamos uns aos outros* (Iniciante da PJE).

Outros depoimentos (18,8% das respostas) dos jovens revelam, como justificativa de sua confiança nos colegas do grupo de convivência, a possibilidade do grupo realizar empreendimentos:

Sim. *Os colegas passam confiança*. Alguns ajudam bastante a gente (Egresso do MST).

Eu confio. E sinto que os jovens estão muito unidos. Acho que agora podemos ir para frente (Egresso do MST).

Confio muito, porque nos conhecemos bem. E, *se não houvesse confiança o grupo não iria para frente* (Militante do MST).

Alguns jovens, no entanto, afirmam que *confiam, com restrições*. Afirmam que não são ingênuos e a confiança cega pode machucar:

Mais ou menos. Porque às vezes tem problemas também no grupo como desentendimentos e brigas (Militante da EBP).

Não confio muito. Sempre com um pé atrás. Mas tinha pessoas em quem confiava realmente. Foi muito bom (Iniciante da EBP).

Confio sim. *Mas não sou ingênuo*. Confio, participando. Não acho que todos fazem um bom trabalho, nem todos são dignos. Mas a princípio sempre tendo a confiar (Egresso da PJE).

Mais ou menos. *Também já me machuquei* (Iniciante da PJE).

Finalmente outros afirmam não confiar nos seus colegas de grupo:

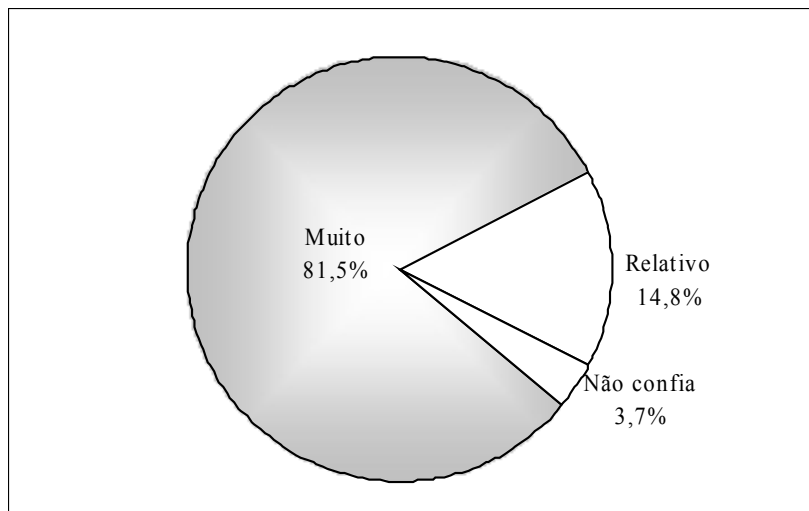
Não confio. Tenho dificuldade de confiar realmente (Iniciante da PJE).

Não consigo confiar, como deveria. (Iniciante do MST).

5.1.2 Confiança em relação aos colegas da escola

Para conhecer melhor a relação de confiança interpessoal, perguntamos: “Você confia nos colegas nos colegas da escola (Muito, relativo ou não confia)?” Os entrevistados responderam que confiam muito (81,5% dos entrevistados). Mas há também os que *confiam desconfiando* (14,8% dos entrevistados), ou mesmo os não confiam (3,7% dos entrevistados). O conjunto das respostas pode ser observado no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Confiança nos colegas da escola



Fonte: Entrevistas em profundidade, 2004
n=27

A confiança, cultivada pela reciprocidade de relações é destacada pelos entrevistados que afirmam muita confiança nos colegas da escola porque *contribui aos envolvidos*. Em seus depoimentos, afirmam:

Confio nos colegas de aula, porque *há um ganho mútuo*, especialmente quando fizemos trabalhos em conjunto. Também confio nos colegas de trabalho, onde formamos uma equipe (Militante da PJE).

Sim, eu confio, porque *dá força para o bem de todos* (Militante do MST).

Confio muito, porque *juntos somos mais forte* (Iniciante do MST).

Confio muito. Sinto que isso *ajuda quando precisamos* (Egresso da EBP).

Os entrevistados destacam ainda que *confiam em alguns e em outros não*, porque, segundo eles, não se conhecem bem e, também por haver muita falsidade:

Não. Só em alguns, porque há *muita falsidade* e, cada um quer ser o melhor (Iniciante da PJE).

Relativo. Tenho alguns em quem confio, mas em outros não. Também porque não demonstram confiança. Uma hora é assim e outra hora é diferente (Militante do MST).

Tenho muito medo de confiar mesmo, porque não conheço bem as pessoas (Iniciante da EBP).

Desse modo, revelam que a confiança nas pessoas é conquistada pelas relações interpessoais na convivência em grupos. Estas relações favorecem a sociabilidade dos jovens, tão fundamentais como as necessidades materiais. Na expressão de Durston (2003), “satisfactores socioemocionais”.

Constituyen un estímulo para la inversión de tiempo y esfuerzo en la reciprocidad, en los grupos y las organizaciones, porque conllevan una recompensa (reward) inmediata a esta conducta, independientemente del éxito o fracaso del emprendimiento compartido (DURSTON, 2003, 159).

5.1.3 Confiança nas associações (estruturas de cooperação)

Quando perguntado, “Você confia na força das associações (muito, relativo ou pouco)?”, os entrevistados responderam, por unanimidade (100% dos entrevistados), que confiam. Suas justificativas estão apresentadas na Tabela 14.

Tabela 14 – Confiar nas associações

Motivos da confiança na associações	Organização			Total
	PJE	MST	EBP	
É um benefício para toda comunidade (não só para mim ou meu grupinho)	34,3%	30,6%	34,5	33,0
É o povo construindo a sociedade (construindo juntos)			24,1	28,0
	25,7%	33,3%	%	%
Porque através da participação aumenta a união			24,1	22,0
	22,9%	19,4%	%	%
Formar uma rede para fazer mais			17,2	17,0
	17,1%	16,7%	%	%
Total da coluna			100,0	100,
	100,0%	100,0%	%	0%
Número de respostas	35	36	29	100

Fonte: Entrevistas em profundidade, 2004

n=27 (enquadramento múltiplo nas categorias da variável motivos da confiança)

Nota: As diferenças entre soma de parcelas e respectivos totais são provenientes do critério de arredondamento.

Nos seus depoimentos, os entrevistados afirmam sua confiança em relação às organizações, justificando que *aumenta a união, possibilitando conquistar benefícios, não só para o indivíduo, mas para o grupo, e formando redes para uma ação social coletiva.*

Os entrevistados destacaram que a participação *aumenta a união entre as pessoas* (22% das respostas), enfatizado principalmente pelos jovens da EBP (24,1% das respostas):

Sim, eu acredito. Porque *com a participação todos acabamos ganhando. E ficamos mais unidos.* O nosso grupo e toda comunidade (Iniciante da EBP).

Acredito sim. Porque *através da participação aumenta a união.* Neste sentido, uma pessoa não a força como tem a união. *Conseguimos melhor as coisas quando nos unimos* (Militante do MST).

Acho que é muito importante. Porque *a associação favorece a união e com ela tem mais força. Um exemplo é unir os produtores de leite para vender juntos* (para um seria muito difícil). Com a associação sempre tem mais força (Militante do MST).

A confiança nas associações, segundo os jovens, se dá pelo benefício que resulta da participação. Mas, muito mais do que ganhos pessoais ou do seu “grupinho”, a participação

favorece todas as pessoas do bairro ou comunidade (33% das respostas), sendo destacado tanto pelos jovens da PJE como pelos da EBP (34,3% e 34,5% das repostas, respectivamente).

Acredito. Porque no momento em que você se dispõe a participar de um grupo que *busca o benefício da comunidade* (faz trabalho comunitário) é porque vc já saiu um pouco de você mesmo. Acho que é um benefício para toda comunidade. Não só para você ou para o seu grupinho (Egresso da EBP).

Acredito muito. Porque se as pessoas não acreditassem as coisas iriam ficar sempre assim. *Temos que acreditar e lutar por melhores condições para todos* (Militante da EBP).

Muito. *Melhora para todos*. Também para os que não participam (Iniciante da PJE).

Os jovens afirmam, também, a importância de cada um como sujeito, sendo apoio e recebendo apoio na participação social, de modo a juntos constituírem uma rede (17,0% das respostas).

Acredito muito. Porque com uma boa associação pode ajudar muito. Não traz tanto desgaste para uma pessoa. Com a participação de todos é mais fácil descobrir o melhor caminho para todos e daí *formar redes para agir* (Iniciante do MST).

Sim. Sozinho não vem idéias novas. Juntos, tem mais força. É importante a rede (Iniciante da PJE).

Acredito que são. *Sozinho seria muito difícil conquistar algo* (MST-Iniciante-Gabriel).

A participação em organizações sociais, segundo os jovens, contribui ainda na construção da sociedade (28,0% das respostas):

Acredito. Acho que é *muito importante* como espaço de participação, trocar idéias e *construir uma comunidade mais justa*. Também *para conseguir coisas práticas*, como infra-estrutura e outras (Egresso da PJE).

Muito. Para *transformar a realidade*. Sinto que a organização ajuda a conscientizar (Militante da PJE).

No entanto, há que se destacar que alguns entrevistados, embora confiem nas associações, ressaltaram que nem todas estão voltadas para o bem comum, algumas apenas preocupadas com o favorecimento pessoal ou o do seu grupo. Afirmam:

Basicamente sim. *Mas as vezes, as associações estão mais voltadas para si do que para o todo*. Um exemplo é a associação daqui, que é a coordenação geral dos assentamentos. Só que eles não buscam dar um conhecimento para o assentamento. Parece que ele está mais voltado para o dinheiro que podem conseguir (Egresso do MST).

Muito. São muito importantes. Em algumas situações são um problema, especialmente quando muito fechadas em si em forma de corporações (Egresso da EBP)

Acredito que são muito importante. São experiência ricas de organizações coletivas. *Mas muitas vezes há interesses particulares muito fortes, contra a coletividade* (Egresso da PJE).

Conforme Durston (2003), capital social é definido como: “contenido de ciertas relaciones sociales – que combinan actitudes de confianza con conductas de reciprocidad y cooperación –, que proporciona mayores beneficios a aquellos que lo poseen en comparación con lo que podría lograrse sin este activo” (Durston, 2003, p. 147). Nesta perspectiva, o autor postula que existem dois tipos de capital social: um individual e outro comunitário (coletivo). O capital social individual seria o crédito que a pessoa acumula em forma de reciprocidade. O capital social coletivo, por sua vez, consta de normas e estruturas que conformam as instituições de cooperação grupal. Em ambos os casos, no entanto, a noção de rede (como substrato da associatividade) tem um papel significativo.

Para a CEPAL (2001) as redes de capital social, individual ou comunitário, supõem distintas formas de funcionamento nas relações sociais: a) individual – redes pessoais, manejando contatos para realizar projetos individuais; b) grupal – é uma extensão das redes onde se cruzam muitos vínculos em um grupo onde todos se conhecem, todos são amigos e confiam uns nos outros; c) sistemas institucionais comunitários – são as instituições sócio-culturais e de vizinhança que funcionam quando tem capital social e não funcionam quando não tem, sendo que a situação de institucionalidade informal é propriedade de toda a comunidade (tem liderança e controle social de seus membros) e, d) conexões distantes (horizontais e verticais)

Para a teoria política, conforme Baquero (2003) a confiança interpessoal e a confiança nas instituições políticas são pré-condições para a formação de associações secundárias que podem contribuir para promover maior participação e aperfeiçoar a democracia. O desafio é ampliar os mecanismos que possibilitem maior participação na vida social e política.

5.1.4 Confiança nos políticos e nas instituições

Inicialmente procuramos identificar o grau de confiança dos jovens em relação aos políticos. A discussão desenvolvida no Grupo de foco revelou que tanto os jovens participantes de grupo quanto aqueles que não realizam a experiência grupal *não confiam nos políticos*.

Os jovens participantes de grupos afirmam:

Os políticos só *prometem na hora das eleições e depois não ligam mais* (GrFocMST).

Não é só nos últimos anos. Mas está aparecendo bem mais agora, através da TV. *Os políticos só prometem e não cumprem* (GrFocEBP).

Da mesma forma, os jovens que não participam de grupos responderam com desconfiança e desencanto com a política:

Há muita desconfiança e competição geral. Não dá para confiar nos políticos (GrFocSgSL).

A desconfiança aumenta muito. *Os políticos estão muito distantes* (GrFocSgES).

Posteriormente, questionamos a respeito da confiança em relação aos políticos eleitos para o Senado, a Câmara dos Deputados, a Assembléia Legislativa e a Câmara Municipal, perguntando: “Em quem desses grupos vocês confiam mais? Por que?” Os jovens responderam:

Confio mais nos vereadores. De certa forma, eles querem subir e ocupar cargos melhores. E, para subir precisam fazer algo para conquistar o povo (GrFocEBP).

É difícil confiar. Eles teriam que fazer-se confiar. Nas eleições, todos parecem ser confiáveis. Mas depois desaparecem e trabalham só para si mesmos (GrFocEBP).

Não dá para confiar. Só pensam em dinheiro (GrFocEBP).

É mais fácil confiar nos vereadores. Eles levam as propostas adiante (GrFocMST).

Mas a maioria não liga para as necessidades do povo. Não dá para acreditar (GrFocMST).

Eu não confio em nenhum. A maioria está envolvida em corrupção (GrFocPJE).

Não confio em ninguém. Eles estão muito longe da gente (GrFocPJE).

Nos vereadores. Porque estão mais perto da gente (GrFocSgSC).

Não confio. A gente tem que confiar mesmo na gente e na nossa organização (GrFocSgES).

Não conheço nenhum deles. *Não confio em nenhum* (unanimidade) (GrFocSgSL).

Conforme os depoimentos, novamente os jovens indicaram desconfiança em relação à política do Senado, da Câmara dos Deputados, da Assembléia Legislativa. Alguns, no entanto, referem ter maior confiança nos vereadores, justificando a possibilidade de um maior controle, por parte da população, de seu desempenho face a maior proximidade que têm com aqueles que representam.

Para conhecer o nível de confiança dos jovens em relação às instituições, perguntamos: “Em que instituição vocês confiam mais?”.

Os jovens dos grupos estudados referiram que confiam na Igreja (80% das respostas) e no judiciário (40% das respostas).

Desafiados a indicar a *materialização* dessas predisposições da confiança interpessoal e nas instituições, através da pergunta: “Que atividades desenvolveram (desenvolvem) na comunidade que mostra que vocês se envolveram numa rede de cooperação ou participação de ações comunitárias?”, os jovens, referiram respostas diferentes contribuições.

Os jovens da EBP indicam a realização de *ações voluntárias* que exigiam ampliar as relações de confiança para além do grupo. Afirmaram:

Com a nossa organização (com jantares e rifas) conseguimos dinheiro para pagar nossos custos (cursos) e *ajudar as pessoas mais necessitadas do bairro*. Acreditamos que o objetivo está sendo alcançado (GrFocEBP).

Pedimos ajuda do comércio quando preparamos uma janta beneficente” (GrFocEBP).

Já os jovens do MST afirmaram que “a confiança a gente adquire no grupo, na convivência”, ilustrando sua afirmação, com sua experiência no assentamento:

No começo as pessoa olharam com muita desconfiança. Hoje temos muitos amigos daqui. Fomos vencendo obstáculos (GrFocMST).

Encontros com os jovens e com outros grupos. *Procuramos unir as pessoas* (GrFocMST).

Os jovens participantes de grupo vinculado a PJE referiram sua ação no grupo e na escola, revelando níveis de confiança diferentes. Nas palavras deles:

No grupo *fizemos técnicas que permitem confiar uns nos outros*. Por exemplo: fizemos a dinâmica em que uma pessoa é atirada para cima. *E eu confiei*, e o grupo não me deixou cair. Já na escola não foi possível fazer esta técnica porque a turma não levou a sério (GrFocPJE)

Quanto aos jovens do grupo de controle, temos os seguintes depoimentos:

Nós iniciamos um processo para formar um grupo, *mas não tivemos apoio para ir adiante*. (GrFocSgSC):

Nós já *fizemos trabalhos de aula em conjunto*. Mas já nos demos mal porque os colegas não fizeram o que lhes cabia. Eu não confio mais. (GrFocSgSL).

5.2 Participação em ações de interesse social

A participação cidadã é outro indicador muito importante para constatar o índice de capital social das comunidades. Para Putnam (1995), capital social é um bem social, que pode ser adquirido ou perdido. Segundo o autor, quando Alexis de Tocqueville visitou os EUA em 1830, encontrou uma nação organizada em milhares de tipos de associações religiosas, morais

e muitas outras. Agora, segundo o autor, se percebe um declínio na democracia e da riqueza deste povo que está “jogando boliche sozinho”. Ele alerta que a sociedade norte-americana se volta sempre mais ao individualismo e de que é urgente investir em organizações comunitárias para o desenvolvimento de virtudes cívicas, gerando redes de confiança.

