

**Universidade do Porto**

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Raquel Maria de Oliveira Pinto**

**Vivências e Interações dos Jovens/Alunos  
em Clubes Escolares**

**Dissertação de Mestrado**

**2014**

**Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, no domínio de Juventude, Educação e Cidadania, realizada sob a orientação do Professor Doutor João Caramelo**

## **Resumo**

Este trabalho resulta de um estudo de caso de inspiração etnográfica realizado, essencialmente, com as/os jovens que frequentam e participam em atividades desenvolvidas em dois clubes escolares de uma escola localizada no concelho de Vila Nova de Gaia.

O trabalho é sustentado, por um lado, na análise das produções discursivas das jovens e dos jovens, como constitutivas da realidade que projetam e em que se projetam como pessoas no mundo, através da sua participação nestes clubes escolares, e recolhidas através de procedimentos de observação participante e, por outro lado, na sua escuta sistemática através do desenvolvimento de Grupos de Discussão Focalizada, como técnica auxiliar adaptada a uma abordagem qualitativa.

Assim, com metodologias e instrumentos teóricos das Ciências da Educação procuramos a identificação e compreensão dos princípios que guiam estes contextos não formais, bem como caracterizar as vivências, modos de participação e sentidos construídos pelas jovens e pelos jovens nos clubes escolares.

Através da análise e interpretação dos dados recolhidos neste estudo procuramos encontrar sinais da pertença e da identificação das/os jovens entre si como pertencentes a uma categoria social – a juventude -, que se vai individualizando no seio da nossa sociedade para além dos limites regionais, nacionais e culturais, e que é produtora de práticas sociais e culturais próprias, na interação intra-grupo e na interação com outros significativos ou com objetos e referências culturais com que convivem no mundo que os envolve.

Deste modo, foi feita uma abordagem para dar a conhecer o que caracteriza os clubes escolares, tendo como pano de fundo a hipótese de que constituem um contexto educativo de carácter não formal, procurando reconhecer neles os princípios pelos quais devem ser constituídos e qual a participação das/os jovens nessa construção, dando a conhecer igualmente algumas características das culturas juvenis que aí se exprimem, através da caracterização de alguns jovens, da compreensão das suas interações e dos significados que produzem para estes espaços e para o que lá ocorre, tentando compreender as ações humanas, na medida, do possível, tal como estes atores, as jovens e os jovens, as vivem e sentem.

## Résumé

Ce travail est le fruit d'une étude de cas d'inspiration ethnographique principalement avec des jeunes qui fréquentent et qui participent à des activités dans deux clubs de l'école, une école située dans la municipalité de *Vila Nova de Gaia*.

Le travail est soutenu, d'une part, par l'analyse des productions discursives des jeunes filles et garçons, comme constitutives de la réalité que projettent et dans laquelle ils se projettent comme personnes au monde, à travers leur participation à des clubs scolaires. Ces discours ont été recueillies dans le cadre des procédures de observation participante et à travers des groupes de discussion focalisée, utilisée comme technique auxiliaire et adaptée à une approche qualitative de recherche.

Ainsi, avec le soutien des méthodologies et des outils théoriques des sciences de l'éducation on cherche l'identification et la compréhension des principes qui guident ces contextes non formels, bien comme les expériences, les modes de participation et les significations construites par les jeunes dans les clubs scolaires.

Grâce à l'analyse et l'interprétation des données recueillies dans cette étude, nous essayons de trouver des signes d'appartenance et d'identification des jeunes entre eux comme appartenant à un groupe social (la jeunesse) - qui est toujours plus présente au sein de notre société au-delà des limites régionaux, nationaux et culturelles-, qui produit ses propres pratiques sociales et culturelles dans l'interaction entre le groupe et dans l'interaction avec d'autres personnes significatives où dans les relations établis avec des objets et des références culturelles du monde qui les entoure.

Ainsi, un effort a été faite pour connaître ce qui caractérise les clubs scolaires, ayant comme toile de fond l'hypothèse que ils constituent un contexte éducatif non formel, en cherchant à reconnaître en eux les principes qui doivent les guider et la participation des jeunes dans ces espaces pour cette construction, donnant également à connaître certaines caractéristiques de la culture des jeunes qui y sont exprimés, par la caractérisation de certains jeunes, de la compréhension de leurs interactions et des significations qu'ils produisent pour ces espaces et ce qui s'y passe, en essayant de comprendre les actions humaines, en tant que possible, tel comme ces acteurs, les jeunes filles et garçons, les vivent et sentent.

## **Abstract**

This work results from a case study conducted under an ethnographic inspiration mainly developed with young people who attend and participate in activities in two school clubs, a school located in the municipality of *Vila Nova de Gaia*.

The work is supported, on the one hand, on the analysis of the discursive productions of young boys and girls, as constitutive of the reality that they project and that project them as people in the world, through their participation in school clubs. Those discursive productions were collected through participant observation procedures and, moreover, by developing Focus Groups, as an auxiliary technique under a qualitative research approach.

Thus, through methodologies and theoretical tools of Educational Sciences, this study seeks the identification and understanding of the principles that guide these non-formal education contexts, as well as characterize the experiences, ways of participation and meanings constructed by young people in school clubs.

Through the analysis and interpretation of the collected data in this study we try to find signs of belonging and identification of the youngsters among themselves and as belonging to a social group - youth - emerging within our society beyond regional, national and cultural boundaries, and that is producing its own social and cultural practices, within the interaction intra-group and the interaction with significant others or objects and cultural references with who they interact in the world that surrounds them.

Thus, an effort was made to characterize the school clubs, having as background the hypothesis that they constitute a non-formal educational context, seeking to recognize in them the principles by which they are ruled and what kind of participation the youngsters have in this construction, but also giving to know some characteristics of youth cultures that therein are expressed, through the characterization of some youngsters that more often participated in the studied school clubs, trying to understand their interactions and the meanings they produce for these spaces and for what happens there, trying to understand human actions, as much as possible, as these actors, the young girls and boys, live and feel them.

## **Agradecimentos**

Começo por agradecer ao Professor João Caramelo, pela sua paciência, que me transmitiu ao longo de todos os momentos da construção desta tese, especialmente, ao tentar-me manter objetiva quando o trabalho realizado se desviava dos objetivos que se pretendia, devido à minha falta de experiência nas Ciências Sociais e Humanas.

Agradeço à minha família, por toda a paciência, carinho e dedicação que tiveram comigo ao longo desta tese, em especial a minha mãe, que me dava força quando via o meu desespero ao pensar que não conseguiria concretizar esta tese. Por todos os valores e tradições que me transmitiram sem nunca duvidarem de que eu era capaz de ultrapassar esta fase.

Agradeço a minha amiga Cristina Nunes, pelas injeções de energia que me dava nos momentos menos bons, e interesse, que demonstrava de cada vez que lhe contava todas as minhas dificuldades e triunfos, através do seu contacto no Facebook.

## **Abreviaturas**

ACISI – Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultura

CNO - Centro de Novas Oportunidades

CRSE - Comissão de Reforma do Sistema Educativo

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

GDF – Grupo de Discussão Focalizada

GPA - Grade Point Average

ISCAP - Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto

LBSE - Lei de Base do Sistema Educativo

NT – Nota de terreno

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONG - Organização Não Governamental

PCE - Projeto Curricular da Escola

PISA – Programme for International Student Assessment

PTE - Plano Tecnológico Educativo

SIDA - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

UPT - Universidade Portucalense no Porto

# Índice

<b>Resumo</b> .....	<b>I</b>
<b>Résumé</b> .....	<b>II</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>III</b>
<b>Agradecimentos</b> .....	<b>IV</b>
<b>Abreviaturas</b> .....	<b>V</b>
<b>Índice</b> .....	<b>VI</b>
<b>Índice das Tabelas</b> .....	<b>X</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>X</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE I – Os/As Jovens e os Processos Educativos em Tempos de Contextos Extracurriculares</b> .....	
<b>Extracurriculares</b> .....	<b>5</b>
Introdução .....	5
1. A Juventude e as/os jovens .....	6
2. Educação não formal na Escola .....	8
3. Atividades extracurriculares: Lazer e/ou ocupação de Tempos livres na Escola? .....	10
<b>PARTE II – Clubes escolares: origens, princípios, funções</b> .....	
<b>PARTE II – Clubes escolares: origens, princípios, funções</b> .....	<b>15</b>
Introdução .....	15
1. Os Clubes Escolares.....	15
2. Atividades Extracurriculares e os Clubes Escolares pelo Mundo: uma breve digressão	18
2.1. Japão .....	19
2.2. China.....	21
2.3. Estados Unidos da América.....	24
2.4. Alemanha .....	25
2.5. França .....	26
2.6. Espanha.....	28
3. A “Escola Cultural” e os Clubes Escolares em Portugal .....	29
<b>PARTE III - Opções metodológicas</b> .....	
<b>PARTE III - Opções metodológicas</b> .....	<b>33</b>
Introdução .....	33
1. Uma pesquisa qualitativa? .....	34

2. Desenho de pesquisa.....	37
2.1. Justificação e apresentação do método de pesquisa e seus procedimentos – observação – participante e/ou da participante – observada.....	37
2.1.1. Observação – participante e/ou a participante – observada.....	38
2.1.2. Os espaços de observação.....	39
2.2. Grupo de discussão focalizada: uma técnica auxiliar da investigação .....	41
2.3. A seleção dos clubes escolares .....	43
2.4. Preparação do material de recolha de dados dos grupos de Grupo de Discussão Focalizada.....	44
2.4.1. A seleção das/os jovens .....	44
2.5. A ética das relações da pesquisa.....	49
2.6. O processo de análise de dados .....	49
<b>PARTE IV – Análise e interpretação dos dados.....</b>	<b>51</b>
Introdução.....	51
1. Caracterização dos clubes.....	52
1.1. Princípio da Autonomia e Liberdade.....	52
1.2. Princípio do Primado da cultura .....	55
1.3. Princípio de Gestão participada.....	56
1.4. Princípio da Participação comunitária .....	59
1.5. Princípio de Colegialidade.....	61
2. Caracterização dos jovens participantes .....	61
2.1. As jovens alunas e os jovens alunos .....	66
2.1.1. Franco: das portas que me abriram.....	66
2.1.2. Mike: o único aluno da turma (...) que não tem calculadora no 8º ano. ....	68
2.1.3. Peter: Eu entrei para o teatro para me preparar melhor para o futuro .....	69
2.1.4. Dany: Entrei porque desde o sétimo ano que tinha na cabeça ser atriz.....	70
2.1.5. Anna R: Ajudar-nos a sair da caixa .....	72
2.1.6. Kate: Temos muito mais que organizar nosso tempo.....	73

2.1.7. Gui: Só tive oportunidade de me juntar este ano .....	74
2.1.8. Dan: Entrei porque desde pequeno que adoro teatro, gosto mesmo muito .....	76
2.2. As ex-alunas e os ex-alunos.....	77
2.2.1. Silvy: Alargou-me a minha experiência .....	77
2.2.2. André: Fazer algo diferente na escola.....	78
2.2.3. Rigémea: Tínhamos estes gostos .....	79
2.2.4. Mafalda: Foi devido à experiência no nono ano.....	80
2.3. Externos .....	81
2.3.1. JCarvalhos: eu sou uma aquisição .....	81
2.3.2. Marc: prefiro estar aqui...do que na praxe...não gosto da praxe... .....	82
3. Atividades desenvolvidas e interações/relações sociais .....	83
3.1. As interações/relações entre pares no âmbito dos clubes escolares .....	85
3.2. Interações/Relações entre as/os jovens e as questões de género .....	87
3.2.1. Interações entre as raparigas .....	88
3.2.2. Interações entre os rapazes .....	90
3.2.3. Interação/Relação entre os rapazes e as raparigas .....	91
3.3 As questões etárias.....	93
3.3.1 Relação com os jovens adultos .....	94
3.3.2 Relação com as jovens adultas .....	95
3.3.3 Relação entre (e com) os jovens adultos e as jovens adultas.....	96
4. Relação das e dos jovens com .....	97
4.1. As coordenadoras/professoras .....	97
4.2. Os pais .....	100
4.3. Os pais/professores .....	103
4.4. O que constitui o objeto de interação .....	103
4.4.1. As novas tecnologias .....	105
a) <i>O computador nas salas dos clubes</i> .....	105

b) <i>Portáteis, tablets, telemóveis e consolas de videojogos</i> .....	105
c) <i>As apresentações em PowerPoint</i> .....	108
d) <i>Redes sociais virtuais - Facebook</i> .....	108
4.4.2. <i>Actividades com jogos</i> .....	109
a) <i>Lutas de espadas (Esgrima)</i> .....	109
b) <i>Jogos de cartas e de tabuleiro</i> .....	110
4.4.3. <i>Atividades para o exterior dos clubes</i> .....	110
a) <i>Workshop</i> .....	110
b) <i>Ensaaios e apresentação de peça de teatro</i> .....	111
5. <i>As aprendizagens nos clubes escolares</i> .....	112
5.1. <i>O que se aprende?</i> .....	113
5.2. <i>Como se aprende?</i> .....	115
5.3. <i>Para além dos muros da escola, onde se aprende?</i> .....	116
6. <i>A escola “entra” nos clubes: a escolarização do espaço e tempo dos clubes escolares</i>	117
<b>Considerações finais</b> .....	<b>119</b>
<b>Referências Bibliografias</b> .....	<b>123</b>
<b>Legislação</b> .....	<b>128</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>129</b>

## **Índice das Tabelas**

<b>Tabela 1</b> - Jovens envolvidos na Observação Participante do Clube de Japonês.....	45
<b>Tabela 2</b> - Jovens envolvidos na Observação Participante do Clube de teatro .....	46
<b>Tabela 3</b> - Jovens do Grupo de Discussão Focalizada do Clube de Japonês.....	47
<b>Tabela 4</b> - Jovens do Grupo de Discussão Focalizada do Clube de teatro .....	47

## **Anexos**

ANEXO I – PLANTAS E FOTOGRAFIAS DE LOCAIS DE OBSERVAÇÃO, E  
FIGURAS DE PALAVRAS REFERIDAS NAS TRANSCRIÇÕES GDF – JAPONÊS

ANEXO II – AUTORIZAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

ANEXO III – GUIÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO FOCALIZADA

### **Em CD:**

ANEXO IV – NOTAS DE TERRENO

ANEXO V – ANÁLISE DAS NOTAS DE TERRENO

ANEXO VI – TRANSCRIÇÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO FOCALIZADA

ANEXO VII – ANÁLISE DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO FOCALIZADA

## Introdução

A juventude vem sendo objeto de inúmeras pesquisas e análises sob os mais variados ângulos e aspetos. Vários investigadores referem-se à juventude como uma “*construção social*” (Berger & Luckmann, 2010) ou, então, como “*apenas uma palavra*” (Bourdieu, 1983) para salientar a necessidade de entender a juventude como um fenómeno social só compreensível se integrado num tempo e espaço sociais que lhe vão conferindo diferentes características e significados, de cuja construção os seus membros participam. Alguns outros autores procuraram abordá-la a partir do seu entendimento como um grupo etário e procurando apreender e compreender os processos psicosociais que caracterizam a produção de identidade(s) dos sujeitos que integram esse grupo.

A problemática aqui abordada não é estritamente a da formação da identidade dos e das jovens, buscando eventualmente descobrir o(s) seu(s) processo de constituição, como seria o caso se entendessemos a juventude como um grupo etário e social homogéneo, mas antes buscamos privilegiar uma contribuição para uma outra forma de entender a juventude, a saber: como uma fase da vida que não é necessariamente circunscrita por critérios etários rígidos, mas antes e essencialmente por relações e interações sociais em torno de interesses ou referências culturais simultaneamente comuns e diversas, produzidas a partir de códigos linguísticos e simbólicos mutuamente reconhecíveis. Não cabe neste estudo discutir alargadamente as múltiplas e diversas conceções de juventude, mas antes partir de uma definição operacional que, a partir da recolha de dados etnográficos, permita analisar singularidades e transversalidades presentes no(s) processo(s) de interação encontrada/produzida por jovens/alunos/as dentro de clubes escolares, que constituíram o contexto empírico em que desenvolvemos este estudo.

Nesta ótica, dentro de uma perspectiva que compreende a juventude como um fenómeno social, é preciso encontrar uma definição que permita avançar no processo de análise da juventude. A definição que servirá de base para o presente trabalho e análise é a de considerar a juventude não como um “*grupo etário composto pelos «jovens», mas antes [a juventude] como indivíduos inseridos num processo de ressocialização*” (Viana, 2004) específico.

A ressocialização considerada como uma característica da juventude remete para a ideia de uma “*socialização secundária*”, de um momento na vida dos indivíduos da sociedade moderna na qual eles são preparados para realizar uma integração completa na sociedade, tanto na esfera do trabalho, quanto na esfera das responsabilidades sociais, por via da experiência, da observação e reflexão que se produz na sua relação com sujeitos e grupos sociais diversos. A experiência e a observação são referentes às relações sociais, bem como a reflexão que se realiza, também, sobre um material social. O próprio processo de experiência, reflexão e observação é social, pois um indivíduo não observa tudo que o cerca ou acontece, mas somente o que ele seleciona de acordo com seus valores, que são constituídos socialmente. Nesta dinâmica, o indivíduo, enquanto ser

social, também forma sua identidade através do processo de socialização, entendida como a autoimagem do indivíduo produzida por ele e para ele, mas também pelos outros e para os outros e a autoimagem que faz de si é, também, um produto social. E isto também é válido para os grupos sociais, inclusive a juventude.

Para compreender a formação da juventude e de sua autoimagem dentro dos clubes escolares, é necessário definir este grupo social, revelando o que o caracteriza enquanto grupo, porque entre as diversas definições de juventude, há poucas que destacam o seu caráter social, predominando nas esferas das representações quotidianas, dos meios de comunicação e das ciências naturais, uma conceção biológica ou psicológica.

No entanto, já há muito tempo historiadores, antropólogos, sociólogos, entre outros cientistas sociais, vêm apresentando um amplo material informativo e diversas reflexões e análises que desmentem as conceções biológicas e psicológicas, e mesmo não havendo unanimidade sobre a questão da juventude, pelo menos temos assistido a um avanço comum na superação dos obstáculos ideológicos e na compreensão de que a juventude é um fenómeno social. Sobre este conjunto de questões reflectimos num primeiro momento deste trabalho.

A questão que atravessa este trabalho, que será desenvolvida a partir de agora, é, portanto, compreender como os sujeitos se relacionam e interagem dentro de clubes escolares, a propósito de quê, tomando que objetos/atividades como mediadoras desta interação e como nestas vivências se estruturam e (re)produzem identidades grupais, atravessadas por mecanismos de diferenciação interna associados ao género, ao estatuto sócio-económico, ao tipo de clube e atividades em que se participa, aos papéis e estatutos desempenhados e/ou atribuídos ou à condição etária dos diferentes participantes que se encontram nos clubes escolares.

Uma vez que os clubes escolares são considerados como atividades extracurriculares (aquelas atividades que estão fora do âmbito normal dos currículos escolares, mas que fazem parte da planificação anual da escola), um contexto não formal e informal, dentro de um espaço formal - a escola -, faz com que estes conceitos gerais sejam importantes de discutir no âmbito da investigação realizada. Assim, numa segunda parte, tentamos estabelecer algumas comparações entre as atividades extracurriculares que são consideradas em diferentes países, entre eles: Japão, China, Estados Unidos de América, Alemanha, França e Espanha, por forma a estabelecer um ponto de referência e a importância que em contextos diversos se atribui às atividades extracurriculares, quer nos contextos formais, quer nos seus contextos não formais. De igual modo são abordados os principais princípios e características que os clubes escolares, devem protagonizar em Portugal para que se justifique a sua criação dentro da escola, designadamente regerem-se por um determinado tema e com um objetivo próprio articulado com o tema em que se centra o clube escolar, e o qual lhe deu origem.

Por último nesta parte, damos uma perspectiva dos clubes escolares que tiveram as suas primeiras aparições depois da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986,

através do conhecimento do movimento da “*escola cultural*” em Portugal, principal responsável pela introdução da ideia de criação dos clubes escolares.

O processo de investigação nem sempre é um processo linear, pois sendo um processo em constante construção e reconstrução no qual são tomadas decisões e opções ao nível metodológico, faz com que as fases pré-definidas e as efetivamente percorridas pelo/a investigador/a não coincidam completamente. Com efeito, houve algumas modificações no processo de pesquisa ao longo do estudo, que podem ser acompanhadas na parte deste trabalho onde discorreremos sobre as opções metodológicas assumidas, inseridas globalmente num paradigma qualitativo, que fez com a investigação privilegiasse a «*compreensão (apreender o sentido) por via da interpretação (dar conceptualmente conta da acção tomando inteligível o seu sentido)...*» (Menezes *et al.*, 2004). Neste sentido, um método de inspiração etnográfica, com base na observação participante, “*afigurou-se*” como o mais indicado, e aquele que predominou na condução da pesquisa. No entanto, a observação participante, não foi a única estratégia etnográfica usada, tendo sido complementada por outras técnicas auxiliares, como os Grupos de Discussão Focalizada (GDF), e algumas conversas informais tidas com os/as jovens no espaço dos clubes escolares. Na secção de fundamentação e sistematização dos procedimentos metodológicos, não devem ainda ser esquecidas as questões de ética, que são aspetos importantes nas opções realizadas a este nível, que são apresentadas e justificadas pela ótica da investigadora.

A terceira parte, centra-se no processo de identificação e seleção de alguns clubes escolares e respetivos membros, que se constituíram em informantes privilegiados particularmente através do seu envolvimento nos GDF. Este procedimento revelou-se necessário, por um lado, devido ao elevado número de elementos num dos clubes escolares (o clube japonês), e, por outro lado, a que muitos dos clubes escolares inicialmente possíveis de considerar para este estudo não estiveram em funcionamento durante o período da realização das observações participantes, bem como ao facto de haver sobreposição de horário de funcionamento entre diferentes clubes escolares da escola, como aconteceu com o Clube de Proteção Civil, que tinha um horário de funcionamento igual ao do Clube de japonês.

Na quarta e última parte do estudo, é apresentada a análise e interpretação dos dados. Uma forma de caracterizar os clubes escolares em estudo é através dos princípios que devem guiar a sua existência, em conformidade com as características que devem possuir para justificar a sua existência numa determinada escola. No entanto, como acima se enunciou, nem todo clube escolar corporiza do mesmo modo aqueles princípios e terá as mesmas características gerais, pois tanto como estas dependem do tema central que deu origem a um determinado clube escolar, a forma concreta que assumem aqueles princípios depende do modo como os clubes estruturam a sua atividade. Para ser possível compreender que tipo de juventude e as/os jovens que frequenta estes clubes escolares, também nesta parte, são analisados e interpretados os dados de forma a realizar uma breve caracterização dos sujeitos de investigação e procurando compreender os processos de

socialização entre pares (mediados pelo género e pelos “temas” associados a cada clube), entre estes jovens e os pais que participam nas atividades dos clubes, e entre as/os jovens e as/os professoras/es que os frequentam,.

Porque não só das/os jovens dos clubes escolares, como já tinha enunciado anteriormente, vive este trabalho, mas de todos os vários atores com direito a presença no palco educativo que constituem os clubes escolares, pois só assim podemos ter uma noção das várias interações da juventude que participa neles, procuramos ainda identificar alguns traços da relação desta juventude com os pais, professores e funcionários, ou com a comunidade escolar em geral, dando a conhecer também um pouco daquilo que se aprende dentro deste contexto não formal, do como e onde que se estendem para além dos muros de escola.

## **PARTE I – Os/As Jovens e os Processos Educativos em Tempos de Contextos Extracurriculares**

### **Introdução**

Com o intuito de construir um olhar e um contributo no âmbito do estudo das juventudes, nesta primeira parte procuram-se contextualizar conceitos que serão mobilizados implícita ou explicitamente ao longo do estudo, tais como os conceitos de educação não formal, formal e informal, atividades extracurriculares, assim como diferentes perspetivas sobre o conceito de juventude. Em particular, este último será abordado como referido a uma fase da vida e pela sua distinção face a outras fases, mas também como contributo para compreender como a(s) juventude(s) é/são essencialmente marcada(s) por práticas sociais e formas de interação que permitem a produção e reprodução de modos de ser, de estar e de fazer que dão origem a culturas juvenis diversas, e que neste caso são analisadas a partir do contexto dos clubes escolares. Neste trabalho, consideramos particularmente interessante notar como alguns dos jovens dos clubes escolares em Portugal com quem interagimos, e que se encontram numa faixa etária que já não faz deles alunos – no sentido de se encontrarem matriculados e a frequentar uma escola –, por via das atividades dos clubes escolares e da sua constituição como espaço de encontro e interação, mantêm relações e práticas sociais que contribuem para a (re)produção de culturas e modos de sociabilidade que os afirmam e os fazem reconhecer-se como jovens.

Diversos estudos têm incidido o seu olhar sobre os “*significados vividos e sentidos produzidos*” pelas jovens e pelos jovens no âmbito formal, informal ou não formal, de entre os quais não poderíamos deixar de referir o estudo “*Culturas Juvenis*” (Pais, 1993), que se apresenta como um marco importante no estudo de culturas juvenis e na definição do campo da juventude, aí considerado plural, diverso e heterogéneo. No entanto, apesar desta diversidade de estudos devemos chamar a atenção para o facto das questões de género serem tantas vezes ignoradas, pois como sugere Fonseca (2001: 11), «*os estudos, quer das culturas juvenis, quer da transição para o trabalho, têm-se centrado no universo masculino, omitindo a realidade cultural das raparigas*». Tendo em consideração esta recomendação, no nosso trabalho procuramos dar visibilidade à especificidade das jovens raparigas.

Por sua vez, outros estudos focaram-se na escola e nos sentidos atribuídos pelas jovens e pelos jovens ao espaço no qual têm que permanecer antes de transitarem para o mundo profissional (Stoer e Araújo, 1992; Lopes, 1997; Abrantes, 2003; Silva, 2004; Vaz, 2007). Para além destes, outros estudos poderiam ser referidos para demonstrar o interesse que se tem evidenciado de alguma forma em torno da(s) juventude(s) ao nível nacional. Ao referir estes estudos em particular pretende-se ressaltar o facto de todos considerarem e refletirem, direta ou indiretamente, sobre uma dimensão – o lazer juvenil – e onde poderemos encontrar aspetos relacionados com os usos dos

tempos livres e de lazer das/os jovens e com a sua participação nas atividades extracurriculares da escola. No nosso estudo procuramos entender os usos dos tempos livres e a participação em atividades extracurriculares, não apenas como extensões do tempo escolar, mas também de produção de sociabilidades, embora, como veremos à frente, os diferentes clubes escolares não definam de igual forma as condições para a participação das/dos jovens (participação voluntária vs. obrigatória) e os modos legítimos desta, o que os torna mais ou menos distantes do que seriam os princípios idealmente caracterizadores dos clubes (como por exemplo, a liberdade de participação) e os aproximam ou distanciam de facto de extensões do tempo e de modos de organização e de funcionamento típicos da escola.

## 1. A Juventude e as/os jovens

Não é fácil construir um conceito de Juventude que abranja a real heterogeneidade que a caracteriza.

Por um lado, o conceito de Juventude tem sido definido através de uma série de estigmas, problemas, mas também de esperanças e expectativas, que ao longo dos tempos tem conduzido à sua caracterização como uma «*geração desencaminhada*» (anos 50); ou como «*problema social*» (anos 60); ou com(o) um «*problema de integração no mercado de trabalho*» (anos 70); ou como «*individualista, consumista, por vezes conservadora e indiferentes nos assuntos públicos, apática*» (anos 80) e/ou considerada uma «*desilusão do social*» (anos 90) (Pais, 1990; Abramo, 1997).

Por seu turno, as Nações Unidas entendem as/os jovens como aqueles indivíduos com idade compreendida entre os 15 e os 24 anos (Pereira, 1983). Mas não é possível assumir o critério de idade como definidor exclusivo deste grupo social porque não é suficiente para discutir uma categoria que assume contornos tão diferentes, pois este critério agrupa sujeitos considerando que têm em comum um só aspeto, o da idade cronológica, separando-a por um lado da infância e por outro da adultez. Desde logo, este critério deixa de fora aquelas e aqueles que fazendo parte da Juventude, também se encontram na adolescência (menos de 15 anos) – do ponto de vista dos processos psicossociais de desenvolvimento -, mas também os que são designados como jovens adultos (acima dos 24 e menos de 30 anos), sendo portanto necessário distinguir a fase da vida em que os indivíduos se encontram da sua idade.

Percebemos pois que existem diferentes representações da juventude para diferentes autores. Em algumas circunstâncias, trata-se a Juventude como uma unidade, um grupo dotado de interesses comuns, os quais se referem a uma determinada faixa etária ou fase da vida (Pais, 1993), mas simultaneamente também como um conjunto social diversificado, constituído por jovens em diferentes situações sociais, perfilando diferentes culturas juvenis.

Esta tendência decorre do facto de a Juventude ser, simultaneamente, segundo Peralva (1997), uma condição social e uma representação. Se tem um carácter universal dado pelas transformações que o indivíduo sofre numa determinada faixa etária, nas quais se “*completa*” com

o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças a nível psicológico – a adolescência -, a forma como cada sociedade, e no seu interior cada grupo social, vai lidar e representar esse momento é muito diversificada. Segundo Dayrell (2005) esta variação dependerá das *condições sociais* – através das classes sociais; *condições culturais* - em relação a etnia, identidade religiosa, valores; *condição de género*, e também das *regiões*, entre outros aspetos.

O esforço de desnaturalizar esta noção e fazer da Juventude um problema sociológico, é algo com que a Sociologia da Juventude se vem debatendo; um debate entre diversas posições, sem conseguir contudo chegar a um denominador comum. Por outras palavras, não se pode misturar a(s) Juventude(s) e as/os jovens, pois, a primeira refere-se à tentativa de constituir uma categoria analítica referida a uma fase da vida e, por sua vez, a segunda refere-se aos/as próprias/os jovens, enquanto indivíduos que se encontram numa dada faixa etária, tal como definida pelas Nações Unidas, possuidores de especificidades sociais, culturais, económicas.

Segundo Pais (1993: 23), a Sociologia da Juventude tem ela própria vacilado entre duas teorias. Na primeira, que teve início nos anos 50/60, a Juventude é classificada como categoria *geracional* – uma fase da vida - e enfatiza a busca de aspetos característicos mais uniformes e homogéneos que fazem parte de uma “*Cultura Juvenil*”, que é unitária e específica de uma determinada geração em termos etários.

Na segunda perspetiva teórica, a classista, desenvolvida a partir dos anos 70 – trata-se a Juventude como um conjunto social necessariamente diversificado, devido às diferentes origens de classe, marcado pelas diversas formas de reprodução social e cultural. Neste caso, as Culturas Juvenis<sup>1</sup> seriam culturas de classe, produto das relações sociais antagónicas, expressas sempre por um significado político de resistência, ganhando e criando espaços culturais.

Para além das perspetivas apresentadas por Machado Pais (2000), e inspirada na abordagem deste autor, temos a Teoria Cultural Feminista, de que nos fala (Ferreira, 2004: 27).), que traz contributos relevantes para os estudos sobre jovens ao focar-se nos processos de produção e reprodução das identidades de género, pois permite-nos perceber que:

*“O género é um aspeto crucial na construção tanto da vida cultural de rapazes e de raparigas, porque nas sociedades que habitamos existem ideologias e práticas materiais de género que interferem na produção da masculinidade e feminilidade” (2001: 21).*

Não devemos igualmente esquecer o fenómeno atual do “*prolongamento da juventude*” que a autora Natália Alves (2008) refere na sua obra e que nos alerta para fenómenos ligados à relação das/os jovens com o mercado de trabalho, e designadamente o que é hoje reconhecido como o “*adiamento*” cada vez maior da transição para o mundo do trabalho e para as suas consequências nos processos de autonomização das/os jovens. De igual modo, encontramos trabalhos que discutem a Juventude como um objeto recente de políticas específicas - as “*políticas de juventude*”

---

<sup>1</sup> Segundo Pais (1993:23), as culturas juvenis aparecem geralmente referidas aos conjuntos de crenças, os valores, símbolos, normas e práticas que determinados jovens dão mostras de partilhar.

(Costa, 2001) - que nos ajudam a compreender como o próprio Estado e os poderes locais constroem, através das políticas, uma definição de Juventude e identificam o que supostamente são os interesses e processos/resultados educativos desejáveis para esta Juventude.

De acordo com Coelho (citado por Araújo, s/d):

*“Compreender a Juventude enquanto um fenômeno multidimensional é entender que diversos são os fatores que constituem a identidade juvenil; trata-se de um momento onde o indivíduo começa a enfrentar e ter que dar respostas individuais às diversas instituições sociais que o cercam; é um momento onde passa-se por diversas transformações biológicas e psicológicas e que o contexto econômico e social ao qual ele está inserido é parte integrante da construção de sua personalidade. Tudo isso é fundamental para compreendermos que não estamos falando de uma população homogênea e sim de diversos grupos de pertencimento com identidades próprias, ou seja, não estamos falando de juventude, mas sim de Juventudes. É um momento na vida em que se está mais aberto a apreensão de novos conhecimentos, posturas e construções de novas relações sociais”.*

Entendemos assim que devemos mobilizar conhecimentos teóricos e metodológicos, de forma criativa e aprofundada, na investigação sobre a Juventude e as/os jovens; desmistificando a ideia da Juventude e das/os jovens como um conjunto homogêneo, uma categoria uniforme ou vista como problema,

*“...ganhando visibilidade quando associada ao crescimento alarmante dos índices de violência, ao consumo e tráfico de drogas ou mesmo à expansão do SIDA e da gravidez precoce, entre outros. Não que estes aspetos da realidade não sejam importantes e estejam demandando ações urgentes para serem equacionados” (Dayrell & Reis, 2010).*

Fugindo destas polaridades que talvez não ofereçam elementos para compreender a Juventude e as e os jovens dos clubes escolares nas suas práticas diárias, teremos que construir a noção de Juventude na ótica da diversidade, considerando os diferentes sistemas de interações sociais e simbólicas que interferem na socialização destes jovens.

## **2. Educação não formal na Escola**

Os ensaios que se seguem afetam a duas questões essenciais da cultura da escola e das relações desta com os processos históricos da construção das condições da vida da juventude e das/os jovens encontrados nos clubes escolares e da educação nas escolas. Os espaços onde se leva a cabo a educação institucional e os tempos que esta atravessa são sem dúvida duas referências básicas na codificação da cultura que outorga identidade à condição da juventude e das/os jovens dos clubes escolares.

Dentro da escola podem apresentar-se espaços educativos de vários níveis de formalização ou tipos: informais, formais e não-formais (Silva, 2011) em que estes podem complementar-se ou funcionar de forma autónoma, como são o caso dos clubes de algumas escolas. Com efeito, para além das aprendizagens obtidas pelas/os jovens em contexto educativo formal, não se pode deixar de considerar as aprendizagens obtidas a partir das próprias experiências de vida da juventude e das/os jovens, que existem e podem enquadrar-se no que consideramos educação informal.

Tal como defende Lucinda Silva (2011: 35) nesta categoria:

*“Estão incluídas todas as situações vividas que revelam potencial educativo, mas que não são intencionalmente construídas e que não tem qualquer tempo previsto para sua ocorrência.”*

Segundo esta autora, entre o contexto formal e não-formal existe uma semelhança que se prende com a intencionalidade educativa de cada ato educativo que se desenvolve nesses contextos, podendo no entanto variar os modos de organização das situações educativas e dos sujeitos envolvidos nelas e os tempos em que ocorrem:

- **Formal:** no lugar historicamente identificado com a transmissão do saber, a escola, as situações são criadas com uma intenção educativa, obedecendo a uma organização dos sujeitos, dos saberes e dos tempos: as turmas, as disciplinas que são lecionadas em horários previamente definidos.
- **Não formal:** também prevê a criação intencional de situações educativas, em espaços especialmente concebidos para o efeito, mas com maior flexibilidade dos modos de organização dos sujeitos, das formas de ação educativa e dos horários em que ocorrem.

A estes dois de níveis de formalização da ação educativa será ainda importante juntar o da educação:

- **Informal:** será tudo o que aprendemos mais ou menos de forma espontânea a partir do meio em que vivemos ou com quem nos relacionamos informalmente, através de uma multiplicidade de experiências vividas quotidianamente com mais ou menos intencionalidade em relação ao seu potencial de aprendizagem, não sendo necessariamente organizada ou sequer orientada, o que faz com que se confunda com o processo de socialização dos indivíduos.

Deste modo, pode verificar-se que num contexto formal a principal intenção é a aprendizagem, seguindo um determinado programa previamente estabelecido (currículo). Enquanto no contexto não-formal, a aprendizagem centra-se mais na partilha, no debate, na troca de experiências, na motivação e satisfação pessoal, sem se inquietar com a aprendizagem decorrente de um programa curricular prévio. Na perspectiva da educação informal, referimo-nos essencialmente às situações que não sendo definidas à partida como tendo uma intencionalidade educativa, nem por isso deixam de promover efeitos educativos naqueles que as experienciam. Naturalmente, a educação informal pode decorrer em qualquer tempo, espaço e segundo qualquer modo de ação, incluindo os que são típicos da educação formal e não formal.

Entendemos que os contextos educativos não-formais podem apresentar-se associados aos espaços educativos formais, no sentido de potenciar experiências lúdicas que promovam o desenvolvimento e valorizem as experiências vividas pelos sujeitos.

Como refere Luís Pinto:

*“A educação não-formal é acima de tudo um processo de aprendizagem social, centrado no formando/educando, através de actividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal e sendo complementar deste.” (Pinto, 2005:4)*

A educação não-formal potencialmente socializa as/os jovens, que desenvolvem hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar segundo valores e crenças da comunidade em que estão inseridos. No caso em estudo, e considerando-os como contextos de educação não formal (e informal), podemos admitir que os clubes escolares podem abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda as/os jovens designadamente através das suas relações sociais, muitas vezes não possuindo objetivos determinados *a priori*, mas construindo-se «*no processo interativo, gerando um processo educativo*» (Silva, 2011).

Ademais, no nosso trabalho, a vontade de perceber o modo de funcionamento dos espaços educativos não-formais de uma escola, nomeadamente dos seus clubes escolares<sup>2</sup>, conduziu-nos, ainda, a que durante a observação deste contexto educativo fossem também identificadas outras ações isoladas - atividades recreativas ou atividades artísticas realizadas para épocas especiais -, que apesar de se realizarem fora do horário escolar, não se constituem como objetos de um clube escolar, desde logo por não incorporarem os princípios básicos dos mesmos como são: autonomia, liberdade, primado da cultura, gestão participada, participação comunitária e colegialidade (Patrício, 1996a:115), mas mesmo assim «*significam e ocupam significados sociais [...] são socialmente codificados, [desempenham] papéis fundamentais na estruturação dos grupos e [das] identidades juvenis*» (Abrantes, 2003: 31), como aquelas que podemos encontrar nas atividades protagonizadas pelas/os jovens nos clubes escolares.

### **3. Atividades extracurriculares: Lazer e/ou ocupação de Tempos livres na Escola?**

Pensamos que antes de dar início à análise de alguns dos aspetos relacionados com as atividades extracurriculares como eventuais tempos livres e de lazer no interior da Escola, vale a pena que nos detenhamos a refletir, ainda que seja brevemente, sobre o significado do conceito de “*Atividades Extracurriculares*”, para poder considerar e justificar os Clubes Escolares como tal. Com efeito, os Clubes Escolares têm um estatuto ambivalente uma vez que não fazendo parte do currículo oficial da escola, não deixam de fazer parte do plano de atividades anuais praticadas dentro das escolas e a autorização do seu funcionamento e das suas atividades têm que ser aprovados pelo Conselho Pedagógico.

As atividades consideradas como extracurriculares são as que estão fora do âmbito normal dos currículos escolares, que são realizadas por alunos (e, como veremos, por vezes mesmo por jovens que já não frequentam a escola), e existem em todos os níveis de educação. Geralmente, tais

---

<sup>2</sup> Enquanto espaços que potenciam no jovem (quer estejam dentro ou fora da escola) experiências que vão de encontro aos seus interesses pessoais e sociais sem apresentar um cariz normativo, com regras predefinidas e de inscrição facultativa. Podemos constatar que a maioria dos clubes não apresenta uma frequência regular dos jovens ao longo do ano letivo, com algumas exceções como as apresentadas pelo Clube de Japonês nesta escola onde se realizou a pesquisa, que apresenta um horário e local de funcionamento e um dia semanal determinado.

atividades são voluntárias e de frequência essencialmente facultativa (embora, como veremos adiante, esta característica não seja necessariamente consensual principalmente quando os clubes envolvem animadores que são simultaneamente professores ou em situações em que o objeto das atividades do clube pressupõe a presença de um grupo permanente, como é o caso do Clube de Teatro que analisámos), em oposição às atividades escolares ou curriculares. No entanto, tal não significa que o acesso seja livre (em um dos clubes estudados, por exemplo, procedia-se a uma seleção dos alunos que o procuravam). Geralmente, os alunos são os que organizam e dirigem muitas vezes estas atividades, embora exista na maior parte das vezes uma supervisão por parte de professores responsáveis pelos diferentes clubes. A título de exemplo, no caso dos clubes que têm como objeto a realização de jornais escolares, uma das atividades mais comuns encontradas e desenvolvidas pelos Clubes “Escolares”, embora sejam os alunos que protagonizam essa realização, há sempre um coordenador-professor, mais ou menos presente, na regulação dessa atividade. No nosso trabalho, encontramos, contudo, algumas situações excepcionais em que os professores e a escola delegaram em alunos essa função de coordenação e de supervisão (do clube da Sétima Arte), ainda que os coordenadores-professores necessariamente tivessem que ser consultados para autorizar o desenvolvimento de certas atividades e tudo o que lhe fosse inerente (aprovar a atividade, a forma de divulgação...).

As atividades extracurriculares fizeram a sua primeira aparição nas Universidades, no século XIX, como uma forma de complementar o currículo, e em que os estudantes (neste caso universitários) encontravam nelas uma espécie de laboratório para os futuros interesses práticos e até profissionais. As primeiras atividades extracurriculares foram realizadas nas sociedades estudantis literárias (que têm raízes no século XVIII nas Universidades de Harvard e Yale nos Estados Unidos de América), nos clubes de organização de debates, até meados do século XX, e posteriormente nas fraternidades e irmandades, onde os estudantes também iniciaram e organizaram os primeiros programas desportivos nos *campus* universitários americanos. Na viragem para o século XX alguns educadores sentiram as atividades extracurriculares como menos desejáveis atribuindo-lhes a responsabilidade pela distração dos estudantes das suas responsabilidades curriculares, fator que levou, por exemplo, ao declínio das sociedades estudantis literárias.

Não obstante, a tradição das atividades extracurriculares universitárias manteve-se nos EUA, designadamente por meio do campo desporto, por exemplo através do atletismo intercolegial que se tornou o elemento dominante nas atividades extracurriculares na maioria das faculdades americanas e até nas escolas secundárias, e que, ainda hoje aquela tradição influencia as escolas públicas do Japão e do Canadá, que oferecem uma ampla gama de atividades extracurriculares para complementar o currículo, tais como os jornais da escola, os programas desportivos interescolares ou a formação de uma banda ou de um coro, todas estas atividades extracurriculares que envolvem frequentemente algum tempo fora do horário escolar normal.

Na atualidade, as experiências de envolvimento em atividades extracurriculares são igualmente consideradas em alguns países, como o Japão, ou a China, pelas empresas na seleção de candidatos a emprego. Com efeito, a frequência de atividades extracurriculares é entendida como um fator importante na avaliação dos candidatos a um emprego e os empregadores já não olham apenas para aqueles com um elevado “*grade point average*”<sup>3</sup> (GPA). Não só as entidades empregadoras olham para atividades extracurriculares realizadas durante o período escolar desenvolvido pelos estudantes/candidatos para determinar se o candidato é o mais adequado para um determinado trabalho, mas do mesmo modo levam em consideração como se dá a ocupação do tempo livre e de lazer, independentemente de ser utilizado na prática destas atividades extracurriculares, dentro dos clubes escolares, ou fora da escola ou da universidade em outras atividades.

Pelo facto de as atividades extracurriculares obedecerem a uma frequência essencialmente voluntária, e que acontece fora do tempo de trabalho obrigatório nas disciplinas escolares, é bastante comum proceder-se à identificação entre ocupação do tempo livre e envolvimento numa atividade extracurricular.

O tempo livre, segundo Kluth (citado in Cuenca,1998), não começa

*“... hasta que no surge la posibilidad de construir un mundo polarmente opuesto al trabajo, un mundo con sus valores y exigencias propios, un mundo, por tanto, que no está orientado, como recreación o relajación o esparcimiento, al mundo del trabajo, sino que, centrado en sí mismo, exige actividades específicas”.*

Outro autor, Erich Webber (citado in Cuenca,1998), considera o tempo livre como aqueles períodos irrepitíveis da vida humana, que têm um começo e um fim, factíveis de ser medidos através do relógio, nos quais o indivíduo se sente livre. Livre no seu duplo aspeto de «*livre de*» e «*livre para*». O que permite identificar o tempo livre como aquele em que atuamos pela nossa própria vontade, por nossos impulsos e segundo nossos desejos e inclinações, um tempo privado, oposto ao tempo prestado ao serviço dos outros, o tempo próprio do trabalho.

Nesta perspectiva, o tempo livre é considerado oposto ao trabalho, mas ao trabalho não voluntário. Mas este tempo livre dedicado ao trabalho não voluntário não exclui em nenhum caso a atividade ou o esforço livremente realizado, pois é esse precisamente o sentido em que deve entender-se o estar livre para algo e é, precisamente, no estar livre para algo onde começa o sentido do conceito do lazer. Sendo este motivo que leva, muitas vezes, a utilizar a palavra “*lazer*” como sinónimo do tempo livre.

Segundo Cuenca (1998), “el ocio [lazer] permite al hombre entablar relación con las *cuestiones últimas e importantes de la existencia humana y con su propia transcendencia*”<sup>4</sup>, o que nos impõe uma reflexão sobre o conceito de lazer, com a intenção de desenvolver seu significado

---

<sup>3</sup> Classificação escolar ou nota escolar

<sup>4</sup> Tradução do original – o lazer permite ao homem interagir com questões recentes e principais da existência humana e seu próprio significado.

primitivo, e se se pretende que o tempo livre se ocupe com uma atividade extracurricular. Mas para Josef Pieper (citado por Cuenca, 1998), “*sólo puede haber ocio cuando el hombre se encuentra consigo mismo, cuando asiente a su autentico ser*”<sup>5</sup>, [e ainda que] *el ocio no se debe solamente a hechos externos como pausa en el trabajo, tiempo libre, fin de semana, permiso, vacaciones; el ocio es un estado del alma*”<sup>6</sup>. Segundo este mesmo autor, para o tempo livre ser considerado como tempo de lazer, devem coexistir três aspetos fundamentais: *uma atividade, algum esforço e cumprir uma função social*.

Ao não existirem estes aspetos fundamentais, implicaria uma certa atitude de não fazer, de «*íntima falta de ocupação*»; já o lazer está intimamente relacionado com a perceção recetiva e contemplativa do ser. Fazendo-nos refletir sobre duas questões em relação ao tempo livre da juventude e das/os jovens que participam dos clubes escolares, *será que o tempo livre dedicado ao clube escolar é qualitativamente igual para todos as/os jovens (designadamente entre os que estão na escola e entre os que estão dentro ou fora da escola)? A escola enquanto espaço social não poderá também ser um espaço sobre o qual se inscrevem outros tempos que não o escolar, designadamente o tempo social como tempo livre e de lazer?*

Para Josef Pieper (cit. in Cuenca, 1998 e Lauand, 2012) o lazer opõe-se radicalmente ao trabalho, sustentando que o lazer se associa inteiramente ao não trabalho como uma função social, como se nada mais existisse contiguamente. Em contraponto, para Joffre Dumazedier (1974: 89) esta distinção tão radical não faz sentido, admitindo que por vezes é difícil estabelecer uma fronteira clara entre tempos e funções desempenhadas nesses tempos, como seria o caso do tempo de trabalho que, para alguns, pode ser simultaneamente um tempo de lazer e vice-versa.