Os dados da UNESCO revelam consenso quanto à necessidade e importância da participação cidadã da juventude. Em agosto de 2001, a UNESCO promoveu, em Portugal, um seminário sobre a temática “Automizar a juventude para agir”, destacando a importância da “transferência de poder para os jovens como indivíduos, organizações de juventude, comunidades, nações e intervenientes a nível internacional, e modo a poderem ter a oportunidade de tomar decisões que afetam as suas vidas e o seu bem-estar” (UNESCO, 2001).

A partir da hipótese de que a prática da participação desenvolve o espírito democrático propomos analisar a participação dos jovens em ações de interesse social (participação popular). Especificamente, o objetivo era constatar a visão dos jovens sobre as organizações sociais e a importância que atribuem à participação no grupo e na vida social. Esta *participação* é checada nos encontros dos grupos de foco.

5.2.1 Visão dos jovens sobre as organizações sociais

Uma primeira aproximação sobre a inclinação dos jovens para a participação em ações de interesse social, foi delineada, com base nas suas percepções sobre as organizações sociais. Perguntamos: “Como você vê as organizações sociais? Muito importante, importante ou sem sentido. Por que?”. Dos 27 entrevistados, 80% vêem as organizações como muito importante e 20% como importantes. Destaque-se que nenhum dos entrevistados afirmou que as organizações sociais “não têm sentido”.

Os jovens entrevistados conferem grande importância às organizações, destacando que favorece a união e o alcance dos direitos das pessoas.

Um grupo de entrevistados vê nas organizações sociais possibilidades *para unir as pessoas em torno de objetivos comuns*, juntando forças. Segundo os jovens:

Acho muito importantes. Porque fazem um trabalho conjunto e procuram a união de todos (Egresso da EBP).

Acho que são muito importante, porque quando tem algo importante a fazer, todos se ajudam (Militante do MST).

Muito importante. Porque unem a comunidade (Egresso do MST).

Importante. Porque ajudam a formar unidade e melhora a vida de todos (Egresso do MST).

Para os jovens, as organizações sociais possibilitam também melhores condições para conseguir *direitos e coisas importantes para o bem de todos*. Os jovens afirmam:

Muito importante. Contribuem para que as pessoas tenham maior proveito do que existe. *A gente tem mais fácil acesso às coisas* (Iniciante da EBP).

Acho que são importantes porque através deles conseguimos ainda mais força. Através do MST, por exemplo, podemos adquirir coisas importantes para o bem de todos. Podemos propor sugestões que serão levadas adiante pelo movimento (Militante do MST).

Muito importante. Precisam ainda melhorar para que realmente integrem as aspirações da sociedade de modo geral, mas as pessoas que participam *tem até mais chances de conseguir direitos* (Iniciante da EBP).

As organizações sociais são ainda, segundo os entrevistados, *uma alternativa para agregar e formar pessoas para viver em sociedade*. Os jovens afirmam:

Muito importante. *Contribui para viver em comunidade*. Dá sentido e torna a fé prática. A gente se realiza. Dá gosto de viver. Relacionar-se e fazer algo para a comunidade (Militante da PJE).

Acho importante. É uma alternativa para se inserir e contribuir. Acho que as pessoas que não estão inseridas no grupo não conseguem muitas coisas. *As grandes transformações só se consegue com a participação coletiva* (Militante da PJE).

Mas os jovens também reconhecem que *nem todos as organizações buscam o bem comum* e que algumas *tendem ao corporativismo*. Segundo os jovens:

São *muito importantes*. Mas temos que reconhecer que nem todos os movimentos querem o *bem comum*. *São corporações e* só querem o bem do seu grupo, muitas vezes, contra a vontade da maioria (Egresso da PJE).

São importantes. Mas também depende das organizações. Alguns sindicatos, por exemplo, *querem só o bem do seu grupo*. *Tendem ao corporativismo* e só se interessam por eles mesmos. É diferente numa associação de bairro, por exemplo, onde se busca o bem de todos os moradores. Claro, também nas associações de bairro há muita politicagem também, mas já é mais para o bem comum do que certos sindicatos. As associações deveriam procurar o bem comum sempre (Egresso da EBP).

5.2.2 A juventude e a participação cidadã

As ações de promoção da cidadania juvenil, conforme Krauskopf (2000), Baquero (2004), Schmidt (2001), dentro outros, dizem respeito a ações protagonizadas pelos próprios

jovens. Os autores sugerem que a juventude assimile os valores cívicos no envolvimento com as práticas sociais.

A participação juvenil foi um dos temas tratados na pesquisa com os grupos de foco, com jovens participantes de grupos e não participantes. O estímulo que orientou a discussão foi o seguinte:

“A participação popular está diminuindo.”

O questionamento inicial tinha por objetivo aproximar o grupo com a temática da participação: “O que vocês pensam desta afirmação?” As respostas colhidas dos jovens expressam sua situação concreta e revelaram que a diminuição da participação não se dá da mesma maneira em todos os ambientes.

Está diminuindo: as pessoas já não querem mais participar das coisas da comunidade. As coisas são muito corridas. Estão muito cansadas (GrFocEBP)

No assentamento não dá para dizer que está diminuindo. Entre os jovens, a gente sente que diminui. O grupo fica com sempre menos gente. Os jovens sempre tem uma desculpa por não participar. Sempre são os mesmos no grupo. No assentamento não temos 30 jovens (GrFocMST).

O nosso grupo está muito pequeno em relação a tantos jovens que estão morando aqui. No grupo só tem mais dois (que estão no quartel) (GrFocMST).

Acho que está diminuindo, sim. Mas não é só entre a juventude (GrFocPJE).

A participação realmente está diminuindo. Mas tem muitos espaços em que os jovens participam. Acho que temos que olhar bem para os novos espaços como a internet (GrFocPJE).

Concordo com a frase. As eleições são um exemplo: se não fosse obrigatório, as pessoas não iriam mais votar (GrFocPJE).

Diminuiu sim. As pessoas só querem o seu bem e só fazem o que favorece a eles próprios (GrFocSgSC)

Diminui sim. Faltam iniciativas das pessoas e comprometer-se com a comunidade (GrFocSgSC)

Para a compreensão das predisposições dos jovens a participar, perguntamos: “Para vocês, é importante participar? Por que?”. Tanto os jovens que realizam (ou realizaram) a experiência de grupos, quanto aqueles que não têm esta experiência afirmaram a importância da participação.

A partir desta resposta dos jovens, perguntamos: “Como poderia ser resolvida a questão da pouca participação das pessoas?”

Os jovens participantes dos grupos sugeriram que:

Teria que *ter algo de interessante*. Que cativa as pessoas. *Tem que valer a pena* (GrFocEBP).

A motivação para a participação teria que ser constante. No começo o pessoal vem. Mas depois vai diminuindo. Os jovens teriam que perceber o valor disso tudo (GrFocMST).

Mas também temos que ter presente que a maioria dos que dizem que a participação está diminuindo, não está conhecendo os novos espaços de *participação, como fórum gaúcho da juventude, grupos de internet e o próprio grupo de jovens* (GrFocPJE).

A partir dessas considerações em que os jovens confirmam o valor da participação cidadã e as deficiências na participação popular, buscamos conhecer nos jovens a *materialização dessas predisposições* entre eles. Perguntamos: “De vocês, quem participa de alguma organização social (clube, política, associação de bairro, igreja, sindicato) Que papéis você assume no grupo?”

Os jovens, participantes de grupos afirmaram que vêm participando da coordenação da catequese, do Conselho Municipal da Juventude, do movimento estudantil, do grêmio estudantil.

Por outro lado, nenhum jovem do grupo de controle (dos jovens que não participam de grupos juvenis) referiu participar de alguma associação.

Baquero (2001, p. 56), fazendo um estudo sobre capital social na América Latina, afirma que, “a prática da participação e de trabalho em equipe (associações), seguindo normas convencionais pode ajudar a inculcar valores e o ensinamento de procedimentos na promoção da convivência democrática” (BAQUERO, 2001, p. 56).

Rodríguez (2003), em seu trabalho “*Juventude rural: Construyendo la ciudadanía de los territorios rurales*”, apresentado no Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), constata fenômenos de exclusão e desigualdade social presentes entre os grupos etários, resultando na marginalização dos jovens (sobretudo dos mais jovens) e dos idosos. Segundo esta pesquisadora, a participação e o *empowerment* permitiriam criar consciência do público e do coletivo e, sobretudo, habilitariam para a criação de relações de confiança que constroem e fortalecem as instituições. Conforme Rodríguez (2003):

Las generaciones jóvenes constituyen grupos claves en la construcción de capacidades para la gestión del desarrollo, tanto por sus características particulares, como por la posibilidad de tener un efecto hacia atrás y hacia adelante en la multiplicación de una visión diferente, de manera intergeneracional. Esto los convierte en sujetos de política de formación de capital social para el desarrollo. (p. 23)

Com a participação cidadã direta da juventude e a organização de novas formas de fazer política, entre os jovens, rompendo com o esquema clientelista, desenvolvem-se também capacidades de gestão cidadã, pela experiência acumulada de participação. Estas experiências são “caldo de cultivo de nuevas actitudes proclives al reconocimiento y respeto entre generaciones, porque abren posibilidades para la toma de perspectiva y el acceso a espacios de comunicación”. (RODRÍGUEZ, 2003, p. 24)

Os sistemas de participação cívica, segundo Putnam (1996), são uma forma essencial de capital social: quanto mais desenvolvidos forem esses sistemas numa comunidade, maior será a probabilidade de que seus cidadãos sejam capazes de cooperar em benefício mútuo.

5.3 Pertencimento a uma rede de cooperação

As redes e as relações de cooperação são aspectos centrais da categoria capital social desde Hanifan (1916). Bourdieu (1998), ao conceituar capital social, destaca a constituição de uma “rede durável de relações”, vinculados a um grupo. Segundo este autor, capital social é:

Um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, 67).

Putnam (1996, p. 170-184) refere-se às formas de capital social, “como as normas e as cadeias de relações sociais” e defende a hipótese de que a afiliação a grupos horizontalmente organizados está positivamente relacionada com o bom desempenho governamental.

No entanto, os grupos ou associações possuem recursos que aparecem implicados na noção de associativismo e o caráter de horizontalidade e verticalidade, que, conforme Atria (2003), deram origem a distinções entre as redes de relações no interior de um grupo ou comunidade (*bonding*), redes de relações entre grupos ou comunidades similares (*bridging*) e às redes de relações externas (*linking*).

Para compreender a influência da participação em uma rede de relações, inter e intragrupos, procuramos analisar se a vivência em grupos gera (ou não) ações coletivas em benefício da coletividade, colocando a solidariedade em movimento. O estudo se baseia na pesquisa em profundidade que perguntava se acreditasse haver (ou) ganhos com a participação social, sobre as conquistas através da organização comunitária e se participam

das reuniões da sua comunidade e na pesquisa grupos de foco sobre as redes de cooperação e o pertencimento à comunidade.

5.3.1 Conquistas através da organização comunitária

Com o objetivo de identificar conquistas pela participação em uma rede de cooperação, perguntamos: “Você tem alguma conquista através da organização comunitária?” A totalidade dos entrevistados relaciona conquistas alcançados pelo seu grupo ou pela comunidade a que pertencem.

O conjunto das conquistas pode ser observado no Quadro 1, organizado por grupo estudado.

Quadro 1 – Conquistas através da organização comunitária	
Grupos	Conquistas
EBP	Arrecadação e distribuição de roupas alimentos para os pobres Oficinas de música, brinquedos e de costura
MST	A conquista terra (assentamento) A construção da igreja A aquisição do resfriador de leite Um projeto de apicultura para um grupo de agricultores
PJE	Reforço para os estudantes da 8ª série Arrecadação e distribuição de roupas alimentos para os pobres O projeto “Pé no Chão” (Reforço escolar para crianças) Melhoria na rede de esgoto Uma escola diferente numa vila de Sapucaia (para os pobres)

As conquistas elencadas pelos jovens dos grupos, através da organização comunitária, revelam as mais diversas ações em que os jovens estão envolvidos. Além disso, revelam especificidades de grupos, face a sua vinculação com diferentes organizações. Neste sentido, os jovens do MST referem com ênfase:

A conquista terra:

Temos a *experiência da conquista da terra*, que foi uma grande conquista. A comunidade toda se reuniu e foi em busca do objetivo. E conseguiu. Assim podemos hoje estar aqui nos adaptando (Egresso do MST).

A construção da igreja no assentamento:

Através da união no assentamento, *conseguimos construir a Igreja* e ter hoje catequese, reuniões (Militante do MST).

A aquisição do resfriador de leite:

Uma coisa concreta foi o *resfriador de leite*, após a formação do grupo e sua organização. Isso foi uma conquista da organização comunitária (Militante do MST)

E a organização de uma associação de apicultores:

Estamos organizando uma associação *para começar a apicultura* para ter melhor rendimento e melhores ganhos (Iniciante do MST).

Os jovens da PJE referem, entre outras, como conquistas de sua organização:

A organização de uma escola para estudantes pobres:

A gente gestou o “Sonho Possível” que foi a “idéia louca” de fazer *uma escola diferente* numa vila de Sapucaia. Com a organização do grupo conseguimos a *escola para a comunidade*. Pode-se dizer que muito dos que gestaram a escola eram da PJE. Assim conseguimos uma escola que atendesse os pobres. Um dos grandes eixos foram as pessoas do grupo (Egresso da PJE).

O encaminhamento de melhorias na rede de esgoto:

Estamos encaminhando outras *melhorias* para os moradores, *como a rede de esgoto* (Egresso da PJE).

Trabalhos de reforço escolar junto a crianças de séries iniciais de uma escola:

Conquistamos o projeto “Pé no Chão” que foi um projeto nosso, através do qual desenvolvemos trabalhos com as séries iniciais em uma escola bem pobre próximo a campo da Petrobrás (Militante da PJE).

A organização de um curso de preparação de estudantes (8ª série) para processo seletivo em escolas técnicas:

Mesmo já não fazendo parte do grupo da PJE, ajudamos o novo grupo a criar um curso para *preparação para seleção no ensino técnico, quando os jovens estão na 8ª Série* (Egresso da PJE).

Por sua vez, os jovens da EBP destacaram, dentre outras, as seguintes conquistas, resultantes de sua ação junto à comunidade:

O desenvolvimento de oficinas de música, brinquedos e costura junto à crianças e jovens da comunidade.

Uma grande *conquista é o sopão (para mães e crianças)*. É um sonho do Pe. Zé Renato, de juntar a alimentação com grupos de estudo, especialmente com as crianças e jovens que vêm de manhã e a gente trabalha com elas. São oficinas de *música, brinquedos e costuras* (Militante da EBP).

A arrecadação e a distribuição de roupas e alimentos para a população pobre também desenvolvida de forma sistemática pelos jovens da PJE:

Nós íamos ao chão da Vila e fazíamos campanhas de agasalho e alimentos nas escolas. Passávamos de casa em casa, distribuindo o que arrecadamos. Era esse o jeito de aprender a ser solidário e cristão, dividindo a vida com eles, dividindo do que tenho com eles, do alimento, agasalho (Egresso da PJE)

Fazemos campanhas arrecadação de alimentos. Quando tinha pessoas que tinham carência de alguma família a gente se envolvia. Nós visitávamos as famílias das crianças e muitas vezes organizamos campanhas para ajudar estas famílias que eram muito necessitadas (Militante da EBP).

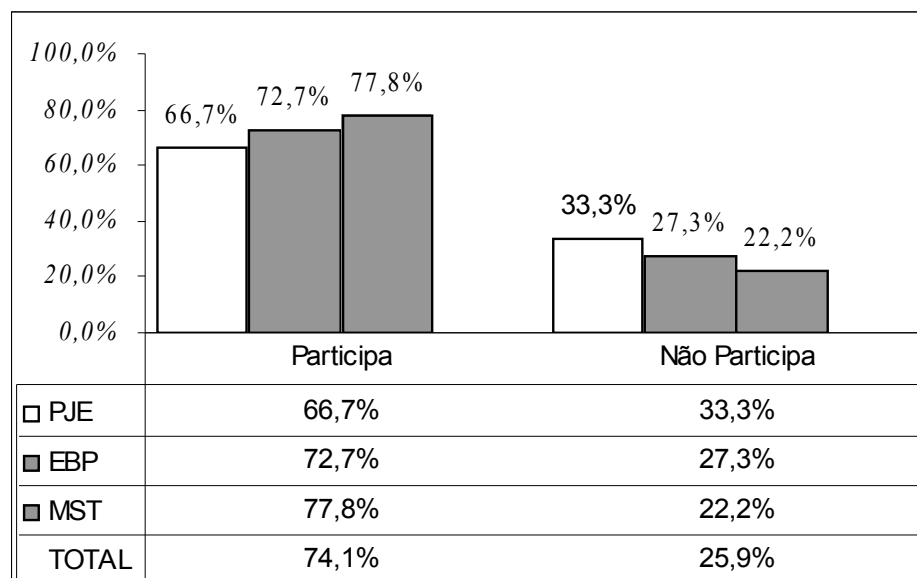
Estas conquistas são motivações para que os jovens continuem participando. Além disso, os jovens percebem o valor de pertencer a uma rede de cooperação.