Na perspetiva de Dumazedier, o lazer é considerado um estilo de comportamento, podendo ser encontrado em não importa qual seja o tipo de atividade desenvolvida. Então, toda atividade pode vir a ser um lazer, numa ampla conceção difundida na sociologia, que vai ser reencontrada muitas vezes nos estudos de H. Wilenky ou M. Kaplan, em que os modos de lazer tendem a penetrar todas as outras atividades, e o que dá origem à ideia de que o lazer é um estilo de vida e que os seus modelos contribuem para mudar a qualidade de vida.

Partindo das funções essenciais do lazer consideradas por Dumazedier (1974): *descanso, diversão e desenvolvimento*, o autor considera que o lazer serve para o descanso e liberta do cansaço e do desgaste tanto físico como nervoso, para uma recuperação do equilíbrio natural, necessário para as pessoas que levam uma vida quotidiana de elevada tensão; uma diversão que liberta do tédio e causa uma rutura com o mundo quotidiano, cheio de normas e obrigações; e de desenvolvimento da personalidade, pois guarda uma certa relação com o enunciado anteriormente, com respeito à expressão pessoal, através do comportamento, ainda que numa dimensão mais

---

<sup>5</sup> Tradução do original – somente pode haver lazer quando o homem se encontra, quando se decide ser autêntico.

<sup>6</sup> Tradução do original - lazer não é só devido a eventos externos, tais como a pausa do trabalho, o tempo livre, ao fim de semana, férias, o lazer é um estado de espírito

ampla, o que faz com que apareçam intimamente vinculadas, coexistindo e existindo simultaneamente em cada situação de lazer. Partindo delas, podemos aproximar o conceito de lazer de um dos possíveis sentidos para as atividades extracurriculares:

*“El ocio es un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar o para divertirse, o para desarrollar su información o su formación desinteresada, su voluntad de participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales”<sup>7</sup>(Dumazedier, 1974: 28).*

Esta noção vai ao encontro do pensamento de Erich Webber (citado por Cuenca, 1998: 20) em relação ao tempo livre:

*“Un comportamiento de tiempo libre tiene sentido cuando realiza valores: valores útiles, que contribuyen constitutivamente a lograr valores en sí mismos, y que son legitimados por éstos, o directamente valores de sentido, que son válidos por sí mismo”.*

Nesta perspectiva, o envolvimento em atividades extracurriculares como forma de uso do tempo livre e numa lógica de lazer, não deixa de poder constituir-se como um potencial processo educativo, diríamos que essencialmente de natureza informal. Se considerarmos como Ibañez (1997:57) que a Educação “*es todo aprendizaje valioso e intencional*”, os Clubes Escolares poderão desempenhar implicitamente essa função educativa através do que proporcionam em termos de modificação ou de uma ampliação nos conhecimentos, hábitos ou atitudes dos sujeitos, de uma transformação no seu comportamento, do aperfeiçoamento do seu ser.

---

<sup>7</sup> Tradução do original - Lazer é um conjunto de ocupações nas quais o indivíduo pode se envolver voluntariamente, quer seja para relaxar ou para se divertir, ou para desenvolver sua formação de forma desinteressada, a sua vontade de participação social ou libertar a sua capacidade criativa, quando está livre das suas obrigações profissionais, familiares e sociais.

## **PARTE II – Clubes escolares: origens, princípios, funções**

### **Introdução**

Nesta parte do nosso trabalho são abordados os principais princípios e características dos clubes escolares em Portugal, bem como as condições que devem existir para que o clube escolar justifique a sua criação dentro da escola como contexto e tempo extracurricular, normalmente regendo-se por um determinado tema e com um objetivo próprio articulado ao tema em que se centra o clube escolar.

Nesta secção também são estabelecidas algumas comparações entre as atividades extracurriculares em diferentes países, tais como: Japão, China, Estados Unidos de América, Alemanha, França e Espanha, por forma a estabelecer um ponto de referência através dos diferentes sistemas educativos acerca da importância que atribuem às atividades extracurriculares, quer nos contextos formais, quer nos contextos não formais, por via de clubes escolares ou de outras formas de organização destas atividades.

Por último, nesta secção, os Clubes escolares serão abordados pela perspectiva da escola cultural em Portugal, a partir da qual tiveram as suas primeiras aparições depois da publicação da LBSE, em 1986.

### **1. Os Clubes Escolares**

Como já foi enunciado, sustentamos que os clubes escolares constituem potencialmente um contexto não formal no interior da escola. Estes contextos constituem o meio onde se desenvolve todo o estudo de caso de inspiração etnográfica realizado, pelo que não podemos antes mais deixar de estabelecer o conceito de “clube”, na sua articulação com a “escola”, uma vez que todos clubes escolares devem cumprir um objetivo para poderem existir e se desenvolver dentro do espaço escolar e serem considerados como tal um clube escolar.

Num sentido comum, a palavra de “clube” é reconhecida na sociedade portuguesa pelas pessoas que a identificam e valorizam como algo de conhecido e familiar já que a palavra facilmente se associa a diversas modalidades (por exemplo, desportivas) e a diferentes atividades, quer seja em comunidades rurais, quer urbanas, entendidas como entidades culturais, que existem e estão espalhados por esse Portugal fora, associações e coletividades, desportivas, dramáticas, musicais ou de recreio, com expressão nacional, regional e/ou até local. Muitos desses clubes têm uma função específica que é a sua razão de ser: pretendem, ou efetivamente prosseguem, atividades ditas de âmbito cultural, recreativo ou educativo. Nesta insuficientíssima caracterização ilustra-se todavia que em todos os casos, o que se pensa dos clubes, quer bons quer maus, é que são lugares de “ócio” ou lazer.

No caso português, e no campo educativo, segundo Fialho Pinto (citado por Patrício, 1987: 602-603), a palavra “«Clube» é um tópico essencial, e conformador da originalidade da “Escola

*Cultural” de inquestionável pertinência e eficácia pedagógica” e que está operacionalmente definido, objetivamente identificado, pelo conteúdo, pelo móbil e pela função.*

Por outro lado, nem toda a gente que tem legítimo interesse sobre a “escola”, conhece e sabe o que se faz na escola e porque se faz, e, ao ouvir falar de “Clube” como algo que há na escola, como uma instância que está na escola, como algo que se passa na escola, e desconhecendo as propostas da “Escola Cultural”, é fácil conotar redutoramente o termo em si com o real que existe.

Mas, o clube escolar (ou juvenil), segundo Rafael Mendía (2002, citado por Cuenca, 1987: 32), será aquele que *«los jóvenes lo crean para dar respuesta a unas inquietudes. Es un lugar donde se forman, y se forman por medio de algo que ellos mismos dan vida y donde van a satisfacer unas necesidades que quizá en otros sitios no pueden ser satisfechas. Para responder a estas necesidades se montan actividades de distinto tipo, teniendo siempre presente el objetivo central y común que dé unidad al resto de lo que se haga. Estas actividades o medios de llegar al objetivo propuesto deben depender de los propios jóvenes y del medio en que se desenvuelven»*<sup>8</sup>.

Como tal, todos os Clubes escolares respeitam certas formas organizacionais e devem seguir relativamente os mesmos princípios, mesmo que possuam características diferentes, que dependem em grande parte da área ou tema central do clube escolar. Segundo Cuenca (1987: 32), as características que interessa ressaltar e que são comuns a estes tipos de organizações são:

- Organização extracurricular;
- Acesso não obrigatório;
- Espontaneidade de associação;
- Necessidades (gostos, ...) comuns;
- Existência de um objetivo comum;
- A auto-organização das suas próprias atividades.

E, segundo Patrício (1990), os princípios que devem seguir, que são os seguintes:

- **Autonomia** – Cada escola pode criar os clubes escolares que entender; a criação e a dissolução dos clubes escolares fica ao critério de cada escola;
- **Liberdade** - normalmente, têm um número limitado de alunos que nele livremente se inscreve, mas nem sempre isto acontece, pois estão abertos a todos as/os jovens, independentemente do ano escolar que frequentem ou frequentaram, quer pertençam ou não a uma determinada escola e funciona sob a responsabilidade de um professor/coordenador;

---

<sup>8</sup> Tradução do original – os jovens os criam para dar respostas a suas inquietudes. É um espaço onde se formam, e se formam por meio de alguma coisa a que eles mesmos dão vida e onde vão satisfazer suas necessidades que talvez em outros espaços não possam ser «satisfeitos». Para responder a estas necessidades se organizam atividades de diferentes tipos, tendo sempre presente o objetivo central e comum que dá unidade ao resto do que se faça. Estas atividades ou meios de chegar ao objetivo proposto devem depender dos próprios jovens e do meio em que se desenvolvem.

- **Primado da cultura** - têm como finalidade o desenvolvimento de atividades de natureza cultural, lúdica, artística ou desportiva, no quadro do plano de atividades aprovado pelo conselho pedagógico;
- **Gestão participada** - os alunos participam na organização e coordenação da atividade dos clubes, bem com na organização, desenvolvimento e avaliação das atividades;
- **Participação comunitária** - pode ter a colaboração pedagógica de mais de um professor e também de outros elementos da comunidade educativa desde que considerados competentes pelo conselho pedagógico;
- **Colegialidade** - os clubes de âmbitos afins podem constituir-se em núcleo e cada núcleo é coordenado pelo grupo de professores/coordenadores responsáveis dos clubes constituintes, sendo este presidido pelo professor responsável eleito pelos colegas.

Este são os princípios de maior relevância dos Clubes Escolares na perspectiva da (esquecida) “Escola Cultural”, e que até hoje, pelo menos em parte, fazem parte integrante dos princípios dos clubes escolares, como são a sua autonomia e o caráter livre e voluntário do envolvimento nos mesmos.

Por norma, os clubes escolares desenvolvem atividades de complemento curricular, mesmo continuando a ser considerados espaços de realização de atividades numa determinada área, como por exemplo clubes de teatro, de desporto, de ambiente, da saúde, de solidariedade, etc., e que se materializam em atividades que podem ser: visitas de estudo, exposições, concursos, debates, visualização de filmes, entre muitas outras, dependendo da especificidade das áreas (Duarte & Gonçalves, 1996:13).

Estas características e princípios podem-nos levar a encontrar nos clubes escolares o convívio não só das/os jovens com os seus pares (de dentro e de fora da escola)<sup>9</sup>, mas também entre estes jovens com os professores, pais e comunidade, em geral, ampliando desta forma as suas ações educativas, ao favorecer a livre organização das/os jovens, ao desfrutar de um tempo e espaço de lazer - «o *tempo e espaço do clube escolar*» (Cuenca, 1987: 41) -, numa dimensão ainda mais ampla daquelas, muitas vezes limitadas pelos muros que delimitam uma escola.

Os Clubes escolares ao serem simultaneamente espaços de lazer, espaços da vivência cultural, proporcionadores de momentos da expressão da vitalidade e da sensibilidade das/os jovens, favorecem a realização de atividades para todos os perfis de jovens sem exigir treinamentos específicos ou maiores vivências nas atividades oferecidas, especialmente das/os jovens que encontram mais dificuldades em estabelecer uma relação concreta com o outro (aquele que não é

---

<sup>9</sup> Quando se refere fora da escola, não é pressuposto ser por abandono ou insucesso escolar, mas para referir aqueles jovens que depois de concluir o 12º ano de escolaridade e estarem integrados no ensino superior ou no mercado de trabalho, regressam à sua antiga escola, ou mesmo não sendo antigos alunos se tornam membros assíduos dos clubes escolares da sua zona de residência, como foi percebido durante uma observação exploratória no contexto da investigação.

jovem, os professores e os pais). Então *que significado(s) atribuem os diferentes jovens ao modelo de saberes e competências oferecidas no desenvolvimento de atividades de tipo diferente dentro de um determinado clube, e que sentido<sup>10</sup>(s) atribuem os jovens, aos organizadores ou representantes adultos (professores) como membros de um clube?*

Não deve ser esquecido que os clubes escolares podem ser, em verdade, um espaço de integração e crescimento, com algum prazer, através da *“possibilidade de participação das/os jovens não só na realização, senão também na organização e programação das atividades, de tal forma que as/os jovens (alunos ou ex-alunos) tenham liberdade de aceitação, de eleição e de iniciativa” (idem).*

O tempo do clube escolar, como tempo de lazer, deve também ser considerado como um «tempo social», no sentido em que *«é um tempo que reenvia às atividades e práticas especificamente sociais (...) criando modificações de estruturas sociais, onde aparecem novas normas e novas regras, onde se estabelecem novas relações sociais e onde se fundam novos valores»* (Magalhães, 1991). Potencialmente, este é um tempo (e um espaço) que, podendo constituir *“uma ilha isolada no oceano”* (Matias, 1989:141) da escola, não se pode ignorar pela possível valorização da convivialidade, que não deve nem pode ser ignorada. Com efeito, as práticas sociais no interior dos clubes torna-os um potencial instrumento de fomento de relações de interconhecimentos e de trocas simbólicas no quotidiano juvenil e entre diversos grupos juvenis, cuja influência, por vezes, se estende para além dos espaços e tempos livres e de lazer extracurriculares.

E é assim que, olhando de dentro para fora, através dos discursos das/dos jovens encontrados nos clubes escolares, procuramos igualmente compreender *que expectativas depositam neste tempo e espaço dedicado ao clube escolar, por meio de algo a que eles mesmos dão vida e onde vão satisfazer suas necessidades e inquietudes que talvez em outros tempos e espaços não podem ser satisfeitos? Será que os espaços e tempos da ordem social escolar tenderam a ser os organizadores dos tempos juvenis, ou será que os clubes escolares enquanto espaços e tempos predominantemente juvenis contribuem para instaurar novas ordens sociais e escolares dentro do contexto escolar?*

## **2. Atividades Extracurriculares e os Clubes Escolares pelo Mundo: uma breve digressão**

Não sendo prioridade deste trabalho estabelecer uma comparação entre os diferentes tipos de clubes escolares que podemos encontrar em diferentes países, o que aliás não seria possível, podemos ainda assim através da leitura e análise de documentos emitidos oficialmente pelos

---

<sup>10</sup> Para além do significado geral perceptivo que identifica a palavra «sentido» com a faculdade dos órgãos sensitivos, o termo «sentido» é muitas vezes empregado dentro de contextos tais como «ter sentido de alguma coisa» ou «o sentido de alguma coisa».

ministérios de educação ou departamentos de educação de diversos países, quando eles existem, saber algo das políticas educativas no que respeita à importância atribuída às atividades extracurriculares, complementando essa informação com a que é destacada em relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), do Projeto “*Programme for International Student Assessment*” (PISA) e aqueles que são publicados pelos órgãos responsáveis pela organização dos sistemas educativos dos respetivos países, como por exemplo de França e Espanha. Só serão destacadas ou enunciadas algumas das medidas da política educativa que estejam relacionadas de alguma maneira com as atividades extracurriculares relativas aos seguintes países: Japão, China, Estados Unidos de América, Alemanha, França e Espanha.

No que se refere à organização dos seus sistemas educativos, que se apresentam com estruturas diferentes segundo as características de cada país, específicos e adaptados às realidades sociais de cada um, dir-se-ia que genericamente estão organizados por ciclos ou níveis de escolaridade e num número total de 12 anos de escolaridade (excluindo naturalmente o Ensino Superior), sendo que pelo menos em todos os sistemas educativos destes países há nove anos de escolaridade obrigatórios, com a exceção da China que tem apenas como obrigatórios os seis primeiros anos. Os ciclos ou níveis dos respetivos sistemas educativos destes países, são três ciclos em que varia, consoante o país, o número de anos que constituem cada nível, como por exemplo acontece nos Estados Unidos de América, ou em cada ciclo como acontece na China ou França.

Por isso só será referida a informação retirada dos relatórios oficiais internos, publicados pelos departamentos e/ou ministérios de educação destes países e os relatórios do Projeto PISA de 2009, publicado no site oficial da OCDE.

## **2.1. Japão**

As escolas japonesas iniciam o ano escolar em Abril e este encerra em Março do ano seguinte. A educação é obrigatória unicamente durante os nove primeiros anos, mas 97% dos alunos continua os seus estudos no 2º ciclo do Ensino Secundário. A razão principal para tal facto é que a sociedade japonesa se baseia na “*titulocracia*”<sup>11</sup>, isto é, possuir uma determinada titulação é fundamental para ocupar uma certa posição social, o que faz, no geral, com que as/os jovens/alunas(os) japoneses se submetam a vários exames para aceder aos institutos politécnicos e às universidades. Além do ensino obrigatório, a maioria das crianças e jovens realizam diversas atividades extracurriculares.

As escolas japonesas possuem uma grande oferta de atividades extracurriculares, como são exemplos os diversos clubes no âmbito escolar, com diferentes propósitos e que os japoneses não duvidam em compaginar com seus extensos estudos. Porque, de igual forma, a sociedade japonesa também valoriza a harmonia do grupo que pode ser encontrada através da participação dos/as

---

<sup>11</sup> “É a compulsão obsessiva pelo título académico, até mesmo em quem não o tem...” (eurodeputado Rui Tavares).

jovens nos clubes escolares existentes neste país, e faz com que, desde crianças, aos japoneses lhes sejam inculcados os princípios para se prepararem para serem seres integrados na sociedade.

Mas, atualmente, o sistema educativo do Japão está em fase de transformação, pois para os japoneses também urge a acomodação da educação ao mundo pós-moderno; assim, é preciso que as/os jovens/alunas(os) aprendam também a exercitar a liberdade e sua criatividade. Talvez se deva a esta forma nova de pensar o que nos levou a encontrar no relatório PISA de 2009 (OCDE, 2011: 144) que a ocupação do tempo livre com atividades extracurriculares, considerada no sistema educativo japonês, "*is an important factor in the good academic performance of Japanese students*"<sup>12</sup>. O que faz com as/os alunas/os japoneses nas escolas públicas, além de seis dias por semana de aulas, "*have several hours of homework a day. They have six weeks of vacation during the summer, which is less than students in many other parts of the world. Students often do their own research during vacations The majority of Japanese students also spend considerable time in various forms of private instruction after the regular school day. These private schools range from offering help to students who are behind to catch up, to offering more advanced study than is available in the public school, to offering extracurricular activities or one-to-one or small group tutoring for some combination of these purposes.*

*The combined effect of all this additional study is that Japanese students have the equivalent of several more years of schooling by the time they finish high school than, say, the typical American student. And because of the briefer summer vacation, they retain much more of what they have learned as they go into the next year.*"<sup>13</sup>.

As/os alunas(os) que participam em atividades extracurriculares passam muito tempo com professores já que estes são muitas vezes, simultaneamente, os treinadores das equipas de basquete ou maestros da banda de música depois da escola, e muitas vezes, também as/os acompanham aos fins-de-semana. Nos graus superiores, das/dos professoras/es, ainda é, esperado que prestem aos alunas/os aconselhamento académico e profissional.

No entanto, "*it is not all work and no play for Japanese students. Not all these extra hours are for instruction. Observers believe that one reason Japanese students seem more engaged when they are in class than students in many other countries is that they are given more breaks from instruction (e.g. see Stevenson and Stigler, 1992). Several times a day, students go outdoors, play,*

---

<sup>12</sup> Tradução do original - um fator importante para o bom desempenho académico dos estudantes. (OCDE, 2011: 144)

<sup>13</sup> Traduções do original - também têm várias horas de aulas extracurriculares em casa, um dia por semana. Eles têm seis semanas de férias durante o verão, o que é menos do que os alunos em muitas outras partes do mundo. Os alunos japoneses muitas vezes fazem a sua própria investigação durante as férias. A maioria dos alunos japoneses também gastam um tempo considerável de várias formas no ensino privado após seu dia na escola regular. Estas escolas privadas variam as ofertas de apoio aos alunos que estão com dificuldades de aprendizagem, e oferecem um estudo mais avançado do que está disponível na escola pública, desde atividades extracurriculares, ou individuais ou em pequeno grupo de tutoria para alguma combinação com um propósito (ibidem). O efeito combinado de tudo isto e o estudo adicional é que os alunos japoneses têm o equivalente a vários anos de escolaridade no momento em que terminam o ensino secundário do que, digamos, o aluno americano típico. E por causa das breves férias de verão, eles retêm muito mais do que eles aprenderam para o próximo ano. (OCDE, 2012: 201).

*do exercises and let off plenty of steam. Nonetheless, they do hit the books more than students in many other countries and it shows*<sup>14</sup>. Estas atividades extracurriculares das escolas japonesas são comparadas (OCDE, 2011), em relação às que são realizadas e praticadas nos Estados Unidos de América, China, Canadá, Hong Kong, Finlândia, Singapura, Brasil, Alemanha, Inglaterra e Polónia.

## 2.2. China

Apesar de neste momento a China se encontrar a emergir como uma das economias mais influentes do mundo, pouco se sabe sobre o seu sistema educativo, como seus alunos/os aprendem e sobre as atividades extracurriculares. Tem-se podido ganhar alguns *insights* através das/os alunas/os chinesas/es em universidades no exterior, ou de suas pontuações em testes estandardizados de larga escala. Caso contrário, a impressão que prevalece tenderia a ser de que neste país as/os alunas/os aprendem de forma mecânica e que se privilegia nas escolas a memorização e o estudar para os exames.

Para evitar esta representação estereotipada, procuramos dar uma imagem mais subtil e complexa do sistema educativo da China, usando Xangai e Hong Kong como exemplos. Xangai é uma das áreas urbanas mais desenvolvidas da China, enquanto Hong Kong, “*despite having the same cultural background, is a rather different society under the «one country, two systems» political arrangement*”<sup>15</sup> (OCDE, 2011: 84). Como a China abrange um espectro tão diversificado de economias, sociedades e culturas, Xangai e Hong Kong fornecem uma janela muito poderosa para conhecer em parte, através do relatório PISA 2009, a educação na China, através da organização do seu sistema educativo, mas que não pode ser considerado representativo do país. No entanto, é possível perceber que no centro das preocupações se coloca a aprendizagem do aluno que se procura fomentar através da articulação de um conjunto de outras dimensões, tais como: o ensino e os professores, as instalações escolares e a adoção de estratégias sistémicas - fornecendo o contexto e apoiando em vários aspetos a aprendizagem das/os alunos.

Na China há uma longa tradição de valorizar altamente a educação. Isso terá começado com o sistema de Exame Civil, fundado em 603 d.C., que foi exportado para o Japão e Coreia no final do século VII, que era um sistema muito competitivo, mas eficiente para a seleção de funcionários, conhecido por seu rigor e imparcialidade, que evoluiu ao longo de muitas dinastias

---

<sup>14</sup> Traduções do original - não é só trabalho e nenhum jogo para os alunos japoneses. Nem todas essas horas extras são para a instrução. Os observadores do projeto PISA acreditam que uma das razões para que os alunos japoneses parecem mais concentrados quando estão em sala de aula do que os alunos em muitos outros países é que a eles lhes são dadas mais pausas de instrução. Várias vezes por dia, os alunos podem praticar atividades ao ar livre, tais como brincar, fazer exercícios físicos, a prática de algum desporto. No entanto, os alunos japoneses não demonstram grande entusiasmo na leitura de livros mais do que os alunos, em muitos outros países. (*ibidem*)

<sup>15</sup> Tradução do original - apesar de ter o mesmo fundo cultural, é uma sociedade bastante diferente sob o lema "um país, dois sistemas".

antes de sua abolição em 1905. Segundo o relatório PISA de 2009 (OCDE, 2012: 151), o sistema educativo no sentido contemporâneo só começou em 1905, após a abolição deste exame.

No entanto, a história mista colonial da China deixou um legado de sistemas educativos diferentes. Por exemplo, muitas das escolas nesses primeiros anos pós-1905 foram iniciadas em Xangai, em grande parte por causa de seus primeiros contatos com o Ocidente. Sendo a área urbana de Xangai dividida em "*concessões*", por via de tratados com países ocidentais, assinados em meados e final do século XIX, as Escolas na concessão Britânica, seguiram o sistema educativo britânico e as escolas da concessão Francesa seguiram o sistema educativo francês. No entanto, a nível nacional, as escolas muitas vezes eram vistas como símbolos de modernização e liberalização, e foram fortemente influenciados por pensadores educacionais americanos, particularmente John Dewey.

Desde a criação do Estado-nação socialista, em 1949, o sistema nacional de educação na China continental passou por várias fases de desenvolvimento. Na década de 1950 - os primeiros anos da República Popular da China - todo o sistema educativo seguia o modelo russo, depois, com o enfraquecimento do vínculo Soviético na década de 1960, houve um pequeno "renascimento" na educação, quando muitas inovações e novos pensamentos floresceram, e Xangai ficou conhecido por muitas dessas inovações e novos pensamentos, especialmente no campo da pedagogia.

Este renascimento foi muito curto, varrido pela Revolução Cultural (1966-1976), que se revelou um desastre nacional em todos os aspetos e que arruinou o sistema de ensino. As escolas foram fechadas e a aprendizagem formal foi substituída por experiências práticas na agricultura e nas indústrias, sustentadas por ideologias densas de luta de classes. Escolas e instituições de ensino superior foram tomadas por comités políticos compostas por operários, camponeses e soldados que eram vistos como as únicas pessoas que poderiam representar a ideologia revolucionária (OCDE, 2012: 151). Com a exceção do período da Revolução Cultural, a educação neste país, em geral, segundo o mesmo relatório PISA, tem conhecido uma tendência ascendente, tanto em escala como em qualidade o que levou a uma rápida expansão durante os anos 1980 e 1990 e a transição para o ensino superior em massa no século XXI.

Em particular, a educação praticada em Xangai incorpora duas preocupações fundamentais: a organização do ensino e o envolvimento dos alunos. O envolvimento dos alunos na aprendizagem (OCDE, 2011: 92-93) "*does not stop at academic study*"<sup>16</sup>, o que fez despertar o nosso interesse em relação às atividades consideradas extracurriculares, mesmo não estando explicitamente enunciadas neste relatório, estas são ainda assim referidas implicitamente quando se

---

<sup>16</sup> Tradução do original - não acontece só no estudo académico

afirma que os alunos são “*obliged to take part in all kinds of other activities*”<sup>17</sup> (por exemplo, Arca Verde Oriental<sup>18</sup>), sendo um “*municipal requirement that every student should engage in at least one hour per day of physical education*”<sup>19</sup>, ou ainda que os alunos devem “*start with a morning exercise before class;[e] there is an intermission exercise in the middle of the morning, and other physical activities are held after school*”<sup>20</sup>. Outras práticas educativas realizadas em algumas escolas chinesas são os chamados “*eye exercises*», *where students massage essential acupuncture points in order to prevent eyesight deterioration*”<sup>21</sup> e, mais explicitamente, as/os alunos “*also engage in all kinds of extracurricular activities in sports and the arts, where they are expected to learn organisation and leadership*”<sup>22</sup>. As/os alunas/os chinesas/es também “*take turns at «daily duties» in cleaning the classrooms and nearby corridors, for example. Students are also assigned teamwork in keeping the campus tidy. They are also organised to visit rural villages or deprived social groups as a matter of social or service learning. All these activities are co-ordinated by the municipal education authority.*”<sup>23</sup>.

Por outro lado, segundo o mesmo relatório (OCDE, 2011: 92 - 93), “*Shanghai has always been seen as a pioneer in education reform, with reform of the curriculum taking centre stage. Curriculum reform in Shanghai follows the general framework of national reform. But Shanghai is often given the privilege of experimenting with reforms before they are endorsed for other parts of the nation. Since 1989, Shanghai has launched two waves of curriculum reform. Their essence has been to overcome «examination orientation» practices in schools in order to build quality education (Ding, 2010)*”<sup>24</sup>. *The first phase of curriculum reform started in 1988, with an attempt to allow students to select courses of personal interest. A curriculum comprising three blocks was*

---

<sup>17</sup> Tradução do original - obrigados a participar de todos os tipos de outras atividades (OCDE, 2010: 92)

<sup>18</sup> É um parque para educação que ocupa mais de 60.000 hectares e inclui centros de atividades e de desafio físico, treinamento militar, museus, casas e hotéis, como também tem um centro de convenções. As moradias e hotéis seguem o conceito de uma aldeia global, com cada bloco no estilo de uma nação particular. Cada estudante das escolas primárias e secundárias em Xangai experimenta a Arca Verde Oriental, pelo menos uma vez numa visita organizada pela escola. É interessante que muitos países também enviam seus filhos para a Arca através de reservas individuais a seu próprio custo. Crianças vêm ao local como um parque de diversões alternativas. (*ibidem*)

<sup>19</sup> Tradução do original – um requerimento municipal para que cada aluno deva participar pelo menos uma hora por dia em atividades de educação física. (*ibidem*)

<sup>20</sup> Tradução do original - começa com um exercício de manhã antes da aula, outro "exercício de intervalo" no meio da manhã, e outras atividades físicas realizadas depois da escola. (*ibidem*)

<sup>21</sup> Tradução do original – “exercícios para os olhos” onde os alunos massageiam pontos de acupuntura essenciais, a fim de evitar a deterioração da visão. (*ibidem*)

<sup>22</sup> Tradução do original – também se envolvem em todos os tipos de atividades extracurriculares, como por exemplo, de desportos e nas artes, onde são esperados para aprender a organização e a liderança. (*ibidem*)

<sup>23</sup> Tradução do original – se revezam em "tarefas diárias" na limpeza das salas de aula e corredores, assim como também são atribuídos trabalhos em equipa para manter o campus arrumado. São organizadas visitas à aldeias rurais ou grupos sociais desfavorecidos como uma forma de aprendizagem social ou serviço. Mas todas essas atividades são coordenadas pela autoridade municipal de ensino. (*ibidem*)

<sup>24</sup> As três seções seguintes são extraídas e modificadas a partir de um estudo encomendado pela Ding (2010).

*established: compulsory courses, elective courses and extracurricular activities. Accordingly, textbooks and teaching materials were produced and phased in*<sup>25</sup>.

### **2.3. Estados Unidos da América<sup>26</sup>**

Para começar, devido à história do país e aos seus valores culturais, nos Estados Unidos de América não existe um sistema nacional de educação único, o que faz com que as atividades extracurriculares praticadas nas escolas norte americanas se desenvolvam segundo o contexto escolar/social, onde uma determinada escola esteja estabelecida. O governo federal não administra as escolas pois cada um dos 50 estados tem o seu próprio Departamento de Educação, o qual estabelece as regras para escolas do dito estado. As escolas públicas e as universidades recebem fundos do estado no qual estão instaladas. A legislatura de cada estado decide o financiamento que outorgará às escolas e respetivas universidades.

Maioritariamente, o controlo das escolas americanas recai em cada um dos distritos escolares. O Conselho diretivo escolar é um pequeno comité de pessoas eleitas por membros da comunidade, que estabelece as políticas gerais para cada escola do distrito correspondente, os quais são comandados por conselhos escolares que estendem sua área de competência, muitas vezes, a regiões que transcendem as fronteiras de um município ou de um condado.

Devido ao sistema de educação norte-americano ser diferente em cada estado é oferecida uma grande variedade de escolhas aos estudantes nacionais e internacionais, que muitas vezes até confunde os próprios estudantes norte-americanos.

Nos Estados Unidos, até os 16 anos de idade, a educação é gratuita e obrigatória, mas qualquer estudante que queira adquirir educação superior deverá pagar, pois, existem faculdades e universidades públicas e privadas, mas todas são pagas, com a possibilidade de candidatura a bolsas de estudos e descontos para os residentes nos estados.

Nos Estados Unidos, é obrigatório todos estudantes que tenham estudado ou tenham intenção de estudar em território norte-americano apresentarem um histórico escolar, conhecido por “*Academic Transcripts*”, que faz parte dos pedidos na admissão a qualquer universidade, que corresponde às cópias oficiais do seu trabalho académico e de que fazem parte muitas das

---

<sup>25</sup> Tradução do original - Xangai sempre foi visto como um pioneiro na reforma da educação, em que a reforma do currículo se torna o centro das atenções da Secretaria Municipal de Educação da China. A reforma curricular em Xangai segue o quadro geral de reforma nacional, onde muitas vezes é dado o privilégio de experimentar as reformas antes que sejam aprovadas, para serem aplicadas em outras partes do país. Desde 1989, em Xangai foram lançadas duas ondas de reforma curricular. Sua essência tem sido a de superar a "orientação para o exame" que é praticada nas escolas, a fim de construir uma educação de qualidade (Ding, 2010). A primeira fase da reforma curricular foi iniciada em 1988, na tentativa de permitir que os alunos selecionassem os cursos do interesse pessoal. O currículo era composto por três blocos de disciplinas estabelecidas: obrigatórias, eletivas e atividades extracurriculares. Assim, como os livros e materiais didáticos foram produzidos de forma faseada de dentro para fora.

<sup>26</sup> Informação retirada do site oficial do Departamento de Educação dos Estados Unidos de América, recuperado em <http://www.ed.gov/?src=a> e consultado em 20-05-2013. Assim, como poderá ser encontrada outra informação complementar no site referentes alguns dos clubes de índole escolar distribuídos pelos Estados Unidos de América como os exemplos seguintes: <http://www.bgca.org/Pages/index.aspx> ou <http://www.myclubmylife.com/Pages/welcome.aspx>, consultados em 20-05-2013.

atividades extracurriculares desenvolvidas durante o seu percurso escolar. Nos EUA isso inclui as notas - “grades” - e a média ponderada – GPA (*Grade Point Average*), que são as medidas do desempenho acadêmico dos estudantes nos cursos que são convertidos em conceitos, e expressos por letras, como classificação das mesmas. O que nos faz pensar que neste país é igualmente atribuída alguma importância à existência de atividades extracurriculares.

## 2.4. Alemanha

Através da análise do relatório “*Um relatório baseado em indicadores, com uma análise de transições que se conectam ao ensino secundário*”<sup>27</sup>, do ano 2008, sobre a realidade educacional da Alemanha, e depois de lido o relatório de PISA do mesmo ano, verifica-se que neste país se realiza um debate “*sobre a melhoria do sistema escolar alemão que passa pelo desenvolvimento e a expansão das escolas durante todo o dia, como uma peça central da reforma, para reforço do sistema educativo. Em particular, as discussões sobre os resultados do PISA trouxe para o foco, os ambientes de aprendizagem extracurriculares.. As questões centram-se no desenvolvimento da oferta de educação a tempo integral e trata da relação da escola com ofertas não-escolares durante todo o dia*”<sup>28</sup> (adaptado de BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG, 2008: 71).

O currículo escolar na Alemanha é composto por cerca de 12 disciplinas obrigatórias: duas ou três línguas estrangeiras (uma obrigatória durante os nove primeiros anos, e outra pelo menos 3 anos), física, biologia, química e geralmente educação cívica / estudos sociais (pelo menos, 5, 7, 3, e 2 anos, respetivamente), e matemática, música, arte, história, alemão, geografia, e educação / ética religiosa durante 9 anos. Algumas atividades da tarde são oferecidas pelas escolas alemãs - principalmente aquelas relacionadas com um coro ou orquestra, e por vezes, desporto, drama ou estudo de línguas. Muitas destas atividades são oferecidas como semi-escolares (*Arbeitsgemeinschaften* - literalmente “grupos de trabalho”) mencionadas, mas não oficialmente classificadas nas cadernetas da/os alunas/os. Mas outras atividades extracurriculares comuns são organizadas como clubes privados e bastante populares na Alemanha.

O que nos faz concluir que não deixa de existir uma preocupação do governo alemão com a importância que atividades, que podem ser consideradas como extracurriculares no sistema educativo alemão, como é constatado no relatório interno sobre a educação na Alemanha de 2008, em que se sugere que

*“No quotidiano de crianças e adolescentes, há uma série de ambientes, predominantemente de cariz não-formal, permitindo processos de formação com base na participação ativa e envolvimento. Desempenham um papel central no trabalho educativo que se oferece às crianças e jovens, como a participação em clubes*

<sup>27</sup> «Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I »

<sup>28</sup> «über die Verbesserung des deutschen Schulsystems stellt der Auf- und Ausbau von Ganztagschulen ein Kernstück der Reformanstrengungen dar. Insbesondere die Diskussionen um die PISA-Ergebnisse haben die Bedeutung einer anderen Lernorganisation und jene von außerunterrichtlichen Lernwelten ins Blickfeld gerückt. Die unterrichtergänzenden Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote für Kinder im Schulalter verteilen sich in Deutschland auf unterschiedliche Typen von Einrichtungen wie etwa Ganztagschulen oder Horte. Die folgende Darstellung konzentriert sich auf die Entwicklung des Ganztagsangebots und thematisiert das Verhältnis von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten».

e os serviços voluntários anuais que em geral são acompanhados educacional e profissionalmente, e assim, permitem um processo de acompanhamento e reflexão destes como experiências educacionais. Mesmo que as competências adquiridas através destas atividades atualmente não possam ser objeto de uma recolha e análise normalizada (ainda), muitos estudos empíricos dão pistas sobre a relevância destas ofertas de educação, a sua estrutura e a participação das crianças e dos jovens nestas”<sup>29</sup> (adaptado de BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG, 2008: 78).

Através deste relatório alemão, é possível confirmar a importância atribuída pelo governo deste país no que se refere à existência de atividades extracurriculares. Do mesmo modo é possível compreender como, a partir da constatação das diferenças observadas por nacionalidade nos graus educacionais atingidos e da sua correlação com a situação social da família, a desigualdade e desvantagem que afecta muitas/os jovens de origem estrangeira na Alemanha, o governo alemão, preocupado, sublinhe a necessidade de melhorar as condições de aprendizagem curricular e extracurricular, com medidas de apoio especiais para grupos específicos de crianças e adolescentes, o que leva a que as atividades extracurriculares sejam organizadas como clubes privados muito populares na Alemanha.

## 2.5. França

Não poderia deixar de estar presente nesta análise das atividades extracurriculares um país que com a sua revolução de 1789, segundo Ferro (2011: 217), “constituiu uma viragem na História no sentido em que, para os contemporâneos, nada ficou como dantes” e que teve uma influência não só ao nível dos países presentes nesta breve análise das atividades extracurriculares, mas que se estendeu muito para além e fez da Revolução Francesa um acontecimento universal.

França é um país de tradição centralizada e preserva um sistema educativo que é submetido ao controlo dominante do Estado, que conserva as atribuições fundamentais da definição e aplicação da política educacional e dos seus programas nacionais de ensino, sendo responsável pelo recrutamento, pela formação e remuneração dos professores. A importância atribuída pelo estado francês às atividades extracurriculares está intrinsecamente associada às questões que identifica como problemáticas no funcionamento do sistema de ensino. Podemos constatar esta relação através da leitura do comunicado publicado pelo Ministério de Educação francês (Morali, 2013), que passo a citar:

*“Depuis la mise en place de la semaine de quatre jours en 2008, les écoliers français ont le nombre de jours d'école le plus faible des 34 pays de l' OCDE : 144 jours contre 187 jours en moyenne. Ils subissent de ce fait des journées plus longues et plus chargées que la plupart des autres élèves dans le monde”<sup>30</sup>.*

<sup>29</sup> «Im Alltag von Kindern und Jugendlichen gibt es eine Reihe von Lernorten, überwiegend non-formaler Art, die Bildungsprozesse auf der Grundlage von aktiver Beteiligung und Mitwirkung ermöglichen. Eine zentrale Rolle spielen dabei Angebote der Kinder- und Jugendarbeit, die Mitwirkung in Vereinen sowie die Teilnahme an einjährigen Freiwilligendiensten, die in der Regel pädagogisch und fachlich begleitet werden und dadurch eine Nachbereitung und Reflexion von Erfahrungen und Bildungsprozessen erlauben. Auch wenn die durch solche Aktivitäten erworbenen Kompetenzen derzeit (noch) nicht standardisiert erhoben und analysiert werden können, geben zahlreiche empirische Studien Hinweise auf die Teilnehmerstruktur und auf die Bildungsrelevanz der Angebote.»

<sup>30</sup> Desde a introdução da semana de quatro dias, em 2008, os estudantes franceses têm o número de dias letivos mais baixo dos 34 países da OCDE, os: 144 dias contra 187 dias em média. Eles sofrem como resultado de dias mais longos e mais ocupados do que a maioria dos outros alunos em todo o mundo.

Esta situação levou o estado francês, numa tentativa de melhoria do ensino, a implementar novas políticas educativas, já nesse ano de 2008 ou para serem implantadas nos anos seguintes à publicação do relatório de PISA de 2009, em que

*“À titre d'exemple, l'ajout de 3 heures de classe le mercredi matin permettra d'alléger les autres journées en moyenne de 45 minutes, [em que] des activités pédagogiques complémentaires aux heures d'enseignement seront organisées en groupes restreints afin d'aider les écoliers rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages, d'accompagner le travail personnel des autres élèves ou de mettre en place une activité prévue par le projet d'école, le cas échéant en lien avec le projet éducatif territorial. [Sendo ao mesmo tempo,] a décidé la mise en place d'un fonds exceptionnel visant à aider les communes à redéployer les activités périscolaires existantes – notamment celles du mercredi matin – et à en proposer de nouvelles”<sup>31</sup>* (Morali, 2013).

Segundo o site *Éduscol* (2010)<sup>32</sup>, os estabelecimentos escolares não só são considerados como espaços de ensino, mas também são de vida coletiva. A organização da vida escolar, assim como as disposições específicas postas em marcha dependem da sua política educativa interna, designadamente no que respeita o seguimento individualizado dos alunos, o desenvolvimento de projetos ligados às artes e cultura ou ao desporto. O intuito de concretizar estas ações leva o estado francês a conceder um espaço particular ao desenvolvimento da personalidade do aluno e à aprendizagem da convivência, tratando de transmitir-lhe o sentido da responsabilidade, a vontade de empenhar-se num projeto e de ter uma vida cultural, dando prioridade a dinâmicas ativas e implicando, frequentemente, ao lado do pessoal docente, o envolvimento de colaboradores externos. Uma das ferramentas encontradas pelo estado francês, para proceder a esta reforma educativa foi criar:

*“Le projet de loi pour la refondation de l'École prévoit que les activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation peuvent être organisées dans le cadre d'un projet éducatif territorial (PEDT), [em que deve ser] élaboré à l'initiative de la collectivité territoriale et associe à cette dernière l'ensemble des acteurs intervenant dans le domaine de l'éducation : administrations de l'État concernées (éducation nationale, sports, jeunesse, éducation populaire et vie associative, culture, famille, ville...), associations, institutions culturelles et sportives, etc. [Com a finalidade] de tirer parti de toutes les ressources du territoire et de créer des synergies pour garantir une plus grande continuité éducative entre les projets des écoles et les activités proposées aux élèves en dehors du temps scolaire et offrir à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité”<sup>33</sup>* (Morali, 2013).

Com o que podemos concluir que existe uma preocupação pela parte do estado francês no que se refere às atividades extracurriculares, que, por um lado, são dadas como positivas para o

---

<sup>31</sup> Tradução do original - Por exemplo, a adição de três horas de aula na quarta-feira de manhã vai aliviar no outro dia numa média de 45 minutos, as atividades educacionais adicionais serão organizadas em pequenos grupos para ajudar os alunos com dificuldades na aprendizagem, para apoiar o trabalho pessoal de outros estudantes ou para configurar uma atividade proporcionada pelo projeto da escola, se necessário em conjunto com o projeto educativo territorial. Ao mesmo tempo, decidiu-se criar um fundo especial para ajudar os municípios a reimplantar atividades extracurriculares existentes - incluindo a quarta-feira de manhã - e propor novos.

<sup>32</sup> Outro site oficial de comunicações do ministério de educação francês.

<sup>33</sup> Tradução do original - O projeto de lei para reconstruir a escola, oferecer atividades extracurriculares que se estendam da educação ao serviço público, e que possam ser organizadas de acordo com o projeto educacional territorial (PEDT), que deve ser desenvolvido por iniciativa da autarquia local e por último combinar todos os intervenientes na área da educação: as administrações dos Estados em causa (nacional de educação, desportos, juventude, educação pública e na vida comunitária, cultura, família, cidade...), associações, instituições culturais e desportivas, etc.

desenvolvimento das/os alunas/os, mas que podem levar a consequências negativas (*Éduscol*, 2010) quando se estas atividades extracurriculares são aplicadas em crianças do ensino básico do 1º Ciclo, alertando-se para os riscos e consequências que estas podem acarretar no ritmo de aprendizagem nas/os alunas/os, quando são em excesso, o que pode provocar o inverso daquilo que seria esperado na melhoria das aprendizagens, levando não ao sucesso escolar, mas ao insucesso escolar, chamando-se portanto a atenção para a necessidade que: *“La réforme des rythmes scolaires poursuit en premier lieu un objectif pédagogique : la réussite des enfants à l’école primaire dépend pour une part essentielle des conditions dans lesquelles se déroulent leurs apprentissages”*<sup>34</sup> (*ibidem*) como também é mencionado na referida comunicação.

## 2.6. Espanha

Ao fazer uma breve pesquisa no que se refere à existência dos clubes escolares em Espanha, podemos constatar que eles existem e que têm uma finalidade semelhante àquela que lhe é dada em Portugal, isto é, a de contribuírem para a educação das e dos jovens que neles participam. As suas características são muito semelhantes às dos clubes do nosso país: de caráter voluntário e cariz informal; não obrigatório nem académico, são os princípios seguidos e indicados para os clubes escolares em Portugal. Mas, no contexto espanhol há aspetos diferenciados que devemos considerar.

Os Clubes Escolares, ou *“Pré-círculos de Alunos”* como são conhecidos em Espanha, são considerados como órgãos pedagógicos porque lhes é atribuído o estatuto de órgão ou organização de alunas/os que, com seus correspondentes grupos, têm a missão de atender, impulsionar e realizar, com a maior intervenção e responsabilidade que seja possível, as diversas atividades extracurriculares ou curricularmente complementares que se estabeleçam em cada escola onde sejam criados, o que é muito semelhante ao que podemos encontrar nos objetivos a cumprir pelos clubes escolares em Portugal.

De igual modo, o estado espanhol considera os clubes escolares como um *“agrupamiento”* em que a/o aluna/o *«ha de participar y cooperar activamente en su propia educación. Que el alumno há de ser agente, actor y protagonista del acto educativo»* (Robles, 1974: 22) e em que *«el profesor y los demás factores influyentes (padres, sociedad, ambiente) se limiten a orientar, encauzar y preceptuar la acción autoeducativa, sin interferirla. Aspiraciones cuya realización técnica se concreta en dos términos: educación personalizada y educación o formación individuada.»* (Robles, 1974: 22-23)

Ainda a estas duas grandes formas de concretizar os objetivos propostos pelos clubes escolares, na perspectiva espanhola, é somada uma terceira forma: a da aprendizagem como atividade individual mediante a dinâmica de grupos ou o *“trabajo en equipo de profesores y*

---

<sup>34</sup> Tradução do original - Ritmos de reforma continua de escola procura essencialmente um objetivo educacional: o sucesso das crianças na escola primária que depende, em parte substancialmente das condições em que a aprendizagem ocorre.

*alumnos*”<sup>35</sup>, o que coloca a aprendizagem individual com suporte comunitário como indispensável e imprescindível. Comunitário e não coletivo porque não podem ser considerados sinónimos, isto é, não é o mesmo considerar um suporte comunitário e um suporte coletivo, pois, existe entre estes dois conceitos uma grande diferença quanto à sua vertente pedagógica e didática de aplicação nos clubes escolares, segundo afirma Robles (1974).

Esta versão de clube escolar em Espanha está contemplada na lei geral de educação espanhola desde 1973, ainda antes do final da ditadura, definindo os clubes escolares como instituições educativas, que «*sobre todo pensando en los niveles superiores del sistema educativo y en el futuro asociativo y de convivencia política de la nueva sociedad que tiene que salir de nuestros centros educativos*»; como «*instrumento permanente, instrumento aparato imaterial y esencialmente humano, una institución educativa para la formación o educación social práctica, viva y orgánica. El “laboratorio”, el taller, el “gimnasio” donde se aprenda prácticamente a convivir, a saber respetar a los demás, a ser tolerante y comprensible, a no querer imponerse unos a otros, a aprender a cooperar y a vivir en paz y armonía [...] con experiencia del pasado y orientado a nuestro presente, con vistas a un futuro mejor y más humano. Pero informando... y conformando mediante la convivencia práctica en el Club Escolar*» (Robles, 1974: 23).

Podemos concluir que aos clubes escolares em Espanha, é atribuída uma importância muito semelhante aquela que lhes é atribuída em Portugal, mas a sua influência no sistema educativo espanhol, aconteceu muito antes, em 1973, quando em Portugal o seu aparecimento deu-se muito depois, aquando da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, em 1986.

### **3. A “Escola Cultural” e os Clubes Escolares em Portugal**

No caso português, que maior interesse despertou para a realização deste estudo, realizamos uma abordagem mais extensa que nos países enunciados anteriormente. Os clubes escolares tiveram suas primeiras aparições depois da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, onde se explicitava que “*as atividades extracurriculares dos diferentes níveis de ensino deveriam ser complementadas por ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres*” (LBSE, 48º - 1), criando-se desta forma as condições para o aparecimento dos primeiros clubes escolares em Portugal.

Os clubes escolares surgem como a estrutura pedagógica de base para a realização das atividades fora da componente letiva do currículo, consideradas como atividades extracurriculares, numa proposta subscrita pela “*Comissão de Reforma do Sistema Educativo*” (CRSE), que apresenta os Clubes Escolares como parte integrante da Escola Cultural, funcionando “*através de um orçamento a ser gerido pela escola e de um crédito anual de horas, (...) traduzível em atividades a desenvolver em clubes escolares, de frequência facultativa e livre, [o que os faz situar a um] nível*

---

<sup>35</sup> Tradução do original – trabalho em equipa de professores e alunos.

*abrangente da escola, [sendo estes clubes escolares geridos] por professores/animadores em um horário que pode ser assumido por todos os envolvidos, no seu quadro de liberdade”* (Mota, 1998: 43). Ao mesmo tempo, os clubes escolares são considerados como uma outra possibilidade de ocupação dos tempos livres das/os alunas/os em um contexto de desenvolvimento e de resposta aos seus interesses e vocações pessoais, dando desta forma resposta aos seus naturais desejos de experimentação, de descoberta ou de criatividade.

Os Clubes Escolares, segundo a perspectiva da “Escola Cultural”, eram identificados como espaços por excelência para dar resposta ao prazer íntimo de cada um, onde cada um podia fazer o que gosta e aquilo a que correspondia a sua “*vocação*”, ao contrário das atividades meramente letivas, pois as atividades extracurriculares são um objeto de livre escolha e relacionam-se com as capacidades ativas das/os alunas/os e com os seus interesses pessoais, sem que por isso deixe de existir a prevalência do ato de aprender por parte das/os alunas/os que participam, de forma a justificar-se a sua existência nas escolas, assim como também o ato de ensinar por parte do/a coordenador/a e/ou professores/as colaboradores/as.

Mais que tudo, a intenção do aparecimento de Clubes Escolares em Portugal, depois da publicação da LBSE em 1986 e do surgimento da perspectiva da “*Escola Cultural*”, como componente extracurricular nas escolas, procurava corporizar uma organização natural das atividades culturais e desportivas das e das/os jovens e, também, das e dos professores com afinidades efetivas.

Na perspectiva da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, os Clubes Escolares visavam diferentes finalidades (Foulquié 1952, citado por Mota, 1998: 56):

- Do ponto de vista psicológico, dava a possibilidade aos jovens de se empenharem em resolver os assuntos por que revelavam interesse;
- Do ponto de vista educativo, pretendiam levar os educandos a desenvolver sentimentos de pertença, bem como a fortalecer os sentimentos de relação e a criar laços com a instituição escolar e com a comunidade onde se encontravam inseridos;
- Do ponto de vista sociológico, devido ao desfazamento muitas vezes existente entre os horários de trabalho dos pais e a inexistência na maioria das famílias das figuras dos avós, que os substituíam, originando a necessidade de que os tempos livres dos educandos pudessem ser organizados pela escola, de forma que lhes fossem oferecidos um espaço e um leque de atividades extracurriculares, para além do tempo escolar;
- Do ponto de vista antropológico, as atividades extracurriculares desenvolvidas pelos primeiros clubes escolares que surgiram tinham como intuito a realização da/o aluna/o como um ser de cultura, com a vantagem de tais atividades, na sua maioria, terem a sua origem ou serem motivadas pelo próprio meio em que a escola se encontrava inserida;

- Finalmente, do ponto de vista do relacionamento interpessoal, os Clubes Escolares pretendiam criar a possibilidade de interação entre pares para promover o desenvolvimento da personalidade e o enriquecimento da comunicação.

Os Clubes Escolares, em Portugal, por norma, têm o seu regulamento interno, organizado de forma simples, clara e breve, que é aprovado pela direção da escola. A professora ou o professor responsável por cada clube é responsável perante a direção da escola e o clube escolar deve funcionar em uma atmosfera de co-responsabilidade entre as/os jovens ou as/os alunas/os ou os membros e as professoras/colaboradoras e os professores/colaboradores, que variam com o nível de ensino.

Woolfolk e Nicolich (1986: 104-105, citados por Mota: 1998) definem o clube escolar na perspectiva da “*Escola Cultural*” como um local adequado para que as/os alunas/os interajam num contexto de “*grupo de pares, o que pode constituir terreno propício para exercitar a liderança e a adesão, bem como atividades cooperativas entre iguais; [possibilitando a hipótese de emergência de uma] mini sociedade dentro da escola, em que [as e] os jovens podem escolher o grau de participação e ensaiar papéis que talvez lhes seja úteis numa fase futura das suas vidas*” (Patrício, 1993: 40), pois pelas suas características, de que não se pode excluir o potencial dinâmico que possui de transformar qualitativamente toda a escola, surge como “*uma estrutura educativa funcional particularmente apta para a promoção de atitudes sólidas, consistentes e enraizadas nas camadas mais profundas da personalidade dos educandos*”<sup>36</sup> (*ibidem*).

Nesta perspectiva, os Clubes Escolares devem ser organizados por tipologias, o que faz com que existam variadíssimos tipos de clubes, como por exemplo, Clubes Científicos, Clubes tecnológicos, Clubes Artísticos, Clubes lúdicos, Clubes desportivos, Clubes cívicos, Clubes de Artesanato, Clubes Etnográficos e Clubes de Comunicação (Patrício, 1996); e dentro de cada tipologia, os Clubes Escolares, podem ser denominado segundo o seu tema principal, o que faz com que muitas vezes o nome atribuído ao clube seja relacionado com o tema escolhido, como por exemplo, Clube de teatro, que pertence ao tipo Artístico; e outras vezes, é-lhe dado um nome específico. O tempo semanal atribuído a cada atividade desenvolvida nestes clubes escolares depende da vontade, da disponibilidade e participação das e dos alunos/jovens, como também das/os professoras/es e o peso total no conjunto das atividades escolares é muito variável uma vez que as atividades extracurriculares são de frequência livre e as/os alunas/os são livres de aderirem. De igual forma sempre que é possível, é atribuído um espaço fixo para o funcionamento dos Clubes Escolares, especialmente como são os casos de clubes com temas específicos, como os clubes de fotografia ou de teatro.

---

<sup>36</sup> Em íntima articulação com os prescritos e listado no documento da Comissão Reforma do Sistema Educativo.

As atividades extracurriculares desenvolvidas pelos Clubes Escolares, segundo Duarte & Gonçalves (1996:13), podem também variar consoante o tipo e tema principal, em que são produzidos ou não produtos, como por exemplo, grupos de teatro, musica e dança, cartazes, visualização de filmes, folhetos informativos, pequenas brochuras, encontros organizados, tendo em conta o intercâmbio escolar com outros clubes existentes, promoção de eventos, etc.

Apesar de os Clubes Escolares, no nosso país, não serem extensões das aulas, muitos destes clubes, desde a publicação da LBSE, são utilizados como complementos às aulas, ou seja, aprofundam temas que são interessantes mas que muitas vezes não são mencionados nas aulas, como por exemplo acontece com alguns Clubes de Inglês (Patrício, 1996: 115).

Quanto à forma de sustentação económica dos Clubes Escolares em Portugal, esta pode acontecer através da promoção e organização de eventos e ações de solidariedade, e em outros casos através de patrocínios de empresas, autarquias, comerciantes, de modo a conseguir, não só dinheiro, mas também material de desgaste para as atividades ou material audiovisual e até informático, nomeadamente antes da existência implementação do Plano Tecnológico Educativo (PTE), sendo atualmente mais fácil devido ao apetrechamento das escolas com equipamento informático.

No que se refere a administração e gestão dos Clubes Escolares, devemos referir que cada clube terá necessariamente um plano de atividades, onde são especificadas não só as atividades a desenvolver por determinado clube durante um ano letivo, mas também o número de jovens/alunos (membros) e a natureza das atividades desenvolvidas. Normalmente estes Clubes Escolares têm um número limitado de alunas/os, funcionam uma ou duas vezes por semana e estão aberto a todos, independentemente do ano escolar que frequentam (Patrício, 1996: 115). Também existe um representante do Clube Escolar perante os órgãos da direção da escola, designadamente junto do Conselho Pedagógico, que normalmente corresponde ao/a coordenador/a do clube, que é um/a professor/a, um membro do clube (um/a aluno/a), nomeado pelos restantes alunos/membros, um diretor (ou presidente) do clube.

## PARTE III - Opções metodológicas

### Introdução

Neste secção é desenvolvido o desenho de pesquisa e os procedimentos realizados durante as investigações exploratória e sistemática sobre as/os jovens encontradas/os em contexto escolar não formal - os clubes escolares -, considerados como espaços de atividades extracurriculares nas escolas.

Sendo um estudo de caso, incide numa situação específica e particular, procurando-se uma compreensão geral deste caso, sem pretender generalizar a análise que proporciona, é um estudo cuja finalidade se orienta para a compreensão profunda da realidade singular: primeiro dos sujeitos de estudo (jovens), como grupo (juventude) ou comunidade (clubes escolares) (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992: 206), em que “*as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente definidas*” (Yin, citado por Gil, 1999: 72 - 74). A definição do campo empírico da pesquisa fez-se partir de uma pré-seleção dos clubes existentes numa dada escola. Num segundo momento, chegámos à identificação dos clubes que constituíram o nosso campo através da análise do relatório que a própria escola disponibilizou e onde foi possível descobrir quais os clubes com uma atividade mais intensa (não necessariamente que envolviam mais jovens, mas que tinham uma atividade mais constante e um historial mais consolidado na escola ou que a escola reconhece como relevantes).

De igual modo podemos sustentar a natureza de estudo de caso no facto de se constituir num estudo com objetivos muito específicos e em que dispomos de um tempo para o trabalho de campo e da possibilidade de acesso ao mesmo em tempos limitados, pelo que o trabalho de recolha de dados teve de obedecer a um ritmo intenso, com longas horas de permanência no contexto de estudo. Nesse sentido, e indo ao encontro da literatura consultada, procurámos igualmente escolher casos de clubes de fácil abordagem e onde as nossas indagações pudessem ser respondidas, tendo sido igualmente importante escolher e mobilizar atores do contexto que identificámos como possíveis informadores privilegiados dispostos a colaborar connosco (Stake, 1998) e que permitiram suplantarem a restrição do tempo que tínhamos disponível para o trabalho de terreno.

A função desta investigação “*no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación*”<sup>37</sup> (idem:46). Com efeito, da natureza qualitativa de um estudo de caso espera-se “*descripciones abiertas*”, “*comprensión mediante la experiencia*” y “*realidades múltiples*”<sup>38</sup> (ibidem:46), em que é de grande importância a função interpretativa constante da/o investigador/a, contando com a sua própria participação no processo de pesquisa, para que possa interpretar, reconhecer seus contextos, indagar os diferentes significados enquanto

---

<sup>37</sup> Tradução do original - não necessariamente a de trazar um mapa e conquistar o mundo, senão a de ilustrar sua contemplação.

<sup>38</sup> Tradução do original - “*descrições abertas*”, “*compreensão mediante a experiência*” e “*realidades múltiplas*”

está presente, e transmitir um relato naturalista, baseado na sua experiência, para que as/os seus leitoras/es participem numa reflexão semelhante, em busca de modelos e de constantes.

A nossa opção por uma abordagem de inspiração etnográfica e pela observação participante como método principal de pesquisa obrigou a visitas regulares e permanências longas nos clubes escolares que fazem parte do estudo e da referida escola, com o objetivo de observar as experiências de interação e estudar o significado e/ou sentido que a juventude e as/os jovens encontrados/as nos clubes escolares atribuem a estas e aos próprios clubes.

Este estudo prolongou-se ao longo de quase sete meses, resultando num registo escrito, de notas de terreno (ver - Anexo IV), as quais foram anotadas, de forma não intrusiva, incorporando o que observava durante os momentos de permanência regulares nos dois clubes escolares, com características diferentes (o clube de teatro e clube de japonês da referida escola) que acabaram por ser selecionados como contexto para o desenvolvimento da pesquisa.

Tendo em conta uma preocupação com a validade de nossa observação participante, porque concentrada num tempo limitado, optámos também por utilizar como técnica auxiliar de pesquisa a realização de GDF (ver - Anexo VI), que é aliás considerada a técnica mais favorável para ser aplicada com jovens, alguns ainda adolescentes, como aqueles que foram selecionados para cada grupo formado, porque

*“Focus groups can also contribute to theoretical sampling in observation studies that use Grounded Theory. In this approach, the researcher first completes a set of analyses at one site or with one population group and then searches for a theoretically motivated second sample that will provide the most informative comparison to what is already known.”*<sup>39</sup>(Morgan, 1997:24)

Sendo um procedimento habitual para uma investigação qualitativa, procedemos a uma conjugação dos métodos e técnicas explicitadas com a análise documental previamente realizada a fim de, em termos de análise, realizar uma “*triangulação*” de dados que tinha subjacente preocupações com a fidelidade e validação de estudos em Ciências Sociais.

## **1. Uma pesquisa qualitativa?**

Para justificar porque optamos por uma abordagem qualitativa para este estudo, faremos antes de mais um rastreamento das suas raízes, um breve acompanhamento do que tem sido o seu desenvolvimento e a sua aproximação com as áreas de educação e, em particular, com a investigação sobre os contextos não formais na escola.

Ao longo da História da Ciência têm surgido diversas correntes de pensamento, as quais deram origem a diferentes caminhos na busca do conhecimento. Contudo, e devido às diferentes premissas que as têm sustentado, desde a segunda metade do século XX tais correntes foram

---

<sup>39</sup> Tradução do original - “Grupos focais também podem contribuir para a amostragem teórica em estudos de observação que utilizam Grounded Theory. Nesta abordagem o investigador primeiro completa um conjunto de análises num local ou de um grupo populacional e, em seguida, procura por uma segunda amostra, teoricamente motivada, que irá proporcionar a comparação mais informativa do que já se conhece”

polarizadas em dois enfoques principais ou aproximações do conhecimento: o enfoque quantitativo e o enfoque qualitativo da investigação.

O enfoque qualitativo de pesquisa tem as suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar-se se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, devia continuar a servir como modelo para o estudo dos fenómenos humano e também sociais, muito complexos e dinâmicos o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais, como na física ou na biologia. A abordagem quantitativa nas ciências sociais e a corrente positivista tem origem na obra de Augusto Comte (1798 – 1857) e Émile Durkheim (1858 – 1917), autores que sustentavam que todas as “*coisas*”, incluindo os sujeitos humanos, ou fenómenos sociais poderiam ser objeto de conhecimento “*científico*” e poderiam ser medidos (Silva, 2003). O enfoque qualitativo tem a sua origem em outro pioneiro das ciências sociais, Max Weber (1864 – 1920), que introduziu o termo “*verstehen*” ou “*entendimento*”, “*compreensão*”, reconhecendo que para além da descrição e da medição das variáveis sociais, também devem ser considerados os significados e o entendimento do contexto onde ocorre o fenómeno social que lhe deu origem.

As duas abordagens (quantitativa e qualitativa) foram consideradas por alguns autores como paradigmas da investigação estanques e não compagináveis. No entanto, encontramos também outros autores que sugerem, pelo contrário, que estes dois paradigmas são articuláveis pois ambos utilizam processos cuidadosos, sistemáticos e empíricos, no esforço por gerar conhecimento e utilizam, no geral, segundo Grinnell (cit. in Sampeire *et al.*, 2006), etapas similares e relacionadas entre si, porque realizam a observação e a avaliação de fenómenos; para estabelecer pressupostos ou ideias como consequência da observação e avaliação realizadas; testam e demonstram o grau em que tais suposições ou ideias têm fundamento; revêm tais suposições ou ideias com base nos testes ou na análise; e propõem novas observações e avaliações para esclarecer, modificar e/ou fundamentar as suposições e ideais; ou inclusivamente gerar outras.

No entanto, ainda que ambas abordagens, para alguns autores, compartilhem das mesmas estratégias gerais, cada uma terá, contudo, suas próprias características que as diferencia, o que nos levou a optar por uma investigação qualitativa ou “*não-quantitativa*” (Erickson, citado por Lessard-Hébert *et al.*, 1994: 32), em vez de por uma investigação quantitativa.

No caso das ciências sociais, a abordagem quantitativa parte da ideia de que o mundo “*social*” é intrinsecamente “*cognoscível*” e todos podemos estar de acordo com a natureza da realidade social. Nesta perspetiva são estabelecidas uma ou várias hipóteses de suposições sobre uma realidade (1); é desenvolvido um plano para submetê-las à prova, os conceitos incluídos nas hipóteses (variáveis) são medidas e se transformam as medições em valores numéricos, para serem analisados através de técnicas estatísticas e estender os resultados a um universo mais amplo, ou para consolidar as crenças (2).

Por sua vez, a abordagem qualitativa, - designação que funciona como uma espécie de “guarda-chuva”, no qual se inclui uma variedade de concepções, visões, técnicas de estudos não-quantitativos (André, 2002) – é, por vezes, chamada como investigação naturalística ou naturalista, porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental, é o estudo do fenómeno em seu acontecer natural. Este tipo de investigação é também dita fenomenológica - porque o sentido dado às experiências ou fenómenos que constituem essa realidade é “socialmente construída” (Berger & Luckmann, 1985) - ou interpretativa ou etnográfica – em que a experiência humana é mediada pela interpretação dos sujeitos, a qual não se dá de forma autónoma, mas à medida que o(s) indivíduo(s) interage(m) com o(s) outro(s).

A abordagem qualitativa procura principalmente a “dispersão ou expansão” dos dados e informações, utilizando a reflexão como ponte que vincula o investigador/a aos participantes, o investigador se fundamenta em si mesmo, para construir crenças próprias sobre o fenómeno estudado como um grupo de pessoas únicas, como a juventude e aqueles jovens que se podem encontrar nos clubes escolares.

Ao contrário, a abordagem quantitativa pretende intencionalmente “estreitar” a informação (medir com precisão as variáveis do estudo, tem um “foco”), isto é, fazendo uso de uma metáfora “fotográfica”: podemos dizer que o estudo quantitativo define o que se vai fotografar e se tira uma fotografia a esse objeto; na abordagem qualitativa é como se utilizássemos a função do “zoom in” (aproximação) e “zoom out” (afastamento), na mesma câmara, que se utiliza constantemente para capturar diferentes áreas que se afigurem de interesse para a pesquisa. Como atitude geral,

*“Na investigação qualitativa, uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objecto de estudo”. (Bogdan & Biklen, 2010: 83)*

Dentre as dimensões deste estudo que justificam a nossa opção por uma pesquisa qualitativa podem ser apontadas: estarmos perante uma “realidade” por descobrir, construir e interpretar, onde existem realidades subjetivas que são construídas ao longo da investigação, as quais variam na sua forma e conteúdo consoante os indivíduos, grupos e culturas ou subculturas com que interagimos, que só podem ser entendidas desde o ponto de vista dos atores estudados, neste caso da juventude e das/os jovens dos clubes escolares. Ao mesmo tempo sendo uma realidade que muda com a observação e recolha dos dados, que portanto admite a subjetividade, ao tentar descrever, compreender e interpretar o fenómeno através das percepções e significados produzidos pelas experiências das/os participantes, numa lógica indutiva, que parte do particular para o geral.

Nesta lógica de pesquisa qualitativa é igualmente importante que a posição pessoal do/a investigador/a seja explícita e seja consciente para o mesmo, isto é, a/o investigador/a deve reconhecer os seus próprios valores e crenças, reconhecer que ao fazer parte do estudo, devido à

sua proximidade, empatia, envolvimento, está num papel ativo de interdependência, que influência e não se separa dos sujeitos e situações que procura conhecer.

Ainda que a teoria seja um marco de referência, a pesquisa qualitativa é marcada por um desenho da investigação aberto, flexível, construído durante o trabalho de campo ou na realização do estudo, não se pretendendo generalizar os resultados obtidos. A recolha de dados é orientada para prover um maior entendimento dos significados e experiências dos participantes, onde o/a próprio/a investigador/a é um instrumento de recolha dos dados, que se auxilia de diversas técnicas (neste caso, a Observação Participante, os Grupos de Discussão Focalizada e a análise de documentos) (Bogdan & Biklen, 2010: 83), que se vão desenvolvendo durante o estudo, sendo os participantes, as fontes internas dos dados e o/a próprio/a investigador/a, que é um participante, envolve-se na análise das suas próprias experiências assim como da relação que teve com os participantes.

## **2. Desenho de pesquisa**

### **2.1. Justificação e apresentação do método de pesquisa e seus procedimentos – observação – participante e/ou da participante – observada**

A opção por um método de pesquisa de inspiração etnográfica, é também uma opção de carácter ontológico. Porque a etnografia, segundo André (2002: 27),

*“É um esquema de pesquisa desenvolvidos pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”.*

O aspeto ontológico refere-se às características próprias do ser, que só olhadas dentro do contexto onde se desenvolvem nos permitem uma sua interpretação mais adequada. Tal como um antropólogo, não pretendo ver as coisas de modo distanciado, ao longe; pelo contrário pretendeu-se estar perto da juventude e das/os jovens encontradas nos clubes escolares, com o objetivo de conhecer as suas intenções e vidas, as práticas e os comportamentos de um grupo social, pois, como salienta Becker (1966), o melhor é estar-se sempre perto do grupo que se está a estudar.

*“A proposta etnográfica é apontar algumas direções para o entendimento das ações dos sujeitos, os jovens e a juventude encontrada nos clubes escolares, mas igualmente aceder ao modo como os sujeitos compreendem os processos sociais em que estão envolvidos e o modo como tentam negociar a sua ação” (SILVA, 2008: 86).*

É pois um método de inspiração etnográfica que possibilita fazer vir à superfície um pouco do mundo onde esta juventude e estas/es jovens estão imersos - a juventude e as/os jovens, num contexto não formal como são os clubes escolares -, e de olhar as coisas de perto. Existindo uma interação constante entre o/a investigador/a e o objeto/sujeito do estudo que se concretiza no processo, naquilo que ocorre e não no produto ou nos resultados finais (André, 2002: 29).

E sendo uma preocupação desta pesquisa a apreensão das vivências e dos sentidos, a maneira própria como os sujeitos se veem a si mesmos, as suas experiências e o mundo que as/os

cerca, então isto envolve trabalho de campo, que se quer aberto e flexível, em que o/a investigador/a aproxima-se dos sujeitos, das situações, dos locais, dos eventos, mantendo com eles um contato direto e prologado, que varia evidentemente com os objetivos específicos do estudo. No nosso caso tal decisão dependeu da disponibilidade e do tempo do/a investigador/a, da nossa experiência em trabalho de campo e do número de participantes envolvidos na recolha de dados.

Ao dizer que este estudo é de inspiração etnográfica em educação, remetemos também para o uso das técnicas que tradicionalmente estão associadas à etnografia: a observação participante, a entrevista (em grupo) – GDF - e a análise de documentos. A observação é participante porque como investigadora tenho um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela, afetada. Como investigador/a, me transformo também no instrumento principal na recolha de dados medidos pelo instrumento humano, a investigadora e a análise dos dados, também o é. Os GDF têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. E, os documentos analisados são utilizados no sentido de contextualizar o fenómeno, explicitar as suas vinculações mais profundas e completar as informações recolhidas através de outras fontes, como foram as notas de terreno.

### **2.1.1. Observação – participante e/ou a participante – observada**

Podemos ter diferentes formas de observação, pois é uma das atividades mais comuns da vida quotidiana, que pode se tornar numa poderosa ferramenta de investigação social e em técnica de recolha de informação, desde que obedeça a certos critérios, pois não pode ser uma observação casual. Sendo a observação participante, a técnica principal utilizada durante o estudo, também teve que seguir alguns critérios para sua correta aplicação, como por exemplo:

- Ser orientada e focalizada para um determinado objetivo concreto de pesquisa, previamente formulado;
- Planificada sistematicamente em fases, aspetos, lugares e pessoas;
- Controlada e relacionada com propósitos teóricos;
- Submetida a controles de objetividade, fiabilidade e previsão.

Mas a observação participante, como técnica, tem também os seus inconvenientes, designadamente a presença do/a investigador/a poder provocar alterações nos comportamentos das/os que estão sendo observadas/os o que pode destruir a espontaneidade das/os participantes e produzir resultados que são muitas vezes apontados como pouco confiáveis, porque os sujeitos observados, ao se sentirem observadas/os, tenderem a “*ocultar*” um comportamento verdadeiro, porque sentem ameaçada a sua privacidade. Resgatamos aqui uma nota de terreno, esclarecedora de um dos momentos em que na nossa pesquisa esta questão se verifica:

*«De onde me encontro sentada a observar o que se passa na sala. Ouço as vozes das colegas da F Gaia - Colégio de Gaia - perto de mim: “**Aquela professora está sempre a olhar, quando falamos**”, e acabam por abandonar a sala de aula, em conjunto com o Bodham, mas pouco depois voltam, podendo então constatar-se um maior a vontade da jovem na sala com a minha presença.» (NT 21-09-2012)*

Segundo os meios utilizados, a observação pode ser estruturada ou não estruturada, e segundo o grau de participação do/a observador/a, pode ser não participante ou participante, sendo que esta última modalidade pela sua própria natureza, tende a adotar formas não estruturadas e nos permite obter real conhecimento da vida do grupo ou de situações determinadas, a partir do interior, ao assumir o papel como membro ou participante observada:

*«Tentando uma nova estratégia, e aproveitando este grupo de jovens reunidos nesta mesa de Workshop de Origami, pedi se poderia gravar a sua reunião para a minha investigação, e coloquei o gravador ao meio da mesa, sentando-me junto, mas grande erro pois acabei por ver frustrada a minha tentativa, pois logo houve uma mudança de atitude entre eles, ao ponto dos jovens se conterem no seu diálogo, ao ponto de haver um cuidado na linguagem entre eles...» (NT 07-12-2012)*

Algumas vezes como participante observada e outras como observadora participante, ao participar nas conversações dos membros dos clubes escolares, mas de forma que nossa presença não perturbasse ou interferisse no curso dos acontecimentos, cremos que se tornou possível compreender o mundo social das/os jovens participantes nos clubes a partir do interior, pois partilhámos a condição humana das/os participantes que observámos (Lessard-Hébert, 1994).

Mas como participante observada, sem deixar de lado o papel de observadora mas passando também a ser observada, pelo grupo, no contacto com informantes privilegiados, breve, não formal, fui sendo aceite como uma “nativa”, o que trouxe vantagens como investigador/a, tais como a liberdade de deslocamento pelo espaço de observação nos clubes escolares, o que facilitava o rápido acesso aos dados sobre situações habituais em que as/os jovens, membros dos clubes escolares se encontravam envolvidos, permitindo observar e tomar notas de campo de forma descontraída, sem que isso pudesse ser visto como uma intromissão pelas/os jovens, um papel que poderia ser menos satisfatório trazendo problemas de enviesamento (Burgess, 1997: 89).

Esta situação, por vezes, trazia dúvidas quanto ao nosso papel como observadora participante e de participante observada; esta sobreposição de papéis passando, assim, não só por entender o entendimento do outro, mas também do outro sobre o/a investigador/a, posicionou-nos no que poderíamos considerar uma “*etnografia reflexiva*” (Hammersley & Atkinson, citado por Silva, 2003), tornando-me, quer queira ou não, parte integrante da rede de relações sociais da juventude e das/os jovens destes clubes escolares, mas de forma não igualitária pela assimetria em termos de poder, o que fez com que redobrasse a nossa vigilância sobre a possível influência sobre as interações as interpretações construídas.

Neste sentido considerámos importante recorrer a mais uma técnica auxiliar de pesquisa, o que levou à escolha dos GDF.

### **2.1.2. Os espaços de observação**

Esta observação participante decorreu em grande parte num espaço fechado, como são as salas de aulas em que os clubes se localizavam, ao contrário do que acontece na observação participante – de tipo etnográfico tradicional –, havendo todavia momentos de observação fora da escola, como por exemplo os que decorreram do acompanhamento das/os jovens às iniciativas

promovidas pelos próprios clubes, como uma ida ao teatro. O facto de estarmos a distinguir a observação «*dentro de portas*» da observação em outros espaços fora da escola, não significa que as interações e comportamentos observados nestes sejam necessariamente distintos dos que se observaram no espaço mais formal da escola. No entanto, embora as salas de aula sejam comumente espaços formais, quando se transformam em espaços utilizados pelos clubes adquirem características menos formais, o que permite por exemplo a entrada e saída de pessoas, seja de jovens, alunas/os, pais ou professoras/es, adquirindo assim características mais próximas de um espaço não formal.

A experiência do espaço pelas/os jovens vai sofrendo pequenas alterações ao longo dos momentos de observação, que constitui, por si só, uma narrativa:

- **Sala de Educação Visual e Clube de Japonês** (cf. Anexo I), sendo um espaço formal, como a sala da disciplina de Educação Visual na escola, também é o espaço ocupado pelo Clube de japonês, em horário não letivo às quartas-feiras e sextas-feiras, entre as 15h00 e 18h30. Esta sala formal no contexto escolar, sofreu alterações dependendo das atividades realizadas nos encontros do Clube de japonês, podendo ser utilizada com liberdade limitada, na organização das atividades, podendo ser convertida numa sala de luta de espadas de espuma, ao encostar as mesas mais ao centro e fundo da sala ou numa sala para apresentações de Workshops de cozinha japonesa, permitido pela existência de uma banca na sua bancada dentro da sala mas, depois destas realizadas, o espaço deveria ser reorganizado para voltar a ser uma sala de aulas para o dia seguinte:

*«Surgindo uma interação de debate entre este jovens presentes e coordenadora sobre as atividades, enquanto o Franco apontava no quadro branco. Em que foi interrompida pelo chegada de uma grupo de alunos com um professor de Educação Visual/Oficina de Multimédia, que vinha buscar uma material à arrecadação da sala, (pois a sala onde nos encontrávamos parece ser uma sala de Educação Visual ou Tecnológica, tem mesas de desenho distribuídas em filas de quatro, lado a lado, com uma janela grande, de onde se pode ver um pátio, e uma janela de vitrina ao lado da porta de entrada da sala).» (NT 21-09-2012)*

- **Sala de aulas da Oficina de Teatro e Dança/Clube de Teatro** (cf. Anexo I), é o espaço formal da escola para as aulas de teatro e dança em horário letivo e utilizada para realizar os ensaios em horário não letivo, tornando-se o espaço do Clube de Teatro às terças-feiras das 17h00 às 18h30, servindo ainda para as apresentações dos espetáculos promovidos pelo Clube. Este espaço também sofria alterações podendo se converter, através de colocação de cadeiras num palco de apresentação de espetáculos, ou, sem cadeiras, numa sala de ensaios. Nesta sala existe todo o equipamento necessário e utilizado em uma sala de espetáculos de um qualquer teatro, como os holofotes de luzes, colunas de som, computador e mesa de som, além das bancas onde grande parte do tempo as/os jovens do elenco permaneciam a ouvir os conselhos dos formadores e a coordenadora do clube;
- **Átrio principal da escola** (cf. Anexo I), é um espaço fechado que dá acesso a reprografia, biblioteca, às entradas dos blocos de salas de aulas, e a partir do qual se acedia às salas onde se

realizavam os encontros semanais dos clubes escolares, a entrada para a cantina/bar das/os alunas/os, ao PBX, ao laboratório de Matemática e para o Centro de Novas Oportunidades (CNO), e ainda a própria entrada para o auditório pequeno principal (cf. Anexo I);

- **Auditório pequeno (principal)** (cf. Anexo I), é um espaço fechado para realizar palestras, seminários, conferências, apresentação de filmes e realização de comemorações. Mesmo sendo um espaço de portas largas, que dão para o átrio principal, só se abre nos dias em que acontecem as mais diversas atividades da escola. Este é um espaço onde pode acontecer tudo ou nada, está disponível mas sujeito a uma marcação prévia com a funcionária da Biblioteca ou professora coordenadora.

A existência de espaços formais - salas de aulas - onde decorriam recorrentemente as atividades dos Clubes de japonês e de teatro, bem como uma certa estabilidade nos horários do funcionamento dos mesmo facilitou a nossa tarefa de recolha dos dados por via da observação participante, permitindo de uma forma mais organizada e sistemática o registo e recolha de dados, com o objetivo de uma descrição precisa dos fenómenos ou atividades realizadas pela juventude e as/os jovens encontradas nos clubes escolares (Gil, 1999: 115):

*«Hoje, é a primeira vez que vou estar presente no Clube Contrarregra (Teatro). Quando cheguei à escola foi-me permitida a entrada no portão como das outras vezes em que tenho estado na escola, e ao entrar no átrio principal da escola encontro a Coordenadora do clube, JF, que não se dirigia para a sala do clube mas em direção contrária, mas de imediato me indicou a sala do clube, no bloco C, sala 1.09, onde estaria a decorrer “o ensaio” e quem estaria com os jovens presentes na sala neste dia.» (NT 09-10-2012)*

Ao longo do tempo de permanência, como vai sendo testemunhado nas notas de terreno, a nossa circulação e posicionamento nos espaços em observação, por exemplo, na sala do Clube de japonês foi conhecendo mudanças. Ou seja, a progressiva familiarização com a nossa presença tornou possível circular mais livremente nas salas, aproximando-nos dos diferentes grupos que se iam formando, mas tal já não aconteceu do mesmo modo no Clube de Teatro, uma vez que a nossa circulação pelo espaço poderia perturbar as atividades em desenvolvimento e mesmo influenciar o que pudéssemos observar, particularmente porque neste clube as atividades envolviam frequentemente um trabalho de expressão corporal e uma necessária concentração de todos nos ensaios das peças.

## **2.2. Grupo de discussão focalizada: uma técnica auxiliar da investigação**

*“Todo juego no solitario es una serie y una sucesión de interacciones. La interacción pueden ser verbal o no verbal”*

*(Serrano, 1994: 42)*

O GDF foi utilizado como técnica auxiliar para recolha de informação, embora muitas vezes seja apontado não como técnica, mas sim como um método, mas que neste caso será utilizado como técnica auxiliar de pesquisa.

A opção pela realização dos GDF teve como fundamento o facto de este permitir recolher dados com certa intensidade e num período de tempo curto, como foi o tempo de realização desta

investigação. Para além disso, o GDF permite que nos concentremos num tema específico, sendo que no nosso caso procurávamos através desta técnica aprofundar o conhecimento das relações sociais que se estabelecem dentro dos clubes escolares, numa perspetiva humanística-interpretativa ao ser colocado ao serviço de uma perspetiva qualitativa de investigação.

Podemos apontar ainda outras razões para a sua escolha: permite a recolha de informação e a análise dos efeitos sociais, facilita também a expressão coletiva da análise, perspetivas e sugestões dos que podemos considerar como participantes – as/os jovens, pois, estes interagem durante as sessões, o que facilita a partilha espontânea de opiniões dos vários sujeitos do estudo.

Um dos aspetos que foi particularmente interessante na utilização do GDF como técnica complementar/auxiliar resultou do facto de neles terem participado jovens de idades próximas, e que em certos momentos no âmbito dos clubes estabeleciam relações hierárquicas entre si com base na idade ou no tempo de permanência no clube, mas que com a realização do GDF pareceram esbater-se, pois é, foi dada a possibilidade de que todos falassem e exprimissem as suas opiniões sobre a sua experiência, o que pensavam ou sentiam, ou ainda, sobre a forma como agiam dentro deste contexto de educação não-formal na escola. Este aspeto mereceu-nos atenção pelo que revelou de postura ética e de responsabilidade para com as opiniões dos “*outros*”.

Mas os GDF, como toda técnica/método, tem também as suas limitações que podem ser apontadas, tais como as questões éticas que se levantam na sua aplicação e, mesmo se esta permite recolha de informação num curto espaço de tempo e em quantidade adequada, não se pode argumentar com plena convicção sobre a espontaneidade das colocações emitidas pelas/os participantes.

Não devem ser esquecidas as normas a que devem obedecer os grupos de discussão focalizada, para sua correta aplicação como técnica, designadamente que durante a sua realização se possa proporcionar um ambiente relaxado e condutor de troca de experiências e perspetivas diferentes entre seus participantes, o que pode acabar por não acontecer de forma concreta, já que nem tudo corre como o investigador/a pretende ou quer, pois sofre os caprichos muitas vezes dos acasos.

Os seus participantes devem ser relativamente homogéneos em termos de características para que não possam interferir radicalmente na perceção do assunto em foco, visando garantir o clima confortável para a troca de experiências e impressões de carácter muitas vezes pessoal, no entanto, a busca de homogeneidade em algumas características pessoais não deve implicar a busca de homogeneidade de perceções sobre o objeto de estudo. Se assim fosse os grupos de GDF perderiam a sua riqueza fundamental, que é o contraste de diferentes perspetivas entre sujeitos semelhantes, como são as/os jovens e a juventude encontradas dentro dos clubes escolares.

### 2.3. A seleção dos clubes escolares

Em relação à escolha dos clubes escolares do estudo, o processo começou por uma análise documental com o intuito de saber quais eram os clubes escolares existentes e aqueles que se encontravam em funcionamento na referida escola. Sendo estabelecidos desde o princípio critérios para a escolha destes clubes escolares, e que num primeiro momento foram:

1. Número de anos em funcionamento.
2. Número de elementos/alunos, quer fossem internos ou externos à escola.
3. Atividade desenvolvida pelo clube escolar.

O processo de seleção levou a um breve encontro com o Diretor de escola, depois do consentimento deste para a realização do estudo na escola, e a uma análise do Projeto Curricular da Escola (PCE), descarregado da própria página oficial da escola, sendo confirmados depois pelo Diretor quais eram os clubes escolares que realmente existiam na escola e aqueles com maior tempo de existência, sendo enunciado desde logo o clube de teatro, com aproximadamente 11 anos, com a coordenadora atual a manter-se há nove anos; e o clube escolar com menor tempo de existência, sendo apontado neste caso o Clube de japonês, com apenas dois anos de funcionamento, mas que tem ganho notoriedade para além dos muros da escola.

Mesmo havendo outros clubes escolares que se formaram em anos anteriores e que deixaram de existir pelas mais variadas razões e justificações, a de maior peso apontada por alguns coordenadoras/es destes clubes escolares, foram a falta de espaço para o funcionamento adequado do clube escolar:

*«Ao chegar a escola, passei pela sala de convívio dos professores da escola, e consegui falar com a coordenadora do clube de fotografia que não está em funcionamento este ano nesta escola, por falta de sala para desenvolver as atividades promovidas pelo clube para os jovens na escola. Segundo a coordenadora, que se chama A, não tem um laboratório de fotografia em condições, pois a sala que foi preparada para tal tem as paredes em azulejo de cor preta, que foi a justificação dada, como forma de refletir a luz:*

*Professora A - o clube não está funcionar porque a sala não tem condições, não me colocaram uma banca de laboratório e colocaram nas paredes azulejo de cor preta ... segundo eles para não refletir a luz,... mas que luz vai refletir se estamos às escuras...» (NT 12-10-2012)*

Ou a falta de horas no horário letivo do/a coordenador/a responsável:

*«Investigadora - mas mesmo assim a A poderia fazer com pudesse recolher alguns depoimentos dos alunos do clube?»*

*Professora A - só se for dos alunos de anos passados... porque desde que viemos para as novas instalações, o clube não funciona bem e não me dão horas no meu horário...e ninguém trabalha de graça...!» (NT 12-10-2012)*

Ou falta de membros suficientes para sua existência:

*«Até que, enfim consegui uma conversa com o coordenador do clube, mesmo quando estava sair de dar uma aula a uma turma do 9º ano, sendo professor de história. Fui informada pelo próprio que ainda não tinha havido qualquer convocatória pela falta de inscrições no clube, que só tem dois alunos inscritos até ao momento, e estava esperando que houvesse mais, sendo hoje o primeiro encontro com os alunos e coordenador.» (NT 28-11-2012)*

O Clube de Sétima Arte, mesmo não tendo alunas/os inscritos como membros permanentes do clube, funcionava devido à interação entre aqueles jovens que participavam de forma esporádica nas sessões de cinema, organizadas pelo jovem/aluno, que também é diretor do Clube de japonês, depois de este ter sido eleito pelo Conselho Pedagógico da escola como subcoordenador deste clube escolar, pois a coordenadora do clube de Sétima Arte, devido a não lhe terem sido outorgadas horas letivas semanais para coordenação do clube não tinha assumido esse cargo. De qualquer modo, qualquer decisão tomada pelo jovem necessitava da concordância da coordenadora, mesmo não estando em funções no referido clube escolar este ano. Esta situação permitiu que, por vezes, as atividades de ambos os clubes Sétima Arte e de japonês se misturassem.

*«Ao chegar escola por volta das 16h20 foi ao encontro dos jovens do clube de japonês na sua sala, para verificar se teria ficado algum na sala do clube depois do convite do clube de sétima arte para o ver o filme que seria exibido no auditório da escola nesse dia que teria início por volta das 15h20, tendo sido convidados também a comunidade escolar como pude reparar no cartaz que estava nos placares da entrada no átrio principal quando me dirigia a sala do clube, no bloco C.» (NT 23-01-2013)*

## **2.4. Preparação do material de recolha de dados dos grupos de Grupo de Discussão Focalizada**

*«Mucho de lo que no podemos observar personalmente, otros lo han observado o lo están observando. (...) No todos verán el caso de la misma forma (...) [lo] que refleja las multiples visiones del caso. (...) Como ocurre con la recogida de datos de observación, el entrevistador necessita tener un plan prévio bien detallado. En que conseguir entrevistar es quizá lo más fácil del estudio de casos. Conseguir una buena entrevista no lo es tanto». (STAKE, 1998:63)*

Para a realização dos grupos de Grupo de Discussão Focalizada foi previamente construído e preparado um guião de tipo de entrevista semiestruturada<sup>40</sup> (ver – Anexo III) que continha 13 questões relacionadas com as questões orientadoras do estudo. Depois de selecionados as/os jovens que participariam e da cedência de um consentimento informado (ver – Anexo II) pela parte dos encarregados de educação das/os jovens participantes com idade inferior aos 18 anos (não tendo sido necessário o mesmo procedimento para aqueles jovens com idade superior aos 18 anos) as questões foram colocadas aos participantes dos GDF de cada clube escolar, e os grupos de discussão foram ao mesmo tempo gravados em vídeo e áudio para facilitar a posterior transcrição. A entrevistadora sobretudo teve que “*escutar*”, mas sem deixar de controlar a recolha de dados.

### **2.4.1. A seleção das/os jovens**

Neste ponto explicitamos o processo de seleção das/os jovens, que se relaciona de forma próxima com a escolha do período de realização da consulta e a consequente busca da menor perturbação da vida escolar, preocupação que, associada ao facto de conhecer alguns das/os jovens devido à observação participante praticada semanalmente em cada um dos clubes escolares,

---

<sup>40</sup> Segundo Kvale & Brinkman, 2009 (citados por Macedo, 2011) – Este tipo de entrevista pode ser usado como entrevista qualitativa, na pesquisa qualitativa, desde que se reduza o grau de estruturação de uma entrevista estruturada, permitindo compreender o ponto de vista do sujeito, e esclarecer o significado das suas experiências, e seu mundo vivido.

marcou todo este processo. Por outro lado, podendo frequentar cada um dos clubes escolares escolhidos para o estudo, jovens oriundos da escola, mas também da freguesia em que esta está inserida, designadamente ex-alunas/os pertencentes da escola e que no momento do estudo se encontravam a frequentar outras escolas/faculdades, tivemos de considerar esta especificidade na escolha das/os participantes. Mais ainda, procurámos que nos grupos de discussão focalizada estivessem representados/as jovens que se tornaram membros de um determinado clube escolar de modos diferentes: os que se tornaram membros depois de uma prévia seleção, através de uma audição (clube de teatro), os que livremente e sem qualquer restrição optaram fazer parte de um dado clube, sem terem sido sujeitos a qualquer processo de selecção.

Como foi constatado durante a observação participante no Clube de Japonês, este era frequentado/constituído na sua maioria por indivíduos com idades compreendidas entre os 12 anos e os 32 anos, o que foi levado em consideração durante a observação participante - etnográfica, não se privilegiando como sujeitos de investigação, um determinado grupo referido ao limite de idade, ou género, ou etnia, ou nacionalidade, mas sim considerando as/os participantes mais assíduos de qualquer um dos clubes escolares. Devido ao elevado número de jovens que integravam o Clube de japonês foi necessário ainda assim seleccionar uma população representativa deste clube, já que envolver a totalidade das/os jovens do clube escolar seria uma tarefa utópica, sendo escolhidos entre as/os jovens que tinham uma assídua presença nos dias de encontros semanais, e esse foi o fator determinante da seleção daqueles que participariam no GDF.

No Clube de japonês esta revelou-se uma tarefa difícil porque o grupo de jovens se encontrava em frequente reformulação, ao longo do tempo de permanência e observação participante, portanto, um grupo sempre inacabado, sofrendo flutuações quer porque não existe uma seleção das/os participantes, nem uma obrigação de, para se ser membro, pertencer actualmente à escola.

**Tabela 1 - Jovens envolvidos na Observação Participante do Clube de Japonês**

Nº	JOVENS	IDADE 2013	ESTATUTO
1	Adria	15	Aluna
2	Andreia	18	Externa
3	André	20	Ex-aluno
4	Anna R (10º ano)	---	Aluna
5	Bodham	19	Ex-aluno
6	Bruno (9º ano)	---	Aluno
7	Chen	15	Aluno
8	Cris	19	Ex-aluna
9	Dan	14	Aluno
10	Daniel (gótico)	---	Externo
11	Dio J	18	Externo/ Ex-aluno
12	Dio S	13	Aluno
13	Elsa	20	Ex-aluna
14	Fábio M	24	Externo
25	Jovem 4-feira	17	Aluno
26	Leo	24	Externo
27	Luc	15	Aluno
28	Marc	18	Externo
29	Mário Kinquel	---	Externo
30	Mike	14	Aluno
31	Nuno	23	Externo
32	Paula	20	Externa
33	Pedro (Amigo do Sérgio)	---	Externo
34	Pedro Paiva	---	Externo
35	Raphael	17	Aluno
36	Rachel	19	Ex-aluna
37	Rita	16	Aluna
38	Rigémea	19	Ex-aluna

Nº	JOVENS	IDADE 2013	ESTATUTO
15	F Gaia	17	Externa
16	Franco	17	Aluno
17	Gui	12	Aluno
18	Hélder	20	Ex-aluno
19	HEx-aluno	19	Ex-aluno
20	HIsep	23	Externo
21	Isa	13	Aluna
22	Joan	16	Aluna
23	JCarvalhos	17	Externo/ Ex-aluno
24	Jorge R	24	Externo

Nº	JOVENS	IDADE 2013	ESTATUTO
39	Rui (Amigo do Franco)	---	Externo
40	Sandy	19	Ex-aluna
41	Santy	15	Aluno
42	Sérgio	32	Ex-aluno
43	Silvy	20	Ex-aluna
44	Sogémea	19	Ex-aluna
45	Su irmã	13	Externa
46	Tita	---	Ex-aluna
47	Vic	14	Aluno
48	Z Peter	14	Aluno

O Clube de teatro tinha um núcleo permanente de jovens, constituído pelos elementos do elenco que participavam na peça de teatro e as/os jovens da produção, que se integraram no clube durante o período de observação, e se encontravam semanalmente para realização dos ensaios de uma peça de Gil Vicente – O Auto da Barca do Inferno -, elemento central de interação entre as/os jovens do Clube de teatro durante a nossa observação participante. Devido à forma como foram selecionados os seus membros - através uma audição - o número de elementos deste clube é muito menor em relação ao Clube de japonês não tendo sido necessário realizar a escolha das jovens e dos jovens na participar no grupo de discussão focalizada, pois, sendo um grupo mais restrito e menor, foram envolvidos os indivíduos quase na sua totalidade deixando de fora apenas as jovens adultas e os jovens adultos, que mesmo sendo participantes assíduos nos clubes escolares durante a Observação Participante, estão para além da idade definida para a escolaridade obrigatória nas escolas portuguesas. As exceções na seleção de elementos a participar nos GDF, para o caso do clube de teatro, foram a Mafalda, que já tinha concluído o Ensino Secundário (na perspectiva de entrar para o Ensino Superior), e, do clube de japonês, as jovens (Rigémea (18 anos), frequente no momento o Ensino Superior, depois de ter acabado o Ensino Secundário na escola do estudo e, Silvy (20 anos) que ainda se encontra a concluir o Ensino Secundário e já foi aluna na escola em estudo).