5.3.2 A participação dos jovens em reuniões da comunidade

A participação comunitária ou a *grupos horizontalmente organizados* (PUTNAM, 1996) exige o envolvimento em ações de cooperação e o acompanhamento destas através de reuniões e encontros, formais ou informais.

Para compreender melhor o índice de pertencimento dos jovens a uma rede de cooperação perguntamos: “Você participa das reuniões da sua comunidade (bairro)? Por que?” O conjunto das respostas pode ser visualizado no Gráfico 8, organizado conforme as organizações a que os entrevistados estão vinculados.

Gráfico 8 - Participação em ações da coletividade por organização



Fonte: Entrevistas em profundidade, 2004
n=27 (enquadramento múltiplo nas categorias da variável processo de formação do grupo)

Os dados do gráfico 8 revelam que são os jovens do grupo vinculado ao MST que referiam um maior índice de participação em ações da coletividade (77,8% das respostas).

Os jovens que participam, revelam estar envolvidos em organizações diferentes por motivos distintos:

Um grupo afirma que se envolve porque aprendeu a valorizar a participação em ações coletivas.

Participo da comunidade porque acredito que é importante. Todos temos que participar sempre (Egresso da EBP).

Eu participo na medida do possível, porque aprendi a valorizar a participação de todos. Interesse-me para que a comunidade vá para frente e que todos participem (Egresso do MST).

Na verdade nunca deixei de participar porque fui aprendendo que participar é fundamental. Participo da PJE, como assessor, do sindicato de professores, do conselho da psicologia, do Movimento Familiar Cristão e Centro de Estudos Budistas (Egresso da PJE).

Acompanho as discussões do DCE da Universidade. Aprendi que isso é importante para nós que somos estudantes (Militante da PJE).

Um outro grupo afirma participar porque a participação abre-se em forma de uma rede de participação. Os jovens vão participando em novos espaços. Nos seus depoimentos, referem:

Participo do grupo e, a *partir dele, participo de reuniões com a coordenação da Rede*, de retiros e cursos, organizados pela PJ (Iniciante da EBP)

Como coordenadora do grupo participo de outras reuniões de lideranças: do ministros, das catequistas, da diretoria da comunidade. *São reuniões para avaliar a caminhada da comunidade (Militante da EBP).*

Como grupo *temos muitos encontros informais*. Além disso, temos na comunidade as celebrações e reuniões da coordenação do assentamento (Egresso do MST)

Assessoro um grupo de *jovens que ajudei a formar* (Egresso da PJE).

Participo sempre das reuniões do condomínio. Temos planejado formar uma equipe de assessores para a PJE daqui. Queremos trabalhar em grupo e eu fiquei de acompanhar um grupo da minha escola (Egresso da PJE).

Participo de um *grupo de lideranças*. Partilhamos a vida e a fé, através da Revisão de Vida (Militante da PJE).

Os que não participam se justificam, dizendo que têm planejado se engajar, no futuro, em uma ação coletiva ou referem que não têm tempo, moram fora, dentre outros motivos.

5.3.3 Os jovens e o pertencimento comunitário

A situação sócio-econômica está provocando mudanças culturais e exigem redefinições constantes por parte das pessoas. As novas tecnologias, a escassez dos postos de trabalho, fizeram com que a competição se tornasse extremamente forte, influenciando, de modo especial, a cultura juvenil. Autores como Bajoit (2003) e Sandoval (2002) identificam baixos níveis de participação comunitária entre a juventude de hoje, chamando atenção para a implantação de um modelo cultural (em câmbio) que sobrevaloriza conquistas pessoais em detrimento das ações coletivas.

Por outro lado, autores como Sousa (1999), Sander (2001) e Velásquez (2002) identificaram que a participação em grupos juvenis e populares pode contribuir para a formação da identidade solidária, construindo vínculos de pertencimento e referenciais de participação social para ações coletivas.

Com a temática *participação comunitária*, desenvolvida nos grupos de foco, analisamos indicadores que podem contribuir para identificar referenciais de pertencimento comunitário e a identificação a uma rede de cooperação social. A frase que orientou a pesquisa foi:

Cada vez mais os interesses pessoais são colocados acima dos valores comunitários.

Buscamos inicialmente conhecer, entre os jovens de grupo e os do grupo de controle (grupos de foco), as *predisposições para o pertencimento*, com a pergunta: “O que você pensa dessa afirmação? Concorda? Discorda? Por que?”. Os jovens responderam:

Sempre mais as coisas andam mais rápido. A moda e a competição ocupam um espaço grande demais. *De modo geral, as pessoas querem ter a coisa mais bonitas, ou ser a mais bonita* (GrFocPJE)

Normalmente os jovens se ocupam consigo mesmo. Querem ser o melhor! (GrFocPJE)

Eu acho que é bem assim. *É difícil as pessoas assumirem as coisas da comunidade*. Sempre só eu, só eu. E querem comparar tudo o que a TV anuncia (GrFocEBP).

Cada um só está preocupado em ganhar dinheiro e ser o mais importante. *Ninguém mais pensa nos outros* (GrFocEBP).

De modo geral, tanto os jovens de grupos, como os que não participam, concordam que “cada vez mais os interesses pessoais são colocados acima dos valores comunitários”. Afirmam perceber competições para conseguir mais dinheiro, ser o melhor, o mais bonito, etc. Revelam que há influência da mídia em criar necessidades e na transmissão de uma idéia negativa em relação às instituições. Mas também anunciem que tem gente se preocupando em fazer o bem para o próximo que resulta em realização pessoal e bem coletivo.

Concordo. De modo geral, *cada um quer o seu bem e estar por cima* (GrFocPJE)

Concordo. Mas também têm aqueles que se preocupam *em fazer o bem para o próximo*. Todos nós gostamos muito de fazer uma visita ao asilo e receber o carinho das pessoas que aí encontramos (GrFocPJE)

Perguntamos, então: “Quais as conseqüências disso (valores pessoais sobrepõe-se ao comunitários) na vida diária (na política, na justiça, na educação...)?” Os jovens elencaram conseqüências da cultura individualista que se impõem, conforme a sua experiência de vida:

Acho que isso não é bom para a sociedade, *porque aumenta sempre mais o individualismo* (GrFocEBP).

A gente vê a pobreza aumentando muito, porque algumas pessoas querem tudo, especialmente terra, dinheiro e casas (GrFocMST).

Aumenta a desconfiança por causa da competição (GrFocMST)

Aumenta a desigualdade social (GrFocMST)

Na busca de encontrar saídas perguntamos: “É importante superar o individualismo ou ele é positivo? Há como superar este individualismo?”. Ao que os jovens responderam:

Acho que é importante superar o individualismo. Além de pensar em si, também é importante pensar na comunidade e nos outros, como um todo e nos pobres (GrFocEBP).

Como as pessoas não querem mais ajudar, é preciso parar e pensar. Se dar conta de que temos que colaborar (GrFocEBP).

Acho difícil superar o individualismo, porque somos educados para o individualismo. Todos temos que ser o melhor. Acho que temos que fazer algo para melhorar isso. (GrFocPJE).

Acho importante não superar a individualidade. Temos que cuidar de nós, da família, dos estudos. Mas acho importante cultivar valores comunitário (GrFocPJE).

Os depoimentos dos jovens assinalam que, de modo geral, os jovens gostariam de viver em uma sociedade em que os valores comunitários fossem valorizados

Embora a situação sócio-econômica-cultural em que os jovens se encontram hoje influencia decisivamente em suas práticas cotidianas de caráter individualista, a pesquisa revelou haver ainda predisposições para trabalhar coletivamente, em busca de valores comunitários por parte dos jovens integrantes dos grupos estudados.

5.3.4 Construindo redes e relações horizontais

Nos grupos de foco desenvolvemos a pesquisa sobre as redes e relações sociais. O mote que orientou a discussão foi:

De modo geral, instituições e movimentos sociais apresentam uma estrutura hierarquizada de relações.

Com esta frase em um papelógrafo, a vista de todos, procuramos conhecer as predisposições dos jovens reunidos. Perguntamos: “O que vocês pensam disso? Concordam? Discordam? Por que?”

O conjunto dos entrevistados concorda que, “de modo geral, instituições e movimentos sociais apresentam uma estrutura hierarquizada de relações”. Os jovens que afirmam o valor das relações hierarquizadas justificam do seguinte modo:

Parece que quando não há comando as coisas não acontecem. (GrFocSgES).

Na família é bem vertical e eu concordo porque é necessário para ter ordem (GrFocSgSL).

Já outros entrevistados defendem instituições e grupos em que há relações horizontais. Em seus depoimentos, afirmam:

Acho que *depende muito das pessoas que estão no poder*. Conhecemos, por exemplo, bispos que trabalham bem com o povo, com relações horizontais (GrFocPJE).

De modo geral concordo (as relações são hierarquizadas). Mas é delicado, *quando analisamos as relações que se desenvolvem no nosso grupo*. Eu acho que *todos tem vez e voz equiparadas* (GrFocPJE).

Sim. *Mas há exceções*: No grupo, eu nem sabia quem era a coordenação. Acho que *é bem horizontal, especialmente no meu grupo* (GrFocPJE).

Na *Pastoral é diferente*. Mesmo não sendo da coordenação, eu posso participar de encontros (GrFocPJE)

Sim. Mas eu acho que *a família é um espaço de relações horizontais*, porque podemos conversar abertamente (GrFocSgSC).

Parece que a constituição a respeito da horizontalidade de verticalidade nas organizações é desenvolvida na prática cotidiana dos jovens, especialmente na sua relação com a escola e o trabalho. Neste sentido, quando perguntado aos jovens da EBP se concordam ou não com a frase colocada, estes confirmaram inicialmente que “todas as instituições têm uma estrutura hierarquizada de relações e tem que ser assim, para não virar bagunça”. Mas, ao serem indagados se todas instituições são mesmo de subordinação, destacaram que no grupo, as relações não são dessa natureza e todos têm direitos iguais. Já, os jovens do grupo de controle, nos grupos de foco, afirmaram que até em espaços não-formais como as gincanas escolares “são escolhidos os chefes que ditam as regras e todos têm que cumprir”

Para conhecer melhor as relações que se desenvolvem nos grupos juvenis, perguntamos: “Em relação aos grupos que vocês participam, como são as relações? Por que?” Em seus depoimentos, os jovens afirmam:

No *grupo de jovens não tem essa de subordinação* em que uma pessoa manda. *Todos colaboram e pegam juntos*. Nem a assessora é mais que os outros. A gente vive no grupo *experiência de relações horizontalizadas*, porque na escola e comunidade as relações ainda são hierarquizadas. No grupo a gente aprende juntos (GrFocEBP).

No grupo a gente aprende a *valorizar a participação de todos*, pois precisamos de todos para conhecer o melhor jeito de fazer as coisas. Todos contribuem com o grupo (GrFocPJE).

No grupo *todos dão opinião*. É importante que todos participem para que o grupo cresça sempre mais (GrFocSgES).

Os jovens integrantes dos grupos valorizam a participação e as relações horizontais, considerando-as importantes e adequadas para os jovens de hoje. Já os que não fizeram a experiência de grupo, afirmam que neste tipo de relações “todos seriam valorizados”, mas “seria meio desorganizado, porque não tem quem dita as regras”, evidenciando sua crença em relações hierarquizadas de poder.

Bourdieu (1998), ao conceituar capital social, destaca a constituição de uma “rede durável de relações”, vinculados a um grupo. Segundo este autor, capital social é:

Um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, 67).

Dados da presente pesquisa revelam que os grupos juvenis podem formar esses recursos, organizar-se em *redes de relações*.

5.4 Tolerância, respeito mútuo e solidariedade

Fukuyama (1999) define capital social como *normas ou valores partilhados que promovem a cooperação social*, “not as formal laws but rather as informal norms promoting cooperative behavior” (FUKUYAMA., 1999, p. 28)⁵⁵.

Nessa perspectiva, capital social pode ser cultivado e transmitido no âmbito dos valores culturais, pois “la cultura es el ámbito básico donde una sociedad genera valores y los transmite generacionalmente” (KLIKSBURG, 1999, p. 27).

Para a discussão sobre tolerância, respeito mútuo e a solidariedade entre a juventude, problematizamos o envolvimento dos jovens em manifestações culturais.

5.4.1 A participação dos jovens em manifestações culturais

A participação em atividades culturais é um importante indicador de capital social e pode contribuir para desenvolver a tolerância e o respeito mútuo. Kliksberg (1999) sugere o desenvolvimento de políticas sociais que favoreçam a auto-estima de grupos e pessoas através da promoção da cultura popular, seu cultivo e a abertura de canais de expressão e, entre os jovens, a criação de um clima de apreço genuíno por seu conteúdo. Para o autor:

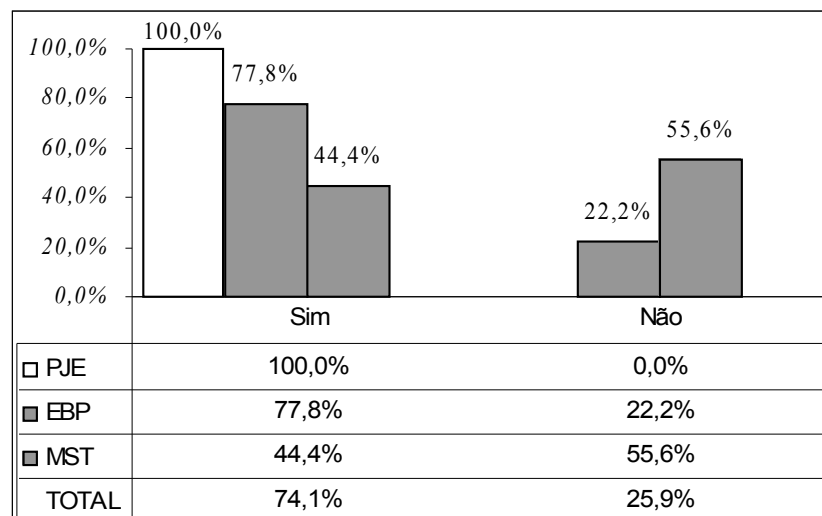
Estos espacios culturales, al mismo tiempo que permitían expresarse y crecer artísticamente a sus miembros, les transmitían amor y valoración por su cultura, y fortalecían su identidad. Asimismo, tenían efectos no previstos. La práctica sistemática de estas actividades fomentaba, de hecho, hábitos de disciplina, culto por

⁵⁵ Tradução nossa: “não como leis formais, mas algo como normas informais que promovem comportamento cooperativo”.

el trabajo y cooperación. Similares experiencias se realizaron en gran escala en periodos recientes en Colombia, y en otros países (KLIKSBURG, 1999, p. 28)

Para compreender a participação dos jovens em manifestações culturais, perguntamos: “Você costuma participar de manifestações culturais? Por que?”. O conjunto das respostas pode ser visualizado no Gráfico 9, organizado conforme a organização as quais os entrevistados estão vinculados.

Gráfico 9 - Participação em manifestações culturais por organização



Fonte: Entrevistas em profundidade, 2004
n=27

Uma primeira análise constata um enquadramento diferenciado entre os entrevistados, conforme seu costume em participar ou não de manifestações culturais. Enquanto 100% dos entrevistados, vinculados à PJE afirmaram ter o costume de participar e 77, 8% da EBP, nem a metade dos vinculados ao MST (44% dos entrevistados) afirmaram ter este costume.

Os jovens que têm o costume de participar, assim se manifestaram:

Sim. Principalmente com música. Prefiro os organizados com fins beneficentes (Iniciante da EBP).

Quando dá sim. Especialmente os organizados ou incentivados pela escola (Iniciante da EBP).

Sim. Especialmente os realizados na comunidade (Militante da EBP).

Até fizemos várias peças. Muitas a partir do Evangelho e apresentamos nas missa. Também temos os shows da paz, durante a jornada da paz (Egressos da EBP).

Já contribuí num show, fiz uma peça de teatro que apresentamos nos bairros para arrecadar fundos para o grupo (Militante da EBP).

Mais é shows ou exposições. Cinema não porque não tem por aqui (Iniciante do MST).

Sim. Mas eu participo só das manifestações que acontecem aqui em Encruzilhada – encenações, show, etc. (Egressos do MST)

Particpei de shows, palestras, festas de São João. Além disso, todo ano, organizamos também uma festa da comunidade, quando vêm os familiares e amigos donde morávamos antigamente. Acho que isso é bom porque eles vêem como nós estamos e nós ficamos sabendo como é a vida por lá (Egressos do MST).

Participo. Também porque sou músico. Gosto de fazer show. Particpei das discussões do Fórum Social Mundial. Anima ver o povo participando e se organizando (Egresso da PJE).

Já os que não têm o costume de participar, justificaram:

Eu nunca fui muito de cinema ou teatro, *porque não tenho condições*. Até gostaria muito (Militante da EBP).

Não tenho o costume, porque é muito caro. Mas, de vez em quando eu vou (Iniciante da EBP).

Nunca fui ao teatro. Mas gostaria de ir (Iniciante do MST)

Não tenho oportunidades (Militante do MST).

Os jovens que não tem o costume de participar revelaram que a participação na vida cultural é limitada por situações específicas como a dificuldade de acesso aos espaços culturais como teatro, cinema e outros. Muitas vezes faltam condições financeiras ou a distância impossibilita participar mais.

5.4.2 A tolerância e o respeito mútuo entre os jovens

A tolerância e o respeito mútuo foi tema de pesquisa nos grupos de foco, com jovens participantes de grupos e não participantes. O mote central, orientador do debate foi:

Em geral as pessoa têm dificuldade em respeitar opiniões contrárias. Há pouca tolerância com idéias diferentes das suas.

A partir desta frase procuramos identificar as predisposições dos jovens para a tolerância e o respeito mútuo, perguntando: “O que vocês pensam desta afirmação? Concorda com ela? Por que?”. O debate resultou em duas posições: os que se colocaram a favor e os que se manifestaram contra a afirmação contida na frase.

Os jovens que concordaram com a afirmação, justificaram suas respostas, dizendo:

Concordo, *porque cada um quer ser certo*. Conheço gente ainda tem aqueles que ficam teimando, não querem admitir (GrFocPJE).

Concordo. Tem aqueles que *sabem que não estão certas*, mas não querem admitir (GrFocPJE).

Concordo. A maioria não aceita os outros e *quer ser sempre o maior* (GrFocSgSL).

Os jovens que não concordaram com a afirmação, justificaram com os seguintes depoimentos:

Sou uma pessoa pouco tolerante. *Mas no grupo temos que ceder* (GrFocPJE).

Não concordo. Embora cada um tenha sua idéia, *é possível aceitar o outro* (GrFocMST).

Não concordo. Acho que somos diferentes e temos que conviver (GrFocSgSL).

Os jovens são mais tolerantes que os adultos. Respeitam mais as pessoas e não brigam tão facilmente como os adultos (GrFocSgSL).

Segundo os jovens, o grupo é um espaço de debate de idéias e de construção de acordos em relação às controvérsias que vão aparecendo na caminhada:

O grupo é o lugar onde aprendemos a *respeitar as idéias dos outros*. Procuramos olhar os dois lados e analisar as posições diferentes. *Aprendemos a não desistir das idéias* simplesmente porque o outro pensa diferente, mas também não podemos passar por cima dos outros. Ver sempre o que é melhor para todos (GrFocPJE).

Nós procuramos sempre *colocar em comum as idéias*. Se forem idéias diferentes somos capazes de fazer um acordo, através do diálogo (GrFocEBP).

Perguntamos então, sobre as conseqüência da intolerância, com a questão: “A que poderia levar a intolerância?”. Os jovens responderam que a intolerância poderia levar ao *desentendimento* e às *brigas* sugerindo, como processo para a sua superação, a realização de dinâmicas como a capoeira, fazer encontros na comunidade em que todos pudessem colocar suas idéias em comum, e que cada pessoa procurasse trabalhar o lado pessoal, no sentido de manter a calma e respeitar as idéias dos outros.

Perguntados a respeito de que atividades desenvolvem no grupo ou comunidade para superar a intolerância, os jovens relacionaram as seguintes ações:

- Ao dar o nome ao nosso grupo, havia duas propostas. Depois de uma boa discussão tínhamos que ceder para acolher o nome que era mais conveniente. Isso nos fez crescer. Aprendemos que não é bom retroceder logo, contudo, temos que respeitar as idéias dos outros. O grupo nos ensina que a abertura para o diálogo é fundamental e não ter uma posição fixa e irredutível. *É importante acolher as opiniões de todos* (GrFocPJE).
- As nossas reuniões são sempre momentos de buscas e ver o que é melhor para todos. *Procuramos sempre o consenso quando há discussões* (GrFocMST).

- Na assembléia diocesana houve opiniões bem diferentes e discutimos muito. Mas finalmente *chegamos a um acordo e todos se respeitaram* (alguns queriam que a bandeira de luta fosse a paz, outros preferiam a questão do emprego). *Vimos que ambas as bandeiras eram importantes* (GrFocEBP).

No entanto, em relação à tolerância e ao respeito mútuo, os jovens afirmaram que ainda há muita discriminação e que tem um caminho muito grande a percorrer “até chegar a nos aceitar a todos como realmente somos” (GrFocEBP).

5.4.3 A solidariedade juvenil

A solidariedade é tema recorrente em estudos sobre capital social em autores como Putnam (1996), Kliksberg (1999) e Baquero (2003). Mas, em Robison, Siles y Schmid (2003) a própria definição de capital social é equiparada à solidariedade, por ser, conforme estes autores, o recurso essencial necessário para as relações interpessoais e o poder social. Segundo estes autores:

Nosotros definimos el capital social como los sentimientos de solidaridad de una persona o un grupo por otra persona o grupo. Esos sentimientos pueden abarcar la admiración, el interés, la preocupación, la empatía, la consideración, el respeto, el sentido de obligación, o la confianza respecto de otra persona o grupo (ROBISON; SILES y SCHMID (2003, p. 57).

Nos grupos de foco pesquisamos sobre a questão da solidariedade juvenil, com jovens participantes de grupos e não participantes. A frase que nos guiou, através da qual procuramos identificar as predisposições dos jovens para a solidariedade, foi:

O lema que parece estar sempre presente nas relações é “cada um para si e Deus para todos”.

Perguntamos: “O que vocês pensam dessa afirmação? Concordam? Por que?”.

Os jovens revelaram posições diferentes em relação à afirmação apresentada. Durante o debate, responderam:

Concordam com a afirmação de que sempre mais cada um se preocupa somente consigo mesmo. Justificaram sua posição dizendo:

No nosso trabalho e também na escola é bem assim. No começo todos são amigos. Mas na hora “H” é apenas concorrente (GrFocPJE).

Concordo. Embora eu penso que seja natural as pessoas se sentirem instigadas a colaborar. Mas as disputas são muito grandes e acabam cada um para si. (GrFocPJE).

Concordo. Acho que as pessoas são muito pouco solidárias (GrFocMST).

Acho que Deus realmente está com todos. E, também acho que as pessoas pensam sempre mais só em si (GrFocMST).

Discordaram da afirmação de que as pessoas se preocupam apenas consigo mesmos, justificando:

Eu penso que não é bem assim. Tem muita gente que faz trabalho voluntário. E, embora não esperamos recompensa, acabamos recebendo (GrFocEBP).

Não dá mais para pensar só em si. As pessoas se ajudam. E, nós temos que ajudar porque podemos precisar do outro (GrFocSgSL).

Não concordo, porque o outro é importante. Porque ele precisa de mim e também porque podemos fazer um trabalho em conjunto em que os dois ganham (GrFocEBP).

Não concordo. Porque é central no grupo a solidariedade. Também a espiritualidade está ajudando a sermos mais solidários (GrFocPJE).

Outros jovens concordaram, com a afirmação, com ressalvas, justificando com depoimentos como:

Realmente acho que as pessoas ainda pensam mais em si. Mas muitos estão se abrindo para as necessidades dos outros (GrFocSgES).

Nós ajudamos o necessitado, porque podemos precisar de alguém um dia (GrFocSgSC).

A partir destas respostas, perguntamos: “Para vocês, é importante ser solidário?” Ao que todos responderam afirmativamente, indicando ser muito importante a participação e a solidariedade. Os jovens referiam como ações de solidariedade: o “sopão da solidariedade”, a entre ajuda nas colheitas, as coletas de roupas e alimentos para distribuir entre os pobres.

Os cidadãos virtuosos, conforme Putnam (1996) são prestativos, respeitosos e confiantes uns nos outros, ainda que haja divergência em relação a assuntos importantes. O autor constata conseqüências da participação social em análise recente sobre iniciativas comunitárias na América Latina, ressaltando a importância social da cooperação local e da mobilização política, mesmo quando não se logram resultados práticos imediatos, mas por contribuírem indiretamente para “combater o isolamento e a desconfiança mútua (PUTNAM, 1996, p. 102).

A formação para a solidariedade também pode ser intensificada através da educação cidadã, como sugere Valdivieso (2003): “La educación ciudadana puede promover la

participación, mediante el conocimiento y la afirmación de valores positivos para la convivencia, la responsabilidad, la tolerancia, la solidaridad y el sentido por la justicia” (VALDIVIESO, 2003, p. 9).

Esta perspectiva de educação vai ao encontro da perspectiva de Humberto Ecco (2000), sugerindo que a educação para a tolerância comece na “mais tenra infância, antes que possa ser escrita em um livro, e antes que se torne uma casca comportamental espessa e dura demais” (ECO, 2000, p.117).

Os jovens afirmaram, nesta pesquisa, os grupos como espaços formativos para a *tolerância, o respeito mútuo e a solidariedade*, valores importantes para a convivência humana e condições essenciais para construção de capital social.

5.5 Convivência, liderança e *empowerment*

A formação de lideranças e o protagonismo juvenil estão nas bases das organizações a que os grupos, estudados nesta pesquisa, estão vinculados. Ainda que cada organização tenha seus objetivos, o princípio pedagógico que orienta sua proposta é o protagonismo juvenil e a formação de lideranças.

A pesquisa desenvolvida indica que liderança e *empowerment* podem constituir-se eixos centrais para a formação de capital social junto aos jovens. Na perspectiva de Atria (2003), sugere-se a formação de grupos e a criação de condições e processos para potencializar as lideranças no interior destes. Esta proposta exige mudanças pedagógicas e políticas em relação à juventude.

En un marco de empoderamiento, en que se ha de reconocer la autonomía de los grupos sociales para fortalecer o destrabar la propia capacidad de movilización de sus recursos asociativos, cambia la forma de definir los grupos objetivo de las políticas sociales. Un grupo “empoderado” es un actor capaz de exigir una cuota importante de participación para definir qué es lo que demanda de los agentes públicos. En otras palabras, la caracterización de qué es lo que constituye un grupo beneficiario de las políticas, en este marco, pasa por admitir que los grupos sociales “destinatarios” serán capaces de definir con algún grado de éxito qué es lo que ellos entienden como beneficios (ATRIA, 2003, p. 587).

A partir da entrevista em profundidade sobre a formação de lideranças e na pesquisa grupos de foco sobre a cooperação recíproca e o *empowerment* buscamos compreender os resultados da participação em grupos em relação a tais dimensões.

5.5.1 O exercício da liderança no grupo

Quando indagados “Como é exercida a liderança no grupo?”, os entrevistados responderam que é exercida de *modo participativo*, com a *escolha de uma equipe de coordenação* de modo *democrático*, com uma *assessoria e a coordenação geral*, através do *rodízio de liderança*, representações e da participação de todos. Em seus depoimentos revelam também particularidades de cada grupo, como mostra a Tabela 15, organizada a partir das entrevistas em profundidade.

Tabela 15 – Exercício da liderança nos grupos juvenis

O exercício da liderança	Organização			Total
	PJE	MST	EPB	
De forma participativa	13,6%	35,7%	22,7%	22,4%
Por uma equipe de coordenação	31,8%	7,1%	18,2%	20,7%
Democrático	18,2%	21,4%	22,7%	20,7%
Com um (a) assessor (a)	13,6%	-	22,7%	13,8%
Com a participação de todos	-	28,6%	4,5%	8,6%
Com o rodízio da coordenação	22,7%	7,1%	4,5%	12,1%
Com anotações em atas	-	-	4,5%	1,7%
Total da coluna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Número de respostas	22	14	22	58

Fonte: Entrevistas em profundidade, 2004

n=27 (enquadramento múltiplo nas categorias da variável liderança no grupo)

Nota: As diferenças entre soma de parcelas e respectivos totais são provenientes do critério de arredondamento. Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não proveniente de arredondamento

De modo geral os depoimentos do entrevistados referem que o exercício de liderança nos grupos se dá de forma democrática e participativa, com a organização de equipes de coordenação e a participação de assessores.

Uma análise comparativa, no entanto, possibilita identificar que são os jovens do MST (35,7% das respostas) que referem o exercício de lideranças predominantemente como *forma participativa*, enquanto os jovens da PJE destacam (31,8% das respostas) o exercício de lideranças por *uma equipe de coordenação*. Os jovens da EPB, por sua vez, salientam tanto o *modo democrático* do exercício de liderança (22,7% das respostas).

Os entrevistados destacam em suas respostas que o exercício da liderança nos grupos juvenis se desenvolve de *modo participativo*, em que todos *pegam juntos*. Nos seus depoimentos, afirmam:

É exercida de modo participativo. Quando alguém participa de algum encontro, passa para todos os demais (Egresso do MST).

No início, quando organizamos o grupo foi eleito um organizador. Só que não deu muito certo. Para este ano pensamos em todos pegar juntos, sempre em mutirão (Militante do MST).

A liderança é exercida com a participação de todos. Não tem que é mais importante no grupo (Iniciante da PJE).

Um outro grupo de entrevistados declara que a liderança é exercida através da constituição de uma equipe de coordenação. Ao caracterizar esta equipe, afirmam que ela *puxa, não manda, que auxilia o grupo* a caminhar para frente. Na fala dos entrevistados temos:

Nós somos um grupo. Escolhe-se uma *equipe de coordenação que vão “puxando” o grupo*. Representam o grupo na região (Sapucaia e Esteio) (Iniciante da PJE).

Nós, da coordenação participamos das reuniões da comunidade e depois passamos para o grupo. No mais não tem tanta diferença. *Procuramos o melhor para o grupo* (Militante do MST).

A coordenadora coordena. A assessora deixa os jovens atuar. Todos tem vez. Afinal, é o grupo de jovens (Iniciante da EBP).

Geralmente é escolhido um coordenador. Também tem um assessor. E para os encontros a nível regional são escolhidas as pessoas. *Nestes encontros se aprende muito porque tem que representar. É o aprendizado na prática* (Militante da PJE).

Tem coordenador, secretário. *O coordenador é mais um amigo para auxiliar e animar os colegas*. Dá apoio e força. Faz um trabalho em conjunto com todos. Além da equipe de coordenação tem uma assessora que apóia, incentiva e ajuda o grupo (Militante da EBP).

Os entrevistados afirmam que no grupo escolhem a liderança *por votos de todos*. É aberta às *sugestões dos colegas*, que inclusive são convidados a participar sempre. Na palavra dos entrevistados:

É uma liderança democrática. *E é exercido por rodízio* (Egresso da EBP).

A liderança é democrática. Esta aberta a sugestões dos colegas. *Sempre pedem sugestões* (Militante do MST).

A gente escolhe os líderes por votos de todos. A coordenação integra (dinamiza) o grupo inteiro e faz a ligação com o assessor. Daí, quando o grupo está disperso, ela tenta juntar, “vamos gente!” (Iniciante da PJE).

O exercício da liderança acontece de modo democrática, com o *assessor* que valoriza a participação de todos. Os depoimentos apontam para o livro de atas como contribuição para organizar a caminhada do grupo.

Tinha a assessora e a coordenação geral. No grupo tinha um líder que conduzia as reuniões e, às vezes eram partilhadas. Embora tivesse a “figura” do líder, todos tinham oportunidade de coordenar reuniões e atividades que o grupo desenvolvia. Tinha liderança, mas era democrática. *Tinha atas onde anotávamos as principais conclusões* (Egresso da EBP).

Muito mais do que mandar, a liderança ou o coordenador do grupo necessita *incentivar o pessoal do grupo a fazer*. Reconhecem papéis preponderantes, apresentando idéias e fazendo com que todos participem. Nos depoimentos afirmam:

Tem o coordenador do grupo. Mas não é uma liderança tipo “mandar os outros fazer”. Eles incentivam o pessoal do grupo fazer, vão mostrando as idéias, mas também querem as idéias de todos. Não são tipo “liderança política”. É bem desenvolvida, democrática. (Iniciante da EBP).

Uma expressão de liderança que se constrói é aquela que se desenvolve com a participação de todos, exercida de *modo conjunto, representativa*, em que *todos participam*.

A liderança é exercida de modo conjunto. Alguém é escolhido exerce a liderança com respeito porque todos são iguais (Militante do MST).

Todos participavam. A coordenadora nos representava, mas quando tinha algo a definir o grupo todo se reunia e via o que era melhor (Egresso da EBP).

No grupo de jovens a liderança é incentivada através de um processo de rodízio da coordenação. Além disso, a caminhada favorece aprendizados importantes para *descobrir como exercer a liderança*.

Na medida em que fomos vivenciando o processo, fomos descobrindo como exercer a liderança. No início estava muito vinculada aos assessores e depois foi passado para os jovens. Aos poucos formou-se a equipe de coordenação (coordenador, vice, secretário) (Egresso da PJE).

No grupo surgiram muitas lideranças. Era incentivado, através do rodízio de lideranças. Era uma preocupação nossa. Não tinha uma pessoa que ficava o tempo todo na coordenação (Egresso da PJE)..