Em suma, à volta dos elementos mais estáveis dos clubes escolares observados, gravitaram elementos intermitentes e elementos pendulares, condição que perdurou até ao final da observação participante, realizada entre 21 de Setembro de 2012 e 2 de Abril de 2013, e que marcou a definição das/os participantes nos grupos de discussão focalizada.

**Tabela 2 - Jovens envolvidos na Observação Participante do Clube de teatro**

Nº	JOVENS	IDADE - 2013	ESTATUTO
1	Anna R	17	Aluna
2	Dan	14	Aluno
3	Dany	18	Aluna
4	Gui	12	Aluno
5	Inês	15	Aluna

Nº	JOVENS	IDADE - 2013	ESTATUTO
6	James	16	Aluno
7	José	23	Ex-aluno
8	Kate	17	Aluna
9	Mafalda	19	Ex-aluna
10	Marya	17	Aluna
11	Paula	19	Ex-aluna
12	Pedro (ator)	32	Ex-aluno
13	Peter	14	Aluno
14	Teresa	21	Ex-aluna

**Tabela 3 - Jovens do Grupo de Discussão Focalizada do Clube de Japonês**

JOVENS	IDADE - 2013	INTEGRAÇÃO	ANO ESCOLAR	ESTATUTO
Adria	15	2013	10º Ano	Aluna
André	20	2010	12º Ano	Ex-aluno
Franco	17	2010	12º Ano	Aluno
Isa	13	2013	8º Ano	Aluna
JCarvalhos	17	2013	12º Ano	Externo/Ex-aluno
Luc	15	2012	10º Ano	Aluno
Rigémea	18	2010	1º Ano ES	Ex-aluna
Sílvy	20	2010	12º Ano	Ex-aluna

Considerando a condução de cada sessão de um determinado GDF, a escolha das/os jovens para cada grupo de discussão focalizada, foi ainda pensada de forma detalhada em termos de variação quanto às *características dos grupos constituídos* em termos de dimensão (8 jovens), idades (entre 12 e 20 anos) e equidade de género no grupo (4 raparigas e 4 rapazes); e relações entre participantes (membros novos e antigos de dentro da escola – alunas/os - e de fora – externos e ex-alunas/os a e da escola); e da *geografia da sala* – maior ou menor proximidade entre as/os participantes; condições acústicas; e maior ou menor permeabilidade a interrupções do exterior.

**Tabela 4 - Jovens do Grupo de Discussão Focalizada do Clube de teatro**

JOVENS	IDADE - 2013	INTEGRAÇÃO	ANO ESCOLAR	ESTATUTO
Anna R	16	2012	11º Ano	Aluna
Dan	14	2012	8º Ano	Aluno
Dany	18	2013	11º Ano	Aluna
Gui	12	2013	7º Ano	Aluno
James	16	2013	8º Ano	Aluno
Kate	16	2012	11º Ano	Aluna
Mafalda	18	2012	12º Ano	Ex-aluna
Peter	14	2012	8º Ano	Aluno

Houve momentos em que se desenvolveu alguma discussão focalizada dentro do grupo autónoma da intervenção da investigadora, em que as/os jovens participantes agarraram o tópico/tema proposto e o debateram entre si: como o debate das relações de amizade ou das experiências pessoais ao nível relacional ou da escolarização. Noutros momentos, a conversa

aproximou-se mais dum modelo de entrevista em grupo, em que as/os jovens mediaram e estimularam o seu diálogo, com frequência, na tentativa de conduzir à exploração do tema /tópico propostos pelas questões levantadas pela investigadora no cumprimento da agenda da investigação, como foi o caso da discussão/debate de quem ou por que ordem deveria começar a a intervenção das/os jovens presentes, havendo nesta situação uma distinção do modo comunicacional do grupo de discussão focalizada que se procurava:

«Franco: **Vamos fazer tudo por ordem.**

Luc: Pokémon

Franco: **Vamos ao contrário, agora.**

André: **a gente, mais de metade não respondeu as perguntas.**

Franco: **pois, é melhor ir por ordem, que assim toda a gente tem de responder.**

Silvy: o quê?

Franco: força

Silvy: bom»

(GDF japonês)

Embora a investigadora não procurasse estar no controlo do diálogo, por vezes teve que introduzir uma breve pressão para as/os jovens verbalizarem opiniões, como aconteceu no GDF do Clube de teatro, assentando aí a relação investigadora/jovens numa maior verticalidade (Macedo, 2012).

«Investigadora - **mas há alguma opinião, assim, diferente das vossas colegas, os rapazes principalmente, que ainda não falaram.** – O James se ri, e o Dan sorri e diz não com a cabeça, enquanto a Mafalda e Dany olham para o Gui, que se esconde atrás do Dan. O Gui tosse. Ok, vamos passar, por acaso as suas colegas já deram, a resposta à segunda pergunta, mas também quero ouvir os rapazes falarem, não só as mulheres vão falar aqui, ai, ai. O que vos atraiu ou atrai para pertencer a um clube?

Dan: o tema principal, como é óbvio, ...

Investigadora - sim, sim.»

(GFD teatro)

Devido à opção por sessões abertas, orientadas pelo princípio do *desvio de poder* para e com as/os jovens participantes, que permitisse compreender o que são vivências (sentidas) e o que lhes interessa (através das interações), à juventude e as/os jovens como membros dentro dos clubes escolares, com o fluir natural da conversa, houve o cuidado e algum esforço de retoma do tema/tópico pela parte das/os jovens, que levava a uma “*troca de pontos de vista (...) em que o conhecimento é construído na interação*” entre as/os participantes, e em que estão presentes as dimensões de interdependência inerentes à ação humana especificamente à produção de conhecimento, segundo Kvale & Brinkman (citados por Macedo, 2011), em “*alternância entre quem conhece e o que é conhecido, entre as pessoas construtoras do conhecimento e o conhecimento que é construído*” próprio das entrevistas qualitativas aprofundadas.

E, apesar do feedback muito positivo por parte das/os jovens acerca da sua participação, a recolha de dados empíricos dos grupos de discussão focalizada, de alguma forma perturbou o funcionamento “*normal*” das suas vidas, levando alguns participantes a não se apresentarem no momento em que foi realizado o GDF como aconteceu no Clube de japones. Mas nada que levasse à não realização do GDF previsto para aquele momento, só sendo necessário, para manter a

equidade de género, integrar um membro que correspondesse os critérios de seleção para a sua participação.

## 2.5. A ética das relações da pesquisa

Qualquer tipo de investigação exige cuidados éticos e quando se trata de investigação na área das Ciências Sociais, essa responsabilidade aumenta mais ainda, por envolver aspetos referentes à intimidade e subjetividade dos sujeitos, por isso, não podemos ficar indiferentes às questões éticas (Feldman, citado por VALE, 2009). O que nos fez refletir sobre a elevada responsabilidade de um/a investigador/a sobre a juventude, na perspectiva de uma sociologia das juventudes e da educação, ao estudar um conjunto de sujeitos, jovens dentro dos clubes escolares, num contexto educativo não-formal escolar, de procurar conhecer os sistemas de relações sociais que os fazem existir e até mudar ou transformar, e compreender os sentidos que as/os jovens lhes atribuem e as vivências que os constituem.

Esta situação de interacção não deixa de envolver princípios éticos devido às relações sociais que são estabelecidas entre os diferentes participantes, pela «*sua forte carga emocional e plena de sentidos e significados ocultos*» (Bogdan & Biklen, 2010:75), e que não sendo levados em conta «*nada pode ser mais devastador para o profissional como investigadora/educadora do que ser acusada de uma prática pouco ética*» (id.).

Para autores como Bogdan e Biklen (2010), as questões da ética «*consiste[m] nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo*», pode ir além das normas ou códigos deontológicos específicos, que não são mais do que reflexões e sensibilidades acerca de dilemas e questões morais, de valores e crenças com as quais nos defrontamos como investigadores, e, neste caso, ao mesmo tempo como educadora. Nesta situação procurámos seguir um conjunto de procedimentos, a começar pelo consentimento outorgado primeiro pelo Diretor da escola, depois pelo Conselho Pedagógico e ainda pelo consentimento informado dos encarregados de educação, para a proteção dos sujeitos envolvidos contra qualquer espécie de danos, no que será talvez um dos principais compromissos éticos que deve ser estabelecido, mas que não será o único. Por último, para cumprir tais compromissos deve se assegurar que os sujeitos do estudo aderem de forma voluntária à investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos/obrigações em que estão envolvidos e que não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir da própria investigação.

## 2.6. O processo de análise de dados

Depois de passado o processo de transcrição e a verificação da fidelidade dos dados dos dois GDF e tendo sido incorporadas todas as produções narrativas dos sujeitos participantes e não apenas aquelas definidas *a priori* ou consideradas mais pertinentes para a investigação, procedeu-se à sua análise.

A verificação da fidelidade dos dados não foi necessária em relação às notas de terreno, pois estas foram redigidas diretamente a partir do observado pela investigadora, mas devido à aproximação e à familiaridade que se cultivou ao longo do processo de investigação do terreno, exigiu uma vigilância reforçada, para procurar equilibrar a familiaridade, entre aquilo que era observado no momento e aquilo que já era reconhecido.

As notas de terreno constituíram o material empírico principal, compreendendo cerca de 68 notas de terreno e à volta de 270 páginas, maioritariamente resultantes da observação participante dos dois principais clubes escolares do estudo. As transcrições dos dois GDF realizados em cada um dos clubes escolares principais do estudo, constitui um corpus de análise composto por um conjunto de 27 páginas relativas ao Clube de teatro e de 59 páginas relativas ao Clube de Japonês.

Foi sobre estes dados que a tarefa analítica recaiu durante os meses de permanência entre finais do mês de setembro de 2012 e início do mês de abril de 2013, com a intenção de produzir informação, compreendendo relações entre os fenómenos, articulando-os com conceitos e por forma a reconhecer vivências produzidas *versus* sentidos atribuídos, relacionados com as questões orientadoras do estudo.

Uma primeira leitura, de carácter flutuante (Bardin, 1995), das transcrições das notas de terreno recolhidas, até antes de tomada a decisão da realização dos GDF, originou alguma seleção e uma primeira intenção de análise, para permitir perceber o que em cada transcrição ia ao encontro das questões principais da pesquisa, os conceitos com os quais essas questões se podiam articular, as várias figuras que vão se conhecendo e os espaços nos quais é feita a observação. Tentou-se construir um quadro geral, para depois então encontrar naquilo que foi transcrito dos discursos das/os participantes nos grupos de discussão focalizada, o reflexo do que encontrei através de observação participante. O que se revelou uma tarefa árdua, porque nem sempre aquilo que é observado, vai ao encontro daquilo que é procurado, e pode mesmo ser interpretado até pelo mesmo observador de formas diferentes, em momentos diferentes, o que faz com que a *“complexidade dos fenómenos que se enrodilham de tal modo que exigem constantes mudanças de ângulo para se compreenderem”* (Silva, 2008: 141), e porque a *“análise de conteúdo, como qualquer outra análise evolui de forma cíclica e circular, ao invés de linear e sequencial: pode-se saltar etapas, realizar outras simultaneamente...num constante vaivém que requer alguma paciência, imensa organização, muita perseverança e um pouco de tolerância à ambiguidade.”* (Terrasêca, 1996: 120).

## PARTE IV – Análise e interpretação dos dados

### Introdução

A atitude da juventude e das/os jovens nos clubes escolares, muitas vezes pode consistir, em juntar-se; juntar-se para conversar, fazer desporto, ouvir música, ver filmes ou vídeos, praticar jogos, mas sobretudo falam!

Discutem abundantemente tudo o que alimenta a cultura da juventude e das/dos jovens em geral, como por exemplo, os grupos musicais preferidos, as maneiras de vestir, entre outros tantos assuntos, ou simplesmente reúnem-se para estar com os outros jovens, ter o prazer de estar entre si. Através da análise e interpretação dos dados recolhidos neste estudo procuramos assim encontrar sinais da pertença e da identificação das/os jovens entre si como pertencentes a uma categoria social – a juventude -, que se vai individualizando no seio da nossa sociedade para além dos limites regionais, nacionais e culturais, e que é produtora de práticas sociais e culturais próprias, na interação intra-grupo e na interação com outros significativos ou com objetos e referências culturais com que convivem no mundo que os envolve. Deste modo, será feita uma abordagem para dar a conhecer o que caracteriza os clubes escolares, tendo como pano de fundo a hipótese de que constituem um contexto de carácter não formal, procurando reconhecer neles os princípios pelos quais devem ser constituídos com a participação das/os jovens, dando a conhecer igualmente algumas características da inscrição e produção nestes espaços de culturas juvenis, através da caracterização de alguns jovens, das suas interações e dos significados que produzem para estes espaços e para o que lá ocorre.

Por entre as muitas observações realizadas durante as longas horas de contacto com as/os jovens destes clubes escolares, não poderiam deixar de ser analisadas as atividades desenvolvidas no seio deste contexto, do ponto de vista psicossocial (serão analisadas na secção correspondente “*Atividades desenvolvidas e interações sociais*”), para logo serem analisadas também as interações que as atividades provocam e promovem, nos seus efeitos de socialização juvenil ou escolar atravessadas por questões de classe social, de género e etárias (etárias devido à participação de jovens adultas e adultos nos clubes escolares em estudo). Não esquecendo o que constituem os objetos que provocam estas interações entre estas e estes jovens dos clubes escolares, as relações destes com os seus pais e encarregados de educação, assim como a relação entre as/os jovens com as/os professores participantes, coordenadores ou outros adultos frequentadores/envolvidos dos/nos clubes escolares.

Por último, procuramos desvendar o que se aprende ou ensina, que depende em muito dos temas centrais de cada um dos clubes escolares do modo de funcionamento dos mesmos, por esse motivo somos levadas a analisar e interpretar, também, o que se aprende, como se aprende e onde se aprende, que pode ser para além dos muros da escola (nas atividades/iniciativas que os clubes desenvolvem fora do espaço escolar).

## 1. Caracterização dos clubes

Uma forma de caracterizar os clubes escolares em estudo é através dos princípios que devem guiar a sua existência, em conformidade com as características que devem possuir para justificar a sua existência numa determinada escola.

Os clubes escolares em estudo possuem um espaço escolar próprio semelhante, onde são desenvolvidas as suas atividades, sendo que o clube de teatro funciona numa sala de aulas usualmente utilizada para a “*Oficina de teatro*” da escola e o clube de japonês reúne-se numa sala de aula que durante o tempo escolar funciona como sala de Educação Visual, e, como tal, também obedecem a um determinado horário de funcionamento, que é diferente do tempo escolar, mas esta é uma limitação relativa. Cada clube escolar possui características que são estabelecidas segundo o tema central que lhe deu origem e o contexto onde se desenvolve conferindo-lhes portanto heterogeneidade, mas são também caracterizados por princípios transversais como são: liberdade e autonomia, primado da cultura, gestão participada, participação comunitária e colegialidade (Patrício, 1990).

### 1.1.Princípio da Autonomia e Liberdade

Para haver uma autonomia deve existir uma certa liberdade, de igual forma sempre que exista uma liberdade poderá existir alguma autonomia, não existe uma sem a outra.

Filosoficamente, o conceito de autonomia confunde-se com o de liberdade, consistindo na qualidade de um indivíduo de tomar as suas próprias decisões, com base na razão. Segundo Immanuel Kant (1996), pensar que as coisas se fazem, “*por dever ou com dever*”, ao “*servir-se da sua própria razão é ser autónomo e, portanto, livre.*”

No caso dos clubes escolares, o conceito de autonomia refere-se à capacidade destes tomarem decisões sobre a sua própria gestão (organização) e sobre a sua oferta educativa num contexto não formal na escola (autonomia pedagógica), buscando fontes de informação e conhecimento, e construindo um saber ligado aos seus próprios objetivos.

Os clubes escolares desfrutarão de autonomia quanto menos a sua tomada de decisão nestas áreas depender de autorização central (Direção e Conselho Pedagógico) (Cristo, 2013:13).

*«Chega a Coordenadora (japonês) e se dirige aos jovens presentes e pede para falarem sobre o esquema pensado para os eventos que serão promovidos pelo clube para este ano, para que possam levar a Conselho Pedagógico, segundo as palavras proferidas pela coordenadora, para que sejam aprovados por este no plano anual de atividades da escola e sobre uma coisa que a professora Raquel (investigadora) vai fazer no clube.» (NT 21-09-2012)*

*«Alguns dos jovens acompanham a coordenadora, à direção da escola para pedir autorização para colocação dos cartazes, que entretanto tinham ficado prontos, e aqueles que ficaram na sala ficam encarregues de fazer uma sinopse do que trata cada um dos filmes escolhidos e que vão ser exibido, para ser colocada uma nota de aviso no blogue ou site do clube, sendo um deles sobre a vida quotidiana dos japoneses no Japão depois de terminada a Segunda Guerra Mundial.» (NT 10-10-2012)*

No que se refere à liberdade de escolha do clube escolar, entendendo-se que «liberdade é a autonomia e a espontaneidade de um sujeito racional» (Kant, 1996), seria a possibilidade das/os jovens escolherem, de acordo com os seus gostos ou preferências, quando e qual clube pretende frequentar, sem que para isso tenham as/os jovens de serem selecionadas/os de acordo com as suas capacidades ou quaisquer outros pré-requisitos

*«Hoje é dia de audições para a seleção de novos elementos para o clube de teatro, e para não perturbar os ensaios da peça, será numa outra sala que esteja livre no mesmo bloco, que estará presentes só a coordenadora do clube e o Pedro (ator) que faz as vezes de diretor de cena em conjunto, e os jovens que venha prestar audições, em que faço a pergunta a coordenadora se poderia assistir as audições, e ela responde que poderia, mas não sabe em que sala serão feitas, acabei por desistir da ideia de os acompanhar para observar essas audições, pois perderia grande parte do tempo e claro a observação na sala de teatro, tomei a decisão de permanecer na sala de teatro, assistindo ao ensaio desse dia, entretanto.» (NT 20-11-2012)*

ou penalizados devido a sua falta de assiduidade nas sessões semanais dos clubes escolares.

*«Rachel: Acho que vim, mas não assinei  
Coordenadora (japonês): Vieste, é, verdade, vieste. Assinas aqui e aqui.  
Rachel: **Acho que vim a mais sessões e não assinei**  
Coordenadora (japonês): E na quarta-feira estiveram a ver o filme, no clube de sétima arte  
Franco: não foi na quarta-feira, foi ontem, foi na quinta  
Coordenadora (japonês): **andas distraída e aqui não há faltas**  
Franco: Pois  
Coordenadora (japonês): **que é uma grande coisa**  
Franco: **Por isso andamos mais relaxados**  
Coordenadora (japonês): **devia haver faltas. Porque queriam que houvesse faltas, então quem faltasse tinha que ser condenado com o quê?**  
Franco: **não podia comer comida**  
Coordenadora (japonês): **uma multa...**» (NT 11-01-2013)*

Como se pode constatar, o princípio da liberdade de participação está presente de forma diferenciada nos clubes de Japonês e de Teatro. Neste último, a participação está condicionada a um processo de seleção que é realizado pelos adultos envolvidos no mesmo, enquanto, que no clube de japonês, embora formalmente se “controle” as presenças, parece poder afirmar-se que a participação é bastante mais livre e descomprometida.

De facto, nem todos estes clubes observados possuíam, de igual forma, autonomia e liberdade plena de organização, por exemplo, dos projetos a longo prazo a desenvolver no clube

*«Mal acabou o único ensaio do encontro, que só durou pouco mais do que uns trinta minutos, o Pedro (ator), e vai falando sobre os erros cometidos durante o ensaio, os erros que deviam ser corrigidos nas partes em que por distração na acompanhavam o andamento do ensaio, ou porque estavam a falar uns com os outros ao ouvido como estava a acontecer com Marya e Kate. **Também falando sobre o novo projeto do clube de teatro para os próximos dois anos, em relação a sua preparação.**» (NT 02-04-2013)*

ou da planificação da realização de atividades, embora não deixassem de ser pautados por formas de “escuta” das/os jovens acerca das suas preferências.

*«**Emerge uma conversa sobre os eventos e atividades que serão calendarizadas pelo clube desde o início do ano. Como ainda não tinha chegado a coordenadora, os jovens presentes começaram a falar entre eles sobre escritores portugueses que são estudados na disciplina de Língua portuguesa no 12.º ano de escolaridade, e de autores, como o poeta Fernando Pessoa e Saramago, dando cada jovem,***

*uma opinião sobre os mesmos e aqueles que mais lhes agradam, [...]a Sandy se disponibiliza a ler um texto que encontrou num dos livros que está lendo, mas não acaba deixando este assunto que tinha surgido e passando logo para outro, como são os sabres de brinquedo que fazem parte dos disfarces de uma personagem dos filmes de “Star Wars” – Guerra das galáxias, de 1979.» (NT 17-10-2012)*

No clube de teatro, durante as observações pudemos perceber que este parece mais um prolongamento das aulas de oficina de teatro para muitos destes jovens participantes, e quase toda a observação que foi realizada incidiu em torno de ensaios para uma peça de teatro que faz parte do programa de Língua portuguesa do 9º ano – 3º Ciclo de Ensino Básico,

*«Mesmo não sendo uma grande conhecedora de teatro, pude reconhecer a peça que estava sendo ensaiada nesse momento devido já ter em algum momento na minha passagem por escola como professora contratada contactado com a mesma. É “O auto da barca do inferno” de Gil Vicente. E, que tinha sido representada em Abril de 2011, por estes mesmos jovens, mas que neste momento estava sendo verificado o quanto ainda era recordado pelos jovens dos seus respetivos papéis depois de voltarem à escola no início do ano letivo, pois ao que parece está sendo planeada uma estreia da mesma peça aos novos alunos do 9º ano da escola no dia 30 de Novembro de 2012. Esta é uma das peças de teatro que faz parte dos conteúdos que são lecionados no programa de Língua Portuguesa do 9º ano.» (NT 09-10-2012)*

O que fez com que, em determinadas ocasiões, acontecesse uma reestruturação do ensaio devido à ausência de um elemento do elenco, ou seja, o funcionamento do clube acabava por estar limitado pela atividade que quase exclusivamente que o caracterizava.

As jovens e os jovens acabam por ter de admitir o arbítrio de decisões que são tomadas independentemente de si, em função das situações,

*«Chega o Pedro (ator) que tomara a direção do ensaio devido à ausência da coordenadora, chegando muito aflito devido ao atraso da sua chegada ao ensaio deste dia, e repara.  
Pedro (ator): **Falta o Peter**  
Teresa: **não vem, não pode vir...**  
Pedro (ator): **então será feito sem ele.» (NT 17-11-2012)***

ou num vazio situacional (Pinto, 1995: 148), ou numa autonomia simplista em que os seus membros estão condenados a não agir senão na lógica dos condicionamentos a que estão sujeitos:

*«Podemos considerar este momento de tensão devido à proibição do diretor de ensaio, quando a Marya é proibida de abandonar os ensaios a meio, pois estava muito próxima da hora de saída, às 13h00, porque a jovem não tinha avisado com antecedência de que tinha que sair, por isso a jovem teve que ficar mais algum tempo de forma contrariada.» (NT 17-11-2012)*

*«Coordenadora (teatro): [...] **A Inês, que entretanto nunca mais apareceu porque os pais não a deixam vir, o que acho mal, porque os pais tiram lhe o que não lhe faz mal, quando podiam retirar, os telemóveis, a internet, mas não, lhe tiram outras coisas.» (NT 09-04-2013)***

Tal não acontece em relação a outros clubes desta escola, mesmo naqueles que apenas são destacados ou mencionados nas observações realizadas, como é, por exemplo, o caso do clube de Sétima Arte:

*«Ao chegar à escola por volta das 16h20 fui ao encontro dos jovens do clube de japonês na sua sala, para verificar se teria ficado algum na sala do clube depois do convite do clube de Sétima Arte para o ver o filme que seria exibido no auditório da escola nesse dia que teria início por volta das 15h20, tendo sido convidada também a comunidade escolar, como pude reparar no cartaz que estava nos placares da entrada no átrio principal quando me dirigia à sala do clube, no bloco C.» (NT 23-01-2013)*

*«Como estava às escuras, pois as luzes estavam apagadas e não consegui observar nada, **acabei por ficar também a ver o resto do filme que estava sendo exibido através do clube de Sétima Arte. O nome do filme que estava sendo exibido era – “Big Fish” - de Tim Burton e os jovens pertenciam a várias turmas da escola, entre os jovens estava as jovens – Anna R e Kate – o clube de teatro.»** (NT 12-12-2012)*

## 1.2.Princípio do Primado da Cultura

O primado da cultura supõe que os clubes escolares devem ter como finalidade o desenvolvimento de atividades de natureza cultural, lúdica, artística ou desportiva para as/os jovens que os frequentam, a partir de um plano de atividades formulado pelos clubes e aprovado pelo Conselho Pedagógico da escola.

Em qualquer um dos clubes escolares observados, em diferentes momentos, a cultura foi sempre relacionada com o tema central dos mesmos, articulando diferentes faces desta noção de cultura. A título de ilustração, quando as atividades desenvolvidas surgiam de propostas da coordenadora, o clube de japonês incidia, em parte, na cultura tradicional japonesa, como por exemplo, quando se abordou a prática japonesa de trazer as cinzas dos mortos para casa (natureza cultural), o que despertou a curiosidade das jovens adultas, Sandy e Rachel em conhecer mais sobre determinado indivíduo que esteve em contato com essa prática (natureza educativa) ou quando se falou sobre uma dança que os japoneses fazem para celebrar a morte e os mortos (natureza artística),

*«A coordenadora fala sobre este escritor pouco conhecido para os jovens e depois conta um pouco **da vida de um cônsul português, falando ainda sobre uma dança que fazem para celebrar a morte dos mortos pelos japoneses, nos dias 12 a 15 de Agosto e no dia 15 e 16 de Agosto no Japão, em que vão ao cemitério e trazem as cinzas dos mortos para casa. As jovens Sandy e Raquel se mostram muito interessadas em conhecer melhor este português, que viveu no Japão, o André não se mostra assim tão interessado como as colegas, pois não demonstra interesse em ler ou saber mais sobre este escritor.»** (NT 18-01-2013)*

De forma semelhante podemos encontrar exemplos no clube de teatro, neste caso relacionados com a poesia (natureza cultural), com a preparação da encenação (natureza artística) ou com a participação numa Tertúlia, numa homenagem (natureza educativa) a um poeta português.

*«São 18h00 e chega a hora do Dan ter que abandonar os ensaios, com sempre acontece à mesma hora todas as semanas, mas antes do aluno sair a coordenadora avisa que **haverá ensaio para a encenação da participação do elenco na homenagem ao poeta António Pina, no sábado, e que será feito um ensaio antes, mas precisamente na sexta-feira entre 21h00 e 23h00, na escola, sendo desde logo pedido aos jovens que não esquecessem as autorizações que deveriam ser assinadas pelos encarregados de educação, para poderem ir ao evento ou Tertúlia, no sábado.»** (NT 20-11-2012)*

Se estes exemplos permitem compreender a preocupação das escolas em integrar nas atividades dos clubes uma dimensão cultural que podem atestar o primado ou prioridade da cultura como uma das condições para o seu surgimento, também veremos mais adiante que outras “culturas”, para além da cultura mais “erudita” que estes exemplos destacaram, estão presentes no

quotidiano dos clubes, em particular, no clube de japonês, onde as/os jovens interagem em torno de manifestações e referências culturais mais “populares” (como por exemplo, a manga, o anime, os videojogos...).

### 1.3.Princípio de Gestão Participada<sup>41</sup>

Segundo Brito (1998:5), «*numa escola todos somos gestores*», então, num clube escolar também deveriam as/os jovens assumir esse papel e como tal participar «*na organização e coordenação da actividade dos clubes, bem como na organização*» (Patrício, 1996: 115), e como tal poderem ser as/os gestoras/es do seu tempo, do espaço, do ensino, da aprendizagem, das verbas, dos conflitos e da imagem que querem transmitir do clube escolar para o exterior deste, ao gerir opções, interesses e projetos.

Este princípio foi observado nos clubes escolares e analisado nas diferentes vertentes enunciadas. Em relação à gestão do tempo foi possível verificar que esta é muitas vezes imposta pelas solicitações externas à organização da escola, ou pelos ritmos da própria escola (Brito, 1994: 43-45)

*«Próximo do final da hora de fecho do clube, que seria pelas seis horas de tarde, a coordenadora me mostra a lista dos jovens que assinaram a folha de presenças dos alunos e jovens amigos dos alunos, [...]. Todos os alunos e ex-alunos vão abandonando a sala depois das 18h35, se despedindo um a um da coordenadora e do marido desta que se encontrou presente todo o tempo durante o encontro, mas não interveio em qualquer assunto tratado na sala, para depois ser fechada a sala pela coordenadora.» (NT 21-09-2012)*

*«A Paula, que outro jovem membro do clube que tinha entrado para o Ensino Superior, os horários da faculdade por não serem compatíveis com o horário de funcionamento do clube de teatro que é sempre as terças-feiras entre as 17h00 e 18h30, ainda não consegui saber qual das duas a Teresa vai ser a substituta, ainda não entendi qual é a verdadeira razão e quem a Teresa esta a substituir na peça, se a Raquel ou Paula.» (NT 09-10-2012)*

Embora gerir o espaço da sala de aula que foi atribuído/destinado dentro da escola a cada clube escolar pareça uma área de gestão menos interessante, sem dúvida que é aquela que envolve maiores preocupações a quem dirige os clubes escolares, pela dificuldade de apoio técnico continuado que exige e que corresponde a níveis diferentes da gestão do espaço (Brito, 1994: 30-34) e da sua necessária articulação com o funcionamento global da escola e dos seus recursos

*«Hoje, está sendo um dia de sorte não esperada, pois também consigo conversar de forma informal com a coordenadora de todos os clubes escolares desta escola em estudo, depois de esperar na sala de convívio dos professores, mas descobrir através da informação dada pela coordenadora:*

*GR: Este ano a clube de fotografia, não está funcionando...!*

---

<sup>41</sup> Segundo Barroso (1995: 15), no domínio das teorias da administração em geral, a «*gestão participativa*» corresponde «*a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão. Este envolvimento manifesta-se, em geral, na participação dos trabalhadores na definição de metas e objectivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controlo da execução. Ele pode assumir graus diferentes de poder e responsabilidade e afectar quer a organização no seu conjunto, quer cada trabalhador e o seu posto de trabalho, embora esteja sempre orientado para a realização das finalidades da organização*».

Investigadora: Porquê?

GR: **Porque o clube de fotografia não é só tirar fotografia.**

**Pela falta de um laboratório com condições para o clube de fotografia.» (NT 03-10-2012)**

A gestão das atividades, projetos, relações e recursos é provavelmente a dimensão que mais potencial tem de despoletar a autonomia dos participantes dos clubes escolares, uma vez que envolve o exercício de competências e atribuições diversas e supõe uma atitude proativa por partes das/os jovens.

**«Quando o JCarvalhos foi convidado pelos membros do clube que estavam planeando a sua participação no dia do “Qu@lifica” da escola - evento em que a escola em parceria com algumas empresas dá a conhecer diferentes atividades, em que a participação do clube será através do clube de Taekwondo, como o jovem ao igual que André faz parte deste clube de artes marciais, sendo no dia 15 de Março. Integrando-se na tarefa de planificação do horário de participação neste evento, que teria início às 10h30 da abertura da banca de participação do clube e prolongando-se pelo dia todo.»**

**(NT 01-03-2013)**

**«André: Acho que a gente, também, fez um serviço público, também, aqui na zona, e quem veio, acho que não, uma pequena percentagem, é que teve, não era bem uma pequena queixa, mas não acho, eram mais pormenores, também não era bem queixa, eram mais coisas a apontar, que podiam ter sido feitas, melhor, - vai gesticulando com as mãos pousadas sobre a mesa, enquanto diz isto -também deviam fazer. Acho que não houve aqui ninguém que viesse e dissesse: odiei, não gostei de nada, não tem nada a ver.**

**Silvy: mas também não temos experiência, como organizadores de eventos. Não é, mas estamos no bom caminho.**

**André: e acho que, da minha opinião própria, eu acho que como nos eventos fomos inovadores em muita coisa. Porque os outros eventos, é, temos animes, temos jogos, temos lojas, ...**

**Franco: e temos comida.**

**André: é, um evento. É basicamente, o evento.»**

**(GDF japonês)**

As áreas de gestão administrativa e financeira são aquelas que condicionam decisivamente as opções que se pretendam tomar em favor desta ou daquela vertente no ambiente escolar. O condicionalismo refere-se não só à utilização de recursos humanos, mas também aos recursos financeiros. De forma a proceder racionalmente e em articulação com as vertentes pedagógica-didática e dos espaços, não poderia deixar de existir nos clubes escolares a gestão de verbas, porque esta pode afetar o bom funcionamento e a realização ou não de determinadas atividades desenvolvidas dentro ou pelos clubes escolares (Brito, 1994: 35-43)

**«Coordenadora (teatro): pois, e não só, ficava mais caro. Mas porque depois tinham que mudar um monte de vezes, e acabava por ficar muito mais caro e cansativo. Pois, só a estufa que aquilo deve ser, sair à meia-noite e quarenta e cinco do Porto, para estar às dez da manhã em Beja, e depois ir para Serpa. Nós ao menos saímos às seis e meia da manhã daqui, e ao meio-dia estamos em Serpa, sem ter que andar com as tralhas de um lado para o outro. É verdade que temos alguma paragem, para o xixi, e as restantes coisas, e ficava pouca a diferença, estive a ver até hoje, só quanto eles levam, para tirar ao preço, para ver se valia a pena pedir à organização que nos fosse buscar a Beja. Retiravam só 50€, isto diluído por quinze pessoas não era nada, e tínhamos que tirar tudo em Beja, para meter em outro autocarro. Achei que não valia a pena, por dois ou três euros por alunos, quanto vocês pagaram o ano passado?**

**Anna R: acho que não pagámos nada, pois foi a escola que pagou a ida a Lisboa.**

**Coordenadora (teatro): eu sei que não é barato. Custava uns 40€, mas isso foi já há alguns anos. Tenho aqui umas autorizações, por que como sabem são menores, os vossos pais devem autorizar a vossa ida. Oh, Mafalda, precisas de autorização.» (NT 09-04-2013)**

«Sérgio: Oh, pessoal, pessoal. Atenção, como estamos ter esta sessão de Sushi  
Sandy: O Sérgio, tu me emocionas  
Sérgio: estou a sugerir contribuir com alguma coisa, para que haja uma próxima sessão de Sushi  
Coordenadora (japonês): **vamos explicar porquê, a Sandy tinha colocado no Facebook, que as pessoas iriam pagar três euros por esta sessão, só que a escola não tem condições para passar recibos e com IVA. E esta sessão não chega a valer nem dois euros, porque foi muito pouca continuidade, se quiserem contribuir agradecia** – grande parte dos jovens se aproximavam da taça de Ramen que estava sendo utilizada para arrecadar o dinheiro dos colaboradores.» (NT 22-02-2013)

Segundo Brito (1994: 25), «o princípio de um conflito é um elemento integrante da vida de uma organização dinâmica como a escola, a eficácia da gestão mede-se em boa parte pela maneira como sabe gerir, prever e atenuar o nível e a amplitude dos conflitos» e «gerir o conflito é a melhor atitude em cada uma e em todas as vertentes da gestão escolar» (*ibidem*). E, «a melhor forma de lidar com o conflito é reconhecê-lo quando exista (mesmo que camuflado) e identificá-lo a causa» (*ibidem*: 26), porque assim se incentiva a procura da resolução de problemas, o que não acontece necessariamente em todas as situações de conflito que pudemos observar, às vezes marcadas pelo evitamento.

«Mas mesmo depois de muita insistência não conseguiram convencer a Raquel do contrário, a Sandy comunica à colega: “não falo contigo enquanto não tenhas Facebook, é só para comunicar”. **A jovem também pergunta aos jovens presentes: se toda a gente concorda que seja uma taça de Ramen; em que o Bodham diz: eu não concordo; Sandy diz: não concordas porquê? Bodham: porque sou sempre do contra!** (NT 15-02-2013)

JCarvalhos: pensa, vais criar uma coisa para tu utilizares mas que alguém ganhar dinheiro no Facebook, com uma coisa que é desnecessária;  
Rachel: Lá está, é uma coisa que é desnecessária;  
Sogémea e Rita: Rache, Rachel – tentando convencer a colega a criar uma conta no Facebook.  
Rachel: **continuem mas não me convencem.**» (NT 15-02-2013)

«**Também a Teresa evita contacto visual quando o Pedro (ator) se dirige a ela, e sempre que este fala para outros jovens, esta jovem se encontra olhando para o chão ou outro ponto fora do campo visual onde se encontra o Pedro (ator), ou quando este faz alguma crítica ao seu desempenho nos ensaios da peça, dando uma sensação de incómodo perante as críticas.**» (NT 24-11-2012)

A gestão da imagem dos clubes escolares, talvez seja o menos fácil de conseguir devido a que os clubes escolares são vistos muitas vezes como «uma brincadeira de miúdos»,

«Coordenadora (teatro): é um sentido de compromisso. **Por isso tivemos que fazer uma reunião, no início do ano, para explicar o que o Contrarregra é e faz, que é uma coisa séria, é uma bandeira não é uma brincadeira de miúdos.** Para essas reuniões com os pais dos miúdos, vem o AG – que é o diretor da escola – para explicar o que é realmente o Contrarregra.» (NT 09-04-2013)

«Franco: **nosso clube é falado até em Espanha, por isso.**» (GDF japonês)

E, claro, não menos importante é a participação das/os jovens, não só na organização, como também na coordenação da atividade do clube escolar, bem como no desenvolvimento e mesmo na avaliação das atividades dentro dos clubes escolares (Patrício, 1996: 115).

«Nunca é deixado de lado o assunto de preocupação da folha de assinaturas no clube pelos jovens, a tarefa que era ocupada pela própria coordenadora (do clube de japonês) que verificava quem ainda dos presentes não tinha assinado. Desta vez houve a preocupação do preenchimento pelos presentes, neste encontro, de uma ficha de autoavaliação dos clubes, que foi distribuída a todos os presentes, inclusive a investigadora que também preencheu e entregou como qualquer dos presentes. Todos os jovens procuraram sentar-se ou preencher de forma consciente esta ficha de autoavaliação, pois pudemos observar a determinação entre os vários jovens havendo uma preocupação estampada nos seus rostos,...» (NT 19-10-2012)

#### 1.4.Princípio da Participação comunitária<sup>42</sup>

O conceito de “participação” é amplo e marcado por naturezas e alcances diferentes, cujos efeitos podem ser muitas vezes contraditórios. Segundo Ceri (1991, cit. in Carneiro, 2006: 146), a participação comunitária define-se, “como um processo activo de envolvimento que directa ou indirectamente se destina à protecção de determinados valores e ao equilíbrio de forças que caracterizam as relações sociais. O envolvimento activo do sujeito e a acção colectiva relacionam-se, pela participação voluntária em organizações, num processo dinâmico através do qual a mudança social e a vivência subjectiva das condições de opressão e de discriminação se encaminham para uma melhoria destas condições. Diversidade e empoderamento pessoal e colectivo cruzam-se, no espaço da participação política, como elementos complementares do desenvolvimento de um sentido acrescido de comunidade e de pertença” (Menezes, et al., 2004): no contexto das organizações voluntárias, “a participação dos indivíduos pode conduzir a uma confiança interpessoal acrescida, a sentimentos de conectividade e a expectativas de ajuda mútua (Green & Brock, 2005)” (idem).

Por isso, neste estudo procurou-se perceber se é e como é dada voz as/os jovens nos processos de desenvolvimento da ação dos clubes e de tomada de decisão no seu seio, no acesso aos recursos e ao conhecimento proveniente desse processo de desenvolvimento da atividade dos clubes, assim como acesso aos benefícios por ele alcançados, dando assim corpo a formas de participação comunitária.

«Depois disto os jovens passaram a tarefa de colocação de alguns adereços utilizados na peça de teatro que vai ser apresentada e dá-se início ao ensaio, pois antes desta apresentação vai haver outra no próximo sábado que será uma apresentação para um público mais abrangente, o da comunidade onde se situa esta escola, num pavilhão desportivo, chamado “C...” que faz parte de uma das localidades do concelho onde se situa esta escola, em VNG.» (NT 29-01-2013)

A participação comunitária é igualmente um aspeto fundamental na vida cívica e da tradição democrática e pode passar pelo envolvimento das/os jovens em diversas atividades sociais,

---

<sup>42</sup> Segundo Ceri (1991, cit. in Carneiro, 2006: 146), a participação comunitária define-se, «como um processo activo de envolvimento que directa ou indirectamente se destina à protecção de determinados valores e ao equilíbrio de forças que caracterizam as relações sociais. O envolvimento activo do sujeito e a acção colectiva relacionam-se, pela participação voluntária em organizações, num processo dinâmico através do qual a mudança social e a vivência subjectiva das condições de opressão e de discriminação se encaminham para uma melhoria destas condições. Diversidade e empoderamento pessoal e colectivo cruzam-se, no espaço da participação política, como elementos complementares do desenvolvimento de um sentido acrescido de comunidade e de pertença (Menezes, Ferreira, Carneiro & Cruz, 2004): no contexto das organizações voluntárias, a participação dos indivíduos pode conduzir a uma confiança interpessoal acrescida, a sentimentos de conectividade e a expectativas de ajuda mútua (Green & Brock, 2005)».

culturais, e, por vezes, económicas, em prol de comunidades próximas ou distantes, como no caso do envolvimento das/os jovens, numa lógica de solidariedade através do clube escolar, no auxílio a vítimas de uma catástrofe natural:

*«Silvy: e, nós, no nosso evento ajudamos aquela gente no Japão, naquela crise do Tsunami.*

*Franco: exatamente*

*JCarvalhos: mandámos mais água*

*André: não!*

*Franco: mandámos para lá bastante dinheiro.*

*Silvy: foi, para aí uns duzentos*

*Franco: foi muito mais.*

*Silvy: foi mais de duzentos*

*JCarvalhos: vocês não mesmo*

*André: e ajudámos*

*Franco: tudo o que ganhámos nesse evento mandou-se para lá»*

(GDF japonês)

Esta participação envolve igualmente que os Clubes se abram à comunidade educativa mais abrangente e que se envolvam através das suas atividades com outras instâncias das comunidades que lhes permita tornarem-se mais conhecidos e reconhecidos:

*«Sandy: Professora E, devíamos este ano levar as atividades do clube para fora da escola...para que as pessoas conheçam o que fazemos ...não só as pessoas da escola mas também outras pessoas que não tenham nada a ver com esta... escola...! Podíamos fazer exposições...para dar a conhecer Cultura de Portugal ao Japão, fazendo apresentações também sobre o clube ...para dar a conhecer...!*

*Coordenadora (japonês): podemos fazer uma exposição de selos do Japão...que o meu marido e eu fazemos há muitos anos...*

*Sandy: ...talvez na Biblioteca Almeida Garrett, no Palácio de Cristal, em que podemos convidar o Embaixador do Japão, como já fizemos no primeiro ano do clube!» (NT 21-09-2012)*

Neste processo assumem naturalmente um papel importante os agentes escolares que se envolvem nos clubes escolares, atendendo a que os clubes *«podem ter a colaboração pedagógica ou técnica de mais de que um professor e também de outros elementos da comunidade educativa desde que considerados competentes para o efeito pelos órgãos de direção e gestão pedagógica da escola»* (Patrício, 1996:115), mas também outros actores educativos, incluindo alunos ou ex-alunos, que muitas vezes são condição para a manutenção do funcionamento dos clubes, como se pode observar a propósito de vários dos clubes da escola onde a pesquisa se realizou:

*«Fiquei sabendo pela própria coordenadora (teatro), que quem estava dirigindo o ensaio era um Actor, se chama Pedro, e já foi aluno nesta escola muito antes de existir o clube de teatro e que é filho de uma das senhoras que trabalham na secretaria como administrativa na escola.» (NT 09-10-2012)*

*«A porta da sala se abre e entra o José, passando a substituir a Teresa no papel de direção do ensaio que está a decorrer no momento da sua entrada. Antes a Teresa estava desempenhando dois papéis, como parte do elenco da peça e na direção do ensaio, mas isso trazia alguns problemas pois não podia acompanhar de forma correta, escapando alguns detalhes aos erros cometidos pelos elementos do elenco durante o ensaio.» (NT 06-11-2012)*

*«Sou informada pelo Franco que a antiga coordenadora deste clube de sétima arte, não tinha componente não letiva no seu horário, por decisão do Conselho Pedagógico, e foi cedido o cargo de coordenador deste clube ao Franco, mas sendo orientado pela coordenadora do clube, que é a professora de história.» (NT 12-12-2012)*

## 1.5. Princípio de Colegialidade

A colegialidade pode ser interpretada como a forma como os integrantes de uma organização se tratam uns aos outros, de forma igual e justa, com implicações num funcionamento tendencialmente democrático ao nível do planeamento e da decisão da acção. Ainda que em muitos casos as pessoas usem a palavra colegialidade para significar que todos devem ser tratados de forma justa, como seres humanos, independentemente da sua função numa organização, no entanto, nem todos os integrantes destas têm o mesmo poder e autoridade. Ou seja, se transpusermos esta noção para o funcionamento dos clubes escolares, é importante notar que diferentes sujeitos podem ter diferentes níveis de poder, mas todos têm o direito de ser tratados de forma decente e justa. Sendo assim, o conceito pode se aplicar à análise das relações entre professores, pessoal de apoio, funcionários e as/os alunas/os, entre os membros de um mesmo grupo e ao modo como lidam com membros de outros grupos (Lorenzen, 2006).

*«Depois de breves momentos de interação entre os jovens e o professor de Educação Visual, e claro da coordenadora (japonês), que entretanto acaba de abandonar a sala em conjunto com os alunos, com os quais tinha chegado, sendo retomado o debate sobre o assunto anterior, pelo Franco, que sugere uma interação com o Clube de Sétima Arte da escola para passar filmes no auditório principal da escola.» (NT 21-09-2012)*

*«Hoje, no clube de teatro, só se realizará a fotografia do grupo de teatro, mesmo os novos membros estarão presentes, James e Dany, essa fotografia será tirada pela antiga coordenadora do clube de fotografia da escola e envia por email, pela coordenadora do clube de teatro, para os organizadores dos encontros de teatro das escolas Secundárias dos pais, para os dias 19, 20, 21 e 22 de Abril, em Serpa - Alentejo.» (NT 12-03-2013)*

## 2. Caracterização dos jovens participantes

Segundo Giddens (1997: 124; 2001), «*constitui uma experiência modesta ouvir uma gravação ou ler uma transcrição de uma conversa para qual se contribuiu*», como a que aconteceu entre as/os jovens que participaram nos grupos de discussão focalizada. No entanto, o “*modo de falar*” destes jovens, segundo este mesmo autor, é, desde logo, uma forma de as/os caracterizar.

A conversa entre as/os jovens num dos grupos de discussão focalizada, por exemplo, no clube de japonês, é muito mais fracionada, hesitante e, por vezes, não gramatical, o que é normal, segundo Giddens (1997: 124; 2001), mas tal não aconteceu com a mesma intensidade no grupo de discussão focalizada do grupo de teatro, marcado por um discurso mais fluente e estruturado, o que terá com certeza a ver com aquilo que o próprio clube valoriza e trabalha – a comunicação, a expressão – mas não deixa de nos dar indicadores também sobre alguma diferenciação que atravessa os frequentadores dos dois clubes e que se manifesta nos modos típicos como se exprimem entre si e face a alguém do exterior, como neste caso a investigadora:

*«JCarvalhos: foi a melhor coisa que escola já fez, foi a permissão deste clube – o Franco reafirma esta frase dita pelo JCarvalhos, apontando com seu dedo.*

*André: não foi*

*JCarvalhos: foi profundo*

André: *não foi fácil. Água mole...*

Franco: *há, e quando tem o dia aberto.*

JCarvalhos: *em pedra dura, até que fura.*

Franco: *o dia aberto consiste.*

JCarvalhos: *...estar aberto.*

Franco: *Em que nós todos temos um dia por ano, em que todos os laboratórios estão abertos, para quem quiser fazer experiências sobre física, geologia, etc.*

Isa: *já participei.*

JCarvalhos: *puf – risos do Franco perante o comentário do jovem.»*

(GDF japonês)

Como se pode perceber neste excerto do GDF do clube escolar de japonês, ressalta uma sequência aleatória de intervenções das/os jovens, que não deixa de ter características da maioria das conversas concretas, mas como consequência nenhum das/os participantes deste Grupo de Discussão Focalizada acaba uma frase, pois cada um interrompe o outro, ou fala ao mesmo tempo que o outro, o que deixa as palavras «*suspensas no ar*». Em contrapartida as/os jovens do clube de Teatro têm um discurso mais elaborado, onde existem poucas hesitações, e se apresenta mais estruturado que o das/os jovens do clube de japonês.