Para os grupos da PJE o assessor é chave, especialmente importante no início do grupo e, para despertar lideranças, lançando desafios. No grupo, todos têm condições para exercer lideranças, participando. Por exemplo: assumir a pintura para uma camiseta, coordenar reuniões. Existem serviços para todos (Militante da PJE)..

Parece que o alcance dos objetivos e das ações desenvolvidas nos grupos se concretiza com a formação e o exercício da liderança nas organizações em que participam e nas redes que vão construindo.

Dick (2003), na conclusão de sua pesquisa *Gritos silenciados, mas evidentes*, refere-se à PJ como instituição comprometida com a juventude, organizada a partir da coordenação nacional com média de 354 atividades anuais planejadas, capaz de aglutinar a juventude em ocasiões especiais como Dia Nacional da Juventude, quando reúne em torno de 20.000 jovens em 74 lugares para um dia de estudos, reflexões e celebrações. Segundo esse autor, “estamos

diante de uma instituição que afirma o protagonismo juvenil, que tem sua organização e sua proposta elaborada em todos os níveis, obedecendo a orientações comuns, e tem recursos humanos” (DICK, 2003, p. 297).

Esse processo de formação que tem presente a participação protagônica da juventude contribui para formar grupos e lideranças capazes de ter sucesso em outras ações que propõem, capacitando seus participantes a atuar na realidade social de forma organizada e coletivamente que, conforme Freire (1985), não existe por acaso, como também não se transforma por acaso.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se entregam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita a um nível puramente intelectual, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas que esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 1985, p. 37).

Para Freire, práxis é uma atividade com a qual os indivíduos criam cultura e sociedade, formando pessoas com consciência crítica, através do ciclo da ação-reflexão-ação. Esta proposta, unindo teoria e prática marcou profundamente as organizações voltadas para a conscientização e a libertação de pessoas e grupos a partir dos anos de 1960. As características da práxis incluem autodeterminação, intencionalidade, criatividade e racionalidade, reconhecidas como centrais para o empowerment das pessoas. Por isso, segundo Freire “a libertação autêntica é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1985, p. 58)

Em um estudo sobre a educação popular na América Latina no novo milênio, Gohn (2002) afirma que o método de Paulo Freire continua sendo referência no novo contexto, contendo os princípios delineados na educação popular, ou seja, a cultura e a dialogicidade do ato educativo.

Entretanto, sua utilização nos anos 90 ocorre – menos pela sua dimensão política-participante – que deu espaço aos movimentos populares e aos militantes de facções político-partidárias, nos anos 70-80, para realizarem um trabalho “de base”, gerador de consciências críticas no sentido pleno da transformação social, contestador da ordem social vigente; e mais pela sua dimensão de “empowerment” (empoderamento) dos indivíduos e grupos de uma comunidade – gerando um processo de incentivo às potencialidades dos próprios indivíduos para melhorarem suas condições imediatas de vida, objetivando o “empoderamento” da comunidade, isto é, a capacidade de gerar processos de desenvolvimento auto-sustentável, com a mediação de agentes externos – os novos educadores – atores fundamentais na

organização e o desenvolvimento dos projetos. O novo processo ocorre, predominantemente, sem articulações políticas mais amplas, principalmente com partidos políticos ou sindicatos (GOHN, 2002, p. 72).

Segundo Gohn (2002) o significado e o resultado do uso da dimensão do *empowerment* não têm um caráter universal podendo promover e impulsionar grupos e comunidades – crescimento, autonomia, melhora gradual e progressiva de suas vidas; como poderá promover simplesmente a pura integração dos excluídos, carentes e demandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos, atenção pessoal etc., em sistemas precários, que não contribuem para organizá-los. Em programas de promoção da saúde, o *empowerment* está sendo considerado como dimensão fundamental, estando presente na própria definição de Promoção da Saúde em seu documento fundador, a Carta de Ottawa (WHO, 1986). O conceito inclui o aumento do poder e da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais. Becker *et al.* (2004) mostram que o *empowerment* é importante para a redução da iniquidade, para promover a saúde e a qualidade de vida. Afirmam:

O trabalho comunitário, que busca o *empowerment*, contribui para o surgimento de um tecido social fortalecido pelas interações que promove, evidenciadas pelo caráter dialético e contraditório presente em todas as relações sociais e essencialmente confere poder ao sujeito social envolvido (BECKER *et al.*, 2004, p 657).

No entanto, conforme alerta Freire (1986), na sociedade latino-americana, o tecido social a ser fortalecido se identifica com classe social, pois o *empowerment* individual ou o *empowerment* de alguns não é o suficiente, embora fundamental para a transformação radical da sociedade. Freire compreende o *empowerment*, “como *empowerment* de classe social. Não individual, nem comunitário, nem meramente social, mas um conceito de *empowerment* ligado à classe social” (SHOR & FREIRE, 1986)

Os entrevistados na pesquisa em profundidade afirmam exercer a liderança de forma participativa através de uma equipe de coordenação ou com a presença de assessor ou assessora. A participação abarca a tomada de decisões, a execução e gestão dos programas e um papel ativo, como usuário dos benefícios, fortalecendo o capital social, pessoal e comunitário.

5.5.2 A participação em grupos e o empowerment juvenil

A participação em grupos, conforme Atria (2003), Durston (2003), Baquero (2004) e Kliksberg (1999) pode contribuir para o *empowerment* dos seus integrantes e aumentar o capital social comunitário. Também Putnam já havia sugerido que o paradigma capital social contribui para aprofundar a base conceptual do empowerment (1993b), podendo, em uma situação específica, contribuir para diminuir as desigualdades entre os atores sociais.

Para identificar o *empowerment* desenvolvido nos grupos juvenis, problematizamos nos grupos de foco, as predisposições dos jovens e suas ações em relação à temática participação e *empowerment*. O estímulo que contribuiu para orientar o debate foi o seguinte:

O poder é essencial a todas as coisas vivas.

A partir desta frase identificamos as predisposições para o *empowerment*, perguntando: “O que vocês pensam dessa afirmação? Concordam? Por que?”. Os jovens responderam:

Sentir-se capaz é bom. Para buscar qualquer coisa, temos que ter a confiança (GrFocPJE).

Sentir-se capaz isso é bom. Mas quando alguém quer ser o melhor também pode se excluir com o tempo (GrFocPJE).

Todos temos um poder muito grande. A capacidade de sair. Fazer alguma coisa a mais (GrFocMST).

Acho que é bom para a auto-estima – ter poder para ajudar o outro (GrFocEBP).

De certa forma, todo poder é bom. *É importante saber como lidar com este poder* (GrFocEBP):.

Os jovens que discordaram desta afirmação, se justificaram, dizendo:

De cima para baixo. Percebo na escola e na sociedade de modo geral (GrFocSgSL).

Eu também não posso ser democrático na escola – seria só bagunça (GrFocSgSL).

Acho que quem tem mais dinheiro e mais idade, manda. Acho que deve continuar assim (porque se deixassem os jovens tomar conta seria um caos). Quem já passou pela experiência pode mandar melhor. Quanto mais velho melhor pode exercer o poder (GrFocSgSL).

Perguntamos ainda aos jovens: “Nos grupos em que vocês participam, como é exercido o poder? Por que?” Ao que os jovens responderam:

No grupo não há aqueles que são maiores. Acho que todos são iguais (GrFocPJE):.

Sem a vontade de todos, não teria o grupo (GrFocMST).

É um poder compartilhado – no caso de escrever a ata, se alguém não tem como fazer é pedido para que um outro assuma (GrFocEBP).

Insistindo, com vistas a compreender como os jovens lidam com o poder, perguntamos: “Vocês sentem ter algum poder? Aonde? Qual poder é esse? Os jovens afirmaram:

Eu acho que temos sim. Cada um tem poder (GrFocPJE).

Se sou do grupo, acredito que tenho poder (GrFocPJE).

Na minha casa eu não tenho poder (GrFocSgSL).

Sim. O problema é quando alguns querem ser mais importantes que os outros. Ninguém pode se achar dono das coisas. Deve ser compartilhado (GrFocEBP).

A partir destas respostas em relação à sensibilidade para com a questão do poder, procuramos saber da materialização dessas predisposições. Perguntamos então aos jovens: “Normalmente vocês participam de ações como manifestações, greves, jejuns? Os jovens que participam, afirmam:

Já participei de jejuns pela paz. Me senti com mais força e poder (GrFocPJE).

Participei de uma manifestação dos estudantes para que não houvesse aumento de mensalidades (GrFocPJE).

As pessoas que fazem parte do MST estão muito envolvidas com os movimentos (GrFocMST).

Fizemos manifestação (caminhada) pela meia passagem para os estudantes - não conseguimos (GrFocEBP).

Ao serem questionados sobre a finalidade das manifestações que desenvolveram, responderam que: “A preocupação era social, para o benefício de todos”; “o objetivo era chamar a atenção da mídia para mostrar que não queríamos mais tanta violência”; “conseguir melhores condições para as crianças”; “conseguir diminuir o valor da passagem porque muitos jovens já não conseguem estudar”. Além disso, afirmaram: “com a participação a luta se renova”; “nós nos sentimos bem, participando”.

Na discussão ainda perguntamos sobre o alcance da participação juvenil e das manifestações que realizam. Os jovens responderam:

O grupo é o lugar em que todos se sentem à vontade. É o espaço de formação de lideranças. Diria que é uma grande oficina (GrFocPJE).

É importante discutir as idéias. Muitas vezes não nos damos conta do que acontece entre nós. Aqui conversamos sobre algumas coisas. Mas tem outras tantas (GrFocPJE).

Se tivesse vindo há um tempinho, não teria este espaço (GrFocMST).

As pessoas vêm quase sempre aqui e todos se encontram. Especialmente, aos domingos, a maioria vêm para cá (GrFocMST).

Gadotti (2002), ao apresentar reflexão a respeito de uma educação da juventude orientada para o *empowerment* e a formação de lideranças, destaca a importância dos jovens serem ouvidos em suas demandas, referindo o papel de mediação do educador na tradução dessas demandas. O autor chama atenção para a necessidade de participação dos jovens em todas as esferas da ação educativa – do planejamento à execução e avaliação das ações – e de seu papel como atores e autores de projetos que busquem problematizar e comparar realidades distintas das suas, a fim de que possam exercer um papel protagônico na sua escola, na comunidade e na sociedade mais ampla.

Segundo Gadotti (2002), o jovem é apático quando o protagonismo juvenil é de “padrão” adulto, isto é, quando são pessoas do mundo adulto que atuam junto com os jovens a partir da perspectiva do adulto e não são os jovens que fazem de maneira autônoma a partir da sua perspectiva.

Neste sentido, recuperar a imaginação política dos jovens para superar o individualismo reinante na sociedade e a ausência de projeto é fundamental no desenvolvimento de uma educação protagônica da juventude.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso que vivemos num tempo muito rico
e precisamos unir forças para ir ao encontro do objetivo.
Está na hora de despir das certezas e ser aquilo que queremos construir.
E a primeira vez que aprendi isso, talvez conscientemente, foi no grupo de jovens.
(Egresso da PJE).

Este estudo teve por objetivo investigar os aprendizados desenvolvidos em grupos juvenis de convivência, problematizando-os com as experiências formais de educação, e examinar sua contribuição (ou não) para a construção de capital social. Defendemos a tese de que nos grupos juvenis de convivência, organizados em sistemas horizontais de participação, desenvolvem-se aprendizados que favorecem o desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas, relações de confiança e de entre ajuda, que se constituem em mediações importantes para a construção de capital social junto à juventude.

O quadro teórico do estudo, composto por autores vinculados às temáticas capital social (Baquero, Bourdieu, Fukuyama, Putnam), juventude, grupos e cultura juvenil (Abramo, Bajoit, Dick, Sandoval, Schmidt, Sousa, Spósito), educação (Baquero, Freire, Gadotti), possibilitou um diálogo fecundo com o estudo proposto.

A pesquisa de campo foi realizada junto a grupos vinculados a três organizações – MST, PJE e EBP – que têm o grupo como eixo de formação da juventude. Como procedimento para a coleta de dados, utilizamos “entrevista em profundidade” – realizadas com 27 jovens, sendo três iniciantes, três militantes e três egressos, num conjunto de 9 entrevistas de cada uma das organizações – e “grupos de foco” – desenvolvidos com jovens das três organizações, tendo como grupo de controle, jovens das mesmas regiões dos entrevistados que não vivenciaram a experiência de grupo.

Resultados da investigação evidenciaram a indicação por parte dos jovens, de diferentes razões para participar dos grupos, com especial destaque para as motivações sociais, o que levou a considerar que muitos jovens que entram nos grupo já têm uma sensibilidade voltada para a coletividade.

Os jovens descrevem a situação sócio-econômica e cultural como sombria, com expressões carregadas de vida, vindas da sua situação concreta e que têm a ver com seu modo de vida, sobrevivência e representação social, especialmente marcada pelo desemprego. Tal descrição vai ao encontro do que os coordenadores da pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira* (Projeto Juventude e Fundação Perseu Abramo, 2004) apresentam como eixo central das preocupações dos jovens de hoje: o trabalho e o desemprego. Em seu sumário conclusivo afirmam:

- O trabalho remunerado e sua falta ocupam hoje lugar de relevo no imaginário da juventude, destacando-se tanto entre as áreas de maior interesse dos jovens, como entre as de maior preocupação.
- O emprego, concebido como necessidade pela maioria dos jovens, é considerado também como fator de crescimento, de conquista de independência e de auto-realização para parcelas amplas da juventude.
- A dificuldade de inserção no mercado de trabalho é percebida pelos jovens como principal componente negativo de sua condição juvenil;
- Associada à precariedade dos inseridos no mercado (informalidade e baixos salários), a dificuldade em conseguir trabalho sugere a juventude como alvo privilegiado de políticas públicas de emprego e de políticas de incentivo ao empreendedorismo juvenil.

A pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira* mostra que o desemprego é o que mais preocupa a juventude e em segundo lugar, aparece a violência. O valor mais importante para a grande maioria dos jovens, em uma lista de 18 opções, foi o temor a Deus. A família é vista como a instituição mais confiável. O conjunto desta pesquisa permite vislumbrar um perfil da atual juventude brasileira, para quem a falta de segurança, em todos os sentidos, domina o horizonte. Este perfil é diferente do das imagens publicitárias e das gerações precedentes, pois a maioria dos jovens que declara participar cita algum agrupamento religioso (a missa ou culto evangélico são citados com destaque entre as atividades preferidas dos finais de semana). Os poucos jovens que se disseram ateus (1% do total) são os mais desencantados e a participação em atividades ligadas às igrejas coincide, estatisticamente, com a participação política dos entrevistados. “Isso mostra que uma disposição militante não nasce em terra devastada. É preciso pertencer a algum lugar, contar com alguma referência social estável, pisar em algum chão firme para tomar um impulso de vôo” (KEHL, 2005)

Os resultados da tese corroboram resultados de outras pesquisas (SCHMIDT, 1996, SANDOVAL, 1999, Projeto Juventude e Fundação Perseu Abramo, 2004) de que a juventude de hoje necessita de referenciais que possam servir como indicativo, ou “chão firme”, diante dos desafios que lhe são apresentados constantemente. Os jovens necessitam participar de espaços de visibilidade e de participação protagônica em um ambiente que lhes possibilite viver a sua juventude.

Os objetivos perseguidos pelos grupos estudados, segundo os jovens, têm a ver com a dimensão da formação humana, da ação social e comunitária e com especificidades das organizações às quais os grupos estão vinculados. Neste sentido, na dimensão da formação humana são enfatizados, pelos jovens, a formação de líderes e a formação integral da pessoa, enquanto na dimensão da ação social e comunitária, é destacado o objetivo “contribuir para que a comunidade seja melhor para todos”.

O processo de formação desenvolvido nas organizações analisadas ocorre com ações no grupo (intragrupos) e com outros grupos (intergrupos), visando ao protagonismo juvenil e à formação de lideranças qualificadas para o trabalho coletivo. Para os jovens, os grupos são espaços de convivência em que se desenvolvem aprendizados, ou a partir do qual podem capacitar-se como pessoas que aprendem em conjunto. Os grupos se tornam um ativo para as pessoas diretamente envolvidas (integrantes dos grupos juvenis), como também para as pessoas que estão próximas (familiares, vizinhos, amigos, outros grupos, etc.).