*«Investigadora: mais alguma opinião, assim, diferente das vossas colegas, os rapazes principalmente, que ainda não falaram. [...] Ok, vamos passar, por acaso as suas colegas já deram a resposta à segunda pergunta, mas também quero ouvir os rapazes falarem, não só as mulheres vão falar aqui, ai, ai. O que vos atraiu ou atrai para pertencer a um clube?»*

Dan: *o tema principal, como é óbvio, ...*

Investigadora: *sim, sim*

Dan: *eu tenho treze anos e estou no oitavo ano da ESIC [...] Foi o tema principal do clube, obviamente, que deve ser algo que nos cativa, portanto que é aquele nos vai atrair ao clube. É assim, eu acho também que quem está a dinamizar o grupo, se nós conhecermos ... se nós conhecermos também o trabalho deles, também nos vai cativar, eu acho que é isso.*

Investigadora: *Hum*

Dan: *Acho que é isso que nos atrai a um clube escolar.*

Investigadora: *e os outros não têm uma opinião, sim?*

Dany: *eu não é no meu caso, [...] mas há pessoas que são muito presas em casa pelos pais, que não podem sair, que não podem fazer nada, e acham que ligar-se a um clube destes, uma espécie de atividade extracurricular [...] veem os amigos a ter futebol, dança, pronto, nós temos ensaios à parte, a minha irmã tem a dança que durante, [...] o horário escolar, faz as atividades, aqui no Carnaval, não sai disso, mas é uma espécie de ... [...] vá de refúgio como disseste há bocado, para eles poderem, sentirem uma liberdade, mesmo dentro da escola sentirem liberdade, que não é possível sentir durante as aulas.*

Investigadora: *uma coisa diferente*

Anna R: *sim, sim*

Investigadora: *das aulas de sempre, dos horários... é isso que vocês acham ...»*

(GDF Teatro)

Esta diferença não parece contudo ter consequências no modo como os grupos pertencentes a diferentes clubes escolares se reconhecem e afirmam no interior da escola como grupos com poder de conquistar espaços, para além daqueles que lhe são atribuídos ou destinados dentro da escola (Lopes, 1997: 135).

*«André: pois, só que agora, a gente tem mais poder. Quase mais que a Associação de Estudantes.*

JCarvalhos: *Temos atenção, só que nós conquistámos quase tudo aqui.*

Franco: *yeap*

Silvy: *nós fazemos mais coisas, que a própria Associação.»*

(GDF Japonês)

*«Anna R: saibamos, saia-mos, sair, algo assim, valorizados aqui na escola, mas parte do sentido de cada um, porque eu acho que os alunos neste momento estão muito apagados.*

*Dany: eu acho que a própria direção não dá o valor à Associação de Estudantes - quando a jovem vai falando sobre este assunto, gesticula com as mãos sobre a mesa.*

*James: pois, não*

*Dany: tem que mostrar que a Associação, tem poder, não é tirar-lhe o poder. Eu assisti a um caso, há pouco tempo.*

*James: quase nos tiraram a rádio*

*Dany: eles têm que mostrar à escola que a Associação é a seguir a eles, quem manda entre aspas, e nós*

*Kate: e é quem mobiliza os alunos.*

*Dany: lá está, não, eu acho que há dois blocos, de um lado temos a direção e do outro lado temos a Associação, porque é que os alunos não vão à Associação, porque a direção tem oportunidade assumida.*

*Anna R: mas é assim, na minha opinião, por exemplo, eu não falo só da Associação, [...]» (GDF Teatro)*

Para ser possível compreender que tipo de juventude e as/os jovens que frequentam estes clubes escolares é importante que, num primeiro momento, avancemos com uma apresentação dos sujeitos de investigação, a propósito da qual destacaremos o que nos parece relevar dos processos de socialização entre pares, mas também explorar o modo como estes jovens representam e a sua relação com os pais/outros significativos e como estes se posicionam face ao envolvimento dos/as jovens nas atividades dos clubes, bem como as relações entre as/os jovens e as/os professoras/es que os frequentam, porque não só das/os jovens dos clubes escolares, mas de todos os atores com direito a presença no palco educativo se faz a existência dos clubes escolares.

Esta caracterização permite também dar conta das opções que houve que realizar na constituição do campo empírico em análise. Com efeito, deparámo-nos com algum grau de dificuldade de início devido ao número de indivíduos diferente entre os dois clubes - num o número de sujeitos é muito maior que no outro - , mas não consideramos este o fator principal na seleção das/os jovens a integrar no estudo empírico e que nos acabou por conduzir a analisar o conjunto das/os jovens com base nas diferentes formas de uso dos clubes escolares e os motivos para o fazerem, por vezes tão heterogêneos como os próprios indivíduos que os frequentam. Sendo assim, foi necessário estabelecer um critério de análise, não se centrando exclusivamente naqueles que participaram nos grupos de discussão focalizada e por consequência foram os mais observados no terreno, devido a uma maior assiduidade ou participação nos respetivos clubes. Esta seleção não pode ignorar que *«cada um de nós, quer queira quer não, quer esteja disso consciente quer não, participa a todo o momento da vida dos conjuntos sociais de que faz parte»* (Friedberg, citado por Pinto, 1995:159), ou seja, o próprio processo de investigação participante conduziu-nos à identificação do que considerámos casos mais relevantes em função das nossas intenções de investigação, o que supôs que fossemos trabalhando sobre as formas de explicação e/ou justificação do porque seria importante considerar um/a determinado/a jovem, seja um jovem adulto ou uma jovem adulta.

Embora a noção de “participação” nos clubes escolares fosse à partida um critério para a integração dos/as jovens neste estudo, o decurso do mesmo mostrou-nos que esta noção se revestia de múltiplos sentidos, pois, por muito assíduos que fossem alguns jovens, não queria dizer que fossem as/os mais participativas/os (ativos) ou, pelo contrário, os que apenas eventualmente se encontravam nos clubes não seriam necessariamente as/os menos participativas/os (passivas/os), pois, quando se pensa que não se está a participar, está-se, afinal, sim a participar e a escolher uma modalidade específica de participação, que releva de uma conceção de “*participação por assimilação*”, na expressão de Friedberg (citado por Pinto, 1995: 160), e de igual modo podemos raciocinar para com as/os jovens mais ou menos assíduas/os. Concluimos, assim, que não poderia senão ter sempre em conta como critério mais amplo a pertença/não pertença destes jovens ao conjunto social do clube escolar, sendo que entre eles/elas podemos encontrar as/os jovens com uma maior participação ativa, mas que nem sempre foram assíduos; como casos que provam o contrário: uma participação não tão ativa, mas assídua; ou como aqueles que não tiveram uma participação nem ativa, nem muito assídua.

**«O Santy continua a ouvir a sua música no Ipod, não participando no diálogo animado entre os outros membros do clube, que ainda estavam ocupados com a construção do quis para o evento, o que demonstra maior interesse na música que estava ouvindo do que os outros membros se encontravam a realizar neste momento.» (NT 30-11-2012)**

**«Em que durante o seu diálogo debatiam os seus conhecimentos sobre os poderes que cada carta atribuía aos jogadores durante os duelos que se realizam neste jogo de cartas. Sendo observados pela Adria, que se encontrava num outro canto da sala, sem intervir nesta conversa mais prestando muita atenção ao que conversam estes dois jovens.» (NT 17-10-2012)**

**«Por isso a Teresa no seu papel de Diabo tinha que ser auxiliada nas deixas que são dita por quem estava dirigindo o ensaio, que neste caso seria o Pedro (ator), e em que a Teresa tinha que fazer de conta que o Peter se encontrava a ocupar seu lugar na peça, como acontece quando algum elemento não pode estar presente, ...» (NT 13-11-2012)**

Nos clubes escolares, como em tantos outros contextos em que estejam envolvidos e frequentam, temos uma juventude e jovens como uma cultura juvenil própria que é acompanhada por características próprias, em que por entre a diversidade do comportamento existem traços comuns e muito semelhantes a tantos outros jovens, de que o simples motivo de conviver e desenvolver relações de sociabilidade entre os seus pares são traços marcantes, aqui num contexto não formal, dentro do espaço escolar.

**«Logo, depois de algum tempo entra na sala como todas as quartas-feiras, a Isa depois do toque do sinal na escola por volta das 16h45, aparece no clube e se dirige para o local onde se encontra a Adria sentada, lhe mostra uma folha de papel e conversa com o Marc ao lado.» (NT 23-01-2013)**

Ou seja, uma das características encontradas neste/as jovens frequentadores dos clubes escolares nos seus tempos quotidianos, que encontra-se fortemente associada a práticas de sociabilidade e de lazer que se desenvolvem no quadro de determinadas redes grupais, associadas a identidades juvenis, no que Machado Pais (1990:93) chama de “*Grupo de amigos*”, assentes numa

certa identificação entre os vários elementos que os constituem, porque têm gostos semelhantes, e funcionam como forma de “*proteção de identidades individuais*” (*ibidem*: 94), ao funcionar em contextos coerentes de estruturação dos tempos quotidianos das/os jovens que os integram.

*«O grupo dos jovens que estavam jogando nas suas consolas de Game Boy SP, o jogo de “Pokémon” acaba de se juntar a volta do computador da sala e vendo do jogo no site Youtube, enquanto era partilhado entre Franco e Adria, uma sande que a jovem tinha trazido, quando chega a hora do Chen se despedir, como sempre à mesma hora, 17h30.» (NT 16-01-2013)*

Para quem observa muito pouco a juventude e as/os jovens que encontramos nos clubes escolares, por fora do seu contexto, aqueles parecem viver o seu quotidiano de uma forma passiva, o que pode corresponder a uma ideia errada, pois podem aparentar «*não fazer nada*» ou não fazer quase nada, mas as/os jovens encontradas/os nos clubes escolares, acabam por desenvolver formas genuínas de participação social, através de uma efetiva adesão a determinadas atividades, que foram registadas por diversas vezes nas observações dos diferentes grupos, e que contribuem para reforçar a coesão do grupo, como por exemplo, os grupos formados pelos “*jogadores de consolas*”,

*«Mais ao centro da sala se junta o Franco ao Gui que entretanto tinha abandonado o grupo dos Game boy SP, para os dois jogar uma partida de cartas de Magic, mas enquanto jogavam o Franco explicava as regras e formas de jogar cada carta, mas estas cartas eram referentes ao jogo de Pokémon, se juntando a eles temos o Chen que observava o jogo dos dois rapazes.» (NT 06-02-2013)*

ou de “*cartas de Magic*”,

*«Existem vários momentos de interação entre os presentes nestes encontros e em acontece dentro sala, em diferentes locais, num ponto da sala esta o Franco e Hex-aluno **falando sobre as cartas em que se encontravam no álbum pertencente ao Franco, sobre cartas de Magic, onde tinha um dialogo a volta dos símbolos e os poderes que este durante o jogo atribuíam poderes diferentes nos duelos aos jogadores destas cartas, são duelos.**» (NT 19-01-2013)*

ou de “*lutadores de espadas*”,

*«Outras das coisas que conseguir constatar quando entrei na sala era a posição da mesas e cadeiras dentro da sala, este mobiliário se encontrava em costado mais ao centro por forma a dar espaço para **prática de luta de espadas de espumas, ao que parece continua a ser uma das tarefas práticas neste dia**, pois na sua posse tanto o Franco, como o Marc e o Nuno tinham cada um, uma espada de espuma na mão.» (NT 30-01-2013)*

ou até o “*elenco da peça de teatro*”.

*«Eu acho que um clube, também, nos traz um – uma pausa e a Mafalda olha para os gestos da Anna R e esconde as mãos debaixo da mesa - como que é de dizer, eu sinto, por exemplo, pelos meus colegas que não estão em clube nenhum, mas até alguns que conheço que estão um clube, não tem qualquer tipo de responsabilidade, são pessoas que acham que o professor, me põe na rua, é porque só teima comigo, e não é, porque tive uma atitude erra, são pessoas que tem obrigação de fazer um trabalho de casa, não o fazem, eu acho que aqui, e é do género, nos atribuem uma tarefa, se nos não cumprimos, nos somos penalizado por isso, **não somos penalizados dentro do grupo, é do género, estas fora do grupo, é dizer assim, acha que isto é certo, nos confiamos em ti...**» (Anna R, GDF Teatro)*

Ao mesmo tempo, segundo Pais (1990: 99), estas dinâmicas se transformam num “*simbolismo de aparência*”, reveladoras simultaneamente de expressões de identidade grupal, mas também acompanhadas por complexos e subtis processos de diferenciação interna do grupo de jovens encontrados nos clubes escolares.

Como referimos anteriormente, um dos princípios caros aos clubes escolares é o da sua autonomia e esta é entendida pelas/os jovens como uma condição que permite que se identifiquem entre si no interior do clube, pela possibilidade que confere de escolha dos projetos e atividades realizadas, bem como dos modos de organização do funcionamento dos mesmos que permitem a criação de “comunidades”. Por oposição, as/os jovens que envolvemos na pesquisa, e por comparação a outros clubes da escola, reconhecem ainda assim os limites dessa autonomia que quando excessiva pode levar, segundo a perspectiva de Durkheim, a “*problemas de desorganização social*”, ou segundo Cazeneuve (1982, citado por Dias, 2004), a uma anomia, como “*ausência ou aparente ausência de normas e regras, que tanto se aplica a sociedade como as pessoas*” (Dias, 2004:84), uma “*doença da desmedida*”, que manifesta-se na autodestruição e no comportamento desviante, ou, nas palavras das/dos jovens:

*«Eu conheço o de dança, porque a minha irmã anda nesse clube, acho que, eu vou dar a minha opinião, nem todos os clubes são tão organizados como o de teatro, sou suspeita em falar, mas quem tiver dentro dos dois, dentro dos dois entre aspas, vou falar por mim, o que vejo fora do contrarregra e vejo fora da dança, - gesticula com as mãos sobre a mesa, enquanto vai fazendo a comparação entre os dois clubes nomeados pela jovem - como mera espetadora, acho que conta muito, por onde começa, **acho que nós temos que ser bons desde quem manda a quem não manda nada, e acho que falha isso, um clube de dança da escola, acho que manda mais as dançarinas, que a própria coordenadora, o que causa muito conflitos entre elas, é muito que não é saudável ir para o palco chateadas umas com as outras, ai tinhas que cair antes do espetáculo, fazerem aqueles grupinhos para falar mal daquela e daquela, e acho que não é bem um grupo, é uma atividade que se faz, e acho que também é importante, que haja estabilidade no grupo, e acho que não há essa estabilidade em todos os grupos, tem que haver grupo, mais é preciso criá-los, liderá-los e fazê-los.»***

(GDF Teatro)

No discurso das/os jovens do clube de japonês, não se assume totalmente como negativo o seu comportamento por vezes “*desviante*”, no bom sentido:

*«Tipo é a professora M, é a professora E, todos acreditamos em nossas próprias capacidades. Nunca houve aquela coisa de que está a correr mal, pessoal se calhar vamos ter que abandonar isto, acho que nunca houve, quer dizer, até chegar o dia que vai ter um ultimato, qualquer coisa, que pode acontecer [...] mas, acredito plenamente que nos vai dizer, pronto, deixar ir assim [...] acho [JCarvalhos] que o pessoal tem muita garra pelo clube, algo que, não vai deixar [...] **não estou a dizer [André], que os outros clubes não têm, mas é [...] já temos uma comunidade formada. Eu [Franco] por exemplo, no clube de sétima arte, sinto isso, nós temos membros fixos, somos nós, que passamos filmes, e é uma diferença, descomunal [...] bem grupo, estamos. Prontos, estamos é muito dispersos [...] apesar que também, vá lá que a gente rende para a escola, - riso dos jovens presentes na sessão - é o que faz a diferença, porque antes os clubes de dança, a gente atuava de graça, não rendia dinheiro para escola, nós, a gente do Haruhi paga à escola. O clube dá publicidade à escola [Silvy]. Pois, a gente traz mais gente [André]. O clube de dança também morreu, um bocadinho, por causa disso. Apesar, também. O clube de dança, era basicamente, era para atuar para a escola.»***

(GDF japonês)

## 2.1.As jovens alunas e os jovens alunos

### 2.1.1. Franco: das portas que me abriram

O Franco é um jovem de 17 anos, frequenta o 12º ano de escolaridade na vertente científico-tecnológica, vive com a mãe que está desempregada e uma irmã mais nova, sendo, ao que parece, órfão de pai. Desempenha o cargo de diretor do clube de japonês, mas também lhe foi

atribuído o cargo de coordenador do clube de sétima arte da escola por decisão do próprio Conselho Pedagógico da Escola, devido à antiga coordenadora do clube não ter componente não letiva atribuída no seu horário.

*«Ao que o jovem responde:*

*Rigémea: não temos um filme na próxima quarta.*

*Franco: **mas isso não é do clube de japonês, é do clube de sétima arte, que eu também sou coordenador**» (NT 05-12-2012)*

O Franco, ao que parece é educado pela mãe, logo, a mãe acaba por ser uma pessoa importante para ele e irmã. Para além, da mãe e irmã, o Franco namora com Adria, uma das jovens que faz parte dos sujeitos desta investigação, e que não deixa de ser também uma pessoa importante para ele, como pudemos observar pela importância atribuída pelo jovem a um objeto oferecido pela jovem - uma bengala:

*«Nestes últimos tempos **o Franco tem vindo acompanhado por uma bengala**, mas não porque precisa dela para se movimentar, ao que parece segundo os comentários quando lhe pergunto porquê, **o jovem responde porque gosta da sensação e de trazer o objeto que lhe foi oferecido pela Adria**, sendo criticado muitas vezes: Não andas com isso pela escola – diz Bodham, referindo-se à bengala que o Franco tem nesse momento na sua mão.*

*Franco: **Achas que ando com isto pela escola?!**» (NT 15-02-2013)*

A participação no clube escolar é entendida como uma forma de «*abrir portas*» através do contacto e do conhecimento de uma cultura diferente à encontrada em Portugal, e que o clube de japonês lhe proporciona, mesmo se inicialmente a motivação para se dirigir ao clube tenha sido bastante mais prosaica:

*«Franco: **entrei no clube, por causa das ...***

*JCarvalhos: **Ramen**<sup>43</sup> ...*

*Franco: **... das portas que me abriam**. Eu antes andava... - neste momento o jovem coloca os braços na sua frente quanto fala e o JCarvalhos aponta para o jovem levantando o dedo da mão direita.*

*JCarvalhos: **sim, sim***

*Franco: **antes de ter vindo aqui para o clube, não era assim tão, tão culto, a cultura Japonesa e a Sandy, que era diretora, nessa altura abriu as portas e me fez perceber o que era o Japão. E a coisa fantástica que é.***

*JCarvalhos: **Ramen...***

*Franco: **Foi o clube, que, sim Ramen, foi o que me trouxe no início, porque ...***

*JCarvalhos: **comida – enfatiza como uma negação, mexendo com a cabeça.***

*Franco: **porque, a primeira vez que vim ao clube, vim almoçar ao clube, por isso.**» (GDF japonês)*

Se pretendessemos caracterizar Franco de acordo com os “*tipos estudantis, segundo as classificações dos jovens estudantes*” (Pais, 1993: 214), dir-se-ia que se enquadra na categoria dos “*marrões*” (estudiosos), isto é dos jovens «*que se mostram mais estudiosos, os que mais investem nos estudos*» (*ibidem*: 215),

*«Entretanto apareceram mais duas jovens, que se dirigem ao local onde se encontra sentado o Franco, ao que parece para falar com o jovem sobre um trabalho estão ou terão de realizar em conjunto, os três para uma das disciplinas, que trata sobre um novo método de inseminação em vitro (ICSC), o Franco estava ao mesmo tempo jogando cartas de Magic com a Adria» (NT 24-10-2012)*

---

<sup>43</sup> Ramen refere-se a uma espécie de sopa japonesa que os/as jovens preparavam no próprio clube

Mas, segundo Pais (1993: 216), devemos distinguir entre as/os jovens «*que verdadeiramente apenas se interessam em estudar o que os professores obrigam e os que apenas dão uma imagem de grande sabedoria, sem que, na verdade, se esforcem muito por “empinar matérias”*». Na perspectiva da coordenadora do clube de japonês, Franco é

**«Um bom aluno com uma média alta que pode entrar em qualquer curso à sua escolha, (...)»  
(NT 01-03-2013)**

É um aluno com média elevada e que não tem dificuldades em acompanhar as aulas, mesmo estando ocupado dentro e fora do clube de japonês, pois segundo refere a coordenadora deste clube:

**«É um aluno, diz, que basta estar atento durante as aulas e depois chegando a casa em pouco tempo de estudo consegue organizar os seus estudos.» (NT 01-03-2013)**

Em último caso, é um jovem que parece saber muito porque detém um capital cultural em quantidade suficiente para poder disfarçar um menor empenho nos estudos.

*«Nesse momento chega a Isa, que tinha voltado ao clube, depois de semana anterior, que foi seu primeiro encontro no clube e logo a seguir entra o Franco, e a Sandy pergunta ao Franco:*

*Sandy: **correu-te bem?***

*Franco responde que **talvez vai ter negativa** (parto do princípio que deve ser um teste ao que se refere a Sandy com esta pergunta), em que o Franco ficando de pé alguns metros do computador da sala, mas vendo o que os outros jovens estavam fazendo nesse momento que era visualização de um vídeo com os outros em inglês» (NT 21-11-2012)*

O clube escolar de japonês e sétima arte (cinema) fez com que descobrisse um mundo diferente daquele que conhecia, fazendo a sua participação ser transformada para além de uma simples socialização entre pares.

### **2.1.2. Mike: o único aluno da turma (...) que não tem calculadora no 8º ano.**

O Mike é um jovem de 13 anos, que frequenta o 8º ano de escolaridade e tem um irmão mais novo, sendo um dos jovens que apresenta uma situação socioeconómica, segundo a coordenadora (do clube de japonês), mais desfavorecida quando estabelece uma comparação com outro elemento do clube escolar, sendo de uma família que já enfrentou uma situação de ordem de despejo por falta de pagamento da renda de casa

**«O Hex-aluno tinha uma situação semelhante à do Mike, mas não tão grave, segundo a coordenadora (japonês), como aquela em que quase aconteceu uma ordem de despejo da família da sua habitação por falta de pagamento da renda de casa.» (NT 01-03-2013)**

Ao que parece era um jovem revoltado antes, com problemas de indisciplina, devido ao seu comportamento, e atualmente participa em torneios de Xadrez e até em campeonatos,

**«A coordenadora (japonês) estabelece uma breve comparação com o Mike, que segundo ela antes de entrar no clube era um aluno revoltado e que tinha problemas por vezes de comportamento, era indisciplinado, e que agora está melhor, até participa em torneios de xadrez e em campeonatos – é**

*um aluno que mesmo tendo uma diferença ao nível socioeconómico, pois não tem as mesmas condições que os membros do clube que são colegas de turma, dentro do clube não sofre uma situação de exclusão, mesmo daqueles colegas que estão no clube e conhecem a realidade do rapaz, como é o caso do Franco.» (NT 01-03-2013)*

Devido a uma recusa da família não pôde ser integrado no debate do GDF:

*«Depois de uma breve conversa com a coordenadora (japonês) deu para entender a recusa dos pais do Mike para a sua participação no Grupo de Discussão Focalizada com os jovens deste clube, **ao que parece devido à situação socioeconómica da família deste jovem, estes pensaram que a participação do seu filho implicaria um investimento de dinheiro, que tinha que pagar alguma coisa, sendo uma família de baixo rendimento, ao ponto, segundo as palavras da coordenadora, que é o único aluno da turma, ela é a sua professora, que não tem calculadora no 8º ano, mesmo daquelas mais baratas que só efetuam cálculos de soma, subtração, multiplicação e divisão.» (NT 01-03-2013)***

### **2.1.3. Peter: Eu entrei para o teatro para me preparar melhor para o futuro**

O Peter é um jovem de 14 anos, que frequenta 8º ano de escolaridade, como o Dan e o James. É um jovem, segundo a coordenadora do clube escolar de teatro, *«vivem bem, razoável, não tem dificuldades, percebes, mas também não vivem à larga»*. O pai do Peter trabalha com o José (23 anos), que é um dos jovens adultos que frequentam também o clube escolar de teatro, na recolha do lixo.

*«O Peter, vivem bem, razoável, não tem dificuldades, percebes, mas também não vivem à larga. Eu sei que o pai do Peter trabalha com o Zé, portanto, trabalha, também, na recolha do lixo.*

*(...)*

*Coordenadora (teatro): o Peter nunca repetiu. Ele é novito, tanto ele como Dan, estão no oitavo ano.» (NT 09-04-2013)*

Este jovem confessa que nunca tinha assistido a uma peça de teatro ao vivo, como provavelmente acontece com a maioria das/os jovens da sociedade atual, o que indicia um capital cultural fraco, e podemos eventualmente deduzir que de outra forma talvez não pudesse obter esta oportunidade se não estivesse no clube de teatro.

*«Peter: **é a primeira vez que vim a teatro** – e demonstra o seu entusiasmo na forma como expressa a sua resposta.*

*Coordenadora (teatro): **Nunca tinha vindo ao teatro Peter?** o Dan já sei que sim e o Gui também, comigo.» (NT 20-12-2012)*

É um jovem que gostaria de ir para a Broadway, ser ator, cantar e representar. A sua resposta à questão: **desde quando pertence como membro ao clube da escola? Qual? E porquê?** reemete para uma crença generalizada *«eu entrei para o teatro para me preparar melhor para o futuro»*, que parece legitimar a razão de ser do sistema de ensino, mas num contexto educativo não formal como são os clubes escolares, no *«presente de um tempo buliçoso que contrasta com a rotina dos tempos escolares»* (Pais, 1999: 50), e que para este jovem não tem um valor transitório, mesmo quando diz *«porque gosto»*, pois, poderíamos deduzir que gostos mudam com o tempo, e que por isso teria pouco valor o estar num clube escolar de teatro, mas para este jovem vai para além disso. O clube escolar de teatro serve para cumprir uma função no presente, mas com possíveis perspetivas de futuro.

«Peter: eu ando no oitavo ano, tenho catorze anos, eu entrei para o grupo de teatro, o ano passado, entrei para a produção, eu entrei porque – uma pequena pausa e todos olham para o rapaz com muita atenção, enquanto o James estica os braços sobre a mesa - eu adoro arte, entre aspas, **não aquela arte de desenho, eu, o que eu quero seguir, é música, teatro, o que eu queria mesmo, mesmo, era ir para a Broadway, por exemplo, nós temos nossos objetivos, um mais difícil do que outros, eu entrei para o teatro para me preparar melhor para o futuro,- uma pausa longa antes de concluir - porque gosto.»**  
(GDF Teatro)

Pois, para este jovem, de forma semelhante a muitos das/os jovens de hoje criam mundos e modos de vida alternativos que lhes permitam viver o presente, protagonizando-o experimentando-o, de preferência com as/os amigos, com quem vão aprendendo as coisas boas e más da vida, e através dos relacionamentos informais, como são considerados aqueles que as/os jovens dos clubes escolares experimentam, uma forma de aprender através do clube escolar a sobreviver fora da escola, mas no mundo artístico, como podemos deduzir das palavras deste jovem e da sua razão para estar num clube escolar de teatro.

#### **2.1.4. Dany: Entrei porque desde o sétimo ano que tinha na cabeça ser atriz**

A Dany é uma jovem com 18 anos e que frequenta o 11º ano de escolaridade na vertente científico-humanística, filha de pais separados, vive com os avós paternos. Na opinião da coordenadora do clube de teatro, não tem uma relação muito boa com a mãe, devido a esta decisão e ao facto de namorar com um jovem, que também é aluno desta escola, sendo também esta causa apontada para a decisão desta jovem de morar com os avós.

«Investigadora: A Dany.

Coordenadora (teatro): A Dany, também os pais vivem modestamente. A Dany foi a minha aluna, são quase todos, foram os meus alunos, do sétimo até nono. A Dany, não sei se foi no sétimo ou no nono, em que **os pais estavam se separando**, e ela andava um pouco mal, ela às vezes vinha, chorava e conversava muito comigo. **A Dany é uma miúda muito curiosa, muito engraçada.** Ela no sétimo ano, **pintava a manta, era má aluna, mal-educada, era burrinha, talvez porque em casa não era o melhor ambiente**, – quando se refere a esta separação é em relação aos pais da Dany - **porque foi antes deles se separarem.**

Coordenadora (teatro): **depois chumbou. A partir de aí, atinou, é uma excelente aluna.**

Investigadora: **ela agora está no décimo primeiro ano.**

Coordenadora (teatro): **ela foi sempre fantástica, no espetáculo do nono.** Pois, e agora que está no décimo primeiro ano quis vir para o Contrarregra. **E, é uma miúda, toda despachada, entretanto os pais se separaram, e estão a viver muito mais longe, e como ela tem a vida dela toda aqui, entretanto ficou a viver com os avós e ela acha que a mãe leva um bocado a mal, porque são os avós paternos. E ela diz: “eu tenho ao meu namorado, ando aqui nesta escola”, a frequentar esta escola.»**

(NT 09-04-2013)

Sendo definida pela coordenadora do clube de teatro como uma jovem «*despachada*», «*curiosa*», e «*muito engraçada*», é uma jovem bastante espontânea e comunicativa tanto com os/as adultos como com os/as colegas. Devido a ter reprovado uma vez no 3º ciclo do Ensino Básico fez com que fosse considerada uma «*má aluna, mal-educada e até de burrinha*» pela própria coordenadora que é sua professora de Oficina de teatro e/ou Educação Física desde o sétimo ano de escolaridade, que reconhece que a separação dos pais, poderia levar a um “*comportamento*

*desviante*” e a um possível insucesso escolar, mas que se provou ser o contrário, correspondendo hoje ao que a mesma coordenadora identifica como “*excelente aluna*”.

«Peter: **Alguém tem o número da Dana.**

Mafalda: eu.

Pedro (ator): tens

James: **A Dany, me disse que não vou, está na biblioteca. Estava a fazer um trabalho.**

Pedro (ator): *ai é, bom. Esperamos pela Kate. Oh, o que estava a pensar hoje, era fazer uma italiana e conversar sobre o Auto, e eventualmente vos mostrar o vídeo. Faz-me o favor de ir lá abaixo e vê se as instigas a vir.» (NT 02-04-2013)*

Na opinião da coordenadora do clube de teatro, «*depois que chumbou. A partir de aí, atinou, é uma excelente aluna*», e foi observado, um grande interesse da jovem de em manter uma média elevada de 18 valores, pela forma como se referia em relação à nota de um teste de filosofia.

«*Depois chega a Dany e coordenadora (teatro) pergunta a jovem como tinha corrido os exames, entretanto passado um minuto chega Kate, ao que parece a ausência de dois jovens, ao que parece devem-se aos testes intermédios e de final de período na semana anterior, em que parece que Dany tirou 15 valores no seu teste de Filosofia, mas segundo a aluna queria mais porque se não vai baixar a sua média, segundo as palavras da aluna que tem uma média de 18 valores no ano anterior, ...»*

(NT 05-03-2013)

Dany tem uma irmã mais nova, para quem parece ser uma figura de referência, uma referência em termos de valores que a própria participação no clube escolar de teatro ajuda a fomentar, quando a irmã mais nova lhe salienta o sentido de responsabilidade que implica o envolvimento no clube escolar de teatro,

«*Dany: [...] a minha irmã admira-me porque não tem coragem, ela diz que dançar é diferente, diz que não tinha coragem de ter que decorar texto, de ter de apresentar parente os outros, mesmo com ela, ter o sentido de responsabilidade, admira-me nisso»* (GDF teatro)

Apesar de não ter um percurso imaculado, demonstra ter uma imagem positiva em relação à escola, na «*construção de um percurso escolar com sucesso que implica que os sujeitos sejam portadores de referentes orientadores que promovam uma relação positiva e significativa com o saber*» (Silva, 2008) como a possibilidade de sucesso na vida, e não deixando de lado o seu sonho de “ser atriz”,

«*Dany: eu estou no grupo, a relativamente pouco tempo, foi esta ano que entrei, entrei porque desde o sétimo ano que tinha na cabeça ser atriz, e depois percebi que tinha que tirar um curso, não me posso basear só nisso, e foi por isso, e falei com a professora J em assistir, a certas aulas de teatro dela, e assim...e pronto ela convidou-me para vir às audições, que podia correr bem, e correu.»* (GDF teatro)

É a única jovem que refere o clube escolar como uma atividade extracurricular, onde é possível sentir «*uma liberdade, mesmo dentro da escola (...), que não é possível durante as aulas*», onde, na opinião desta jovem, deixa de predominar uma “*cultura prescritiva*” e “*estandardizada*” (Pais, 1999: 51),

«*Dany: eu não é no meu caso, - levanta a mão para responder- mas há pessoas que são muito presas em casa pelos pais, que não podem sair, que não podem fazer nada, e acham que ligar-se a um clube deste, uma espécie de atividade extracurricular – e faz um sinal com as mãos no ar – veem os amigos a ter futebol, dança, pronto, nós temos ensaios a parte, a minha irmã tem a dança que durante, - uma pausa curta - o horário escolar, faz as atividades, aqui no Carnaval, não sai disso, mas é uma espécie de*

... - pausa e vira-se para ao lado direito, que é onde esta sentada a Anna R e Kate, antes de continuar a responder – **vá, de refúgio como disseste há bocado, para eles poderem, sentirem uma liberdade, mesmo dentro da escola sentirem liberdade, que não é possível sentir durante as aulas.**» (GDF teatro)

Se analisamos de forma mais profunda o discurso desta jovem, o que faz com que participe no clube escolar é também este sentimento de que o mesmo se constitui em «*refúgio*» - o que em alguns casos poderia escapar qualquer observador distraído, ao não saber “*escutar*”, “*dar voz*” (Macedo, 2011) -, isto é, o clube escolar em que participa é significado como espaço de «*liberdade*» para compensar o que é identificado como “*restrições*” impostas por pais e de alguns professores.

### 2.1.5. Anna R: Ajudar-nos a sair da caixa

A Anna R é uma jovem de 16 anos e frequenta a 11<sup>o</sup> ano de escolaridade na vertente científico-humanística, como a Dany, Kate e Marya, e é definida também pela coordenadora do clube de teatro como uma jovem super perfeccionista, exigente com ela e com as pessoas que a rodeiam pois «*não aceita muito bem alguma coisa*».

«*Coordenadora (teatro): ela é muito rígida. E não aceita muito bem alguma coisa. E Anna R está de saída do grupo vai participar no “Encontro de teatro”, mas não vai fazer parte do próximo projeto, quer fazer outras coisas. Ela vai participar neste espetáculo, que é o penúltimo espetáculo, é agora no Cálce e depois em Serpa, e acabou este espetáculo, vamos começar outro novo projeto – quando se refere ao espetáculo, invoca a peça de teatro de Gil Vicente, que é “o Auto da barca do inferno.*»  
(NT 09-04-2013)

Vive com a irmã mais nova, que também estuda na mesma escola secundária, mas está no 8<sup>o</sup> ano de escolaridade, na turma onde está o James, outro dos jovens envolvidos na pesquisa. É filha de pais separados, sendo que o pai é um técnico especializados, trabalhando como técnico informático. Atribui ao clube escolar o valor de «*abrir os horizontes da pessoa*», «*expandir*» e de «*nos ajudar a sair da caixa*», ao contrário do que se passa na sala de aulas, considerada uma *caixa negra*. Foi o clube que a ajudou a libertar-se, «*abrir-se mais, a falar mais*».

«*A Anna R não poderá, neste período, estar presente em todos os ensaios como tem sido até agora, pois ao que parece devido aos testes intermédios e testes nacionais para as disciplinas do 11<sup>o</sup> ano terá que faltar algumas vezes aos encontros no clube de teatro, ou só virá quando for para os ensaios para apresentação da peça, da qual faz parte do elenco, e que não são obrigatórios.*» (NT 19-02-2013)

«*Anna R: ingressei nas aulas de teatro, e comecei a gostar muito, e ajudou a libertar-me, isso, como é que hei de dizer, comecei a contatar com as pessoas mais próximas, mais proximamente, comecei a abrir-me mais, a falar mais, antes eu, não é que antes, eu não fazia, mas se calhar fazia com mais medo, do que faço agora, e depois eu soube que existia aqui o contrarregra, não tive coragem de entrar no sétimo ou no oitavo ano, no nono ano entrei em conjunto com a Kate, ai, outra vez o nome – volta a tapar a boca com a mão - com ela, com outra colega do grupo, decidimos entrar e assim foi. E devo dizer que de facto, é, acho, que primeiro que tudo, um clube deve abrir os horizontes da pessoa, porque acho que nós estamos, estamos sobre tanta pressão, tanto na escola como na vida, que parece que não conhecemos para além disso, um grupo, um clube deve fazer isso, deve – uma pausa curta – como é que hei de dizer, deve expandir, sair fora da caixa, deve nos ajudar a sair fora da caixa, e acho que é isso, que ...» (GDF Teatro)*

Esta jovem associa a sua participação no clube escolar a uma forma de satisfazer as necessidades sociais de desenvolvimento de relações de amizade e de integração nos grupos de pares que permita a sua aceitação pelos companheiros de condição juvenil (Fachada, 1998: 98). Como todo indivíduo é um ser social, todos temos a necessidade de afiliação, neste caso esta passa por ser aceite pelo “grupo” como seu elemento, aliás expresso por vários jovens nos seus discursos, e de igual forma por esta jovem:

*«Anna R: por exemplo, quando nós estamos com um problema muito sério, **vimos para aqui, parece que o facto de criarmos uma amizade, uma amizade é muito boa, e nos relacionamos muito bem, e é aquela coisa, que até posso não gostar muito de ti, mas há aquele respeito, e se calhar porque convivemos muito no grupo, e acabamos por gostar mais da pessoa, e eu acho que isso, é quase como um alívio, nos tira um peso de cima, nos deixa mais libertos, eu falo por mim. Já passei por situações em que vir agora para o clube de teatro, e fizeram-me muito bem e tenho certeza que, que – pausa – este grupo faz muito bem»** (GDF teatro)*

Não obstante, como pode ser constatado na observação e pela coordenadora do clube escolar, quando se lhe refere dizendo que *«vai participar no “Encontro de teatro”, mas não vai fazer parte do próximo projeto, quer fazer outras coisas. Pois, ela vai participar neste espetáculo que é o penúltimo espetáculo, é agora no Cálice e depois em Serpa»*, esta jovem vai abandonar o clube.

*«Anna R: eu acho ótimo, não, não, minto, o primeiro ano que entrei aqui, no contrarregra, eu ainda tinha as aulas de teatro, pronto, e foi a oportunidade de ir ao casting, e demonstrar o que somos capazes de fazer, tu foste – e olha para Kate - e tu também – olha para a Mafalda – **as atividades do contrarregra, eu acho que todas muito boas, e muito favoráveis, os espetáculos, eu adoro a dinâmica dos espetáculos, por vezes estamos sobre aqueles – gagueja um pouco quanto tenta completar o raciocínio – nervosismo todo, não sei, é difícil de explicar, gosto da movimentação interior que sinto, gosto da movimentação exterior do grupo.»** (GDF teatro)*

Apesar de afirmar que *«adora a dinâmica dos espetáculos»* e de reconhecer a importância que o envolvimento no clube vem tendo para ela, esta jovem confronta-se com a pressão dos afazeres escolares num momento decisivo para a definição do seu futuro percurso escolar, e estes parecem levar a melhor sobre a possibilidade de continuar a “sair da caixa” que a manutenção do envolvimento no clube de teatro eventualmente lhe proporcionaria.

### **2.1.6. Kate: Temos muito mais que organizar nosso tempo**

A Kate é uma jovem de 16 anos e frequenta o 11º ano de escolaridade na vertente científico-humanística, é colega de Marya desde o 7º ano de escolaridade, com quem tem uma grande proximidade.

*«Kate informa os presentes que vai participar num Ateliê 50, em conjunto com Marya, ao que a Teresa responde: aproveita bem, aproveita bem;  
Coordenadora (teatro): estás com medo do quê?  
Teresa: vai fazer o Ateliê 50  
Coordenadora (teatro): ainda bem, mas só vais tu?  
Kate: eu e a Marya*

Coordenadora (teatro): **tu e a Marya, ainda, por cima, tu e Marya. Porque a última vez lhes dei um toque, penso que vocês ainda não faziam parte do grupo** – quando olhava para o lado onde se encontrava a Dany.» (NT 05-03-2013)

É uma jovem definida pela coordenadora do clube escolar de teatro, como uma «*aluna excepcional, como há muito poucos alunos*», faz referência não só ao nível académico, como ao nível artístico, como «*atriz (...), pois se ela quiser vai longe*». Vive com os pais e tem uma irmã mais velha que está na Alemanha, que também pertenceu ao clube escolar de teatro quando era aluna da escola, sendo proveniente de uma família modesta,

«Coordenadora (teatro): *Elas, duas a Marya e Kate foram minhas alunas, e andam juntas na mesma turma desde sétimo, oitavo e nono, elas já andam juntas desde aí. A Kate, são uma família modesta, moram perto do Hipermercado, a irmã da Kate está em Belas Artes e agora está na Alemanha a fazer Erasmus, ou qualquer coisa. A M – é a irmã da Kate - foi uma aluna brilhante, também foi membro daqui – se refere à escola e ao clube de teatro - e Kate também é uma aluna excepcional, há muito poucos alunos, assim como ela. É uma pessoa que eu admiro.*

Investigadora: *eu vejo que ela, – faça referência a Kate – dá-se muito bem com a Marya.*

Coordenadora (teatro): *Ela, sim – quando se refere a Kate – A Anna R, também, é boa aluna, é muito boa pessoa, é uma menina amorosa, mas não tem o nível, como atriz, da Kate, pois se ela quiser vai longe.*

Investigadora: *A Kate, é muito dada. A Marya fala com ela muito mais que com as outras raparigas do grupo de teatro.»* (NT 09-04-2013)

É a única jovem que atribui ao tempo de lazer dedicado aos clubes escolares, uma forma de aprendizagem e que contribui para «*organizar o nosso tempo*» escolar,

«*Kate: e também, ao contrário do que algumas pessoas pensam,- A Mafalda mexe a cabeça quando a Kate quer começar a falar, dizendo um sim com a cabeça para a colega - eu percebo que nós temos o horário escolar, e nós podemos ...*

Dany: *conciliar ...*

Kate: *por assim dizer, temos que ter cuidado, para conseguir conciliar, com as coisas que fazemos, mas só pelo facto de estarmos num clube, como é que hei de dizer, nós, temos muito mais que organizar o nosso tempo, não é sobrecarregarmos, quer dizer, há, a uma dada altura ficamos mais pressionados, não é, quando se aproxima um espetáculo, por exemplo, mas ajuda-nos a organizar muito bem o tempo.*

Dany: *e a preparar-se para os testes, acho que isso também é importante, o teu ...*

Kate: *o raciocínio*

Dany: *é isso raciocínio, concentração, memorizar que uma coisa nos falta e começamos a perceber truques que também dá para a escola,*

Kate: *exato ...»*

(GDF teatro)

Esta jovem demonstra que o clube escolar permite aprender uma relação com o tempo (Perrenoud, 1995:57-64), à semelhança da escola, mas num contexto não formal «*através dos horários e das pausas no tempo escolar, numa experiência das esperas, das expectativas, do rendimento obtido, pois, aprende a ser avaliada da forma que melhor serve aos seus interesses e melhor protege a sua tranquilidade*», aprende «*a perceber truques que também dá para a escola*».

### 2.1.7. Gui: Só tive oportunidade de me juntar este ano

O Gui é um jovem de 12 anos de idade, filho mais velho da coordenadora do clube de teatro, tem uma irmã mais nova com 7 anos de idade. Já viveu a experiência do teatro e vive o

mundo da representação desde muito cedo, sendo a mãe professora de Educação Física e da Oficina de teatro,

*«Coordenadora (teatro): [...] E tenho o meu Gui, que entretanto quando entrou na escola disse que queria vir para o contrarregra, mas já tinha entrado numa peça do contrarregra há muitos anos atrás, - refere-se ao Gui que é o seu filho e faz agora parte do clube de teatro – é que quando era pequeno entrou numa peça que era “Um sonho de Verão”, ele era pajem da rainha Titânia» (NT 09-04-2013)*

No clube escolar de teatro tem uma atitude de participante, pouco ativo, pois a sua posição é eminentemente de observador já que pertence à produção, como todos os membros que entraram depois das audições no clube de teatro, caracterizando-se por ser um jovem que aparenta estar ausente, apesar de sua presença física, sendo muito diferente da posição ocupada no clube escolar de japonês, em que sua participação é constante e com uma diversidade de outros jovens na prática de algumas atividades desenvolvidas no clube, como a luta de espadas de espuma e os jogos de consola

*«Num dado momento durante a luta de espada de espuma, acontece uma troca de lutadores, em que o André dá o lugar ao Gui para lutar contra o Franco, em que o André se vira para um dos jovens, penso que era o Franco, e comenta: Franco queres lutar com duas, consegues!*

*Gui: vais matar com um gancho. Consigo! – o Gui pede para lutar com o Franco*

*André: está ganha esta luta*

*Franco: consegues levantar as duas - pergunta para o Gui - e sabes as regras?*

*Gui – responde com um sim com a cabeça – e começa a luta entre os dois jovens, o jovem tenta por várias vezes atingir o Franco com a espada de espuma, sendo difícil devido à falta de experiência na luta com uma espada, tenta fazer com duas ao mesmo tempo, pois estas espadas são leves, mas devido ao seu comprimento torna-se difícil no manuseamento, tem que ser com as duas mãos. O Franco vendo a dificuldade que o jovem estava tendo em manobrar as duas espadas comenta:*

*Franco: Queres lutar com duas espadas! Consegues com duas?*

*O Gui acaba por desistir depois de várias tentativas de atingir o oponente com as duas espadas, sendo logo substituído pela Adria na luta com Franco.» (NT 05-12-2012)*

Para este jovem o motivo da sua participação no clube escolar japonês está essencialmente ligado ao ocupar o tempo de lazer, que pode surgir simplesmente quando há «um furo no seu horário»

*«Só aparecendo alguns alunos passado uns 20 minutos, um pouco depois das 15h20, pois, parece que às 15h00 acabaram as aulas do turno da parte de tarde para alguns deles e por isso começaram a entrar na sala do clube. De entre os jovens que chegam nesse momento, um é filho da coordenadora do clube de teatro - Contrarregra, que descobro que se chama Gui-, pois teve «um furo no seu horário»*

*Gui: tive um furo com a professora E, mas às 16h00, tenho aula de Físico-química!*

*Coordenadora (japonês): Mas voltas?*

*Gui: Sim, professora...eu volto às 17h00...*

*Coordenadora (japonês): Porque, às 19h00 tenho reunião...por isso só estamos até às 18h00 no clube.» (NT 28-09-2012)*

enquanto que no outro clube escolar (teatro) em que está presente o seu envolvimento decorre de uma experiência anterior que apenas agora tem a possibilidade de “oficializar”, quando afirma que este ano é «a única oportunidade de entrada», ao tornar-se aluno da escola e não será alheia à influência materna (a coordenadora do clube), mas acima de tudo o envolvimento deste jovem inclui-se no seu processo de integração social dentro do grupo de jovens/alunos da escola,

«Gui: eu ando no sétimo ano e tenho doze anos, e **entrei para o grupo de teatro, este ano, só, só, entrei para a escola este ano, só tenho a oportunidade de me juntar este ano** – continua escondido atrás do Dan.» (GDF Teatro)

### 2.1.8. Dan: Entrei porque desde pequeno que adoro teatro, gosto mesmo muito

O Dan é um jovem de 14 anos de idade, está no 8º ano de escolaridade como o Peter. A mãe é de origem holandesa, o que faz com que este jovem possua um “*capital cultural*” diferente dos restantes colegas, sendo neto de professores e filho de pais licenciados e concilia, ainda que por vezes dificilmente, o seu envolvimento nos clubes com o seu estatuto de praticante de desporto (voleibol), aproveitando das suas singulares características físicas para um jovem da sua idade - 14 anos – características que, ao mesmo tempo são fonte de problemas físicos.