Em relação à educação formal, os entrevistados sugerem uma educação encarnada na realidade, a partir da vida da comunidade, valorizando os diferentes conhecimentos, sendo reconhecidos como sujeitos da educação. Propõem a valorização de um conjunto de práticas sociais que envolvem experiências de educação não-formal com a juventude, incluindo as organizações das quais participam e nas quais constroem aprendizados dentro de uma pluralidade de redes e grupos. Esta perspectiva de engajamento da juventude em comunidades vai ao encontro do que propõe o Saguaro Seminar (Putnam, 2001, p. 1), produzindo soluções ou produtos tangíveis e desenvolvendo valores cívicos (práticas que desenvolvem valores positivos através de grupos de pares com apoio de adultos) oferecendo uma escolarização com atividades extracurriculares para expandir a educação cívica para além dos muros da escola, incluindo programas intergeracionais, criando novos espaços de envolvimento da juventude junto a comunidade. O referido Seminário apresenta as seguintes recomendações em relação à escola, às organizações comunitárias e à família que podem ajudar na produção de capital social e o engajamento cívico da juventude:

- a) Requerer serviços comunitários a todos os estudantes.
- b) Criar escolas menores, em forma de pequenas comunidades em que as pessoas conheçam e confiem umas nas outras.
- c) Estabelecer atividades extracurriculares, onde os estudantes possam ter oportunidade para se relacionar com mais pessoas da comunidade.
- d) Tornar o “cívico” relevante, cultivando conhecimentos e habilidades cívicas para ampliar a participação cívica.
- e) Re-conectar e reengajar a escola com a realidade, estabelecendo aproximações da escola com a realidade (através de projetos, estágios, etc.).
- f) Incentivar e monitorar ações intergeracionais, uma vez que ações entre as gerações podem construir pontes, úteis para a convivência humana.
- g) Apoiar o serviço comunitário, através da ampliação de serviços voluntários.
- h) Pôr a juventude em comunidade e em comunhão, propiciando, aos jovens, possibilidades de engajamento em trabalhos e ações educativas.
- i) Reconhecer a capacidade dos adolescentes e as circunstâncias que favorecem sua contribuição.
- j) Valorizar a contribuição da juventude, propiciando espaços para a participação (estágios, emprego, estudo, etc.).
- k) Reconhecer a contribuição dos que dão suporte aos jovens, valorizando os que empregam e possibilitam a atuação da juventude.
- l) Fortificar organizações intermediárias, enquanto são organizações que facilitam ações da juventude, unindo as comunidades de base às escolas.
- m) Favorecer oportunidades de convivência familiar: jantar juntos, fazer jogos na família, dialogar.

O Seminário (PUTNAM, 2003, p. 4) ainda refere algumas políticas educacionais que funcionam: escolas menores, com mais atividades extracurriculares, educação prática para a cidadania e a exigência da prestação de serviços à comunidade para estimular maior consciência de cidadania entre os jovens. Já os pesquisadores Robison, Siles y Schmid (2003) são mais diretos, afirmando a educação pública como proposta ideal para o desenvolvimento da cidadania, pela interação de diferentes grupos sociais.

Dado que para la formación de capital social se necesita la interacción entre las distintas clases económicas de la sociedad, ella se debe fomentar siempre que sea posible. La participación en la enseñanza pública constituye una de las oportunidades más importantes de interacción entre grupos diferentes. Cuando estudiantes de distintos niveles socioeconómicos participan en una experiencia educativa similar, se crean puntos de coincidencia adquiridos y se puede formar capital social de aproximación. Además, la participación de los niños en experiencias educativas similares brinda algunas veces a los padres la oportunidad de crear redes ricas en capital social y participar en ellas. Cuando las experiencias educativas dividen por clase social o por nivel de ingresos (educación privada para los ricos *versus* educación pública para los pobres), se refuerza la actual distribución del capital social basada en la riqueza (ROBISON; SILES y SCHMID, 2003, p. 93).

Os autores sugerem que o ensino público seja reconhecido como bem público prioritário para que seja uma alternativa viável à educação privada, pois o ensino público só será capaz de gerar capital social de aproximação quando atrair estudantes de todos os níveis econômicos e sociais. Nessa linha de raciocínio, a proposta educativa se abre para além da escola pública ou privada, com especial atenção à formação para a cidadania. Ela se estende a todos os âmbitos da participação na vida social (família, atores sociais da comunidade, governos locais e regionais, ONGs, etc.) e continua sendo um canal fundamental de união entre o jovem cidadão e o sistema nacional, de modo especial para aqueles segmentos da juventude que, por sua condição etária, se vêm impedidos a não exercer plenamente seus direitos e deveres de cidadãos.

Em relação à educação da juventude parece ser fundamental possibilitar o acesso e o engajamento dos jovens em grupos, organizações e programas de interesse especial, através de ações em que os jovens são protagonistas, favorecendo o *empowerment* e a formação de lideranças. A participação no grupo, formando para a solidariedade, desenvolve o espírito de participação numa rede de intercomunicação e de responsabilidade social. Na medida em que o jovem participa, assume responsabilidades e valoriza a participação de todos.

O grupo de jovens constitui-se, conforme evidenciou este estudo, espaço pedagógico de formação onde se desenvolvem aprendizados de convivência, como ativos não só individuais, mas para a coletividade. Nos seus depoimentos, os jovens afirmaram a importância do grupo para desenvolver o “espírito comunitário”, contribuindo para a formação em equipe e para o interesse social. Através de uma dinâmica própria, fundamentada na convivência em grupo (encontros de estudos, lazer, oração) e com outros grupos (torneio, estudos, manifestações), os jovens estabelecem laços e firmam opções com uma forte identificação de grupo, segundo princípios-orientadores, que fundam as ações de cada um dos grupos estudados. Neste sentido, a experiência de convivência em grupos pode

ser um referencial importante para assumir a solidariedade como perspectiva em outros espaços na sociedade.

A pesquisa revelou também que, no espaço pedagógico de formação no grupo, parece estar presente uma educação de natureza emancipatória, fundada numa prática dialógica que ocorre numa estrutura horizontalizada de relações. Uma prática educativa relacional direcionada para ações coletivas junto aos jovens, que se realiza num processo de ação-reflexão, valorizando o protagonismo juvenil e a formação de lideranças. Os grupos passam a ser espaço de pertença e representação de ser jovem e a convivência em grupos pode contribuir para colocar a participação em movimento, fazendo com que os jovens ajam, não de maneira isolada, mas com objetivos comuns, propostos a partir dos interesses particulares e da coletividade.

Os dados da pesquisa apontaram ainda que, nos grupos, se desenvolvem indicadores de capital social junto à juventude. Tais indicadores se constituem efeitos da participação em grupos e são respostas à pergunta central desta tese: “A que leva a participação nos grupos juvenis?” Os resultados desta participação podem ser indicados como:

- a) A convivência em grupos juvenis melhora a confiança interpessoal e nas instituições, cultivada nas relações intra e intergrupos.
- b) A participação em ações de interesse social capacita para viver em sociedade: desenvolvendo ações coletivas, com a experiência de trabalho em equipe. Através dele, os jovens percebem o valor da união, o alcance dos direitos e a importância da participação de todos, ao mesmo tempo, a experiência no grupo, propicia conhecimento da realidade, muda a própria visão do jovem e facilita ações coletivas para alcançar objetivos comuns.
- c) O pertencimento a uma rede de cooperação possibilita acesso a recursos atuais ou potenciais: com participantes dos grupos, os jovens valorizam as relações horizontais, considerando-as importantes e adequadas, tornando-as uma regra de conduta em outros ambientes dos quais participam.
- d) A tolerância, o respeito mútuo e a solidariedade melhoram a vida em comunidade: a partir da experiência de grupo em que aprendem a valorizar a participação de todos, os jovens formam-se para acolher o diferente, construindo laços de solidariedade e redes de cooperação.

- e) A convivência possibilita o desenvolvimento de liderança e empowerment juvenil. Liderança e o protagonismo juvenil estão na base das propostas dos grupos estudados, constituindo-se em eixos centrais do processo educativo nele desenvolvido, contribuindo para a construção de capital social junto aos jovens.

Dessa forma, o processo de relações desenvolvido nos grupos, vinculados às três instituições estudadas revelou-se um processo pedagógico privilegiado para a formação da juventude, tendo em vista seu protagonismo e a formação de lideranças.

Resultados desta análise vão ao encontro da tese postulada nesta pesquisa, de que a convivência em grupos pode contribuir para a construção de uma outra cultura, mais solidária e co-responsável, desenvolvendo capacidades individuais e coletivas, relações de confiança e de entre ajuda, as quais se constituem em mediações importantes para a construção de capital social junto à juventude e à comunidade.

No entanto, há que se salientar que são poucos os jovens que têm vinculação com organizações juvenis (15%, conforme a pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira*, 2004) e a grande maioria faz outras experiências, na perspectiva do sistema de cultura individualista em que estão inseridos. Neste sentido, outras pesquisas sobre a juventude e cultura juvenil (SANDOVAL, 2002, SCHMIDT, 2001, BAJOIT, 2003) têm revelado que, de modo geral, os jovens de hoje estão assumido posições individualistas, “buscando cada um seu lugar”, que se torna sempre mais disputado nos mais diferentes campos – trabalho, estudo, por exemplo.

Além disso, há críticas em relação às organizações que trabalham com os jovens, como a escola e universidade, que não os têm tratado como sujeitos e protagonistas de sua formação. Mas também as igrejas, movimentos populares e ONGs não têm, de modo geral, valorizado a juventude em seus projetos e suas ações.

Em relação à Igreja percebe-se uma tendência muito forte para a valorização das manifestações individuais (como orações e promessas) ou massivas (como missas-show, retiros anuais) e um refluxo em relação ao trabalho de grupo motivado por um engajamento de natureza social, conforme preocupação de um assessor da PJE: “Especialmente diante da realidade que estamos vivendo, o trabalho em grupo está sendo desacreditado por muitos colegas e é um trabalho muito exigente. A tendência é fazer coisas isoladas. E o grupo de jovens exige processo, porque as mesmas pessoas devem participar muitas vezes. É difícil, mas eu acredito ser possível”.

Sobre as ONGs pesa a crítica de Bourdieu (2002, p. 29) de se tornarem, “muito freqüentemente, o braço esquerdo do FMI”, assumindo funções que seriam do Estado, como a escola, a saúde e a educação, dependendo das forças econômicas mundiais, suas generosidades e flutuações políticas. Tal análise é pertinente se olharmos para a desarticulação da economia formal nos anos de 1990 (época do surgimento de muitas ONGs), flexibilizando serviços e transferindo responsabilidades para organizações da sociedade civil organizada, via programas de parceria em projetos e programas sociais com as ONGs.

No que diz respeito ao MST há muitas críticas sobre a pedagogia que se desenvolve no movimento, tais como: “os jovens do MST, formados no radicalismo político, constituem hoje uma massa de 50 mil militantes, perfeitamente disciplinados ao redor de um único propósito...” (RODRÍGUEZ, 2005, p. 22). Provavelmente este não é o maior problema da juventude do MST, muito menos da sociedade favorecida do capitalismo (para usar um velho jargão). Os jovens que eu encontrei no assentamento de Encruzilhada do Sul estão realmente integrados na comunidade, participando da vida social, econômica e política. Se há uma crítica a ser feita deve ser dirigida às instituições que poderiam auxiliar na formação dos jovens, citando a coordenação do próprio MST, a Igreja local e a prefeitura municipal, para que estes possam ser protagonistas de ações juvenis.

Ao concluir a presente pesquisa, reafirmamos de que é possível perceber ainda uma juventude que encarna esperanças e expressa sonhos de uma sociedade nova, onde os grupos se constituem espaços privilegiados, desenvolvendo uma formação com os colegas do grupo (intragrupos) e com outros grupos (intergrupos), favorecendo a participação e o engajamento em organizações sociais e populares em uma ampla rede de relações.

Conforme a epígrafe deste capítulo indica, o grupo pode contribuir para situar o jovem em seu contexto concreto, formar senso coletivo e buscar objetivos em conjunto. Os aprendizados apontaram também a importância do grupo para a formação da identidade juvenil que, conforme Erikson (1962), inclui a assimilação de um novo conjunto de processos de identificação, com pessoas e forças ideológicas, conferindo “importancia a la vida individual relacionándola con una comunidad viva y con el proceso histórico, a la vez que contraponiendo la identidad individual recién conquistada a una solidaridad comunal” (p. 61).

A pesquisa identificou uma aproximação entre a metodologia de grupo, desenvolvida nas organizações estudadas (MST, PJE e EBP) e o método de educação de Paulo Freire que,

conforme Gadotti (2005), nasceu no interior da do MCP (Movimento de Cultura Popular), com muitas lideranças egressas da JUC. E, segundo Mädche (1998, p. 52), a própria experiência de grupo no movimento cristão-católico de leigos contribuiu decisivamente para que Paulo Freire desenvolvesse o método de ensinar e aprender, centrado em um diálogo permanente e consciente entre os sedentos de conhecimentos de diversas camadas e graus de formação. Conforme a autora:

Com o auxílio de bispos católicos progressistas, do trabalho no SESI, do movimento de trabalhadores rurais, dos estudantes e de outros grupos políticos, multiplicaram-se as atividades da organização do povo em torno da educação pensada no método de ensino dialógico de Freire, que dava continuidade ao lema de um congresso da juventude católica: Ver, julgar, agir (MÄDCHE, 1998, p. 53).

A relação de Paulo Freire com as pastorais e os movimentos populares é uma relação fecunda. Há relatórios de estudos e assembléias que relatam encontros com o educador (FREIRE, 1982) e o próprio Freire reconhece que sua produção teórica tem relação direta com a prática que desenvolve e com as pessoas com os quais está comprometido, conforme registra em *Pedagogia do Oprimido*:

A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado no mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente nos homens (1985, p. 81).

As pesquisas têm mostrando que os grupos influenciam fortemente a vida dos jovens, clareando questões, propiciando novos referenciais e possibilitando uma atuação que abre espaço para a criação de expectativas de uma perspectiva de vida. Além de possibilitar a assimilação da novidade, a convivência transforma o indivíduo e o grupo, deslocando o indivíduo de si próprio para o universo do outro, favorecendo o encontro de sujeitos, capazes de “dizer sua palavra” e conquistar sua dignidade.

O trabalho *em grupos e com grupos* constitui-se hoje, um imperativo no campo da educação de jovens, ainda tão controlados pelo poder cativo do capitalismo, ensaiando novas formas de ser e atuar na sociedade. Tal desafio encontra justificativa no processo educativo desenvolvido nos grupos estudados nesta pesquisa, o qual se assenta numa concepção radicalmente integrada da função educativa, que articula desenvolvimento de capital humano com a formação de capital social.

7REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. *Ultima Década*. Viena del Mar: CIDPA, n. 16, Marzo 2002, pp. 119-155.
- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Juventude e Contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, n. 5 e 6, 1997, p. 25-36.
- ABRAMOVAY, Miriam e PINHEIRO, Leonardo Castro. Violência e vulnerabilidade social. In: FRAERMAN, Alicia (Ed.). *Inclusión Social y Desarrollo: Presente y futuro de La Comunidad IberoAmericana*. Madri: Comunica. 2003.
- ABRAMOVAY, Ricardo (2000). O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural. *Economia Aplicada*. volume 4, nº 2, abril/junho 2000.
- ABRAMOVAY, Ricardo. Desenvolvimento rural territorial e capital social. In: SABOURIN, Eric e TEIXEIRA, Olívio (orgs). *Planejamento do desenvolvimento dos territórios rurais – Conceitos, controvérsias e experiências*. UFPB/CIRAD/EMBRAPA pp. 113-128 – Brasília, 2002
- ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. 2ª ed. Trad.: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda judith & GEWANDSNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.
- ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. *A Voz da Esposa*: A Trajetória de Paulo Freire. Disponível em: <<http://www.ppbr.com/ipf/bio/esposa.html>>. Acesso em nov. 2004).
- ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade*: educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ATRIA, Raúl. Capital social: concepto, dimensiones y estrategias para su desarrollo. In: ATRIA, Raúl, SILES, Marcelo, ARRIAGADA, Irma, ROBIMSON, Lindon J. & WHITERFORD, Scott. (comps.). *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe* : en busca de un nuevo paradigma. Santiago do Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe- University of Michigan Press, 2003, p. 581-590.