«Coordenadora (teatro): (...) **Depois, o Dan é neto dum colega nosso daqui da escola, já não dá aulas. Era o T, que era de Educação Visual** – é um antigo professor que se reformou desta escola.

Investigadora: o professor T...!

Coordenadora (teatro): **o T é avô do Dan.** É uma situação curiosa, porque quando era miúda treinei trampolim, ali no Clube do Lince, e o pai do Dan, a tia e o tio, treinavam também trampolim, e entretanto frequentava a casa do avô do Dan, era muita amiga do J. – que é o pai do Dan – nunca pensei que alguns anos mais tarde, ia ser colega – aqui se refere ao Professor T que é o avô do Dan – e **que entretanto seria professora do neto.** O Dan vive numa moradia na Madalena.

Investigadora: a mãe do Dan é sueca?

Coordenadora (teatro): **não, é holandesa.** Já era namorada quase desse tempo – quando se refere ao tempo em que a coordenadora do clube de teatro era colega de treinos de trampolim - **eles devem ser de classe média alta, pois vivem bem.**» (NT 09-04-2013)

«Dan - quando este já estava fora da sala do teatro, o jovem é chamado de novo porque o diretor de cena (Pedro (ator)) tinha esquecido de lembrar que os ensaios ao sábado iriam começar.

Pedro (ator): ah!... Dan ....ei!...Desculpa esqueci-me termos que marcar ensaio para sábado.

Dan: Ok, para que horas?

Pedro (ator): **quais são os teus constrangimentos?**

Dan: **tenho jogo...**

Pedro (ator): **de quê?**

Dan: **de voleibol...às três...**

Pedro (ator): **às três da tarde?**

Dan: **sim**

Pedro (ator): **então...**

Dan: **o jogo como é contra uma equipa fraca, não deve demorar uma hora, às quatro, quatro e meia já deve estar despachado**

Pedro (ator): **já sei o teu constrangimento, a gente depois contacta contigo, mas não combinem mais coisas porque depois vai haver, ok...**

Dan: **sim, sim...»** (NT 13-11-2012)

Estas múltiplas ocupações e vinculações fizeram com que muitas vezes tivesse que abandonar as atividades desenvolvidas no clube escolar de teatro ou sair mais cedo dos encontros no clube de japonês, para cumprir suas obrigações pessoais

«Acabando todos por arrumar os adereços que ainda se encontravam no palco da sala de teatro, **mas a coordenadora (teatro) avisa que os ensaios devido à falta de tempo às terças-feiras não estão sendo suficientes** ou pela falta de alguns membros, que estão a trabalhar como o caso de Mafalda e **o Dan que tem que sair muito antes das 18h00 por causa da sessão de fisioterapia, aos tendões.**» (NT 30-10-2012)

*«São quase 17h50, ao que parece alguns jovens terão de abandonar os ensaios antes da sua conclusão, este jovem também pertence ao clube de japonês, e de igual forma quando chega esta hora tem que sair, porque tem que apanhar uma camioneta para ir para casa. Por isso, os ensaios continuam sem este rapaz, e que se chama Dan, que desempenha o papel do porteiro ou anjo da porta do céu, na Barca do inferno na peça de teatro de Gil Vicente. É um assíduo visitante no teatro, e aparece algumas vezes no clube de japonês, mas pouco participativo ainda que algumas vezes intervenha nas tarefas do clube de japonês:» (NT 23-10-2012)*

Este jovem, que participa nos dois clubes escolares, não atribui um significado similar a estas pertenças nem tem uma condição igual no clube de japonês e no clube de teatro pois desempenha papéis sociais diferentes em cada um deles, articulados com as suas motivações para o envolvimento. No clube de teatro faz parte do elenco de uma peça de teatro e face a ele tem uma vinculação afetiva profunda, enquanto no outro clube escolar é essencialmente mais um participante esporádico atraído pelo conhecimento de uma cultura diferente,

*«Dan: eu acho que já dei as minhas informações, e entrei para o clube de teatro, o ano passado, no sétimo ano, e entrei porque desde pequeno que adoro teatro, gosto mesmo muito. Porque já tinha visto trabalhos deste clube de teatro e porque gostei bastante, e também entrei no clube de japonês no ano passado, porque desde bastante novo – está a gaguejar um pouco quando fala - estou fascinado pela, ... com cultura japonesa e esses são os dois clubes em que estou neste momento. Tanto que entrei o ano passado e continuo.»*  
(GDF teatro)

*«Dan: no contrarregra, são sem dúvida os espetáculos – risos da Anna R – e no clube de japonês, para mim a atividade mais interessante que se realiza é o dia do Japão, - bate com uma mão na outra - porque, porque é uma atividade super interessante em que se reúne uma comunidade muito grande de pessoas, que gostam muito, de uma comunidade, da cultura japonesa, - mexe no cabelo na nuca quando está a falar - e porque se realizam atividades gastronómicas, e culturais, por aí. Que me ensinam coisas novas.»*  
(GDF teatro)

Embora os motivos de envolvimento sejam distintos, há algo que este jovem reconhece como comum (gosto), quer seja num clube escolar ou no outro, «proporciona convívio» e ao mesmo tempo, por um lado, o clube de japonês «fornece conhecimentos gerais e básicos» (Pais, 1999: 58) de uma cultura diferente da portuguesa e, por outro lado, no clube de teatro «desenvolve o espírito crítico e a criatividade» (Ibidem), mais próximo portanto do papel que se pretende que a escola cumpra bem ou razoavelmente, mas neste caso alcançado através de um contexto não formal, como os clubes escolares.

## **2.2.As ex-alunas e os ex-alunos**

### **2.2.1. Silvy: Alargou-me a minha experiência**

A Silvy é uma jovem adulta de 20 anos, ex-aluna da escola, e colega do André no Externato MC no Porto; foi aluna desta escola na vertente científico-tecnológica, mas devido à reprovação na disciplina de matemática, ainda está no Ensino Secundário. Mora nas imediações das instalações da escola, com os avós, e é uma jovem adulta que gosta de desenhar e com grande habilidade para as artes plásticas. Ao definir a sua posição dentro do clube escolar, apresenta-se

como «*Designer gráfico*» do clube japonês. Gosta de jogos de consola, filmes de terror e de praticar luta de espadas de espuma, é também praticante de Taekwondo, pertence ao clube de Taekwondo desta escola, como pudemos constatar durante as observações.

*Sandy: já vou casar*

*Silvy: já vai casar*

*Sandy: é isso e aprender a cozinhar*

*Marc: vais- te casar, mas com quem te vais casar?*

*Sandy: e também aprender a passar a ferro, e fazer Origamis*

*Silvy: essa é a coisa que eu preciso treinar*

*Marc: mas vais-te casar com quem?*

*Sandy: agora, não sei» (NT 07-12-2012)*

*«Na sala de arrumos ao lado da sala do clube japonês, A Silvy aproveita para trocar de roupa pelo disfarce que é de um personagem de um filme de origem japonês: “The ring”<sup>44</sup>.» (NT 31-10-2012)*

*«A Silvy se levanta e acaba também por se juntar aos membros que estavam nessa prática de luta nesse momento, tomando o lugar de um deles contra o André que interrompe sua conversa com a Rigémea e também acaba por se juntar.» (NT 08-03-2013)*

*«Não foi com grande surpresa que ao entrar na sala do clube encontro os jovens a à volta de um jogo de consola, mas desta vez era de uma Nintendo 64 – composto por uma consola e um televisor a cores -, (...) mas neste momento era o Franco quem estava nos comandos do jogo, sendo o seu adversário neste desafio, ou melhor sua adversária, a Silvy. (...) e numa outra mesa se encontrava Adria a conversar com Isa que entretanto tinha entrado pouco antes de minha chegada. » (NT 04-01-2013)*

Atribui, de forma muito semelhante ao Franco, os motivos para a sua participação no clube escolar, a um desejo de alargamento da sua experiência, através do conhecimento de uma cultura diferente, como é a encontrada no Japão.

*«Silvy: e já, também, a mim alargou-me a minha experiência sobre o Japão, porque antes de entrar para o clube, não sabia assim muita coisa, nem estava relacionada com isso.» (GDF japonês)*

## 2.2.2. André: Fazer algo diferente na escola

O André é um jovem adulto de 20 anos, um ex-aluno da escola, que está a frequentar o 12º ano de escolaridade na vertente científico-tecnológica, no Externato MC no Porto, já que devido à reprovação da disciplina de matemática, ainda se mantém no Ensino Secundário. Define-se como «*mediador ou arranja coisas*» e pratica Taekwondo, fazendo parte dos membros do clube de Taekwondo, junto com a Silvy.

*André: ora bem, no Mimo praticante, no Taekwondo praticante, ... (GDF japonês)*

Mora nas imediações das instalações da escola, como a maioria das/os jovens que frequentam o clube escolar de japonês, extrovertido, com sentido de humor e com grande capacidade de expressão oral. Em algumas circunstâncias desempenhou o seu «*papel social*» dentro do clube escolar, como secretário voluntário,

---

<sup>44</sup> *O Aviso* (título em Portugal) é um filme americano de terror psicológico lançado em 2002, com direção de Gore Verbinski. É uma regravação do original japonês Ringu, que por sua vez é uma adaptação do romance de Koji Suzuki.

«Por isso, hoje era a vez de **o André fazer a função de secretário do clube, pois se encontrava a escrever neste caderno que foi batizado de “Death Note”** – é o mesmo nome atribuído segundo parece ao objeto principal de uma série de anime com esse mesmo nome pelo que consegui descobrir, é um caderno dado por uma espécie de demónio onde tudo o que é escrito acontece.» (NT 06-03-2013)

De igual forma foi observado que é bem aceite pelos pais a sua condição de estudante e simultaneamente de membro de clubes escolares pois foi um dos poucos jovens adultos que tiveram os pais presentes numa das atividades desenvolvidas pelo clube de japonês. Namora com a Rigémea que também faz parte do grupo de ex-alunas/os da escola que continuam a participar dos clubes escolares:

«Mas também se encontravam outros professores da escola na parte da frente do auditório, chega o J e outro jovem que é a primeira vez que aparece na sua companhia, **o André sai depois de receber um telefonema para procurar os pais que tinham chegado à escola e vieram assistir à palestra.**» (NT 23-11-2012)

Como alimenta o desejo de atingir graus de ensino elevados, adia o enfrentamento imediato com o mercado de trabalho, pois as reprovações não constituem um obstáculo, pelo contrário, a esse desígnio. A preocupação deste acaba por ser relativamente minorizada enquanto estudante, uma vez que dá a entender que os pais lhe providenciam os meios mínimos de subsistência e para as despesas lúdicas que lhe asseguram a convivência com os amigos, associado com uma socialização na esfera do consumo e do lazer que o clube escolar lhe proporciona.

Atribui a influência de participação no clube escolar a uma forma de «fazer algo diferente na escola» através do conhecimento de uma cultura diferente à encontrada em Portugal,

«André: **Para mim foi mesmo a ideia de fazermos algo de diferente na escola** - nesse momento a Rita se aproxima mais para a frente e coloca os braços cruzados sobre a mesa, depois de mexe no cabelo - Na altura houve aqueles problemas, que não sabiam se isto ia para frente, se não ia, estavam a criar complicações.» (GDF japonês)

### 2.2.3. Rigémea: Tínhamos estes gostos

A Rigémea é uma jovem que tem 18 anos de idade, que frequenta o Ensino Superior como a irmã Sogémea, é conhecida pelas/os jovens que frequentam o clube escolar e ex-alunos da escola, como gémea, mas é uma gémea falsa, pois tem características físicas diferentes da irmã, frequentam cursos diferentes em locais diferentes: enquanto Sogémea está no 1º ano do curso de Terapia da fala, e se queixa à coordenadora do clube de japonês que não gosta do curso, a outra gémea, a Rigémea está no primeiro ano do curso de Gestão, na Faculdade de Economia da Universidade do Porto (FEP). É uma grande adepta dos videojogos de consola e namora com André.

«Só por volta das 15h56 chega uma jovem, ex-aluna da escola ao que sei, e lembro-me, é conhecida pela “gémea”, a Rigémea que foi recebida pelos presentes juntando-se ao grupo dos jogadores de cartas de Magic depois de responder a algumas perguntas da coordenadora do clube:  
Coordenadora (japonês): Entraste no curso que tu e tua irmã queriam?»

Rigémea: **entrei em gestão...**

Coordenadora (japonês): **na FEP, na faculdade de economia do Porto.**

Rigémea: **... e a minha irmã entrou em terapia da fala...**

Coordenadora (japonês): **...na escola de saúde de aqui perto...**

Rigémea: **Sim...»**

**(NT 03-10-2012)**

Esta jovem atribui como principal motivo para a sua participação no clube escolar de japonês, «*ter os mesmos gostos*» que outra jovem adulta, Sandy, descobertos quando o projeto do clube escolar foi concebido através de um trabalho da uma disciplina da área não curricular do 12º ano: Área de projeto

«Rigémea: *no início, do início lembro-me da Sandy, falar que ia criar o clube, e como era uma coisa, assim, anime, e coisas japonesas, que não era uma coisa, **que não se falava assim muito, e tínhamos estes gostos, ai que fixe – quando a jovem fala, gesticula com os braços...***» (GDF japonês)

«Rigémea: *foi mesmo porque soube da ideia de Sandy, e era para trabalhar Área de projeto, e assim. E achei “quero ajudar”, ainda um clube de coisas que me interessavam porque não tinha ninguém na turma que partilhasse e gostasse de animes, e não sei o quê, e se iam fazer na altura uma coisa sobre isso. E depois fui, e como estavam pessoas que partilham os mesmos gostos, apoiei, sempre fiquei, sempre que venho cá, e fiquei.*» (GDF japonês)

#### **2.2.4. Mafalda: Foi devido à experiência no nono ano**

A Mafalda é uma jovem de 18 anos, que já concluiu do 12º ano de escolaridade, a quem quando foi colocada a mesma questão: **desde quando pertence como membro ao clube da escola? Qual? E porquê?** responde que entrou para o clube escolar do teatro devido a uma experiência dos anos escolares anteriores e «*que era uma nova experiência, nada mais*»

«Mafalda: *meu nome é Mafalda, tenho dezoito anos,- sorri para os colegas enquanto fala, o que provoca o riso geral - já não pertenço à escola, só ao grupo, o que me fez entrar no grupo? **Entrei no décimo primeiro, foi devido à experiência no nono ano, que estive na produção e adorei, e entrei para a produção e não com a ideia de ir para o elenco, devido ao grupo que estava na altura e que me fez “casting”, porque vi que era uma nova experiência, nada mais.***» (GDF teatro)

É uma jovem pertencente à classe média baixa, que, segundo a coordenadora do clube de teatro, não teve dinheiro para entrar no ensino superior, e perante a atual crise de falta de emprego, foi conduzida a «*aproveitar a primeira oportunidade de trabalho e de ganhar algum dinheiro*» (Pais, 1999: 63), através de uma lógica de subemprego, ao trabalhar num “*Call Center*”, ainda que não entenda esta condição como sendo uma situação definitiva,

«Investigadora: *a Mafalda?*

Coordenadora (teatro): **A Mafalda acabou o décimo segundo ano, é de classe média, não tinha dinheiro para ir para faculdade, foi trabalhar.**

Investigadora: *entretanto foi ganhar algum dinheiro para pagar as propinas.*» (NT 09-04-2013)

«Tinha chegado o momento do Dan ter que abandonar o ensaio, sendo avisado antes da saída que os ensaios vão começar também aos sábados, **sendo este o único dia possível para Mafalda poder estar presente nos ensaios, pois esta jovem trabalha num “Call center”, todos os dias até às 21h30.**» (NT 13-11-2012)

«Não demora muito tempo, quando damos pela chegada a Mafalda, em que o Pedro (ator) ao dar pela presença da jovem, pergunta: “Novidades”, e ela, responde: “Não”.

Pedro (ator): **Trabalho? Não estás a trabalhar**

Mafalda: **Não**

Pedro (ator): **continuas à procura?**

Mafalda: **Não**

Pedro (ator): **ai não?**

Mafalda: **“Não, pois estou a fazer o código”**

Pedro (ator): **Ok, ok. O que é isso significa em termos de tua participação connosco. É para a ...**

Mafalda: **Não sei**

Pedro (ator): **Pronto, vamos continuar contigo para o Auto da Barca do Inferno. E para mais nada, ok.**

Mafalda: **Sim**

Pedro (ator): **Tudo ok, não fiques preocupada com isso.» (NT 02-04-2013)**

Para esta jovem, como foi observado, não foi abandonada a ideia de prosseguir um curso no ensino superior, mantendo a preocupação de conciliar duas coisas ao mesmo tempo: manter a sua participação no novo projeto do clube de teatro e a sua futura vida académica, pois quer entrar no ISCAP<sup>45</sup>, ou seja, a sua manutenção no clube escolar de teatro vai para além de possíveis novas experiências académicas ou profissionais

«Mas, por outro lado, **Mafalda que também demonstrou um grande interesse em participar**, mas como este ano não concorreu ao Ensino Superior, mesmo tendo acabado o 12º ano no ano anterior e sendo um curso num instituto muito próximo do local da sua residência, descartando-se o entrave para sua participação, **pois esta jovem pretende entrar no ISCAP que fica no Porto, a preocupação da jovem será o poder conjugar as duas coisas, os ensaios para o novo projeto e as aulas no instituto.» (NT 19-02-2013)**

## 2.3.Externos

### 2.3.1. JCarvalhos: eu sou uma aquisição

O JCarvalhos é um jovem de 17 anos, que estuda no 12º ano de escolaridade da Escola SC, que também já foi aluno da escola durante o 3º Ciclo de Ensino Básico, e vive com o tio em Vila Nova de Gaia,

«JCarvalhos: como estava a falar. Os pais não veem o resultado, eu sei disso e quando eles veem o resultado, e veem que é algo bom. Eles aí já têm a noção, já não nos julgam. Por exemplo, na atuação que nós fizemos, **que eu fiz a dança contemporânea, tive o meu tio, em casa, porque eu vivo com o meu tio» (GDF japonês)**

Define, por um lado, o seu envolvimento no clube escolar japonês como uma aquisição, um apoiante de bancada, um “*escravo*” – no que poderia ser interpretado como alguém sem importância no clube escolar

«JCarvalhos: **eu sou uma aquisição»**

**(GDF japonês)**

«JCarvalhos: **nós somos aqueles tipos que estão no banco** – e levanta os braços fazendo o gesto de apoiante de bancada no jogo de futebol, por exemplo.

**(GDF japonês)**

<sup>45</sup> Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto

«JCarvalhos: caramba, **então eu sou o teu escravo, pois entrei há pouco tempo** – risos do Franco devido ao comentário do jovem e o jovem fala isto com uma cara muito séria.

Franco: se for assim,

André: é a tua praxe

Franco: nós, os idosos temos que comandar o mundo

André: obrigado

Franco: porque estou cá há mais tempo

André: tenho que passar a ensinar»

(GDF japonês)

Mas, por outro lado, atribuí à sua participação num clube escolar, uma forma de «*aumentar as notas*», reconhecendo o carácter estratégico deste investimento e a adesão extrinsecamente motivada o que o colocaria na categoria dos “*graxas*” (fingidores), isto é, dos jovens «*que se mostram mais solícitos e obedientes para com os professores*» (Pais, 1993: 215), que oferecem a particularidade de se mostrarem mais renitentes a fazerem grandes sacrifícios para assegurarem boas classificações, a menos que sejam obrigados. Mas nem por isso deixa de valorizar a convivialidade juvenil que o clube escolar lhe pode proporcionar

«André: **Querem ir para o clube de fotografia – e gesticulo com os braços num sinal de apelo - Não é porque a minha professora de Educação Visual, era da fotografia e aumentava-me as notas**

JCarvalhos: **Yea, e era a minha professora de história e ela disse, vou reabrir o clube, preciso de alunos venham, e nós fomos** – risos das jovens presentes na sua frente e do outro lado, Isa, Rigémea e Adria.»

(GDF japonês)

«JCarvalhos: **basicamente, também isto é um convívio em que ao dialogar uns com os outros vai desenvolvendo as nossas aptidões atuais** – o jovem no momento que esta a falar isto, gesticula com as mãos e olha para todos os lados, mas principalmente, para onde a investigadora se encontra.»

(GDF japonês)

### 2.3.2. Marc: prefiro estar aqui...do que na praxe...não gosto da praxe...

O Marc é um jovem de 18 anos, que frequenta o 1º ano do Curso de Turismo da UPT<sup>46</sup>, e antigo aluno da Escola Secundária AS – Vila Nova de Gaia, ao que parece «*soube do clube pelo Franco*»

«Entretanto, chega a coordenadora do clube de japonês, e acaba por apresentar um dos jovens que estavam presentes, chamado Marc, que é um ex-aluno de outra escola chamada António Sérgio, que é outra das escolas secundárias que pertence também ao Concelho onde está situada a escola do estudo, mas agora este rapaz está no ensino superior, soube do clube pelo Franco.» (NT 12-10-2012)

A motivação da sua participação pode-se encontrar no seu discurso quando refere que «*prefiro estar aqui...do que na praxe...não gosto da praxe...*», assumindo igualmente a sua participação no clube escolar como uma forma de manter a sua ligação a escola e fazer novos amigos.

«Marc: **prefiro estar aqui...do que na praxe...não gosto da praxe...**

Coordenadora (japonês): *não? a praxe!!...mas o tempo da universidade é tempo bom...*

Marc: *acredito que sim...mas não gosto da praxe...*

Investigadora: *em que curso o Marc se encontra?*

Marc: **Turismo...**

Investigadora: *Então o Marc domina o Inglês?*

<sup>46</sup> Universidade Portucalense no Porto

*Marc: sim, não gosto é da matemática, nunca me correu bem a matemáticas...a professora está a escrever o que estamos a dizer...*

*Investigadora: estou escrevendo o que observo...*

*Marc: fez-me lembrar que tenho que fazer um trabalho de 15 páginas... citando autores, ou melhor escrever por minhas palavras o que esses autores dizem sobre a cidade de Chaves...» (NT 12-10-2012)*

Como podemos, aliás, observar no discurso do próprio jovem - «*ai meu deus a sério como já tinha saudades*» - durante uma das observações realizadas,

*«Marc: André, André, tu não consegues fazer isto... uma pessoa não consegue se comportar bem quando está no meio de vocês...!*

*Sandy: magoaste-me, eu não me comporto mal*

*Marc: uma pessoa não consegue estar no meio deste, não pois muito mal no Halloween*

*Sandy: já não podes oferecer ao teu namorado - quando estava falando com o Marc*

*Marc: eu não tenho namorado, tenho que arranjar uma namorada – fazendo cara de aborrecido e triste – o meu namorado é o Franco*

*André: não vais trai-lo com outros homens, pois não*

*Marc: acho que não*

*André: porque o Franco é muito vingativo, uma vez deu uma cacetada numa rapariga com o cabelo*

*Marc: ai meu deus a sério como já tinha saudades, tenho que me ir embora...!*

*Sandy: Xao Marc – quando o jovem se estava indo embora da escola» (NT 07-12-2012)*

Para este jovem, o clube escolar é um espaço de sociabilidade e de convivência, em que o princípio dominante é do *prazer*, decorrente da convivialidade juvenil, sendo que, aparentemente, mantém uma maior vinculação ao grupo de amigos da escola secundária do que ao “novo” grupo de jovens do ensino superior que frequenta. Em certa medida, manter a frequência do clube funciona para este jovem como um adiamento temporário de um presente com o qual não se identifica.

### 3. Atividades desenvolvidas e interações/relações sociais

Naturalmente, as atividades desenvolvidas dependem em muito dos temas emblemáticos de cada clube, são específicas para cada contexto onde se desenvolvem, não estando em causa neste trabalho estabelecer uma comparação entre os clubes de acordo com as suas atividades. No entanto, como já foi possível compreender, diferentes clubes podem receber as/os mesmas/os alunas/os, como aconteceu por diversas vezes entre os clubes de teatro, japonês e de sétima arte, jovens que ali desenvolvem atividades específicas e apresentam papéis e formas de estar que podem ser diferenciadas. Seja qual for a atividade desenvolvida por um clube, um dos objetivos principais é o de que esta se estabeleça de forma autónoma e livre, mas nem sempre isso acontece. Por exemplo, no clube de teatro pudemos identificar atividades que envolviam assuntos com forte ligação ao teatro e tudo o que envolve a arte da representação dramática, como o que acontece com a peça de referência que é o “*Auto da Barca do Inferno*” de Gil Vicente, mas que igualmente são atividades com fortes ligações ao trabalho e currículo escolar (neste caso à disciplina de português).

No clube de japonês, todas ou quase todas as atividades tinham uma forte ligação com a cultura do Japão ou a cultura oriental, podendo considerar-se como exceção, o caso dos jogos de cartas Magic ou a luta de espadas de espuma – Belegarth - e, claro, os jogos de consola que em

alguns casos reportando-se à cultura e mitologias japonesas – nas suas temáticas por exemplo - e sendo uma prática presente no Japão, também os podemos encontrar noutras culturas, ainda que, em nossa opinião, devido à influência atual da cultura japonesa difundida pelos meios de comunicação, tais como a televisão ou a internet, os jogos com influência da cultura japonesa assumam um crescente espaço no imaginário juvenil.

Mas toda atividade desenvolvida dentro do contexto dos clubes escolares deste estudo tinha uma influência social e escolar, ou ambas, ao mesmo tempo. Estas atividades são desenvolvidas em maior número entre pares – algumas delas entre pares com idades e estatutos escolares diferentes entre si, como no caso das atividades entre jovens que ainda estão no ensino secundário e aqueles outros que frequentam já o ensino superior ou já não frequentam a escola - e muito poucas são aquelas que existem que promovem a interação entre as/os jovens e os/as diferentes professores/as que frequentam os clubes escolares e ainda menos as que envolvem jovens e pais/encarregados de educação. No caso do envolvimento dos professores foi ainda possível perceber como o clube de teatro é essencialmente um contexto em que professores de português se envolvem, enquanto que no caso do clube de japonês há uma maior diversidade de professores a envolver-se (História, Biologia, Inglês).

Dentro das atividades desenvolvidas no clube escolar de japonês, foram identificadas as que podemos considerar mais centradas nas sociabilidades juvenis e nos processos de socialização entre pares e as que podemos associar à aquisição ou desenvolvimento de competências mais diretamente relacionadas com o processo de escolarização ou de socialização para este processo, como as apresentações em PowerPoint, realizadas em alguns encontros no clube de japonês e, de forma mais vincada, nos ensaios da peça de teatro, em que foi observada uma certa semelhança com atividades presentes na escola tradicional, designadamente porque nestas situações existe o professor (o jovem apresentador/tutor/formador ou o jovem adulto que corrige o que está mal), os adultos que detêm o conhecimento a ser transmitido e alunas/os (as/os jovens do clube escolar) aos/às quais deve ser transmitida a informação necessária.

A adesão da generalidade das/os jovens a determinadas atividades desenvolvidas, de que podemos dar como exemplo os encontros à volta do computador da sala de um dos clubes, deve ser encarada não apenas do ponto de vista instrumental, mas também do ponto de vista simbólico, na medida em que o computador se assume aí como um objeto de interação que se estabiliza a partir de traços de identificação conjuntamente compartilhados (o que une os jovens à volta do computador), mas, se não é o caso do computador, os objetos de interação e em particular as relações que individual ou grupalmente se desenvolvem em torno deles são também analisadores dos processos de segmentação entre os participantes dos clubes e dos processos de (não) integração nos mesmos.

### 3.1.As interações/relações entre pares no âmbito dos clubes escolares

Em todas as culturas a família é a principal agência de socialização durante a infância, mas em períodos posteriores da vida do indivíduo, entram em ação outras agências de socialização, como as relações de socialização entre pares, que acontecem em larga medida na escola, dado o tempo de permanência das crianças e jovens aí e a duração das suas trajetórias dentro dela, e ainda devido ao sistema escolar manter os crianças em classes do mesmo escalão etário o que reforça o seu impacto. Estas relações de socialização entre pares, num contexto diferente de interação, no âmbito do qual as regras de conduta podem ser testadas e exploradas, como os clubes escolares, foi uma das faces do nosso objeto de estudo.

Neste sentido, pensamos poder afirmar que no clube de japonês houve um maior número de atividades desenvolvidas entre pares e muito mais diversificadas, sendo possível observar uma grande quantidade de interações entre as/os jovens com os seus grupos de pares,

*«Enquanto o Hélder e o Franco, se preparam para jogar um duelo de cartas de Magic, à volta deles, reúne-se um grupo de jovens dos que se encontravam na sala, sendo na sua maioria do sexo feminino, colocando-se numa posição de observadoras do jogo de cartas entre os dois jovens, gerando um momento de confraternização entre eles à volta do jogo e das imagens que eram expostas depois de viradas durante o jogo, havendo comentários engraçados entre eles que produziam risos de alguns dos jovens presente neste grupo reunido.» (NT 28-09-2012)*

Ao contrário, no clube de teatro as atividades desenvolvidas eram centradas nos ensaios semanais sendo que em algumas observações foi possível ainda identificar a realização de atividades que envolviam exercícios de concentração (ainda que indiretamente não deixavam de estar relacionados com exigências associadas ao teatro),

*«Temos um quarto exercício e que é repetido, o de contar uma história a outro elemento, enquanto os restantes jovens esperam fora da sala de teatro. É lida a história curta a Kate pela coordenadora (teatro), porque entretanto o Pedro (ator) já tinha ido embora, mas antes deixa o livro pequeno onde estava a história que deixava contar aos colegas neste exercício, os jovens esperavam fora da sala para não ouvirem a história que estava sendo contada pela coordenadora a Kate, e só entrariam um de cada vez depois de a história ser contada ao anterior, por aquele que a tinha ouvido anteriormente.» (NT 08-01-2013)*

A estes exercícios alguns/as dos/das jovens atribuem uma grande importância para preparar estratégias que possam ajudar para a escola, como foi referido no discurso da Kate e Dany

*«Dany: e prepara-se para os testes, acho que isso também é importante, o teu ...*

*Kate: o raciocínio...*

*Dany: é isso raciocínio, concentração, memorizar que uma coisa nos falta e começamos a perceber truques que também dá para a escola,*

*Kate: exato ...»*

(GDF teatro)

Também é dada grande importância à postura do corpo - e à relação com o corpo, o seu e o dos pares - e projeção de voz pela coordenadora do clube de teatro e foi concretizada através de diversos exercícios de postura do corpo e projeção de voz, o que levou a alguns momentos de socialização entre as/os jovens através da sua participação na atividade

**«A coordenadora (teatro) lembra que agora está interessada em trabalhar corpo e voz, porque segundo a coordenadora o espetáculo da peça de Gil Vicente está mais do que concretizado, depois de várias vezes que foi apresentada e representada, por isso não está preocupada com a apresentação da peça no concurso de teatro das escolas que irá acontecer em Serpa, para início de Abril.» (NT 26-02-2013)**

*«Este segundo exercício tem o nome do “Sr. Toque”, em que um dos jovens presentes será o Sr. Toque, que deve andar pela sala e tocar em alguém, essa pessoa deve pronunciar um nome dos restantes depois de ser tocado, caso não faça isso, perde e passa ser o próximo Sr. Toque, sendo um exercício de elevada concentração.*

*Teresa: **alguém conhece o jogo do Sr. Toque***

*James: **o Sr. Toque?***

*Teresa: **é assim, às vezes pode ter outro nome, depois quando se começa a jogar já se reconhece. Então é assim, vocês vão andar pelo espaço, e devem estar relativamente próximos uns dos outros. No Sr. Toque, quem recebe o toque diz um nome, é o Sr. Toque, depois que é o próximo, deve logo dizer outro nome, mas não parar para pensar, deve ser rápido.***

*Anna R: **a primeira pessoa que recebe o toque, deve dizer?***

*Teresa: **o nome do próximo Sr. Toque, mas não deve demorar muito tempo a dizer o nome***

*Mafalda: **mas também não deve dizer o nome da pessoa mais próxima.***

*Teresa: **então a próxima Sr. Toque é a Kate. Por isso concentrem-se.» (NT 19-02-2013)***

No que respeita as atividades desenvolvidas podemos ainda encontrar algumas referentes a tarefas para a realização dos cartazes para exibição dos filmes que envolviam os clubes de japonês e o clube de sétima arte, entre as/os jovens e seus pares,

*«Hoje ao chegar à sala do clube de japonês por volta das 15h15, já se encontravam a coordenadora (japonês) e alguns jovens presentes - Adria, Luc e o Gui – **a realizar algumas tarefas; como conseguiu constatar era a preparação dos cartazes para a apresentação dos filmes que serão exibidos na próxima sexta-feira, dia 12-10-2012 no auditório principal da escola por volta das 15h15, para o primeiro filme, e às 18h00, para o segundo filme.» (NT 10-10-2012)***

Entre as atividades desenvolvidas ou praticadas no clube de japonês, podemos destacar algumas que ocorreram não só entre as/os jovens e os seus pares, como também as que foi possível em várias ocasiões observar entre as/os jovens do clube escolar e coordenadora do clube de japonês, em volta da comida, por exemplo,

*«Por volta das 17h20, a coordenadora perguntou aos jovens presentes na sala, que estavam a participar na realização do Workshop, se queriam comer, Ramen - alimento ligeiro de massa pré-cozida em que só é adicionada água quente e servido numa pequena taça -, e alguns jovens comentam:*

*Elsa: **faz muito tempo que não como Ramen...***

*Coordenadora (japonês): **quem já tinha saudades deste cheiro?***

*Paula:... **professora, eu tinha saudades do cheiro...***

*Coordenadora (japonês): **quem quer Ramen, é que dá para duas pessoas...***

*Elsa: **...mas professora não trouxe dinheiro, posso comer e depois pago para próxima semana...***

*Coordenadora (japonês): **está bem....quem mais quer Ramen...***

*Paula: **eu quero...» (NT 28-09-2012)***

Também foi possível observar, em menor número, alguns exemplos de atividades desenvolvidas nos clubes escolares que supõem uma interação entre as/os jovens e os pais ou encarregados de educação, mas onde o estatuto dos adultos é essencialmente o de observador

*«Toca o telemóvel da Adria, que se levanta e sai disparada da sala do clube, com o único objetivo de ir ao encontro do seu pai e trazer este para o clube de japonês, onde fica observando os dois jovens, Franco e Adria a jogar cartas de Magic, Franco convida o pai da Adria a aprender a jogar, mas este acaba por recusar o convite, pois não quer aprender, não deixando de estar interessado no jogo, devido a um compromisso tem que abandonar a sala do clube na companhia da filha, Adria.» (NT 10-04-2013)*

Podemos encontrar também atividades desenvolvidas, mas igualmente em menor número, entre as/os jovens e a comunidade escolar,

*«Enquanto numa outra mesa, ao lado da primeira mesa, que era onde se encontravam os pássaros Tsusu em Origami, se forma outro grupo com alguns membros do clube, onde se encontra a coordenadora e uma professora da escola que tinha trazido a sua mãe para aprender a fazer flores de papel em Origami para o Natal, também se encontrava o Vic.» (NT 07-12-2012)*

*«Quando prossegui o debate sobre o que poderia ser feito para promover o evento de luta de armas em espuma e quando seria, foi escolhida a data da feira medieval promovida pela associação de pais da escola, como também o que seria feito na escola durante o dia Halloween, durante o mês de Novembro, e que teria a exibição de um filme nesse dia sobre fantasmas tradicionais da cultura japonesa.» (NT 19-10-2012)*

Nestas situações não é possível, muitas vezes, encontrar uma fronteira entre aquilo que pode ser considerado uma socialização e escolarização dentro dos clubes escolares, quando no seu envolvimento das atividades praticadas acontece com comunidade escolar

*«Quando o JCarvalhos foi convidado pelos membros do clube estes estavam planeando a sua participação no dia do “Qu@lifica” da escola - evento em que a escola em parceria com algumas empresas dá a conhecer diferentes atividades, em que a participação do clube será através do clube de Taekwondo, como o jovem ao igual que André faz parte deste clube de artes marciais, sendo no dia 15 de Março.» (NT 01-03-2013)*

Dentro destes clubes escolares em estudo ao longo das observações participantes são encontradas diferentes categorias de interações entre os jovens (alunos) e as jovens (alunas) desta escola, e ainda de cada um destes géneros com jovens (como uma fase de vida) que são ex-alunos e ex-alunas, alunos externos e alunas externas, e não alunos e alunas (jovens adultos e adultas), que são marcadas pelas questões de género e etárias, em volta de determinados objetos de interações.

### **3.2. Interações/Relações entre as/os jovens e as questões de género**

*“Género é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”  
(Scott, 1990, citado por Araújo, 2001)*

O conceito género é muitas vezes utilizado como sendo um conceito intermutável do sexo. Mas estes dois conceitos: sexo e género devem ser distinguidos com o intuito de uma melhor compreensão de cada um deles. Enquanto o sexo, como conceito, refere-se ao estatuto biológico de ser rapaz ou rapariga, o conceito género refere-se às significações que as sociedades e pessoas dão ao ser rapariga ou rapaz.

Por outras palavras, o sexo refere-se à construção biológica e o género a uma construção cultural, sendo este conceito de género que está associado neste estudo a esta categorização das

interações entre os rapazes e as raparigas. Nesse sentido, há interações que ocorrem independentemente das características físicas/biológicas, como por exemplo, maior força física para a luta de espada, aptidão cognitiva para os jogos de consola, etc., que são traços sociais referentes mais a masculinidade ou à feminilidade, no sentido «*em que a sociedade espera que os indivíduos ajam como “mulheres” (feminilidade) ou “homens” (masculinidade)*» (Giddens, 2012: 215). Em certa medida, os clubes constituem até espaços em que os papéis de género são “desafiados” (as raparigas que interpretam papéis masculinos na peça de teatro ou as jovens que inetrvêm nas lutas de espadas no clube de japonês). Assim, categorizamos as interações em três vertentes (dimensões), aquelas interações que ocorrem entre as raparigas, entre os rapazes, e entre os rapazes e as raparigas.

As interações entre as/os jovens, relacionadas com as questões de género, são marcadas pelas caraterísticas dos próprios clubes. Isto é, enquanto alguns dos clubes observados não tinham um limite de participantes, outros havia em que a própria existência de raparigas e rapazes estava condicionada pelo número máximo de participantes admitidos. Esta situação foi constatada contrastantemente, por exemplo, em clubes, tais como o Clube de Sétima Arte (não havendo um número limitado de jovens presentes num dado momento da observação) e Clube de Japonês, devido a existência de uma elevada diferença quanto ao número de jovens presentes, apenas limitados pelo espaço escolar atribuído (sala de aulas) ou necessário (auditório principal da escola) para a realização da atividade desenvolvida por cada clube, como a apresentação de um filme (promovido pelo clube de sétima arte) ou de um Workshop (promovido pelo clube japonês).

Em contrapartida, podemos encontrar no clube de teatro um número fixo de elementos, na sua maioria raparigas, sendo 9 dos 11 elementos que constituem este clube escolar raparigas, o que fez com que muitos dos papéis principais masculinos representados na peça de teatro fossem realizados pelas jovens, à volta dos quais foram realizadas as observações das interações, protagonizadas por raparigas, interações quase “invisíveis” entre os jovens rapazes, pertencentes ao clube de teatro, sendo esta situação muito diferente entre as/os jovens do clube japonês.

### **3.2.1. Interações entre as raparigas**

Ao longo do processo de presença no terreno houve um aumento do número de elementos femininos no clube de teatro, com a entrada de mais duas jovens depois das audições realizadas no fim do primeiro período, que ocupavam muitas vezes a posição de observadoras por serem consideradas como parte da produção e não do elenco (como foi o caso da Dany e Inês), mas, entretanto, uma das jovens (Inês) não permaneceu durante muito tempo no clube escolar, tendo abandonado/desistido passado três semanas depois da sua integração no segundo período escolar.

No caso das jovens que fazem parte do elenco da peça representada pelo clube de teatro durante as observações, encontramos algumas delas a representar no mínimo um papel na peça de

teatro e até três papéis no máximo na mesma peça de teatro, o que provocou uma maior interação entre estas jovens, como uma consequente aproximação e identificação entre si.

*«Mas estavam presentes só metade do elenco que participa nesta peça, que são o **Teresa (diabo ou enforcado), Anna R (procurador, judeu), Marya (onzeneiro e parvo), Kate (frade, fidalgo, 2º cavaleiro), Mafalda (alcoviteira, sapateiro, 1.º cavaleiro), Dan (porteiro da barca do céu) e Peter (porteiro da barca do inferno).**» (NT 13-11-2012)*

No âmbito deste clube não pudemos perceber de que modo os papéis tradicionais de género se transferiam para as atividades realizadas, porque devido à falta de um maior número de rapazes no Clube de Teatro, os diversos papéis representados na peça de teatro tiveram que ser realizados pelas raparigas. Mas o próprio facto de a participação neste clube ser quase que exclusiva de raparigas levava a que as jovens do clube de teatro considerassem esta atividade extracurricular mais dirigida/”vocacionada” para raparigas do que para rapazes, como é reforçado no discurso de Anna R:

*«Investigadora: e em relação ao clube, que tem poucos rapazes, vocês já repararam há mais raparigas...*

*Anna R: mas acho que isso é---*

*Dany: é normal*

*Anna R: é normal porque mesmo a nível escolar... noto que os rapazes têm muito mais medo de falar, falar não só com as raparigas, mas também falar, é o que eu acho, por exemplo, eu no grupo de dança, há um rapaz! Não!*

*Dany: há um, ...*

*Anna R: só há um, isto tudo, mas pronto, isto tudo porque os rapazes têm medo ...*

*Dany: têm vergonha*

*Anna R: têm medo de ser chamados maricas, porque ser dançarino é mariquice, [...] e depois vais usar aqueles collants terríveis e não sei quê, porque o teatro, és assim, os atores não querem fazer nada e não sei quê... Isso também se ouve em relação às raparigas, por exemplo, em relação às raparigas, porque elas querem ser bailarinas, também não é mariquice delas, nem nada disso, mas também, pronto. Eu sinto que os rapazes são mais afetados pelos estereótipos criados na sociedade, a nível de, como é que hei-te dizer, nas raparigas se dizem que andam com o cabelo no ar, está na moda, todas nós no dia a seguir aparecemos com o cabelo no ar, os rapazes dizem que o casaco azul está na moda, aparece um de verde, um de cor-de-rosa, um de azul, um de amarelo [...].» (GDF teatro)*

Assentando numa conceção estereotipada dos papéis de género, nem por isso deixa de ter consequências e nos leva a questionar se o facto de o número de elementos masculinos no Clube de Teatro ser muito menor, em comparação com o Clube de Japonês não é um reflexo desta conceção sobre o que são papéis e ocupações masculinas e femininas.

Devido a este facto muitas das interações que ocorrem entre raparigas acontecem no clube de teatro, e muitos dos “objetos provocadores” de interação entre as jovens, revelam visões «estereotipadas dos papéis de género» (Neto, 2000:43-44), em alguns casos associados mais ao género masculino (masculinidade) do que ao género feminino (feminilidade), como podemos encontrar nesta nota de terreno durante a observação

*«Ao acabar o primeiro ensaio efetuado, a Teresa faz um reparo sobre os erros cometidos pelos diferentes intervenientes na peça, pois a Marya tinha-se enganado muitas vezes nas suas deixas e, claro, alertou para a rapidez com que o ensaio tinha ocorrido mesmo faltando duas ou três cenas, em que participa a Mafalda que voltou a faltar. A Marya tem medo em dar uma bofetada na cara da Teresa*

*que desempenha o papel do diabo na peça de Gil Vicente, quando fazia o papel de Onzeneiro na entrada para a Barca do Inferno.» (NT 06-11-2012)*

Mesmo quando as jovens são levadas a interagir, para agir, sentir e pensar de acordo com o que é julgado como natural ou desejável para o género feminino, muitas vezes não se conformam com estas “expectativas tradicionalistas”, em que as raparigas não são agressivas e por isso não usam a força muscular para agredir outra rapariga.

Como podemos observar nos papéis representados por estas duas jovens, em que os papéis representados são masculinos, o Diabo (Teresa) e o Onzeneiro (Marya), quando é pedido pela Teresa à Marya para não dar importância ao facto de ter de sofrer uma bofetada forte da sua parte, ao estar a representar um papel que corresponde a uma personagem masculina da peça de teatro, a Marya não é capaz de deixar de pensar que como rapariga não pode ser agressiva mesmo que numa situação de simulação de bater numa outra rapariga, não deixa de ser uma demonstração de agressividade, e tal não corresponde aos comportamentos desejáveis ao seu género (feminilidade).

De igual forma, no diálogo entre duas outras jovens adultas, um outro estereótipo de papéis de género é realçado, comumente associado ao género feminino - a falta de/ou menor capacidade para a condução de automóveis das raparigas (feminilidade ou não racional) -, sendo atribuída a capacidade de condução aos rapazes (masculinidade ou racional) (Lloyd (2003), cit. por ROCHA, 2005) considerados mais capazes na condução do que as raparigas.

*«Rachel devido ao tempo que se fazia sentir fora da escola: “Vou-me arrepender de ter trazido o carro”. Toca o telemóvel do Fábio, o jovem sai da sala do clube para atender, pois nesse momento fazia algum barulho de fundo, e surge um comentário da coordenadora (japonês): “Trouxeste carro, com que então!”.*

*Rachel: Desde o ano passado...*

*Sandy: tu ainda não me levaste a passear*

*Rachel: **Porquê queres-te espalhar contra um poste***

*Sandy: **Já tens carta!***

*Rachel: Já tenho desde o ano passado.*

*Sandy: Ainda não me levaste no teu carro.*

*Rachel: **Queres chocar contra um poste!**» (NT 18-01-2013)*

### **3.2.2. Interações entre os rapazes**

As interações entre rapazes aconteceram em número menor no clube de teatro, porque os papéis desempenhados na peça de teatro não contribuíam para uma maior existência de interações entre os rapazes, e de igual forma também não aconteciam entre os jovens pertencentes ao elenco da peça de teatro e os novos elementos do Clube de teatro, mesmo depois do clube de teatro ver o número de jovens do sexo masculino aumentar a partir de Janeiro com a integração de dois elementos novos, James e Gui, considerados como elementos de produção, um papel muitas vezes considerado secundário, de menor importância, ficando estes rapazes muitas vezes na posição de observadores no decorrer das atividades do clube de teatro.

*«Dan: no Contrarregra faço parte do elenco, faço parte do elenco, no clube de japonês, não há, não há funções, por assim dizer, há e pronto, é isso.*

*Gui: eu faço parte da produção no Contrarregra e no japonês não tenho uma função especial – deixa de se esconder atrás do Dan, coloca-se de forma a ser gravado no vídeo.*

*Investigadora: mais alguém?*

*James: também faço parte da produção»*

(GDF Teatro)

Em relação ao Clube de Japonês, observou-se um maior número de interações provocadas pelas lutas de espadas (Belegarth) e pela utilização das consolas de jogos (consolas de Gameboy SP), sendo estes objetos de interação associados a estereótipos de papéis de género predominantemente masculinos (Giddens, 2012: 215),

*«Durante as lutas de espuma acontece um momento de simulação de luta de corpo-a-corpo entre o Franco e Adria, provocado pelo golpe que o Francisco tinha dado na Adria que estava a ter uma grande prestação, que provocava uma animação entre eles e os restantes jovens que assistiam.»*

(NT 07-11-2012)

*«No grupo das consolas de Game boy SP, acontecia troca de ideia e opiniões em relação aos melhor Pokémon para jogar e ganhar, entre o Luc e Chen, e com o Gui a observar mais do que a participar da conversa.»* (NT 06-02-2013)

### 3.2.3. Interação/Relação entre os rapazes e as raparigas

Naturalmente, as interações entre rapazes e raparigas aconteceram em maior número no Clube de japonês uma vez que neste se concentravam de forma mais equilibrada rapazes e raparigas, no entanto existindo um maior número de rapazes neste clube escolar. É também natural que se tenham identificado com maior frequência e intensidade as interações só entre rapazes e, pelo contrário, reduzidas interações só entre as jovens que frequentavam esta clube escolar.

Como já se salientou, houve algumas dificuldades em estabelecer ao certo e na sua totalidade o número de jovens que integram o clube de japonês, pois não sendo obrigatório fazer a inscrição oficial no clube escolar, nem sendo necessária uma seleção para lhe pertencer, como aconteceu no clube de teatro, só nos foi possível fazer uma estimativa através do número de assinaturas na folha de presenças que em alguns encontros do clube de japonês era preenchida ou através do número de jovens identificados durante a observação participante (um número aproximado de 32 rapazes e 16 raparigas), mas que não pode ser dada como garantia do número total de jovens participantes neste clube, embora permita perceber quem eram as/os jovens mais assíduos em cada semana.

Muitos destes jovens estariam envolvidos de forma aleatória semanalmente nas diferentes atividades desenvolvidas pelo Clube de japonês, o que fez com que existissem mais interações entre as/os jovens deste clube, dentro do local onde se encontrava o clube semanalmente e que estas fossem mais espontâneas e diversas. A diversidade das interações aumentava ainda uma vez que parte dos jovens que o frequentam são ex-alunos ou nunca foram alunos desta escola, como são os casos de Jorge R (24 anos), Fábio M (23 anos), Marc Teixeira (18 anos), Nuno (23 anos), mas fazem parte dos jovens observados durante a investigação.

Em outros clubes (por exemplo, no clube de Sétima Arte), e uma vez que não estavam sempre presentes, todos e ao mesmo tempo, em todos os encontros que foram observados, foram observadas menos interações entre raparigas e rapazes, e também, naturalmente, diferentes interações entre as/os jovens, relacionadas com diferentes objetos dos clubes.

*«O Sérgio se aproxima ao grupo com a folha de assinaturas de presenças do clube na mão, em que tinha acabado de assinar pela Rachel no dia que esteve que foi na sexta-feira passada mas em que a folha não tinha sido passada, e pergunta: Sérgio: vou assinar eu e a Rachel pediu que eu assinasse por ela. Como se chama a Rachel, Rachel F? – E depois se aproxima dos jovens mais novos que estavam, como sempre, frente ao computador da sala e comenta: o que vocês estão a jogar? Seus viciados...!»*  
(NT 30-11-2012)

*«A Rita, disfarçada de ratinha, que tinha uma minissaia, meias calças cheia de buracos – conhecidos por foguetes - feitos de propósito por ela depois do primeiro rasgo e que se encontrava sentada na mesa junto ao computador, o Marc que estava de pé e em frente da Rita olhava para as meias da rapariga, observando o que esta estava fazendo:*

*Franco: vamos rasgar mais!*

*Rita: Já que estão rasgadas*

*Marc - continuando a olhar para as pernas*

*Franco: Claro. Marc estás vendo as meias...*

*Marc: só estou vendo as meias!*

*Franco: Pois, Marc!»*

(NT 31-10-2012)

As interações entre as/os jovens do clube de japonês, muitas delas aconteceram devido às lutas de espadas de espuma, entre os dois géneros, sendo eminentemente um objeto de interação mais associado ao género masculino, mas também foi possível existir como objeto provocador de interação entre o género feminino, ou num misto entre os dois géneros (Giddens, 2012: 215):

*«As lutas de espadas de espuma continua a, acontecer entre os jovens, desta vez era uma entre o André e Silvy, nestas lutas não existe distinção entre géneros, os lutadores tanto podem ser entre raparigas, como entre as raparigas e os rapazes, como entre rapazes, que façam parte dos membros do clube ou só estejam de passagem e queiram experimentar a adrenalina do jogo de lutas de espadas de espuma, as regras deste tipo de desporto, como os jovens o nomeiam, como este jogo de luta tipo medieval, são as mesmas tanto para os rapazes, como para as raparigas, mesmo que a luta seja entre os rapazes com as raparigas, ou as raparigas entre elas.»* (NT 08-03-2013)

Um número reduzido de rapazes em relação ao número de raparigas no clube de teatro não permitiu muitas vezes observar interações suficientes entre as/os jovens para estabelecer uma análise em concreto, e as que foi possível observar se desenvolviam através da peça de teatro, num misto de representação, o que não possibilita estabelecer uma verdadeira compreensão da interação entre as/os jovens deste clube escolar para além da que se estabelecia a propósito dos ensaios da peça de teatro.

*«Kate – entra na peça, mas esquece do que tem que dizer quando está próxima da Teresa, sentada na sua cadeira na barca do inferno.*

*Teresa: Uja,...*

*Kate: (risos) Esqueci-me do Uja.*

*Teresa - volta a parar para refletir as deixas, sendo corrigida pelo José logo de imediato*

*Kate: para, não...*

*José: canta parte da melodia que faz parte da peça em voz alta, antes da Anna R entrar na peça como Judeu.*

*Marya – se engana, sendo alertada pelo José, que não é essa a deixa do papel na peça.*

*José: “cortas a chiba o cabrão e mixou nos finados”.*

*Teresa – que ela diz-se –“ comeu carne de pizza” (Marya).*

*José: ele comeu carne de piça.*

*Kate: foi o que eu percebi (risos)*

*Teresa: Anna R desliga o telemóvel, pois tinha vibrado nesse momento.» (NT 06-11-2012)*

### 3.3 As questões etárias

A “juvenildade adulta”<sup>47</sup> está a tornar-se cada vez mais uma fase específica do desenvolvimento pessoal e sexual nas sociedades modernas, o que faz com que a juventude no começo dos seus vinte anos comece a «*dar-se tempo*», dado o período ampliado de educação obrigatória por que muitos atualmente passam. O que faz com que exista um número de jovens adultos a frequentar o clube de japonês. Aliás, devemos destacar a pequena diferença etária média entre as/os jovens nos dois clubes escolares observados. Não podendo ao certo estabelecer para o caso do clube japonês a média aritmética exata de idades devido também ao não saber a faixa etária do número total de jovens adultos participantes, só se pode estabelecer uma média etária dos elementos do clube que são mais assíduos, e de igual forma mais presentes nas atividades desenvolvidas, sendo esta de aproximadamente 18 anos, (com o membro mais velho a ter cerca de 32 anos de idade). No caso do clube de teatro temos uma média de 17 anos, se contarmos com os membros masculinos, nomeadamente o jovem adulto de 30 anos, o que faz com que não exista uma grande diferença na faixa etária de comparação entre os dois clubes, sendo até muito próxima.

No caso do clube de japonês, a relação entre os participantes não é assumida em função da distinção entre a faixa etária dos diferentes membros do clube, é mais uma questão de fase de vida, pois podemos constatar durante a análise dos dados recolhidos através da observação participante (etnográfica), e através da análise dos discursos proferidos pelas/os jovens durante os Grupos de Discussão Focalizada, que eles reconhecem o jovem adulto de 32 anos como um deles, pela sua atitude e comportamento ainda pós-adolescente ou considerado de adolescência tardia – *idade adulto jovem* (Giddens, 2012: 221), como é referido neste diálogo entre os jovens durante o grupo de discussão focalizada:

*«Investigadora: mas vocês, têm um adulto, muito mais adulto.*

*Silvy: então o Sérgio, pois o Sérgio consegue ser tão mais ...*

*JCarvalhos: começamos por assim dizer, Sérgio.*

*Franco: o Sérgio...*

*JCarvalhos: não*

*Franco: ... é um de nós, um da nossa faixa etária, parece que não, mas é*

*JCarvalhos: isso, ...*

*Franco: e porque não é um insulto. O Sérgio é como uma criança.*

*JCarvalhos: ...traz maturidade*

*Silvy: é sempre bom termos uma criança, dessa...*

<sup>47</sup> Segundo Giddens (2012: 221) se caracteriza pelos «*indivíduos na faixa dos 20 anos e no começo da de 30, que vivem vidas relativamente independentes, mas que ainda não casaram ou tiveram filhos e, como consequência, ainda estão experimentando com seus relacionamentos e estilos de vida*».

André: *é o adulto, mas gosta de coisas.*  
Franco: *sim, nele a criança ganha.»*

(GDF japonês)

### 3.3.1 Relação com os jovens adultos

Um dos factos constatados em muitas das situações observadas nos clubes escolares, no que se refere às interações de sociabilidade entre as jovens (alunas) e os jovens (alunos), com as jovens adultas e os jovens adultos dos clubes escolares, participantes e observados, é que as jovens adultas e os jovens adultos são considerados e são tratados pelos alunos e as alunas pertencentes aos clubes escolares de japonês e de teatro como um/a deles, sendo-lhes no entanto atribuída a responsabilidade da representação de um papel social que os aproxima a um adulto,

«Sérgio: *já tanto tempo que não te vi...*

Santy: *desde a última vez...*

Sérgio: ***são os meus modos de professor... também os meus clientes me dizem isso, não é por mal. Então mano foste ao Halloween?»*** (NT 07-11-2012)

ou ao que é esperado de um membro adulto, o que faz com que o jovem adulto (Sérgio – 32 anos), sejam considerados mais maduros, no que representa um “*adulto presente*” (Giddens, 2012: 221), ainda que a diferença de idades entre os jovens que frequentam a escola e estes outros/as não seja muito elevada (Santy – 15 anos e André – 20 anos).

«Sérgio: ***é verdade, como é que foi o Halloween*** – para fazer mudar de assunto do que estavam falando o André com o Santy, frente a Isa.

Santy: *a broque gate, a broque gate...*

André: ***hora bem, acho que apanhei diabete, porque?***

Sérgio: ***se estivesse estado te cortava a cabeça, porque é como na minha casa que se corta a cabeça a tudo...estás a ver como cortamos a cabeça ao alho...***

André: ***coitado do alho...***

Sérgio: ***mas como foi o Halloween?***

Santy e André: ***foi fixe...***

André: ***tirando a parte em que estes otários se esconderam no mato...estas ver a correr na casa da Rita com à moto serra do Fábio!»*** (NT 07-11-2012)

Situação diferente no clube de teatro, pois foi encontrado o esperado deste jovem adulto (Pedro (ator)) que assumissem sempre o papel de tutor(a) ou de formador (a), na ausência das coordenadoras deste clube, sendo este o “*papel social*” (Giddens, 2012: 196), associado a uma forma de agir de determinada maneira com as jovens e os jovens dos clubes escolares, como foi constatado em muitas e diversas ocasiões de observações realizadas no clube de teatro (ver - anexo IV), e usando «*formas de “administração da impressão” para levar os outros a reagir a elas da maneira que se deseja*» (Giddens, 2012: 196 – 197).

«Anna R: *Exato...*

Pedro (ator): ***ok, porque está a dizer isso*** – pergunta feita a Anna R, em que denota uma procura do conhecimento do que realmente o autor (Gil Vicente) quer com as falas desta parte da peça – ***porque está a dizer assim.***

Anna R: *qual?*

*Pedro (ator): Folgava ser adorado, porque...eu sei o que tu queres fazer, mas não está a passar – pergunta a Anna R: o que tu queres passar?*

*Anna R: **de que gostava se fazer mostrar e ansiava que os outros o vissem como ele (fidalgo da peça) quisesse.***

*Pedro (ator): **pronto, então pensa nisso e passa isso como tu quiseses, escusa de prolongar, não prolongue, o folgado e adorado fazer, porque agora não está bem, agora alguém te disse para fazeres o texto assim e estás fazer o texto assim, precisas tu de o sentir ... prolongas na mesma, mas estás pensar nos tempos em que eras adorado (Anna R - no papel do Fidalgo na peça) que era bom e é por isso que se prolonga, ai aquelas férias...porque está nas férias...!***

*Anna R: Exato...*

*Pedro (ator): e é por isso que tu sabes que aquelas férias e estás olhando para o ar, e quando não estás a pensar em férias nenhuma não sai nada...! Ok, é por isso que esse folgado e adorado ficou estranho, **que quando se diz de uma maneira estranha que não se percebe...***

*Anna R – retoma outra vez seu lugar na representação da peça*

*Pedro (ator): **muito melhor** – dirigindo este elogio para a prestação da Anna R.» (NT 13-11-2012)*

### 3.3.2 Relação com as jovens adultas

Este tipo de interações aconteceram em um número superior entre as jovens adultas do clube de japonês, como o exemplo que foi observado nesta nota de terreno

*«Sandy: **já vou casar***

*Silvy: **já vais-te casar***

*Sandy: **é isso e aprender a cozinhar***

*Marc: **vais- te casar, mas com quem vai-te casar?***

*Sandy: **e também apreender a passar a ferro, e fazer Origamis***

*Silvy: **essa é a coisa que eu preciso treinar***

*Marc: **mas vais-te casar com quem***

*Sandy: **agora, não sei**» (NT 07-12-2012)*

do que entre as jovens adultas no clube de teatro, já que o número de jovens adultas no clube de japonês é muito superior (7 jovens adultas) do que encontrado no clube de teatro (2 jovens adultas).

Mas mesmo existindo um número superior de jovens adultas no clube de japonês, as poucas ocasiões de interações observadas, não podem ser consideradas, que ocorrerão por um motivo de socialização dentro do grupo, em que estas jovens adultas deste clube escolar estariam envolvidas numa terminada tarefa realizada no momento em que esta acontecerão,

*«Sogémea: **devíamos subir os preços***

*Sandy: **lá esta, acho que este ano algumas coisas deviam subir***

*Franco: **não sei, os preços***

*André: **as saias** – quando Franco e André se estavam preparando, para lutarem com espadas de espumas dentro da sala.*

*Sandy: **tenham calma, mais cinco minutos e já vimos, mais cinco minutos ou ficam de castigo, vá mais cinco minutos de castigo. Me estão a distrair, estou aqui***

*Rachel: **hora porque isso de subir os preços, por exemplo, o que custo cinquenta cêntimos pode subir para setenta e cinco***

*Sogémea: **nos tínhamos a um euro***

*Rachel: **tínhamos a um euro, podemos subir para um euro e vinte e cinco***

*Franco: **não acham isso perigoso***

*Rachel: **é sempre mais barato que em outros eventos, tu pagas três euros por entrar no evento**»*

*(NT 30-01-2013)*

e, no clube de teatro, com exceção daquelas observadas e que aconteceram através da representação dos papéis de peça de teatro que estava sendo ensaiada, não existe nenhuma entre as jovens adultas do clube de teatro.

### 3.3.3 Relação entre (e com) os jovens adultos e as jovens adultas

As interações entre (e com) os jovens adultos e as jovens adultas aconteceram em maior número no clube de Japonês, sendo possível observá-las por diversas ocasiões (ver - Anexo IV), de que é exemplo este registro que retrata a conversa entre um jovem adulto e uma ex-aluna da escola

*«Sérgio: Oh, Raquel já estás no computador!  
Rachel: é para matar saudades  
Sérgio: porquê? não tens computador em casa?  
Rachel: não tenho tempo para ir para o computador, ou durmo ou ... estudo  
Sérgio: o anime não vês no computador...  
Rachel: mas durante a semana não vejo anime»* (NT 04-01-2012)

Só foi possível observar mais recorrentemente este tipo de interações no clube de teatro através do desenvolvimento do ensaio da peça de teatro, em que o jovem adulto, Pedro (ator), desempenha o papel de formador. Estas interações tiveram como objeto o desempenho dos papéis na peça de teatro, e desenvolviam-se à semelhança do que seria possível encontrar em qualquer sala de aulas “tradicional” onde este jovem adulto (Pedro, o ator) estivesse a representar o papel de professor e a Teresa (jovem adulta), o papel de aluna, e em que o professor exemplifica para que o/a aluna reproduza em seguida:

*«Pedro (ator): ok, não está a resultar, eu sei que tu és mais baixa que a Raquel... mas,...  
Teresa: é que o banco (que era o adereço que estava substituindo o monitor do computador por falta dele).  
Pedro (ator): a ideia é que as pernas fiquem assim, e assim não estão abertas... - enquanto ele próprio faz a demonstração do que se pretende nesta parte da peça.  
Teresa: Claro...  
Pedro (ator): estás aqui – estava ela recreando – e faz os movimentos que quer que a Teresa faça nesse momento na sua representação da peça – avisando que isso não tem nada a ver com conforto, é só representação, mas se não é assumido não se percebe onde está o texto...  
Anna R e Teresa – retomam o ensaio – mas o Pedro (ator) volta a interromper»* (NT 13-11-2012)

Pudemos ainda identificar uma situação entre as jovens adultas com os jovens adultos do clube de japonês, marcada por uma espécie de relação de responsabilidade fraternal, onde existe uma comparação entre eles em relação aos irmãos mais novos destes jovens adultos e as jovens adultas deste clube escolar, onde emerge um “*status ou posição atribuída*” (Giddens, 2012: 196) que lhes é “conferido” com base em fatores etários (ser o irmão mais velho ou irmã mais velha), em que estão em causa papéis geracionais atribuídos, ou de substituição de responsabilidade de um pai ou de uma mãe

*«Fábio: até me esquecia que tenho que ir buscar o meu irmão à escola dele  
Sérgio: o teu irmão mais novo*

*Rachel: eu é que não seria um bom exemplo de irmã mais velha, se calhar até me fizeram um favor, alguém*

*Elsa: eu sou ao contrário» (NT 25-01-2013)*

Assim como pudemos encontrar interações entre as jovens adultas e as jovens, designadamente a propósito da questão etária, sendo realizada a comparação entre duas jovens com a mesma faixa etária, pois a idade da Isa (13 anos) é a mesma idade de irmã da Sandy (13 anos), uma interação que toma como objeto uma distinção do comportamento esperado das duas jovens (adolescentes) que estão na mesma faixa etária (Giddens, 2012: 196).

*«A Sandy se dirige a Isa e comenta: eu pensava que andavas na faculdade igual que elas – e aponta para Rigémea e Sogémea.*

*Isa: eu tenho 13 anos. Há pessoas que me dão dezassete.*

*Sandy: estás com a idade mais ou menos da minha irmã, que é chocante*

Ao que parece a Isa só tem 13 anos de idade e está no 8º ano de escolaridade e também falavam sobre as cores e números de que gosta, com a Sandy quando pergunta: *“Que idade tu me dás?”.*

*Isa: penso que tens só 16 anos – pois a Sandy não parece a idade que realmente tem e que a Isa estabeleceu.*

*Sandy: tenho 19 e agora estou ocupada – quando só estava a conversar com Isa e a ver vídeos na companhia da Sogémea, Rigémea e Sílvý no computador da sala do clube.» (NT 06-02-2013)*

Outros casos que poderiam ser destacados, e que acabam por ser influenciados pelo limitado número de jovens que se encontra a frequentar o clube de teatro, prendem-se com o “*status ou posição alcançada*” (Giddens, 2012: 196). Neste caso, o jovem adulto (Pedro (ator)), quando exerce o seu papel de formador e de alguém que dirige os ensaios, é colocado numa posição hierarquicamente superior:

*«Chega a Teresa, o que deixa o Pedro (ator) surpreso, pois não estava a contar com esta presença no encontro de hoje do clube de teatro: “Então, não estava à espera de ver-te aqui. Bom, falta a Kate e Dany. Elas virão!*

*Teresa: A Kate e Anna R estão lá em baixo, a falar com uma professora da escola. Não sei se elas devem vir.*

*Pedro (ator): Alguém tem o número da Dany.*

*Mafalda: eu.*

*Pedro (ator): tens*

*James: A Dany, me disse que não vem, está na biblioteca. Estava a fazer um trabalho.*

*Pedro (ator): Ah é, bom. Esperamos pela Kate. Oh, eu o que estava a pensar hoje, era fazer uma “italiana”<sup>48</sup> e conversar sobre o Auto, e eventualmente vos mostrar o vídeo. Faz o favor de ir lá em baixo e as instigas a vir.»*

(NT 02-04-2013)

## 4. Relação das e dos jovens com ...

### 4.1.As coordenadoras/professoras

No que se refere à relação das jovens e dos jovens com as professoras (não coordenadoras de qualquer um dos clubes do estudo), não foi possível observar qualquer interação em concreto,

---

<sup>48</sup> Formato de representação, em que cada ator faz a sua representação do seu papel na peça de teatro sem marcação dos seus lugares.

durante a permanência no local de observação, sendo só possível observar a relação das jovens e dos jovens com as coordenadoras dos clubes envolvidas no estudo (clube de teatro e o clube de japonês), assim como alguma interação entre a jovem adulta (Teresa) e o jovem adulto (Pedro (ator)), que exerciam a função de formadores ou de tutores na ausência da coordenadora do clube de teatro, quando não era possível a coordenadora estar presente nos encontros semanais do clube de Teatro, como aconteceu na maioria das vezes neste clube escolar, e que não deixava de funcionar mesmo sem a presença da coordenadora do clube.

*«Pedro (ator): mais... não andas a treinar, se não dizias “mas” constantemente...»*

*Marya: é automático*

*Pedro (ator): pois é, por isso tens que treinar – recomeça a ensaio com a Teresa a desempenhar o seu papel de diabo e logo entra a Marya*

*Marya: “mas quisera lá tardar”*

*Pedro (ator): não, ouvi “mas” outra vez, quem é que ouviu “mais”, alguém ouviu “mais”?*

*Coordenadora (teatro): foi assim, um mix...mas ainda não foi “mais”, agora diz “mais”...*

*Marya: mais*

*Coordenadora (teatro): pronto, se fosse uma impossibilidade, nos entendíamos*

*Marya: “mas quisera lá tardar”*

*Pedro (ator): “mas”*

*Coordenadora (teatro): estas com pressa de acabar, ...estás a comer silabas...» (NT 27-11-2012)*

Entre a coordenadora do clube de teatro e a jovem adulta e os jovens adultos que por vezes a substituíam existia uma relação com um nível de confiança elevado, uma relação interpessoal marcada pela previsibilidade, em que a coordenadora assume saber aquilo que a jovem adulta e o jovem adulto fará ou não fará ou serão capazes de realizar durante sua ausência, (Fachada, 1998: 218-220), o que faz com que claramente a relação da jovem adulta e dos jovens adultos com a professora/coordenadora, no caso do clube de teatro, ser mais entre “iguais”, na perspectiva de que se constituem em formadores ou tutores, num papel próximo do que a professora/coordenadora ali representa usualmente.

*«Coordenadora (teatro): diz, Mafalda*

*Mafalda: Esta semana coloquei unhas de gel, não me lembrei da peça*

*Coordenadora (teatro): tens que falar com o Pedro (ator). Chega aqui, temos um problema de logística – e mostra as unhas da Mafalda ao Pedro (ator) – e agora?*

*Mafalda: não me lembrei...*

*Coordenadora (teatro): meter umas luvas de couro. Digo eu. Isto para tirar é muito complicado*

*Pedro (ator): se não...*

*Coordenadora (teatro): isto fica por trinta euros, porque cortar unhas de gel é complicadíssimo*

*Pedro (ator): também é complicado, isto é uma leitura, vocês não podem fazer uma coisa dessas, ouçam lá, vocês não podem quando têm espetáculos, não podem cortar cabelos, não podem*

*Coordenadora (teatro): ela perguntou?*

*Pedro (ator): sem consultar, não podem fazer tatuagens, não podem colocar unhas de gel que custam 20 euros»*

*(NT 29-01-2013)*

Todavia, através de alguns diálogos e conversas informais durante os ensaios na sala do clube de teatro, e na presença das restantes jovens e dos restantes jovens pertencentes ao clube do Teatro, foi possível se constatar que esta paridade de estatutos se esbate quando a jovem adulta

(Teresa) e o jovem adulto (Pedro (ator), que foram no passado aluna e aluno da professora/coordenadora do clube de teatro, ainda se consideram, alunos e alunas da coordenadora de Teatro, ao relatarem acontecimentos marcantes nas suas vidas e que aconteceram na disciplina de “*Oficina de Teatro*” da escola a que pertence este clube escolar.

*«Coordenadora (teatro): acho que foi a primeira vez que fiquei aflita, porque as raparigas caíram do palco*

*Pedro (ator): quando a quartelada caiu, a Lisete aleijou-se*

*Coordenadora (teatro): raspou a perna toda*

*Teresa: não fui a única a cair, fomos as quatro, eu e a Lisete estávamos nas pontas, e quando caímos, batemos*

*Pedro (ator): porque eu falei na Lisete, porque era assim uma miúda, porque não era a pessoa de maior confiança, já confio perfeitamente na Teresa e a Lisete mostrou...*

*Coordenadora (teatro): mostraram todos...*

*Pedro (ator): mas a Lisete mostrou um sentido de responsabilidade*

*Coordenadora (teatro): as pessoas no público acharam que aquilo fazia parte*

*Pedro (ator): vocês têm que ter o sentido de responsabilidade de estar em palco, porque as pessoas vêm ver um espetáculo e pagam ou não. Se vocês não têm esse sentido de respeito pelas pessoas, continuam o espetáculo a não ser que aconteça uma coisa muito terrível.» (NT 05-02-2013)*

Enquanto que pudemos perceber um sentimento misto de responsabilidade e de confiança da parte da jovem adulta (Teresa) e do jovem adulto (Pedro (ator) face ao seu comportamento esperado ao frequentar o clube de Teatro, sinais de uma posição/estatuto atribuído e alcançado respetivamente (Giddens, 2012: 196 – 197), o mesmo já não acontecia e/ou não era atribuído da mesma forma às jovens adultas e aos jovens adultos que frequentam o clube de japonês pela professora/coordenadora do clube.

Ao contrário, o que foi observado no clube de japonês, é que muitas das vezes as jovens e os jovens aí se encontravam e interagiam sem a presença de qualquer professor ou professora, a não ser as raras exceções da permanência da investigadora, muitas vezes considerada pelas jovens e pelos jovens clube escolar de japonês, dentro da sala do clube, como um elemento dissuasor de comportamentos menos aceites, como aqueles que muitas vezes não são permitidos dentro de uma sala de aulas

*«Quando entrei na sala do clube, ao que consegui ouvir pelo Sérgio que se encontrava frente ao computador sobre a mesa do professor na sala, que lhe tinha sido dada uma tarefa, ou que deveriam estar a realizar um tarefa para o clube, um dos cartazes dos filmes que será exibido na próxima sexta-feira, mas que ainda nem tinham começado, pois era uma tarefa que tinha sido determinada pela coordenadora antes de ter abandonado a sala para resolver assuntos da escola, porque às quartas-feiras não está marcado no seu horário.» (NT 07-11-2012)*

Logo, dependendo da forma como se desenvolvem as relações de confiança atribuídas as jovens e os jovens, podemos encontrar situações diferentes, estando aqui presente um analisador dos princípios que caracterizam, ou devem caracterizar os clubes escolares – o princípio de *colegialidade*. Neste sentido, no clube de teatro, a figura tutelar do adulto nunca está ausente, seja na pessoa da coordenadora, seja nas pessoas dos jovens adultos cujo estatuto de formadores outorgado pela escola os investe de autoridade adulta sobre os/as jovens que frequentam o clube de

teatro. No caso do clube de japonês, a ausência, ou menor presença de figuras adultas, acabava por ter como consequência um funcionamento mais colegiado, mas sem que as injunções dos adultos deixassem completamente de condicionar o que se podia fazer no clube (as atividades a desenvolver mesmo sem a presença da coordenadora/professora).

## 4.2. Os pais

Ao longo das observações dos clubes escolares, muito poucas foram as relações de interação das jovens e dos jovens com os pais ou os encarregados de educação, e, na sua maioria, algumas aconteceram entre os jovens e as mães. Mas devido ao número tão reduzido, quase inexistente de observações desta relação, não nos é permitido ter uma imagem real e verdadeira acerca destas relações familiares, mas também, naturalmente, intergeracionais.

Logo, não nos permite deduzir a existência de um clima relacional caracterizado pela comunicação e aproximação geracional, no entanto, é possível através dos discursos de alguns jovens participantes nos GDF deduzir se algumas destas relações entre as jovens e os jovens e os pais poderão ser satisfatórias quando o assunto é a participação da jovem ou do jovem num determinado clube escolar, mesmo quando essas relações excluem as funções expressivas mais importantes, a saber: a comunicação e a sociabilidade dentro dos clubes escolares.

Muitos dos encontros das jovens e dos jovens com pais nos clubes escolares foram situações que poderiam ser consideradas de controlo dos possíveis desvios sociais que a coabitação juvenil pode suscitar, designadamente a participação da jovem ou do jovem num clube escolar determinado, como por exemplo, aconteceu no clube escolar japonês,

*«Coordenadora (japonês): corta muito bem, tem cuidado. Vai ser preciso descascar a manga.*

*Silvy: aquilo é manga*

*André: vamos descascar a manga*

*Coordenadora (japonês): ora bem, vamos lá ver. Oh, meninas. Não sei como se chama o Sr.? É Vic Pereira? – Dirigindo-se ao pai do Victor que se encontrava sentado numa mesa à parte*

*Pai do Vic: não, Macedo» (NT 22-02-2013)*

*«Entre os participantes havia muitos membros mas também alguns convidados externos ao clube, dentre os presentes pode constatar-se a presença do pai de um dos membros que fazia algum tempo que não aparecia no clube, como foi o caso do pai do Vic de 8º ano, pois este aluno tinha sido proibido pelos pais da sua participação ou vinda ao clube devido às baixas notas do 1º período. Mas não permaneceu muito tempo, ao fim de uma hora teve que sair do clube, quando ainda não se tinha concluído a preparação total do Sushi» (NT 22-02-2013)*

Como pode ser constatado numa situação de não “*anomia*”, segundo Durkheim, (cit. in Giddens, 2012: 665), existindo padrões claros de orientação do comportamento, regidos por normas e valores de “*conformidade social*” (Moscovici, 1984: 44-61), como quando acontece quando uma jovem abandona o clube para receber o pai e se confronta com a sua presença e o seu papel de observador.

*«Toca o telemóvel da Adria, que se levanta e sai disparada da sala do clube, com o único objetivo de ir ao encontro do seu pai e o trazer para o clube de japonês, fica observando os dois jovens, Franco e*

**Adria a jogar cartas de Magic, o Franco convida o pai da Adria a aprender a jogar, mas este acaba por recusar o convite, pois não quer aprender, não deixando de estar interessado no jogo, devido a um compromisso tem que abandonar a sala do clube na companhia da filha, Adria.**

*Franco: é o pai da Adria – quando tinha entrado o pai da Adria, e os jovens presentes ainda não o conheciam.*

*Pai da Adria: Olá, meninos.*

*Franco: ali está, a professora Raquel, - quando apontava para onde me encontrava a observar - que está fazendo um trabalho para a Universidade, por isso é que está a ver e às vezes a escrever – entretanto o pai da Adria se aproxima da mesa onde se encontra o Franco e Adria a jogar cartas de Magic.» (NT 10-04-2013)*

Mas nos discursos das jovens e os jovens não se verifica a mesma conclusão, pelas reações das jovens e dos jovens dos clubes escolares, quando lhes foi colocada a questão «*o que vossos pais pensam da vossa participação nos clubes na escola?*» durante o GDF:

*«Franco: é assim, eu andava há pouco tempo. Tive a falar com a minha mãe.*

*JCarvalhos: mas foi cá fora. Lá dentro não dá jeito.*

*Franco: sim, sim. E no final da conversa, ela estava a fazer-me uma proposta de trabalho.*

*André: fazer a cama, vais-me arrumar o quarto – risos dos jovens devido ao comentário do jovem.*

*Franco: eu disse que não, porque já tinha demasiadas coisas, também, estava a referir-me ao clube, obviamente, no fim mandou-me ir brincar para ao clube porque é isso que eu faço. Pronto, acho que a ideia dos pais, é que nós estamos aqui a brincar...*

*André: por isso, eu disse traz os pais ao dia do clube*

*Franco: exato, devia trazer os pais ao clube, talvez um dia destes, eu trago*

*André: por acaso, os meus vieram ao evento, e ficaram bem impressionados com o nosso professor de Taekwondo, quanto tentou partir uma tábua e o gajo que estava a segurar, ...» (GDF Japonês)*

*«Dany: [...] a minha mãe apoia, acha que é bom desde que eu não esqueça a escola, porque a mãe ainda não percebeu muito bem, que isto não é, não há uma divisão, mas um consólio de tempo, me apoia e levo isto a sério, meu pai leva isto na brincadeira, é do género pensa que eu venho para aqui, fazer o que faz na escola, o que fazia no nono ano, meu pai, vou ser sincera o meu pai pensa que é uma brincadeira [...]. O meu pai leva isto na brincadeira, é como fazer isto de mim, uma palhaça, completamente, levas-me lá que quero ver isto, para poder-me rir, eu já disse a primeira peça que é fizer, a primeira pessoa que vou esfregar na cara, é o meu pai. Porque é isso que esta aqui entalada, a minha mãe não, oh, Dany, atenção tem que dividir as coisas, a minha irmã esta mortinha para ver-me representar, o meu pai não, faz de mim, uma palhaça autêntica» (GDF teatro)*

*«Peter: é assim, os meus pais, eles não são contra nem apoiam, eu estou aqui, porque eu quero, eu gosto. E eles estão sempre a disser que devo tirar boas notas, tenho que ter a escola em primeiro, por exemplo, se um teste me correr menos mal, pior, eles eram capazes de culpar o teatro [...] e eu também tento demonstra-lhes que isto também, até digo-lhes para virem ver o espetáculo, é claro, ...»*

**(GDF teatro)**

Há casos em que os pais ou os encarregados de educação das jovens e dos jovens que frequentam os clubes escolares, atribuem uma importância diferente à participação/frequência dos jovens e das jovens nos clubes escolares, que depende muito do tema principal que está associado a um determinado clube escolar, e da forma como é desenvolvido na perspectiva de atividade extracurricular, como aconteceu com o clube escolar de teatro, a que os pais parecem dar um apoio maior devido à forma como este clube está organizado, ou como está coordenado, ou por quem está coordenado, mas também pela representação que constroem do mesmo em termos do seu “valor” escolar, ou seja, de como determinado clube escolar pode influenciar a aprendizagem

ou aquisição de valores, atitudes e bons hábitos. Embora não se possa afirmar com segurança, o clube de teatro parece ser um palco que ajuda a uma “reprodução cultural” e social (Giddens, 1997: 518-521), ao reforçar a socialização para a condição de alunos dos jovens que o frequentam:

*«Dany: e os próprios encarregados de educação, se veem que conseguimos conciliar, se – uma curta pausa - como hei-de explicar, começa a ver-te de outra maneira, consegues **apresentar trabalhos, consegues conciliar tudo, percebem, que não és só aluno, que a tua vida não é só a escola, consegues ser bom em mais coisas, e acho que há pais que não veem isso, é bom para os encarregados de educação, também. Os clubes, não são só importantes para nós.»** (GDF teatro)*

*«Dan: **há, eu também estou aqui porque quero, porque também se eu quisesse sair os meus pais também me apoiam desta decisão, mas o que sinto é que os meus pais, me apoiam a cem por cento, e gostam muito do trabalho deste grupo, porque já assistiram ao espetáculo deste grupo, duas vezes, há gostam muito do trabalho deste grupo, apoiam cem por cento a minha participação neste grupo. No clube de japoneses, também, apoiam [...] não foi com tanta força, também concordam que esteja no clube de japoneses, também gostam de, de - gagueja um pouco quando tenta responder a pergunta - do dinamismo do grupo, o contrarrega é sem dúvida um grupo, pelo qual eles se interessam bastante, pronto»** (GDF Teatro)*

Enquanto ao clube japonês é atribuído a categoria de entretenimento e lazer (uma brincadeira de miúdos), representação bem diferente daquela que lhe é atribuída pelas jovens e pelos jovens dos clubes escolares

*«Silvy: e como eu estava a dizer.  
André: sim  
Silvy: Pronto. Eu costumo vir a sexta-feira, e **hoje vim e disse,**  
André: chega-te mais para a frente.  
Silvy: **hoje vou a clube, vou trabalhar. Vais trabalhar?**  
JCarvalhos: eu também  
Silvy: **vou trabalhar, sim. É aquela coisa de que não levam isto a sério.**  
André: **porque se a gente não estiver a fazer dinheiro, não estiver a trabalhar. Tudo o que a gente faça não renda dinheiro, não é trabalho.**  
Franco: exatamente, exatamente, eles ...  
André: **que é falso, nós fazemos dinheiro**  
Franco: **é muito mau, nesse sentido. Eles pensam muito mau.**  
Silvy: **nós vimos para o clube, nem sempre é para..., principalmente, agora que estamos a tentar a trabalhar para o evento.**  
Franco: sim, sim  
JCarvalhos: porque, são assim, eles  
André: **o que é trabalho, que depois rende no evento.**  
Silvy: **sim, mas nós não estamos aqui, só porque...»** (GDF japonês)*

Os clubes escolares que estes jovens frequentam é um trabalho, uma ocupação não permanente mas reconhecida pelas jovens e pelos jovens como um trabalho para a escola, que não é remunerado mas é um trabalho, uma faceta do “*ofício de aluno*”, que na perspectiva de alguns destes jovens, as e os prepara para o futuro.

### 4.3.Os pais/professores

As relações das jovens e dos jovens com os pais que são também professores/as da escola foram observadas poucas vezes durante os encontros semanais do clube de japonês. Ao contrário do clube de Teatro, em que a coordenadora é professora e mãe de um dos membros do clube, em que foi possível observar diversas interações que nos permitem estabelecer uma análise deste tipo de relação e dos diferentes “*papéis sociais*” que aí se identificam. Sendo só constatadas interações entre os jovens (alunos da escola) e as mães (professoras da escola), o que possibilitou realizar estas observações, são relações de mãe (professora de Educação Física e Oficina de Teatro) e filho (aluno de 7º ano de escolaridade, adolescente de 12 anos).

*«Tal como o Gui, depois da sua mãe o ter vindo buscar ao clube não foi logo embora, esperou que o filho acabasse o seu duelo no jogo contra Rigémea na consola Nintendo 64, ...» (NT 04-01-2013)*

*«A mãe do Gui, JF tinha vindo avisar que tinha de ir embora por volta das 18h30, como já eram quase 18h00, o Z Peter e o Dan se estavam preparando para ir embora.» (NT 01-03-2013)*

*«Aparece mais uma professora da escola que dá a disciplina de físico-química, e o seu filho é um dos jovens que aparece com regularidade às sexta-feira, e se chama Z Peter:*

*Professora FQ: então ficas Z Peter...*

*Z Peter: fico mais um pouco.*

*Professora FQ: ficas até às 18h00, não te esqueças.*

*Z Peter: está bem.»*

**(NT 26-10-2012)**

De igual forma aconteceram em várias ocasiões interações entre uma mãe (professora de História e ex-coordenadora do clube de Sétima Arte, sem componente letiva para o clube escolar) e o filho (aluno 8º ano de escolaridade, adolescente de 13 anos)

*«Pois a mãe do Dio S tinha vindo buscar o filho, pois tinham que ir embora para resolver assuntos pessoais, como ir ao mecânico e levar o filho para casa.» (NT 30-11-2012)*

Em qualquer uma destas situações entre os jovens e suas mães que ao mesmo tempo são professoras desta escola, o que é possível perceber é como, no caso das mães, os dois papéis sociais se sobrepõem e nas interações que desenvolvem com os seus filhos, não deixam de ser também, de certa forma, interações com alunos/as da escola, como é possível constatar nesta nota de terreno:

*«Ao entrar hoje na sala de teatro, junto à porta se encontrava o Gui a comer uma sande, pois era a hora de lanche, mas foi logo chamado a atenção pela coordenadora (e mãe) que deve ir para fora da sala, não é permitido comer dentro das salas de aulas,...» (NT 05-03-2013)*

### 4.4.O que constitui o objeto de interação

Como já se referiu, não há no clube de teatro quase interação entre as jovens e os jovens, a não ser através e nos momentos dos ensaios da representação de uma peça de teatro, que não foi escolhida por eles, mas que não deixa de ser um tempo para uma representação de um “*papel social*” (Giddens, 2012: 196 -197), proporcionado através da sua máscara aos atores, aquando representam o seu papel na sua parte da peça. Este papel por vezes estende-se para além daquele

tempo e espaço, isto é, há uma associação da sua pessoa ao papel que representam, como por exemplo, o Peter que tem uma participação quase nula, faz parte da peça e sem ele, com sua forma de representar característica do seu papel, mesmo podendo ser substituído por outro jovem, não se consegue o mesmo resultado.

De igual forma, o mesmo acontece com a personagem de Dan que representa um papel na peça de teatro do clube de teatro, como porteiro da barca do céu, que não faz o mesmo sentido quando é representado por outro jovem a mesma personagem (Dahrendorf, 2012: 31-32), mas é este mesmo jovem que desempenha um papel social bem diferente quando se encontra numa situação de membro do clube de japonês: sendo o mesmo jovem com as mesmas características de personalidade em diferentes posições sociais, em diferentes clubes e diferentes locais de encontro, em diferentes momentos que se podem cruzar, quando o clube de japonês participa em atividades do clube de teatro e vice-versa.

Temos ainda o caso do Gui que quando está no clube de teatro é membro da produção e no clube de japonês é um membro do clube que pode ajudar a tomar decisões, participar nas decisões que são tomadas em conjunto com outros, já tal não acontece no clube de teatro, pois, tendo entrado mais tarde no clube de teatro, é considerado como parte de produção, e ajuda na mesa de som ou de iluminação, se tornando não essencial porque outros podem fazer o mesmo. De forma parecida, o James, que também entrou este ano para o clube de teatro, igualmente como parte de produção, e não faz parte dos atores de peça, pouca ou quase nenhuma atividade tem neste clube para além do que gira em torno da peça e da sua representação.

Isto é bem diferente no clube de japonês: não existem papéis atribuídos a um determinado membro, todos participam nas decisões, todos podem assumir o papel de secretário ou tesoureiro, mas, só um pode ser o diretor do clube, neste caso o Franco, que desempenha um papel de *representação*, que se baseia no teatro, na medida em que como diretor do clube ocupa uma “*posição social*”<sup>49</sup> (Dahrendorf, 2012: 35) ou de “*administração da impressão*” (Giddens, 2012: 196 – 197) por delegação da escola; como tem acontecido com outros jovens em anos anteriores (a Sandy no primeiro ano do clube, no segundo o Hex-aluno, e será outro jovem no próximo ano a desempenhar esse papel).

«Assim, o papel é complexo ou um conjunto de expectativas comportamentais» (Dahrendorf, 2012: 39), mas se formos comparar o comportamento do Franco com o comportamento do Santy ao desempenhar o mesmo papel, não encontramos um comportamento idêntico, de igual forma teríamos o exemplo do papel representado pelo Peter no clube de teatro, já que outro jovem representando esse papel na peça de teatro seria com certeza muito diferente.

---

<sup>49</sup> Designada como cada lugar de um campo de relações sociais, se estendermos o conceito de relações sociais de modo a incluir não apenas posições, por exemplo como diretor do clube de japonês, mas também aluno da escola, filho, jogador de cartas magic, as posições podem ser consideradas independentes de quem as ocupa.

#### 4.4.1. As novas tecnologias

##### a) O computador nas salas dos clubes

Muitas das interações entre as jovens e os jovens aconteciam através ou em torno deste objeto - o computador da sala do clube - sendo este equipamento utilizado em conjunto com a ligação à Internet, como meio de comunicação e uma ferramenta para algumas atividades desenvolvidas, como por exemplo a pesquisa de vídeos para lazer e entretenimento (ver - Anexo V), enquanto outras vezes, por exemplo, era utilizado para realizar uma tarefa como a atualização do mural da página do Facebook, onde se ia dando conta das atividades do clube escolar, ou simplesmente como forma de comunicação dos membros do clube escolar através da página do Facebook.

*«Enquanto os jovens se encontravam à procura no Facebook do clube, os diferentes amigos que cada um dos jovens tem no seus murais e a quem queriam convidar e perguntavam se gostavam do tema principal do clube de japonês e da cultura Pop do Japão. Ao mesmo tempo que estavam a ver fotos colocadas pelos jovens no Facebook do clube, sendo reconhecidos os diferentes amigos e conhecidos pelos jovens presentes.*

*André: para atingirmos os cem membros vamos colocar uma imagem minha nu.*

*Sérgio: não sei se seria boa ideia.*

*André: está bem, não coloquem! – Provocando os risos de todos os jovens presentes devido a esta sugestão do André, que olhava muito seriamente para o jovem.» (NT 03-04-2013)*

##### b) Portáteis, tablets, telemóveis e consolas de videojogos

Os computadores portáteis e os mais recentes *tablets* apareceram como meios e pretextos de interação em muitos dos encontros entre os diferentes grupos de jovens, que se formavam à volta destes objetos, principalmente no clube de japonês, onde já vimos que as interações eram mais diversificadas. Estas interações ocorriam desde logo pelo facto de a propriedade/posse destes equipamentos (designadamente computadores portáteis e *tablets*) não ser comum a todas/os - em geral só os jovens adultos, ex-alunos, e alguns jovens externos à escola é que traziam estes objetos para o clube escolar – e como tal podem ser considerados como objetos de interação de diferenciação simbólica dentro do clube escolar, criando também oportunidades para interações específicas ou num outro foco de atividade, similar à que se desenvolvia junto do computador da sala.

*«Ao observar pela vidraça ao lado da porta da sala do clube, constatei, que não eram os únicos presentes neste dia no clube, que dentro da sala do clube havia mais jovens, divididos em dois grupos, um grupo estava ao lado do Sérgio que tinha trazido seu portátil e outro grupo em frente ao computador da sala do clube. O grupo ao lado do Sérgio estava vendo um episódio de uma série de anime ou jogando um jogo no portátil, não sei ao certo, pois de onde me encontrava na sala a observar não dava para ter essa certeza do que se estaria passando.» (NT 14-12-2012)*

*«No grupo formado pelo Sérgio em conjunto com o seu portátil, está o Luc como observador do jogo de consola de luta do tipo japonês instalado no portátil deste jovem adulto, e ao seu lado o Luc, mas com sua consola de Game Boy SP e também estava Chen, com sua consola de Game Boy SP.» (NT 13-03-2013)*

Outro dos objetos de interação utilizado entre estes jovens são os telemóveis, objeto que nem todos os jovens possuem, alguns porque a sua condição socioeconómica não lhes permite a aquisição deste objeto, sendo que este é um objeto que na atualidade contribui significativamente para a atribuição de estatuto entre as jovens e os jovens e é um analisador da desigualdade escondida atrás deste objeto.