- AZEVEDO, Cecília da Silva. As contradições e os limites da ‘americanização da América Latina’ In: *XIII Congresso de História Econômica - Americanización: aspectos culturales, económicos y tecnológicos de la transferencia de un modelo. America Latina e los Estados Unidos en el siglo XX*, 2002, Buenos Aires. Disponível em <www.eh.net/XIIICongress/cd/papers/41_Azevedo35.pdf>. Acesso em: jun. 2004.
- BAJOIT, Guy. *Todo cambia: Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Santiago: LOM Ediciones, 2003. (Colección Escafandra)
- BANCO MUNDIAL. 2004. *¿Por qué es el capital social importante para el desarrollo?* Washington, D.C.: Grupo del Banco Mundial. <<http://www.bancomundial.org>>. Acesso em: abr. 2004.
- BANFIELD, Edward. *The moral basis of a backward society*. glencoe, IL: Free Press, 1958.
- BAQUERO, Marcello. A Dimensão oculta da democracia contemporânea desigualdade, cultura política e capital social no Brasil. *Revista Redes*, Santa Cruz do Sul, v. 8, n. 3, p. 9-35, 2003.
- BAQUERO, Marcello. Construindo uma outra sociedade: o capital social na estruturação de uma cultura política participativa no Brasil. *Revista de Sociologia e Política*. n.21 Curitiba nov. 2003, p.p. 83-108. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em abr. 2004.
- BAQUERO, Rute. (Des) construindo a democracia: a educação política dos jovens (Revista de Ensino – 1964-1978). In: M. BAQUERO (org). *Democracia, juventude e capital social no Brasil*. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGRS, 2004.
- BAQUERO, Rute; HAMMES, Lúcio Jorge. Educação de jovens e construção de capital social: que saberes são necessários?. *Capital social*. Editora da Unijuí (in prelo).
- BECKER, Daniel; EDMUNDO, Kátia; NUNES, Nilza Rogéria et al. Empowerment and participatory evaluation: lessons from a territorial health promotion program. *Ciências da saúde coletiva*, July/Sept. 2004, vol.9, n.3, p. 655-667.
- BOGO, Ademar. *Lições da luta pela terra*. Salvador: Memorial das Letras, 1999.
- BORAN, C.S. Sp, Jorge. *O Futuro tem nome: juventude: sugestões práticas para trabalhar com jovens*. São Paulo: Paulinas, 1994 (col. Igreja Dinâmica).
- BORAN, Jorge. *The role of the adult youth minister in youth ministry*. New York, 1996. Dissertation (Doctor of Philosophy) – In The Graduate School of Education of Fordham University, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu: entrevistado por Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002 (Coleção Pensamento Contemporâneo).

- CALDART, Roseli Salete. MST 15 anos: lições de pedagogia da história. *Proposta*. N. 83 dez-fev de 1999/00, pp. 56-65.
- CASTRO, Cleomar Júlio Dias de. *O engajamento político dos militantes da pastoral da juventude da diocese de Novo Hamburgo*: 2002. Dissertação (Mestrado em História) – UNISINOS, 2002.
- CASTRO, Mary Garcia & ABRAMOVAY, Miriam. *Por um Novo Paradigma do Fazer Políticas: políticas de/para/com juventudes*. Outubro de 2002. Disponível em: <www.obj.org.br>. Acesso em abr. 2004.
- CELAM, Seção Juventude. *Civilização do amor: Tarefa e Esperança: orientações para a pastoral da juventude Latino-Americana*. (trad. Pe. Hilário Dick, SJ) São Paulo: Paulinas, 1997.
- CEPAL. *Capital social y pobreza*. Santiago, Chile: 2001. Disponível em <<http://www.redel.cl/documentos/otros.html>>. Acesso em: abr. 2004.
- COLEMAN, James Samuel. *Foundations of social theory*. Third. printing. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000.
- CORREA, Sílvio Marcus de Souza. *Capital social e desenvolvimento regional*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- CROUZET-PAVAN, Elizabeth. Uma flor do mal: os jovens na Itália medieval (séculos XII-XV). In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude (org.). *História dos jovens*. (trad.: Cláudio Marcondes, Nilson Moulin e Paulo Neves). São Paulo: Companhia das Letras, 1996. (Vol 1. A época Contemporânea), p. 291-243.
- DELORS, Jacques (org). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 288 p.
- DICK, Hilário (coord.). *Às margens juvenis de São Leopoldo: dados para entender o fenômeno juvenil na região*. Cadernos IHU n. 11. São Leopoldo, 2005.
- DICK, Hilário. *Gritos silenciados, mas evidentes: jovens construindo juventude na história*. São Paulo: Loyola, 2003.
- DICK, Hilário. *O Caminho se faz: história da pastoral da juventude no Brasil*. Porto Alegre: Evangraf, 1999.
- DURSTON, John. Capital social: parte del problema, parte de la solución, su papel en la persistencia y en la superación de la pobreza en América Latina y el Caribe. In: ATRIA, Raúl, SILES, Marcelo, ARRIAGADA, Irma, ROBIMSON, Lindon J. & WHITERFORD, Scott. (comps.). *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe : en busca de un nuevo paradigma*. Santiago do Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe-University of Michigan Press, 2003, p. 147-202. ([CS\CS_Conceito_História_livro.pdf](#))

- ECO, Umberto. *Cinco Escritos Morais*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000)
- EISENSTADT, S. N. *De geração a geração*. São Paulo: Perspectiva, 1956/1976 (col. Estudos/41).
- ERIKSON, Erik H. La Juventud: fidelidad y diversidad. In: ERIKSON, Erik H. (org). *La Juventud en el Mundo Moderno*. Trad.: Aníbal Leal. Buenos Aires: Hormé, 1962, p. 27-67.
- FABRE, Daniel. Ser jovem na aldeia. In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude (org.). *História dos jovens*. (trad.: Cláudio Marcondes, Nilson Moulin e Paulo Neves). São Paulo: Companhia das Letras, 1996a. (Vol 2. A época Contemporânea), p. 49-81.
- FAU, René. Características gerais do grupo durante a adolescência. Trad. de Narciso José de Melo Teixeira e Luís Cláudio Figueiredo. In: BRITO, Sulamita (org.). *Sociologia da juventude* (vol. III). Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 43-46.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. revista e aumentada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- FIGUERAS, Dr. Javier Diaz-Albertini. Capital social, organizaciones de base y el Estado: recuperando los eslabones perdidos de la sociabilidad. In: ATRIA, Raúl, SILES, Marcelo, ARRIAGADA, Irma, ROBIMSON, Lindon J. & WHITERFORD, Scott. (comps.). *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*. Santiago do Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe-University of Michigan Press, 2003, p. 247-332.
- FLORA, Jan L. & FLORA, Cornelia Butler. Desarrollo comunitario en las zonas rurales de los Andes. In: ATRIA, Raúl, SILES, Marcelo, ARRIAGADA, Irma, ROBIMSON, Lindon J. & WHITERFORD, Scott. (comps.). *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*. Santiago do Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe-University of Michigan Press, 2003, p. 555-587.
- FRASCHETTI, Augusto. O mundo romano. In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude (org.). *História dos jovens*. (trad.: Cláudio Marcondes, Nilson Moulin e Paulo Neves). São Paulo: Companhia das Letras, 1996. (Vol 1. A época Contemporânea), p. 58-95.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Como trabalhar com o povo?*. São Paulo: Centro de capacitação da juventude, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. 150 p.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança* (trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins). 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Educação popular*. São Paulo: Editora Equipe Todos Irmãos Ltda, 1983.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Disponível em: <www.paulofreire.ufpb.br>. acesso em mai 2005).
- FUKUYAMA, Francis. Capital social y desarrollo: la agenda venidera. In: ATRIA, Raúl, SILES, Marcelo, ARRIAGADA, Irma, ROBIMSON, Lindon J. & WHITERFORD, Scott. (comps.). *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*. Santiago do Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe-University of Michigan Press, 2003, p. 33-48.
- FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Trad. De Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- FUKUYAMA, Francis. *The great disruption: human nature and the reconstitution of social order*. New York: Touchstone, 1999.
- FUKUYAMA, Francis. *Trust: the social virtues and the Creation of Prosperity*. Nueva York: The Free Press, 1995.
- GADOTTI, Moacir *et al.*, *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo. Cortez, Instituto Paulo Freire, Brasília: UNESCO, 1996.
- GADOTTI, Moacir, FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.
- GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.
- GADOTTI, Moacir. *Protagonismo juvenil: alguns aspectos teórico-metodológicos*. Fórum da Educação, 2002. Disponível em: <http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/ecopedagogia/Protagonismo.htm>. Acesso em mai. 2005.
- GOHN, Maria Glória. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. ETD – Educação Temática Digital. V.4, n.1, p.53-77. Campinas, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.bibli.fae.unicamp.br/etd/AR03.pdf>>. Acessado em mar. 2005.
- GRANADA, Juan Fernando Vélez . La construccion de ciudadanía: institucionalidad y juventud. *Ultima Década*. Viena del Mar: CIDPA, nº 19, mar, nov. 2003, pp. 1-10.

- GREENHALGH, Trisha & TAYLOR, Rod. How to read a paper: Papers that go beyond numbers (qualitative research). *British Medical Journal*. 315:740-743, 1997. Disponível em: <<http://bmj.com/cgi/content/full/315/7110/740>>. Acesso em mar. 2005.
- GROPPO, Luis Antonio. *Juventude: ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000 (col. Enfoques. Sociologia).
- GUIMARÃES, Eloísa. Juventude(s) e periferia(s) urbanas. *Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: ANPED, n. 5 e 6, P. 199-208, 1997.
- HAMMES, Lúcio Jorge. Aprendizados de convivência e a formação de capital social: a partir dos grupos juvenis. *Pobreza e Exclusão social: alternativas de intervenção*. Editora da Unijuí (in prelo).
- HAMMES, Lúcio Jorge. Os grupos juvenis e os aprendizados de convivência. *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004, p. 149.
- HAMMES, Lúcio Jorge. Paulo Freire e os grupos juvenis. In: *5º Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire*. Santa Cruz do Sul: Macromedia, 2003.
- HAMMES, Lúcio Jorge; BAQUERO, Rute. Saberes construídos em grupos juvenis e capital social. *Redes*, Santa Cruz do Sul, RS, v. 8, n. 3, p. 217-233, 2003.
- HAMMES, Roque. A participação dos jovens nos movimentos sociais. *REDES*, Santa Cruz do Sul, v. 4, n. 3, p. 151-170, set./dez. 1999.
- HAMMES, Roque. *As relações da Igreja Católica na Diocese de Santa Cruz do Sul com os Sindicatos e os Movimentos Sociais na Defesa e Promoção da Vida. Santa Cruz do Sul*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Mestrado e Doutorado – da Universidade de Santa Cruz do Sul, 2002.
- HAMMES, Roque. *Igreja Católica, sindicatos e movimentos sociais: quarenta anos de história projetando luzes para a defesa e a promoção da vida na região*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- KEHL, Maria Rita. Não se fazem jovens como antigamente? [Agência Carta Maior](#) (30/01/2005). Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/noticias/jovensmariarita.htm>>. Acesso em mai. 2005.
- KLIKSBERG, Bernardo. Capital social y cultura, claves esenciales del desarrollo. *Revista de la CEPAL*. N. 69. Santiago do Chile: CEPAL, dezembro de 1999, p. 85-102.

- KRAUSKOPF, Dina. Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. BALARNINI, Sergio (coord.). *La Participación social y Política de Los Jovenens en el Horizonte del Nuevo Siglo*. Buenos Aires: CLASCO, 2000, pp. 119-134.
- LAWSON, Aleta. *Freedom to be one's self: appalachian women's perspectives on empowerment*. Blacksburg, Virginia, 2001 (Thesis submitted to the faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science In Human Development). Disponível em: <<http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-05252001-142531/unrestricted/secondfinaldoc.pdf>>. Acesso em mar. 2005.
- LEMUS, Roberto Brito. Hacia una sociologia de la juventud: algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud. *Ultima Década*. Viena del Mar: CIDPA, n. 9, 1998, pp. 1-7. Disponível em: <www.cidpa.org/txt/9artic09.pdf>. Acesso em abr. 2004.
- LÊNIN, Vladimir Ulianov. Tarefas da juventude na construção do socialismo. In: *As Tarefas Revolucionárias da Juventude*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- LEON, Oscar Dávila e HONORES, Carmen Gloria. Capital social juvenil y evaluacion programatica hacia jovenes. *Ultima Década*. Nº 18, CIDPA: Viña del Mar, Mar, Abril de 2003, PP. 175-198.
- LIMA, venció Artur de. *Comunicação e cultura: as idéias de Paulo Freire*. Trad. De Paulo Kamer. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- LOIGA, Sabina. A experiência militar. In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude (org.). *História dos jovens*. (trad.: Cláudio Marcondes, Nilson Moulin e Paulo Neves). São Paulo: Companhia das Letras, 1996a. (Vol 2. A época Contemporânea), p. 16-47.
- LUZATTO, Sérgio. Jovens rebeldes e revolucionários: 1789-1917. In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude (org.). *História dos jovens 2: A época contemporânea*. (trad.: Cláudio Marcondes, Nilson Moulin e Paulo Neves). São Paulo: Companhia das Letras, 1996. (Vol 2. A época Contemporânea), p. 195-258.
- MÄDCHE, Flávia C. *Abrindo perspectivas: a intersubjetividade na pedagogia de Paulo Freire*. Porto Alegre: DaCasa, 1998.
- MALHOTRA, Naresh. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Trad. Nivaldo Montingelli Jr. E Alfredo Alves de Farias. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: *La Juventud es más que una Palabra* ARIOVICH, Laura et al. 2.ed. [1.ed.: junio de 1996]. Buenos Aires: Biblos, 2000 (col. Estudios Sociales).
- MARTINS NUNES, José Luiz. *A Formação da "juventude brasileira": um instrumento do Estado Novo*. São Leopoldo, 1992. Dissertação (Mestrado em História) – UNISINOS, 1992.

- MARTINS, Suely Aparecida. “*Caminhos e descaminhos da socialização política na Pastoral da Juventude: o caso de Londrina*”. Campinas, 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- MATOS, Kelma Socorro Lopes de. *Juventude, professores e escola: possibilidades de encontros*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- MATTAR, Fauze Najib. *Pesquisa de marketing*. São Paulo: Atlas, 1993.
- MCQUISTON, Chris; CHOI-HEVEL, Sung e CLAWSON, Margaret. Protegiendo nuestra comunidad: empowerment participatory education for HIV Prevention. *Journal of Transcultural Nursing*, Vol. 12, No. 4, 275-283 (2001). Disponível em: <<http://tcn.sagepub.com/cgi/content/abstract/12/4/275>>. Acesso em out. 2004.
- MEAD, Margaret. A jovem de Samoa e seu grupo de idade. Trad. de Esperança Lourdes de Franco Netto. In: BRITO, Sulamita (org.). *Sociologia da juventude* (vol. III). Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 31-41.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: ANPED, n. 5 e 6, 1997.
- MICHAUD, Eric. “Soldados de uma idéia”: os jovens sob o Terceiro Reich. In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude (org.). *História dos jovens 2*. (trad.: Cláudio Marcondes, Nilson Moulin e Paulo Neves). São Paulo: Companhia das Letras, 1996a. (Vol 2. A época Contemporânea), p. 292-317.
- MISCHE, Ann. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. *Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: ANPED, n. 5 e 6, 1997, p. 134-150.
- MORISSAWA, Mitsue. *A História da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- NAKANO, Marilena. *Jovens: vida associativa e subjetividade – um estudo dos jovens do Jardim Oratório*. São Paulo, 1995. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- ORTEGA Y GASSET, José. *A rebelião das massas*. Trad de Herrera Filho. Edição Ridendo Castigat Mores (Versão para eBook), 2001. Disponível em <www.jahr.org>, Domínio Público. Acesso em: mar. 2004.
- PASTORAL DA JUVENTUDE ESTUDANTIL. *Quem somos? A que viemos*. Marco Referencial. Porto Alegre: Evangraf, 1994.
- PEREIRA, Júlio Cesar R. *Análise dos dados qualitativos : Estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais*. São Paulo: USP, 2001.

- PERROT, Michelle. A juventude operária. da oficina à fábrica. In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude (org.). *História dos jovens*. (trad.: Cláudio Marcondes, Nilson Moulin e Paulo Neves). São Paulo: Companhia das Letras, 1996a. (Vol 2. A época Contemporânea), p. 82-136.
- PJE. *Cartilha da PJE*: Estudante força de transformação. Porto Alegre, 1994.
- Projeto Juventude e Fundação Perseu Abramo. *Perfil da Juventude Brasileira*. Em parceria entre o Instituto Cidadania, o Sebrae e o Instituto de Hospitalidade, com a responsabilidade técnica da Criterium Assessoria em Pesquisas, 2004. Disponível em: <http://www.projetojuventude.org.br/novo/html/pesquisa_intdcfd.html>. Acesso em mar. 2005.
- PUTNAM, Robert D. Social capital, measurement and consequence. *Canadian Journal of Public Research*. Vol. 2 No 1 Spring 2001. Disponível em: <http://www.isuma.net/v02n01/putnam/putnam_e.shtml#r_notena01>. Acesso em fev. 2004.
- PUTNAM, Robert D. Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*. n.º 6:1, p. 65-78, jan. 1995.
- PUTNAM, Robert D. *Capital social e democracia*: a vida comunitária anima o desenvolvimento e a política. Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 1995(a). Disponível em: <<http://www.braudel.org.br/ bps/paper10a.htm>>. Acesso em abr de 2004.
- PUTNAM, Robert D. *Comunidade e democracia*: a experiência da Itália moderna. (Trad.: Luiz Alberto Monjardim – trad. de: Making democracy: civic traditions in modern Italy de 1993). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- PUTNAM, Robert D. *Vamos jogar juntos*. Publicado em Rio Estudos Especial. Rio e Janeiro, maio de 2003.
- PUTNAM, Robert. The prosperous community: social capital and public life. *The American Prospect*. Vol. 4, Nº 13, 1993b. Disponível em: <<http://epn.org/prospect/13/13putn.html>>. Acesso em mar. 2005.
- PUTNAM, Robert. Youth and social capital. *better together: The Report f the Saguaro Seminar: Civic Engagement in America*. Cambridge, MA: John F. Kennedy School of Government 2001, 60-69. Disponível em <www.bettertogether.org/pdfs/Youth.pdf>. Acesso em: abr. 2004.
- RIEDL, Mário e VOGT, Olgário Paulo. Associativismo e desenvolvimento: considerações sobre a existência de capital social. In: CORREA, Sílvio Marcus de Souza. *Capital Social e Desenvolvimento Regional*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003, p. 149-211.
- ROBISON, Lindon J.; SILES, Marcelo E. y SCHMID A. Allan. El capital social y la reducción de la pobreza: hacia un paradigma maduro. In: ATRIA, Raúl, SILES, Marcelo, ARRIAGADA, Irma, ROBIMSON, Lindon J. & WHITERFORD, Scott. (comps.). *Capital social y reducción de la*

- pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*. Santiago do Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe-University of Michigan Press, 2003, p. 51-113.
- RODRÍGUEZ, Melania Portilla. *Juventude Rural: Construyendo la ciudadanía de los territorios rurales* (Documento Borrador de Tabalho) Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) – sede central, Marzo del 2003.
- RODRÍGUEZ, Ricardo Vélez. Movimento dos sem-terra: questões estratégicas. *Instituto Liberdade (IL-RS)*. Disponível em: <www.il-rs.com.br/MST%20-%20Questoes%20Estrategicas.doc>. Acesso em jun. 2005.
- ROUSSEAU, Jean-Jaques. *Emílio ou da educação*. Trad. de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SALINAS, Álvaro y FRANSSEN, Abraham (Con la colaboración de Dense Dahuabe). *El zoológico y la selva*. Cide: Chile, 1997.
- SÁNCHEZ-JANKOWSKI, Martín. As Ganges e a imprensa: a produção de um mito nacional. *Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: ANPED, n. 5 e 6, p. 180-198, 1997.
- SANDER, Cristina. *pastoral da juventude e formação de lideranças*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2001.
- SANDOVAL M., Mario. *Jóvenes del siglo XXI: sujetos y Actores en una sociedad en cambio*: Ediciones UCSH, 2002.
- SANDOVAL, Mario Manríquez. Jóvenes y exclusión: una difícil y compleja relación. *Revista Chilena de temas sociológicos*. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. N.6, 2000, p. 61-91
- SANDOVAL, Mario. La relación entre los cambios culturales de fines de siglo y la participación social y política de los jóvenes. In: BALARNIDINI, Sergio (coord.). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLASCO, 2000, pp. 147-164.
- SANDOVAL, Mario. Quiénes son, qué piensan y qué hacen los pobladores chilenos de fin de siglo. *Última Década*. Viña del Mar, n. 11, ene. 1999.
- SANTOS, Boaventura De Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 12. ed. Porto: Afrontamento, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Souza, A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

- SARTI, Cynthia. O jovem na família: o outro necessário. In: NOVAIS, Regina e VANNUCHI, Paulo. *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 115-129.
- SCHMIDT, João Pedro. Capital social e participação política em Santa Cruz do Sul. In: CORREA, Sívlio Marcus de Souza. *Capital social e desenvolvimento regional*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003, p. 213-263.
- SCHMIDT, João Pedro. *Juventude e política no Brasil: a socialização política dos jovens na virada do milênio*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.
- SCHMIDT, João Pedro. *O que pensam os jovens, hoje: imaginário social dos estudantes dos Vales do Rio Pardo e Taquari*. Santa Cruz do Sul: [s.n.], 1996.
- SCHNAPP, Alian. A imagem dos jovens. In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude (org.). *História dos jovens*. (trad.: Cláudio Marcondes, Nilson Moulin e Paulo Neves). São Paulo: Companhia das Letras, 1996a. (Vol 2. A época Contemporânea), p. 19-57.
- SCHWARTZ, Peter. *A Arte da Previsão: planejando o futuro em um mundo de incertezas*. trad. de Alana Madureira. São Paulo: Scrita, 1995.
- SHOR, Ira & FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. de Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SILVEIRA MARQUES, Maria Ornélia da. Escola noturna e jovens. *Juventude e contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: ANPED, n. 5 e 6, 1997, p. 63-75.
- SMITH, Elizabeth S. 1999. The effects of investments in the social capital of youth on political and civic behavior in young adulthood: a longitudinal analysis. *Political Psychology*. Vol. 20, n. 3 pp. 553-580.
- SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. *Reinvenções da utopia: a militância política de jovens nos anos 90*. São Paulo: Hacker Editores, 1999.
- SOUZA, Luiz Alberto Gomes. *A JUC: Os estudantes católicos e a política*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- SPOSITO, Marília Pontes (Coord). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- SPOSITO, Marília Pontes e CORTI, Ana Paula de Oliveira. A Pesquisa sobre juventude e os temas emergentes. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 203-221.
- SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*, São Paulo, v. 5, n. 1 e 2, p. 161-178, 1985 (editado em nov. 1994).

- SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord). *Juventude e Escolarização* (1980-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 07-33.
- SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. *Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: ANPED, n. 5 e 6, 1997, p. 37-52.
- TOCQUEVILLE, Alex. *A Democracia na América*: Sentimentos e opiniões: de uma profusão de sentimentos e opiniões que o estado social democrático fez nascer entre os americanos. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 138).
- UNDIKS, Andrés (coord). *Juventud urbana y exclusión Social*: las organizaciones de la juventud poblacional. Buenos Aires: Humanitas – Fólico, 1989.
- UNESCO (2001). ‘Autonomizar os jovens para agir’, é proposta de reunião da ONU sobre jovens que conclui hoje em Dacar. *Centro de Informação das Nações Unidas em Portugal* (Semanário, 10 de Agosto de 2001). Disponível em: <www.onuportugal.pt>. Acesso em abr. de 2004.
- URRESTI, Marcelo. Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico. In: BALARNINI, Sergio (coord.). *La participación social y política de los jovenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLASCO, 2000, p. 177-206.
- VALDIVIESO, Patricio. Social capital, crisis of democracy and education for citizenship: the chilean experience. *Revista de Sociologia e Política*, Nov. 2003, no.21, p.13-34.
- VELÁSQUEZ, Cristina suarez. *Da formação de grupos à ação coletiva*: uma análise com grupos de jovens do assentamento rural da fazenda Ipanema – Iperó-SP: 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências Florestais) – Universidade de São Paulo – USP, 2002.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Ciudad Universitaria, Visor Distribuciones, S.A, 1983/1995.
- WASELFISZ, Júlio Jacobo (coordenação técnica). *Juventude, violência e cidadania*: os jovens de Brasília. São Paulo: Cortez, 1998.
- WORLD BANK. 2003. *Social capital for development*. Washington, D.C.: The World Bank Group. <www.worldbank.org/poverty/scapital>. Acesso em abril de 2004.
- ZINNECKER, Jürgen. la juventud actual: ¿Comienzo o final de uma época? *Educación*. Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, República Federal de Alemania, 1987, v. 35, p. 55-72.

8 ANEXOS

8.1 Questionário semi-estruturado (Pesquisa em profundidade)

I DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1 Nome:..... 2 Você está trabalhando? 3 Nív.de
esc.....
4 Endereço: 5 Idade:..... 6 Nív. Sócio-
econ:

II CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

- 1 Em que grupo
participou?
2 Época..... 3 Local..... 4 Qto.
..... Tempo?.....
5 Que papéis você assume no
grupo?.....

III RAZÕES DO ENGAJAMENTO NO GRUPO

- 1 Por que você participou do grupo?
- 2 Como é exercida a liderança no grupo?
- 3 Qual era o objetivo deste grupo (qual a direção da ação coletiva)?
- 4 Vocês se reuniam de quanto em quanto tempo? O que faziam no grupo?
- 5 Como se desenvolveu o processo de formação no grupo (estudos, cursos, partilhas,...)?
- 6 Como descreves o contexto sócio-econômico e cultural da época?
- 7 Como o grupo se posicionava em relação a este contexto?

IV CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO NA SUA FORMAÇÃO.

- 1 Quais os principais aprendizados que você traz desta experiência?
- 2 Como expressa esses aprendizados (participação política, relações com outros,...)?

- 3 Que mudanças você destaca em sua vida pela participação no grupo (antes e após)?
- 4 O que mais a participação no grupo tem favorecido para você (explorar em termos de capital social)?

V O GRUPO E A EDUCAÇÃO DOS JOVENS

- 1 O que resulta da participação nos grupos de convivência?
- 2 Qual a relação posso postular entre “câmbios culturais” e grupos de convivência, no teu entender?
- 3 Como você vê a juventude de hoje? Qual o seu papel? Que papel tem desempenhado na história?
- 4 Como você vê a relação entre educação formal e sua experiência em grupo de jovens?
- 5 O que você sugere para a educação dos jovens de hoje?

VI O GRUPO E A FORMAÇÃO DE CAPITAL SOCIAL?

- 1 Você acredita na participação em associações? () muito; () relativo; () pouco. Justifique.....
- 2 Como você vê as organizações sociais? () muito importante; () importante; () sem sentido. Por que?
- 3 Você acredita que há um ganho com a participação social? () sim; () não. Justifique.
- 4 Você participa das reuniões da sua comunidade (bairro)? () sim; () não. Por que?
- 5 Você ainda participa de algum grupo de convivência hoje? O seu grupo se relaciona com eles? () sim; () não
- 6 Você tem alguma experiência de conquista através da organização comunitária? Quais?
- 7 Além de você, mais gente da sua família participa de grupos? Por que motivo?
- 8 Você costuma participar de manifestações culturais (teatro, show; exposição...)? Por que?
- 9 Você confia nos colegas do grupo de convivência? () sim; () não. Justifique.
- 10 E você nos colegas de trabalho? () sim; () não. Justifique.
- 11 Em relação aos trabalhos, você prefere desenvolvê-los em equipe ou individualmente? Justifique?

VII QUE OUTRAS QUESTÕES GOSTARIA DE PARTILHAR?

8.2 Roteiro de orientação da pesquisa “Grupos de foco”

(Pré-disposições para realizar ou desenvolver capital social e a materialização destas pré-disposições)

I CONFIANÇA

Nos últimos anos, tem-se acentuado a exclusão social e se agravaram os problemas estruturais, que se refletem, dentre outros, na desconfiança e desencanto com a política.

1 Pré-disposição para a confiança

- a) O que vocês pensam desta afirmação?
- b) Vocês concordam com esta afirmação? Sim; não; por que?
- c) Podemos ter políticos no Senado, na Câmara dos Deputados, na Assembléia Legislativa, na Câmara Municipal. Em quem desses grupos vocês confiam mais? Por que?
- d) E a confiança no judiciário? Na Igreja?, no Sindicato? Nos empresários (banqueiros)? Na diretoria da comunidade? Na vizinhança?
- e) Existe uma maneira de se encaminhar (lidar) com esta confiança? O que o grupo de vocês ensinou? E quem não participou do grupo, como vê a questão?

2 Materialização dessas pré-disposições

- a) Que atividades desenvolveram (desenvolvem) na comunidade que mostra (evidencia) que vocês se envolveram relações de confiança?
- b) Com que fim desenvolveram a atividade?
- c) Quais seus alcances? Quais seus limites?

II PARTICIPAÇÃO

A participação popular está diminuindo.

1 Pré-disposição para a participação

- a) O que vocês pensam desta afirmação?
- b) É importante participar? Por que?
- c) Como poderia ser resolvida a questão da participação das pessoas?

2 Materialização dessas pré-disposições

- a) De vocês, quem participa de alguma organização social (clube, política, associação de bairro, igreja, sindicato) Que papéis você assume no grupo?
- b) Com que fim desenvolveram a atividade?
- c) Quais seus alcances? Quais seus limites?

III PERTENCIMENTO À COMUNIDADE

Cada vez mais os interesses pessoais são colocados acima dos valores comunitários.

1 Pré-disposição para o pertencimento

- a) O que você pensa disso? Você concorda com isso? Por que?
- b) Quais as conseqüências disso (valores pessoais sobrepujaram os comunitários) na vida diária (na política, na justiça, na educação...)?
- c) É importante superar o individualismo ou ele é positivo? Há como superar este individualismo?

2 Materialização dessas pré-disposições

- a) Quem de vocês seria capaz de doar um dia de trabalho para a comunidade?
- b) Com que fim desenvolveram a atividade?
- c) Quais seus alcances? Quais seus limites?

IV TOLERÂNCIA – RESPEITO MÚTUO

Em geral as pessoas têm dificuldade em respeitar opiniões contrárias. Há pouca tolerância com idéias diferentes das suas.

1 Pré-disposição para o respeito mútuo

- a) O que você pensa desta afirmação? Você concorda com ela? Por que?
- b) A que poderia levar a intolerância? Há como superá-la?
- c) No grupo de jovens a questão da tolerância e o respeito mútuo tiveram espaço?

2 Materialização dessas pré-disposições

- a) Que atividades vocês desenvolvem no grupo ou comunidade para superar a intolerância, respeitando os outros?
- b) Com que fim desenvolveram a atividade?
- c) Quais seus alcances? Quais seus limites?

V REDES DE COOPERAÇÃO

De modo geral, instituições e movimentos sociais apresentam uma estrutura verticalizada de relações (com relações hierárquicas).

1 Pré-disposição para a cooperação

- a) O que vocês pensa disso? Concordam? Por que?
- b) Em relação aos grupos que vocês participam, como são as relações? Por que?
- c) Para vocês, é importante relacionar-se de igual para igual?

2 Materialização dessas pré-disposições

- a) Que atividades desenvolveram (desenvolvem) na comunidade que mostra (evidencia) que vocês se envolveram numa rede de cooperação ou participação de ações comunitárias?
- b) Com que fim desenvolveram a atividade?
- c) Quais seus alcances? Quais seus limites?

VI SOLIDARIEDADE

O lema que parece estar sempre presente nas relações é “cada um para si e Deus para todos”.

1 Pré-disposição para a solidariedade

- a) O que vocês pensam dessa afirmação? Concordam? Por que?
- b) Como vocês lidaram com a solidariedade no grupo? E os que não participaram do grupo, que experiência de solidariedade tem?
- c) Para vocês, é importante ser solidário?
- d) Que atividades de solidariedade vocês desenvolveram no grupo?

2 Materialização dessas pré-disposições

- a) Alguém de vocês faz voluntariado? Por que?
- b) Vocês participam de campanhas de agasalho, comitês contra a fome ou outros?
- c) Com que fim desenvolveram a atividade?
- d) Quais seus alcances? Quais seus limites?

VII COOPERAÇÃO RECÍPROCA

Para haver cooperação é preciso não só confiar nos outros, mas também acreditar que se goza da confiança dos outros⁵⁶

1 Pré-disposição para a cooperação recíproca

- a) O que vocês pensam dessa afirmação? Concordam? Por que?
- b) No grupo, como vocês lidaram com a cooperação e entre ajuda? E os que não participaram do grupo, que experiência de entre ajuda tem?
- c) Para vocês, é importante ser cooperativo?

2 Materialização dessas pré-disposições

- a) Alguém de vocês participa de ações cooperativas? Quem?
- b) Com que fim desenvolveram a atividade?
- c) Quais seus alcances? Quais seus limites?

⁵⁶ A frase de Hobbes é: “Teu milho está maduro hoje; o meu estará amanhã. É vantajoso para nós dois que eu te ajude a colhê-lo hoje e que me ajudes amanhã. Não tenho amizade por ti e sei que também não tens por mim. Portanto não farei nenhum esforço em teu favor; e sei que se eu te ajudar, esperando alguma retribuição, certamente me decepcionarei, pois não poderei contar com tua gratidão. Então, deixo de ajudar-te; e tu me pagas na mesma moeda. As estações mudam; e nós dois perdemos nossas colheitas por falta de confiança mútua” (Putnam, 1996, p. 171).

VIII EMPODERAMENTO

“o poder é essencial a todas as coisas vivas⁵⁷

1 Pré-disposição para o empoderamento

- a) O que vocês dizem dessa afirmação? Concordam? Por que?
- b) Nos grupos em que vocês participam, como é exercido o poder? Por que?
- c) Vocês sentem ter algum poder? Aonde? Qual poder é esse?

2 Materialização dessas pré-disposições

- a) Normalmente vocês participam de ações como manifestações, greves, jejuns?
- b) Com que fim desenvolveram a atividade?
- c) Quais seus alcances? Quais seus limites?

desenvolvidos junto aos jovens participantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) obtidos em Jaguarão, RS⁵⁸.

⁵⁷ MAY, Rollo. *Poder e inocência*. Rio de Janeiro: Artenova, 1974, p. 19. Para este autor, o poder corrompe, mas a falta de poder corrompe absolutamente

⁵⁸ Pesquisa em desenvolvimento no PPG em Educação da Unisinos, sob a coordenação da Rute Baquero. Esta pesquisa prevê a coleta de dados em diferentes regiões do RS, sendo que um dos municípios selecionados é Jaguarão, cujos dados aqui analisamos.