No entanto, sendo jovens que na sua maioria pertencerão economicamente a uma classe média, que lhes pode permitir possuir este objeto, as jovens e os jovens apreciam a flexibilidade que o telemóvel lhes oferece, ainda que funcione igualmente como um instrumento que lhes permite estar sempre ao alcance dos pais e, portanto, da regulação parental dos quotidianos das jovens e dos jovens, simultaneamente da sua condição de aluno/a e de jovem:

*«Toca o telemóvel da Adria, que se levanta e sai disparada da sala do clube, com o único objetivo de ir ao encontro do seu pai e o trazer para o clube de japonês,» (NT 10-04-2013)*

*«Toca o telemóvel do Gui em que o jovem atende, ao que parece era a mãe a saber onde ele está, ao que responde: "... que já vou. Esqueci-me que tenho treino, tenho que ir.» (NT 03-04-2013)*

*«Rachel: claro, ganhar coisas é connosco, faço parte deste clube, yey!*

*Sérgio: **tens que ter Facebook** - dirigindo-se a Rachel*

*Rachel: mas eu não quero*

*Sérgio: **é que sempre que temos reuniões, a Sandy não pode estar sempre connosco***

*Rachel: vou torna uma pessoa que odio*

*Sérgio: **é que o meu saldo não dá para todos os telemóveis» (NT 18-01-2013)***

Ao contrário dos *tablets*, que pudemos observar que apenas os jovens adultos é que tinham a possibilidade de utilizar como meio de diversão e prazer, e não como equipamento de comunicação entre estes jovens e seus pares, o telemóvel está bastante mais “*democratizado*” para esta função, quase como se essas novas tecnologias fizessem desde sempre parte dos seus quotidianos

*«Mais um pouco à frente deste grupo estava o Sérgio na companhia da Rachel a ver um filme no Tablet pertencente ao rapaz mais velho, que entretanto tinha ido buscar à sua mochila numa outra mesa da sala. Nesse momento chega à sala do clube o Raphael que não aparecia faz algum tempo no clube, sendo desde logo recebido com um abraço pelo Franco, mas não antes de fazer o comentário ao que está vendo o Sérgio no seu Tablet quando passou por este, que era uma parte do filme “Star Wars”, e o Franco diz: “Adoro-te” – dirigido para o Sérgio, pois este jovem é um fã dos filmes de “Star Wars”.» (NT 09-01-2013)*

Também temos as consolas de videojogos, que podemos destacar como um dos meios mais utilizados nas interações entre as jovens e os jovens no clube de japonês, sendo as interações acompanhadas de códigos e, por vezes, de processos complexos e até subtis de utilização que, na perspectiva de Machado Pais (1994: 99), são simultaneamente a expressão de uma identidade grupal entre as jovens e os jovens, mas também de um “*poder simbólico*” (Bourdieu, 1989) que as distingue entre si. Neste sentido, se as consolas de videojogos constituíam objetos comuns no clube escolar, verificámos que eles eram de modo geral individualmente utilizados, mas constituíam objetos em torno dos quais se constituíam grupos e objeto de certos rituais. Em torno

das consolas e daqueles que encontravam nestas o objeto de interação e de agregação, encontramos rituais quotidianos que se processavam muitas vezes através do reconhecimento entre iguais, desde uma simples saudação, pelo simples motivo de se possuir uma consola de videojogos. Também as consolas, ou melhor a sua propriedade, desempenha um factor de distinção simbólica entre alguns dos jovens que frequentam o clube de japonês, uma vez que alguns deles não têm a possibilidade de possuir tal objeto:

*«Que se junta ao grupo de jovens que nesse momento se encontrava a volta do computador da sala do clube e que estavam jogando o videojogo do Pokémon, nas suas consolas de game boy, havendo troca de ideias e cassetes entre os eles referentes ao jogo, em que num dado momento a consola do game boy da Sílvý deixou de funcionar devido ao tipo de jogo, ser numa versão mais recente,» (NT 11-01-2013)*

*«No grupo perto de uma das janelas da sala, aquela que está mais próxima da mesa do professor, entre a terceira e quarta fila de mesas e cadeiras que existe na sala se encontravam os jovens das consolas de Game Boy SP, o Luc, Gui, e Dan que entretanto já tinha chegado, depois de algum tempo ausente, e claro também estava entre eles, o Dio S, que era o único que não tinha uma consola de Game Boy SP nas mãos.» (NT 08-03-2013)*

Alguns dos objetos de interação entre as jovens e os jovens, neste caso em particular no âmbito do clube de japonês, são objetos que entraram no quotidiano desta geração “nativa digital”, como por exemplo uma *pen drive*, em situações observadas constituindo pretextos para o reconhecimento entre quem chega e quem já pertence ao clube

*«Neste momento surgiu um dilema: tinha que se imprimir as imagens para colocar no cartaz mas já era tarde, e claro no único local que poderiam tirar era a reprografia que tinha fechado e tiveram que se auxiliar das impressoras na biblioteca da escola. Mas como não tinham nenhuma “pen drive” para levar os ficheiros para imprimir na biblioteca, surgiu a oferta da Isa, a jovem que tinha acabado de entrar.*

**André: acabaste de ser promovida só por emprestar a pen.**

*Santy: se ofereceu em acompanhar a Isa com a sua pen à biblioteca - mas volta atrás*

*Cláudia e Sérgio: então Santy esqueceu-te alguma coisa...*

*Santy: afinal não tinha uma coisa, está aqui... pois tinha esquecido de dinheiro...*

*Sérgio: olha e tu vais pagar as fotocópias sozinho ... fotocópias (riso), eu curto tótil (risos)*

*Santy: obrigado...*

*Sérgio: tudo bem, ok» (NT 07-11-2012)*

Este objeto que, na atualidade, a maioria – mas não todos/as - das jovens e dos jovens tem entre seus pertences e é utilizado no dia-a-dia nas escolas, de forma comum nesta geração (juventude), na perspectiva de Machado Pais (1994) não deixa de ser um objeto ao qual pode ser atribuído um poder simbólico que, neste caso, facilitou o acesso e a integração de uma jovem. Mas, em contrapartida, como já adiantámos, nas situações de interação provocadas pela utilização das consolas de videojogos há o que podemos considerar situações de “*exclusão social*” dentro do clube escolar (Lister, 2004, cit. por Giddens, 2012: 357). A não propriedade de certos objetos (certos tipos de telemóveis, consola de videojogos...) pode efetivamente ser associada ao (não) acesso e ao reconhecimento como membro, bem como à restrição da participação em futuras interações sociais dentro dos clubes (Giddens, 2012: 358). No caso acima relatado a *pen drive*

constituiu um objeto de “*inclusão social*” no clube escolar, como foi constatado no discurso deste jovem adulto, o André, quando, referindo-se à jovem que emprestou a pen sugere: «*acabaste de ser promovida só por emprestar a pen*», ou seja, ser promovida a pertencer ao clube como membro.

### **c) As apresentações em PowerPoint**

Em sentido lato, outro dos objetos em torno dos quais assistimos a uma forte interação entre as/os jovens foram algumas apresentações em PowerPoint, mas só entre as/os jovens do clube de japonês. As interações promovidas e/ou provocadas por causa das apresentações em Powerpoint mantêm uma forte ligação à escolarização, sendo esta aliás a razão provocadora de que estas interações decorram entre as/os jovens, mesmo fora da escola, como constatado no discurso entre estes dois jovens adultos, Sandy e Nuno, assim como entre as/os jovens e a coordenadora do clube num dos encontros semanais do clube de japonês

*«Entre as atividades planeadas para este ano, ao que parece serão feitas algumas apresentações em PowerPoint, sobre um tema referente ao quotidiano da cultura do Japão. Sendo a primeira hoje e realizada pela Sandy (ex-aluna da escola), e o tema escolhido pela jovem é o humor dos japoneses. Enquanto, a Sandy fazia sua apresentação em que existiam algumas palavras em japonês, a ex-aluna quando tentava pronunciar as palavras e não o fazia da forma correta era prontamente corrigida pela coordenadora do clube que conhece a língua na perfeição.» (NT 28-09-2012)*

*«Nuno: o Franco não veio*

*Sandy: o Franco foi resolver um problema dele*

*Nuno: vocês registam aos temas que já foram apresentados que fizeram*

*Sandy: porque, queres saber os temas que já foram apresentados. Bom já foram apresentados o humor no Japão, a geografia no Japão, curiosidades no Japão, e mais nada*

*Nuno: e uma apresentação sobre etiqueta, sobre comida. É que podemos mostrar vídeos sobre o Japão*

*Sandy: pode ser apresentado tudo sobre o Japão. Sobre dilema é fixe. Podes fazer tudo o que quiseres. Jogos, talvez. Pode ser» (NT 15-02-2013)*

### **d) Redes sociais virtuais - Facebook**

Dentre os diferentes objetos de interação e de comunicação que estes jovens utilizam com alguma frequência, talvez aquele que pode ser considerado como exemplo de reconhecimento sociológico entre as/os jovens (Giddens, 2012: 203), são as redes sociais e em particular o Facebook. Porque, independentemente do espaço, lugar ou até do tempo, permite a conectividade (ligação) para partilhar abertamente informação, que pode contribuir para uma aprendizagem, entre estes jovens e outros jovens fora dos clubes escolares através da Internet. Ainda que o simples motivo de não possuir uma conta numa rede social virtual, como por exemplo, Facebook, poderia ocasionar uma certa “*exclusão social*” das relações sociais estabelecidas dentro do clube de japonês,

*«Os jovens tentam convencer a Rachel, a criar uma conta no Facebook, para poder se comunicar com os restantes jovens membros do clube em reunião, mas se não for no Facebook, pode ser no Skype, em forma de videoconferência, e também a coordenadora (japonês) confessa aos jovens que não tem conta no Facebook, mas não se mostra contra como é o caso da Rachel.» (NT 18-01-2013)*

Este objeto de interação, uma conta nas redes sociais (objeto não físico), pode ser considerado, de forma semelhante ao que referimos em relação à «*pen drive*» (objeto físico) (ver secção 4.4.1, alínea b)), motivo que franqueia ou dificulta o acesso ao estatuto de membro, que condiciona as interações possíveis dentro do clube e, em última instância que pode constituir motivo de «*exclusão social*» dentro dos clubes escolares, ou, pelo contrário, ser pretexto para a construção de relações, neste caso o objeto de interação - possuir perfil/conta na rede social - permite a construção de uma relação de “*confiança no ciberespaço*” (Giddens, 2012: 205).

#### 4.4.2. Atividades com jogos

##### a) *Lutas de espadas (Esgrima)*

Entre as atividades mais praticadas no clube de japonês estão as lutas de espadas de espuma. Sendo uma atividade praticada quase que constantemente entre as/os jovens, em que não havia distinção de género no que se refere às regras das lutas entre os praticantes, sendo as mesmas normas e regras aplicadas, quer os participantes fossem rapazes contra raparigas ou se os adversários pertencessem a um mesmo género

*«Depois de acabar a sua luta, se despede dos jovens do clube sendo substituída pelo Franco contra o Raphael, em que este alerta que tinha alguém de pé, e atrás dele:*

*Raphael: tem calma – olha para o Franco – olha ali que está o Santy. Estás pronto...*

*André: What tai.*

*Franco: ele está sem pernas...yei!*

*Raphael: pensamento tem poder da mente...*

*Santy: tem calma...ok, Jesus - o que tomaste hoje?*

*Raphael: Red Bull...*

*Santy: os teus métodos são autodestrutivos.*

*Sérgio: Santy, não vi nada ainda...*

*Adria: sou só André*

*Franco: ele está se apoiando só na espada...*

*Raphael: ele te tocou no joelho...*

*Sérgio – alerta as jovens que estavam a tratar do cartaz - seria muito chunga, porque a professora E queria muito que fizéssemos a cena do cartaz do filme...» (NT 07-11-2012)*

O momento de simulação de esgrima que observámos no clube de teatro, não é de todo similar ao jogo de luta de espadas anteriormente referido, pois esta é realizada como parte do papel desempenhado por Kate no contexto da representação durante a peça de teatro. No entanto, o que importa destacar aqui é que sendo um papel dentro da peça de um clube onde praticamente só existem raparigas, a atuação num papel associado ao género masculino, como é o caso do Frade no “*Auto da Barca do Inferno*”, é “naturalizada”

*«Pedro (ator): [...] aponta para a Mafalda - tu estás sem energia nenhuma e está muito baixinho, se estivesse aqui mais gente ninguém ouvia nada – agora falando para Kate - tu também perdeste uma série de coisas, a cena com a Florença do Frade tem muitas falas e momentos mortos, hoje a Florença atrapalhou-te, parecia que te atrapalhava e a sequência da esgrima também, já perdeste coisas que tinhas, dou-te um exemplo, “aqui estou bem... “ como é que é “aqui estou bem guardado” – aqui onde? Atrás da espada, porque, porque és bom na espada, percebes, e é aqui que estás bem guardado. [...] e tu tão bem, para baixo da energia, não se ouvia muita coisa, está uma seca pegada –*

*e para além de uma seca pegada há coisas que estão mal tecnicamente, isso é pior porque essas coisas deviam ser das coisas mais fáceis de contrariar, ok [...]*(NT 24-11-2012)

### **b) Jogos de cartas e de tabuleiro**

Outro dos objetos de interação entre determinados grupos de jovens do clube de japonês são os jogos de cartas Magic. O jogo pode ser uma atividade representativa de certos clubes escolares, como por exemplo, nos clubes de jogos de Xadrez (tabuleiro) ou Bridge (cartas), mas no caso do clube de japonês é um modo de interação ocasional entre as/os jovens, onde alguns encontram algum interesse ou motivo de socialização com os seus pares, sendo na sua maior parte uma atividade praticada pelos jovens que frequentavam o clube de japonês,

*«Em outro ponto da sala do clube se realiza o negócio de venda de pacotes de cartas de Magic entre o Franco e o jovem novo. Este jovem depois de abrir o pacote que tinha comprado ao Franco, dá um sorriso de alegria ao constatar que uma das cartas vendidas e que estão dentro do pacote de cartas de Magic, é uma carta rara, pois nunca se sabe quais são as cartas da coleção que sai- estas cartas são adquiridas ou compradas como se se tratasse de uma coleção de cromos-, e uma carta chama uma especial atenção ao Franco de entre as cartas que tinham saído ao jovem amigo»* (NT 17-10-2012)

Dentro dos jogos de tabuleiro que encontramos entre as práticas do clube japonês, ainda que não fosse das atividades mais praticadas ou realizadas, foi ainda possível observar o jogo de “Shogi” - o jogo de tabuleiro dominante no clube de japonês -, que é muito praticado no Japão, sendo-lhe atribuído neste país uma elevada importância ao ponto de ser atribuído um elevado estatuto e respeito na sociedade japonesa aos seus praticantes

*«E, chega o Franco com a coordenadora ao clube (japonês) e com a chave do armário, sendo logo aberto para retirar de dentro os jogos de Shogi, pois neste dia estava presente no clube um professor de Biologia que é fã do jogo de tabuleiro, e está jogando com o marido da coordenadora uma partida. Também já tinham chegado ao clube o Sérgio em companhia da Elsa que logo se juntam ao grupo daqueles que debatiam ideias para o evento, sendo também acompanhados pela Sandy e Franco, Sílv, Fábio, Sogémea e André.»* (NT 01-02-2013)

Nestes jogos, muito semelhantes à simulação de duelos (jogos de cartas Magic) ou batalhas entre samurais (jogo de Shogi), são desenhadas estratégias, de forma semelhante a um duelo de luta de espadas, onde também se desenham estratégias para ganhar ao adversário. O que nos pareceu reconhecer foi uma distinção no modo como rapazes e raparigas abordavam estes jogos, os primeiros procurando dominar a estratégia para melhor competir com os seus pares, as segundas parecendo mais envolvidas nestes jogos numa lógica de entretenimento/diversão.

### **4.4.3. Atividades para o exterior dos clubes**

#### **a) Workshop**

Enquanto reunião de grupos de pessoas em torno de um determinado projeto ou atividade para discussão sobre o que lhes interessar, podemos considerar os Workshop como uma atividade representativa e simbólica da dinâmica de grupos nos clubes escolares, quer se

desenvolva no seu interior, quer se desenvolva numa atividade que implica uma colaboração com entidades e pessoas exteriores ao clube e mesmo à escola, podendo ser considerados como objeto provocador de interação entre as jovens e os jovens

*«Entretanto a Sandy, Rachel e coordenadora (japonês), estavam estabelecendo os preços para o Workshop de Sushi, que será no dia 21 ou 22 de Fevereiro de 2013, e se preocupam com os ingredientes para a sua preparação:*

*Coordenadora (japonês): temos que comprar salmão*

*Sandy: temos que comprar o salmão que está muito caro.*

*Coordenadora (japonês): mas vamos comprar peixe cru ou fumado?*

*Sandy: mas temos que ver quanto vai ser o custo para quem participar, vou por três euros*

*Rachel: mas não tão barato*

*Sandy: é que a gente quer ir a um Workshop de Sushi, e é tão caro» (NT 18-01-2013)*

Estes “eventos” são particularmente significativo da interacção dos clubes com o exterior (ou de saída dos clubes ao exterior da escola), uma vez que neles estão presentes participantes externos, muitas vezes que entram em contacto com os clubes pela primeira vez, e o que obriga a um cuidado extremo na organização do evento, na preparação do “*staff*”, que serão as jovens e os jovens do clube escolar, como aconteceu no clube de japonês, na função de facilitação, no estabelecimento de um “*setting*” que não cause ambiguidades e, sobretudo, uma atenção *vigilante* sobre aqueles que, por qualquer motivo, entram e assistem ao evento porque quiseram,

*«Anna R: exato, gosto, gosto de tudo isso, não sei se há muitas atividades para além dos espetáculos.*

*Kate: aos ateliers, aos Workshops.*

*Anna R: os Workshops, que de vez em quando, por exemplo, o ano passado fomos fazer o Workshop ao teatro experimental Carlos Alberto, com um ator profissional, que foi muito bom - a Mafalda reafirma esta informação com um sinal de sim com a cabeça.*

*Kate: pois conhecemos pessoas de fora, que gostam do mesmo que nós.»*

(GDF teatro)

Mas nem sempre é possível aos clubes escolares realizarem este tipo de iniciativa ou proporcionarem aos seus membros este tipo de interacção no exterior dos muros da escola, desde logo devido a constrangimentos de verbas que as escolas onde estão os clubes escolares possuem. Assim, muitos clubes escolares permanecem ativos apenas dentro das escolas, quando poderiam eventualmente não só ter o papel relevante que já terão entre as jovens e os jovens, mas de igual modo envolver também a comunidade educativa na sua totalidade, podendo assim não só contribuir para o princípio da sua auto sustentabilidade, mas fundamentalmente constituindo-se comomais uma forma de os estabelecimentos escolares se relacionarem com a comunidade.

### **b) Ensaios e apresentação de peça de teatro**

Para algumas das jovens e alguns dos jovens do clube de teatro, o gosto pelo teatro foi fomentado no meio familiar, de classe média, como são na sua maioria as jovens e os jovens que o frequentam este clube escolar de teatro. Neste tempo e espaço do clube de teatro a interacção gira em volta dos ensaios e apresentações da peça de teatro, transformando-se esta num meio e foco de interação dominante

«Pedro (ator): então a tua família...  
 Coordenadora (teatro): **e o teu pai gostou Dan...**  
 Dan: **o meu pai já tinha visto...**  
 Coordenadora (teatro): pois, **o teu pai já tinha visto, veio com a tua tia, ela ainda não tinha visto esta... e veio a tua prima, e tu, Peter veio a tua mãe...**  
 Peter: a minha mãe adormeceu – pois a peça foi apresentada depois das 22h30 na escola  
 Coordenadora (teatro): a tua mãe adormeceu... estava muita cansada pois foi à noite às dez e meia  
 Peter: a minha tia, nunca tinha visto...  
 Coordenadora (teatro): gostaram?  
 Peter: portanto, gostaram...  
 Pedro (ator): gostava de encontrar alguém que não tivesse gostado... gostava de perceber que...  
 Coordenadora (teatro): gostava de uma crítica diferente...gostava de melhorar  
 Pedro (ator): **as coisas que não gosto, gostava de entender destas coisas porque tentam ser simpáticos mas...**  
 Coordenadora (teatro): **eu acho que a tua irmã, Anna R deve ter achado uma seca, pois é um texto do 9º ano...**  
 Anna R: não, que não, gostou, só não entendeu muito bem o que se passava...!» (NT 04-12-2012)

O teatro parece desempenhar para estes jovens, uma função mais formadora, incentivando as e os mais tímidas/os ou mais impetuosas/os a dominar os seus gestos e a sua elocução.

Para as jovens e os jovens do clube de japonês, que também realizou em anos anteriores uma representação de uma peça de teatro, como podemos constatar no seus discursos, essa experiência não foi além de um momento de sociabilidade e entretenimento, não lhe sendo atribuído um carácter dominante de formação, como no caso dos jovens e das jovens do clube de Teatro

«Franco: **aquele teatro foi fantástico. Aquele teatro que fizemos no início, eu gostei muito do teatro, ...**  
 Silvy: pois, foi  
 Franco: **foi quando usamos Kimonos. Eu usei Kimono.**  
 Silvy: o senhor palha  
 Franco: em que tive que me atirar ao chão  
 JCarvalhos: Oh, atira-te.  
 Silvy: não eras tu - quando olha para a Rigémea – a senhora palha.  
 Rigémea: não era o budista.  
 Franco: ... **e que a borboleta, não sai do filo**  
 Silvy: ou isso  
 Franco: toda gente a ver  
 Silvy: exato  
 André: **era só uma pequena libelinha, solta. Eu gostei muito dos moinhos, quando estava com um avental e gritar com as pessoas, peixe, ...**  
 Silvy: o peixe era ele  
 André: então que era» (GDF japonês)

## 5. As aprendizagens nos clubes escolares

Aprender é uma atividade natural e espontânea em qualquer ser humano, desde que nascemos que exercemos essa função. Este processo, antes da entrada para a escola, é basicamente, movido por necessidades individuais, passando, com o início da escolaridade, a ser movido, pelo menos em parte, por necessidades externas a qualquer criança e jovem.

Ao passar ao papel de alunos, quaisquer jovens são confrontados com um currículo formal de objetivos de aprendizagem prévios, independentes de seus desejos de descoberta ou curiosidade

de saber ou das suas histórias de vida, o que faz com que a relação de aprendizagem deixe de ter um cariz afetivo e familiar para passar para uma relação mais racional, mais distanciada e menos individualizada. Podemos, desde logo, conceptualizar a entrada na escola, um contexto formal, como um momento de rutura onde, pela primeira vez, as jovens e os jovens têm que se confrontar com as exigências de um sistema de ensino, abandonando pois o contexto natural/familiar de aprendizagem. A escola tem a tarefa bem definida de levar as jovens e os jovens a dominar um certo número de capacidades, de instrumentos, de noções. Sem isso ela não seria escola. Com efeito, atualmente na sociedade a transmissão dos conteúdos culturais já não se encontra confiada, em grande parte, àquelas técnicas de base do passado, como eram o saber ler, escrever e contar, e a alguns ensinamentos fundamentais, sobre os quais era possível construir uma cultura e, evidentemente, uma educação.

O processo de aprendizagem instaura-se sempre por processos diferentes, porque diferentes são as experiências que o antecedem, e como tal é necessário organizar a aprendizagem para que cada um, partindo das informações que já domina, passe a adquirir outras novas em prazos sucessivos, adequados ao seu ritmo de aprendizagem. O que se poderá encontrar em alguns dos clubes escolares, num contexto não formal, desde que existam as condições necessárias para que isto aconteça, já que o peso do ambiente é enormemente mais determinante, é este o ponto de partida para a análise dos dados em relação à aprendizagem nos clubes escolares deste estudo: O que se aprende? Como se aprende? E para além dos muros da escola, onde se aprende?

### 5.1.0 que se aprende?

Muito pouco se sabe do que se pode aprender dentro de um determinado clube escolar, mas certamente algo que depende do tema central que lhe deu origem, isto é, se for um clube de teatro por norma conclui-se que se aprendem assuntos relacionados com o teatro, como será a capacidade de representar “*papéis*”, que deve ser bem diferente daquilo que se aprende num clube de japonês, onde o tema central tem uma forte ligação com a cultura do oriente, mais especificamente do Japão.

Mas, independentemente do tema do clube escolar em causa, o que será que aprendem as jovens e os jovens que frequentam estes clubes escolares, e que pode ser comum aos clubes escolares observados no decurso deste estudo? Ao analisar os discursos destes jovens participantes dos clubes escolares, fomos surpreendidos com o que encontrámos, como por exemplo, o início duma «*preparação para o futuro*», através de um contexto não formal, ou seja, em larga medida aquilo que a escola pretende com a aprendizagem de forma formal.

*«Peter: eu ando no oitavo ano, tenho catorze anos, eu entrei para o grupo de teatro, o ano passado, entrei para a produção, eu entrei porque – uma pequena pausa e todos olham para o rapaz com muita atenção, enquanto o James estica os braços sobre a mesa - eu adoro arte, entre outras, não aquela arte de desenho, eu, o que eu quero seguir, é música, teatro, o que eu queria mesmo, mesmo, era ir para Broadway, por exemplo, nós temos nossos objetivos, um mais difícil do que outros, eu entrei para o teatro para me preparar melhor para o futuro,- uma pausa longa antes de concluir - porque gosto.»*

(GDF teatro)

«André: também é, como se fosse um teste. **Um pequeno cheirinho do que vai ser o mundo, o que é o mundo lá fora, visto que a gente, apesar de não ser extremamente desenvolvido, e isso, sempre temos umas noções do que é trabalhar com outras pessoas de fora. E, é que...**

JCarvalhos: preparar-nos

André: sim, **preparar-nos, para o futuro, vá»**

(GDF japonês)

Para estes jovens os clubes escolares também contribuem para adquirir um “*sentido da responsabilidade individual de cada um, mas para o benefício do grupo ou de todos os membros*”, como se de um compromisso se tratasse, com o propósito de atingirem um objetivo final do e para clube em causa, como por exemplo, serem bem-sucedidos na concretização do evento final no caso do clube de japonês no final do terceiro período, depois de uma longa preparação,

«Silvy: **até aprendemos a lidar com as responsabilidades**, - a jovem enquanto fala continua com as mãos pousada na sua frente, e olhando fixamente para o outro lado, onde se encontra a Isa - *há certas coisas que trazemos para o clube, para os eventos que podia ser*

JCarvalhos: **e não só, as atividades, os prazos dão-nos ...**

Silvy: *exato* – quando diz isto, olha para o JCarvalhos e afirma com cabeça num movimento de sim.

JCarvalhos: **responsabilidade, temos de seguir**

Franco: **cada um de nós tem o seu cargo, colocar aquelas coisas.**

Silvy: *sim*

JCarvalhos: *é muito bom»*

(GDF japonês)

Ou uma apresentação de uma peça de teatro ou o trabalho dos ensaios realizados durante os encontros do clube e desenvolvido à volta de um objetivo final: fazer uma boa apresentação da peça de teatro, para os pais e a comunidade escolar, em que os membros do clube de teatro desenvolvem os seus maiores esforços para conseguirem um bom desempenho, em que «*se salvam ou se afundam juntos*» (Fontes & Freixo, 2004:31),

«*Como que é hei de dizer, eu sinto, por exemplo, pelos meus colegas que não estão em clube nenhum, mas até alguns que conheço que estão num clube, não têm qualquer tipo de responsabilidade, são pessoas que acham que o professor, se me põe na rua, é porque só teima comigo, e não é, porque tive uma atitude errada, são pessoas que têm obrigação de fazer um trabalho de casa, não o fazem, eu acho que aqui, e é do género, nos atribuem uma tarefa, se nós não cumprimos, nós somos penalizado por isso, não somos penalizados dentro do grupo, é do género, estás fora do grupo, é dizer assim, achas que isto é certo, nós confiamos em ti, eu acho para mim, e o facto de me dizerem que confiavam em mim, e eu ter desiludido, para mim, eu tenho muito medo de desiludir, e é isso que me fez crescer, também aqui, porque me deu um sentido de responsabilidade muito maior»* (GDF teatro – Anna R)

Os jovens e as jovens atribuem um sentido positivo às atividades desenvolvidas nos clubes escolares, e frequentemente cumprem os objetivos a que se propõem no desenvolvimento de atividades que até nem foram escolhidas por eles/elas. O que contraria a opinião tantas vezes formalizada sobre estas juventudes, como desviantes, sem sentido da responsabilidade, sem objetivos concretos. Os clubes escolares são efetivamente reconhecidos como contribuindo para a afirmação de um sentido de responsabilidade que não tem necessariamente a mesma expressão é nos comportamentos que estes jovens possam ter dentro de uma sala de aulas, regularizada, com normas preestabelecidas, bem diferentes do contexto não formal dos clubes escolares

«Dany - quando olha para o lado direito onde se encontra a Kate à sua direita na mesa - disse que ia perder tempo, e disse que vinha ver um espetáculo que já tinha visto mais de dez vezes, tanto de uma turma como de outra, **e acho que num grupo também é importante, também até um grupo escolar, pode mudar a ideia que o aluno tem para o professor, afinal este aluno arma-se em burro, não é mesmo assim burro, e foi o que aconteceu, ela disse-nos vocês eram marginais para mim, eu percebi que não, vocês são muito bons naquilo em que se empenham, e acho que, e esse comentário marcou-me, como ela diz são pessoas, não só professores, são pessoas que entendem do assunto, uma professora cheia de cultura, que já viu teatros até em Roma, como ela comentou, vocês de amadores só foi de nome, que não no palco, vocês são mesmo grandes, e acho que também isso é importante** - A Anna R sorri.» (GDF teatro)

Podemos ainda encontrar nos discursos das/os jovens, uma afirmação de que as experiências nos clubes escolares podem contribuir para dar início a um certo empreendedorismo, que é um conceito que para a maioria destes jovens destes clubes escolares, é reconhecido e atribuído o seu desenvolvimento à sua participação nos clubes escolares, sendo conseguido através da - *experiência participativa e lúdica* - ao frequentar os clubes escolares, que na perspectiva destes jovens se relaciona com uma forma de preparação para o futuro.

«E é isso que um clube faz, por exemplo, toda a gente tem aulas, vou eu agora meter num clube, não, e é isso que toda a gente deve pensar, **eu gosto do clube, vou entrar, e conheço outras pessoas que têm mais coisas em comum do que os que estão cá fora, e acho que é isso que falta a muita gente com ansiedade de aqui da escola**, - a jovem acaba falando pousando as mãos uma em cima da outra com as palmas das mãos abertas, e olha de lado para os rapazes - **e é isso o espírito de empreendedor e de iniciativa.**»  
(GDF teatro – Anna R)

«JCarvalhos: **basicamente, também isto é um convívio em que ao dialogar uns com os outros vai desenvolvendo as nossas aptidões atuais** – o jovem no momento que esta a falar isto, gesticula com as mãos e olha para todos os lados, mas principalmente, para onde a investigadora se encontra.

Franco: *exato* – risos da Silvy ao comentário do jovem

JCarvalhos: *agora disse mesmo.*

Franco: **nosso empreendedorismo, não é. Com as coisas que fazemos aqui na escola** – neste momento o Franco retira às mãos que se encontravam sobre a mesa até esse momento colocando para de baixo da mesa, e volta a colocar sobre a mesa cruzadas na sua frente.»  
(GDF japonês)

## 5.2. Como se aprende?

No que se refere ao como se aprende nos clubes escolares podemos distinguir entre o que seria um processo de aprendizagem de moldes tradicionais que corresponderia a ouvir as exposições das coordenadoras, ou dos professores que frequentam os clubes escolares, ou através dos colaboradores, os jovens adultos e as jovens adultas, no seus papéis de tutores ou formadores, numa aprendizagem de interação social que implica num processo de socialização que inclui a interiorização de normas e sua influência sobre comportamentos, quando as jovens e os jovens são informados sobre o que foi bom ou mau no seu desempenho, certo ou errado, muito semelhante ao que deveria acontecer dentro de uma sala de aulas,

«Uma das atividades programadas pelo clube neste dia é um Workshop de Sushi, dentro da sala de aulas onde se encontra a funcionar o clube, pois nesta sala existem as condições mínimas para uma cozinha, tem uma banca com água, dentro do armário do clube está um fogão elétrico de duas bocas que é utilizado para aquecer água para fazer o Ramen, além dos restantes utensílios típicos do Japão que a coordenadora e o marido da coordenadora trazem de casa para preparar o Sushi. **Antes de dar**

*início à preparação do Sushi, foi dada uma breve explicação às pessoas que vieram assistir sobre o significado e utilização de cada utensílio nesta arte e porque é considerado no Japão uma arte cozinhar Sushi.» (NT 22-02-2013)*

Enfim, igual aos modos de estruturação das aprendizagens da “cultura escolar”, mas de uma forma lúdica, é desenvolvida a criatividade, os seus conhecimentos, através da sua participação nos jogos de simulação, com a música e relacionada com dança, tal como foi observado no clube de teatro,

*«Alguns se encontravam tão envolvidos pelo ritmo que até parecia que em vez de simulação, podiam observar alguma apetência de dança como era o caso da Dany, tal não acontecia com a Marya que tinha movimento mais mecânicos» (NT 05-03-2013)*

Ao mobilizar fontes de “para-historia” que se apoiam em romance, filmes de ficção ou até documentários,

*«Pede atenção aos jovens para o vídeo que lhes quer mostrar sobre uma atuação realizada pelo ator José Mário Branco, do Porto e que tem 37 anos, que trata sobre FMI, é um texto escrito numa noite de Fevereiro de 1979, todos ficam calados e muito atentos, alguns olham para o Pedro (ator) em frente ao computador e outros olham para o chão enquanto estão escutando, Anna R, Kate, Peter e Mafalda; mas a Teresa está do meu lado direito sentada numa cadeira.» (NT 02-04-2013)*

Ou simplesmente das narrativas transmitidas muitas vezes de forma oral, pelos “professores” ou “outros adultos”, em que muitos das jovens e dos jovens confiam bastante mais na “capacidade de significância histórica”<sup>50</sup> (Santos, 2013), das “narrativas dos professores” do que daquela que os “livros escolares” possam transmitir.

*«Nem todas as palavras do texto são claras para Inês, pois não sabe o que significa: “Heresia” – não conhece a palavra ou era a primeira vez que ouve esta palavra, ao que o Pedro (ator) tenta esclarecer esta dúvida da jovem, explicando o significado, mas nunca de uma forma religiosa, dizendo que: “Heresia vai contra todos teus princípios religiosos” – depois de uma breve e objetiva explicação a Inês passa a tentar explicar o que tinha entendido do texto lido pelo Pedro (ator).» (NT 15-01-2013)*

*«Dentro da sala surge um diálogo entre os alunos do 8º ano e a coordenadora frente ao computador da sala, pois é onde estes se encontravam reunidos, em que a coordenadora faz o seguinte comentário dirigido para eles: “Idade do armário, porque não sabem o que querem, como estão todos fora do armário, posso colocá-los todos dentro para ficarem mais sossegados”.*

*Coordenadora (japonês): o oitavo ano é um ano muito difícil*

*Z Peter: o oitavo ano é um ano de transição*

*Coordenadora (japonês): o José, em tudo. É mais difícil em matérias, porque são matérias diferentes e também é difícil, por causa da idade, olha ele é especialista em saúde mental – apontando para o Bodham – porque a idade do 8º ano é muito complicada, não é. Quando uma pessoa consegue ultrapassar a idade do 8º ano, consegue ultrapassar tudo. Porque nem é criança, nem adulto.*

*Bodham: é a idade do gelo»*

**(NT 01-02-2013)**

### 5.3. Para além dos muros da escola, onde se aprende?

Muitas das aprendizagens nos clubes escolares podem acontecer fora dos muros da escola, mas prolongando o contexto não formal dos clubes para fora da escola, em articulação com o tema principal de um determinado clube escolar, como no clube de teatro, por exemplo, com a ida ao

<sup>50</sup> Voz da experiência no passado dos professores ou de outros adultos

teatro para assistir à apresentação de uma peça de teatro no Teatro de São João (Porto), que poderia ser considerada como uma “*visita de estudo*” (mas em que nem todos os jovens e os jovens do clube de teatro participaram, como se poderia esperar se se tratasse de uma turma numa visita de estudo),

*«Não estando todos os atores da peça presentes[...], se encontravam abertos às perguntas dos jovens que não acabaram por acontecer, e quase não aconteceria nada se não fosse o Pedro (ator) que lançou a primeira pergunta, já sendo conhecido por alguns dos atores do elenco de quando andavam na escola, e por alguns comentários da coordenadora e da minha parte que também não consegui ficar à parte desta oportunidade.» (NT 20-12-2012)*

Mesmo não tendo sido possível estar presente em todas as situações de aprendizagem para além dos muros da escola e observar diretamente, foi possível constatar através dos relatos da coordenadora e dos colaboradores, como por exemplo da jovem adulta (Teresa), como informantes privilegiados, saber da experiência lúdica e participativa num Workshop realizado num fim-de-semana, fora dos muros da escola.

*«Quando a Coordenadora (teatro) e Teresa contam alguns episódios do que aconteceu durante o Workshop em que tinham participado neste fim-de-semana, assim como o José, que se ri depois da forma engraçada como as duas relatam a parte das violações das mulheres, na peça que era sobre Tróia, e fazem o trocadilho da Troica, em que as mulheres são as Troianas.» (NT 30-10-2013)*

## **6. A escola “entra” nos clubes: a escolarização do espaço e tempo dos clubes escolares**

A escola invade por vezes o espaço e o tempo dos clubes, levando a que os jovens e as jovens ocupem parte do seu tempo nos clubes, em particular no de japonês (no teatro é menos evidente) a responderem a exigências escolares (por exemplo, realizar trabalhos de casa).

As atividades desenvolvidas onde se poderia constatar uma forte ênfase de escolarização entre as/os jovens e seus pares, também foi possível observá-las, mas às quais não foi atribuída uma grande importância pelo jovem envolvido, ou pelo menos não a mesma que lhe foi atribuída pelas jovens envolvidas

*«Entretanto apareceram mais duas jovens, que se dirigem ao local onde se encontra sentado o Franco, ao que parece para falar com o jovem sobre um trabalho que estão ou terão de realizar em conjunto, os três, para uma das disciplinas, que trata sobre um novo método de inseminação em vitro (ICSC), o Franco estava ao mesmo tempo jogando cartas de Magic com a Adria» (NT 24-10-2012)*

Em raras ocasiões também foi possível acontecerem atividades com forte proximidade aos processos de escolarização com algum envolvimento das/os jovens adultas/os, como aconteceu no clube de japonês, em que nos encontros na sala de aulas destinada ao clube foi possível haver explicações de matemática, ou seja, nestas situações, o universo escolar da sala de aulas invadia o espaço e tempo do clube escolar.

*«A Rachel se mostra mais interessada em saber o que se passa no grupo de explicações de matemáticas ao fundo da sala do clube, desde que chegou ainda não saiu do local em que se sentou,*

*numa mesa ao lado, enquanto conversava com a coordenadora (japonês) sobre os testes do curso da jovem» (NT 08-03-2013)*

Nas atividades desenvolvidas no clube de teatro foi possível encontrar um maior número de momentos de interação entre as jovens e os jovens associados aos processos de escolarização ou que, pela sua organização e dinâmica, mais próximos estariam de processos escolares familiares aos jovens e às jovens, desde logo em função do papel que os adultos assumiam na organização e condução dessas atividades, sejam quem em outras circunstâncias desempenha o papel de professor (a coordenadora do clube de teatro), sejam os jovens adultos que colaboram na dinamização do clube de teatro.

*«Começa-se pela leitura de um texto referente à **peça de teatro – Mercador de Veneza – trabalho realizado pelo Pedro (ator), numa das suas representações.** Pede ajuda à Teresa para poder dar mais ênfase ao texto que estava sendo lido no momento aos jovens. Depois de ser lido uma parte do texto, é **pedido aos jovens presentes que entretanto se tinham sentado no chão em frente à mesa, ao centro da sala do clube, a uma distância de dois metros mais à frente da mesa de onde me encontrava a realizar a minha observação. Foi pedido aos jovens, que dissessem o que se pretendia com este texto da peça, qual seria o significado para eles**» (NT 15-01-2013)*

Pode dizer-se que esta situação é em muito semelhante à que poderia ser encontrada dentro de uma sala de aulas, com a diferença de que aqui no clube não seria uma professor/a, mas o jovem adulto e uma jovem adulta, a exercer a função do professor/a.

Nos clubes escolares até poderemos encontrar ocasiões de socialização entre os funcionários da escola e as/os jovens de um clube escolar, raras, mas que foi possível observar no clube de japonês

*«Durante a realização do Workshop no átrio se aproximam das mesas alguns jovens que passavam por curiosidade, e queriam saber o que estava acontecendo naquelas mesas do átrio principal e sendo feito pelos membros do clube de japoneses presentes. **Entre as pessoas que passavam, muitas delas eram as e os alunos da escola, mas também algumas funcionárias da escola, que tinham curiosidade, olhavam para os Tsurus em cadeia que se encontravam ao centro da mesa dos jovens.**» (NT 07-12-2012)*

Por vezes, a interação entre os jovens dos clubes e a comunidade escolar faz-se fora do espaço do clube e em atividades que não estão necessariamente ligadas ao funcionamento dos clubes, como aconteceu, por exemplo, quando foram convocados para participar num seminário, que envolvia a comunidade escolar, que não tinha público. Nesta situação, a presença dos jovens nos clubes é mobilizada em prol da escola e das suas iniciativas.

*«Depois de chegar à sala do clube, depois de ter acompanhado a coordenadora (japonês) para observar o ambiente à volta do auditório pequeno da escola, **em que será nesse dia realizado um colóquio referente ao nascimento de Guerra Junqueiro, e foi pedido aos jovens de clube de japonês, pela própria subdiretora da escola para ajudar assistindo, porque não tinha quase nenhuma audiência presente no auditório para assistir à apresentação do convidado, e fingir que vinha à apresentação e claro aplaudir como público.**» (NT 16-11-2012)*

## Considerações finais

Na investigação realizada alimentou-se a esperança, que se revelou vã, de existirem, no que se refere à sociologia da juventude, trabalhos relacionados com os clubes escolares, não sendo só aqueles que referem os clubes escolares como atividades extracurriculares da escola, e muito mais estudos quantitativos do que qualitativos. Este trabalho foi realizado através de métodos qualitativos, como são a observação participante e utilização da etnografia, por isso poderemos considerar este percurso satisfatório no que respeita a contribuir para uma abordagem aos clubes escolares menos frequente. Mas igualmente este trabalho necessariamente tem de ser considerado como possibilidade de uma porta aberta, na sua continuidade, assumindo a sua incompletude e inacabamento e a impossibilidade de captar na íntegra a multiplicidade de dimensões que nele se entrecruzam, mas em que pelo menos se procurou dar voz aos jovens e as jovens sobre a construção de vivências e sentidos sociais e educativos resultantes da participação em clubes escolares.

A abordagem dos problemas da juventude face à escola – e à sua própria conceptualização como categoria social – não pode concretizar-se à margem das relações sociais na escola. Neste trabalho optámos por ter como objeto de análise as vivências, interações e relações dentro dos clubes escolares de uma escola. Podemos, assim, avançar algumas considerações finais que possam ser enunciadas, quanto à valorização dos clubes escolares não só como um espaço de convivência juvenil, mas também de sociabilidade, de inclusão e como espaço social em cuja gestão as jovens e os jovens participam, e que não pode deixar de ser diretamente relacionada com as práticas quotidianas e os usos do tempo livre e de lazer de uma fase da sua vida: a Juventude.

A caracterização das jovens e dos jovens membros e participantes dos clubes escolares, que ainda se encontram dentro do sistema educativo e daqueles que mesmo já não estando integrados na escolaridade obrigatória se mantêm como membros dos clubes (em diferentes estatutos), bem como a análise das relações e das interações entre todos eles, permite-nos compreender como o sentido que atribuímos à ideia de escola pode ser ampliado. Isto é, chama-nos a atenção para a importância de que a escola atual se assuma como um lugar de expressão cultural – no sentido da já velha dicotomia entre escola curricular vs escola cultural (Patrício, 1996) – o que não impede a interação entre as duas escolas, bem pelo contrário. Quer uma, quer outra continuam a definir-se por partilhar missões, em particular a de promover a aquisição de conhecimentos e promover processos de socialização que contribuam para a aprendizagem da vida em comum, ainda que, como vimos, a esta escola continue também a selecionar e hierarquizar os que a frequentam e, tudo isso, em função de regras que lhe são próprias, asseguradas em consonância com a função de socialização, mesmo num contexto educativo não formal, como são os clubes escolares.

Mesmo que possam ser levantadas questões ao nível ético devido à duplicidade de papéis investigadora/educadora ou investigadora/entrevistadora ou entrevistadora/educadora - aliás uma

tripla duplicidade de papéis – não deixámos de a problematizar e colocar no centro de reflexão metodológica para que fosse tida em constante consideração a par da reflexão sobre a globalidade da pesquisa que nos foi possível realizar que teve óbvias limitações de tempo, de recursos e de preparação da investigadora.

Mas procuramos dar a compreender, através da vivência da juventude e, das jovens e dos jovens encontrados nestes clubes escolares do estudo que numa escola, hoje, se encontram públicos escolares diferentes, de outra natureza dos encontrados quando a ideia da Escola Cultural foi forjada em Portugal. Cada vez menos previsível e menos controlável, e atravessada por um constante “ruído” no sentido de perturbação, compreendemos a desatualização de parte das categorias do discurso formal da escola para se referir à sua realidade. Nesse sentido, olhar para a escola, e em particular para os alunos essencialmente como jovens no âmbito das atividades extracurriculares da escola, permitiu-nos construir outras categorias que traduzem a diversidade do que se passa nestes contextos, de acordo com os públicos que os frequentam e que neles participam e das relações que se estabelecem nestes contextos entre os diversos actores sociais que constituem a comunidade educativa.

Ao conhecer as vivências e o sentido que os jovens e as jovens dão à sua ação quando produzem conhecimento sobre a escola e sobre si na escola, através das finalidades da sua participação nos clubes escolares, também se dá a conhecer os seus diferentes desejos e expectativas, permitindo compreender também o carácter transitório da escola, onde o presente que se vive vai a par com o futuro que se deseja. Alguns dos jovens e das jovens que observei, têm expectativas modestas enquanto alunos e alunas, que interferem na gestão que estes fazem da sua vida escolar, muitas vezes que compreendem estratégias de fuga à armadilha escolar, e que encontra como contraponto o que algumas e alguns destas jovens e destes jovens que participam nos clubes escolares, afirmam acerca destes: que lhes abriram portas, trouxeram experiências novas, as e os prepara para o futuro... Entretanto, a participação social não é independente das condições concretas em que se realiza e, da parte dos atores que participam, de uma avaliação estratégica da utilidade, intensidade e sentido dessa participação.

A questão que este trabalho coloca é também, portanto, a necessidade de reconhecer quais as diversas estratégias dos jovens e das jovens lidarem com o Mundo da escola dentro dos clubes escolares, sabendo que estes existem ainda em oposição ou em tensão face a outros mundos, do qual os jovens e as jovens fazem parte, como o Mundo da vida ou o Mundo privado do jovem e da jovem. Parece-nos claro do trabalho realizado que a tensão entre estes mundos não é experimentada da mesma forma nos dois clubes analisados, mas também reconhecemos que a maioria destes e destas jovens, se ainda estão a construir os seus modos de participação enquanto cidadãos e cidadãs, não deixam de encontrar nos clubes escolares um espaço e um tempo em que a sua participação e autonomia encontra formas de se exprimir.

Reivindica-se por isso uma concepção diferenciada da juventude, como um coletivo heterogêneo, pela qual se faz uma reclamação de direitos no respeito pelas diferenças e pela necessidade de formulação de uma teoria de síntese crítica sobre a juventude que tenha em conta, simultaneamente, as diferentes tensões a que este conjunto serial está sujeito, dando vez à pertinência à necessidade de uma concepção de juventude que abra caminho a uma visão das jovens e dos jovens como atores sociais subjetivos cujo espaço de emergência pessoal tem ser respeitado, não apenas ao nível de discurso e em certos meios culturais, e menos ainda assente em uma concepção da juventude como categoria social homogênea.

Apesar de concordarmos relativamente com o pressuposto de que a escolarização não se traduz necessariamente numa menor sujeição à exclusão (Pais: 1994: 28), arriscamos considerar, que apesar de tudo, as possibilidades que a escola significa, e que os clubes escolares podem dar a conhecer, ao proporcionarem um contato com realidades e mundos diferentes segundo lógicas tendencialmente diferentes da “escola curricular”, podem inspirar outros caminhos.

Como preocupação de fundo, latente mas pouco explicitada neste trabalho, fica a tentativa de compreender o modo de podermos tornar úteis a aprendizagem desenvolvida, durante a reflexão e no decorrer do percurso profissional, e que motivou esta investigação, que permitiu penetrarmos na interioridade dos clubes escolares e compreender, a partir do seu interior, através das vivências das/os jovens, as racionalidades que os orientam.

Assumimos pois a necessidade de rentabilizar essas aprendizagens para robustecer de outros grupos, através do apoio ao desenvolvimento das suas capacidades de resiliência, pela criação cultural, potenciadora de uma tropia de *empowerment*. Já que as experiências concretas de participação juvenil na escola, no quadro dos quotidianos escolares das jovens e dos jovens, permitem apreender as condições concretas em que se realizam os processos educacionais e os contextos de interação em que as jovens e os jovens vivem e se formam. Participação juvenil que resulta de processos de negociação complexos com a organização escolar e é resultado de estratégias juvenis nem sempre convergentes com os interesses e objetivos da escola. Esses processos de participação realizam-se no interior de condições contextuais, histórica e estruturalmente delimitadas, geradoras de impulsos e de constrangimentos relevantes para a ação social das jovens e dos jovens.

A participação social das jovens e dos jovens dentro da escolaridade obrigatória realiza-se, principalmente, no espaço escolar e, por extensão, nos clubes escolares, não esquecendo que a maioria das jovens e dos jovens, nestas idades, está ainda muito dependente da sua família. Não podemos esquecer que na escola não se realizam apenas processos de instrução; ela é também uma importante agência de socialização das gerações mais jovens. Nesse sentido, as experiências de participação, mais social do que escolar, que pude observar dentro destes clubes escolares são, à sua escala, experiências relevantes, quer do ponto de vista do processo de socialização, através das diferentes interações, quer do ponto de vista da construção das identidades juvenis das/os jovens,

constituindo-se como aprendizagem da participação social, pelo exercício de competências de cidadania<sup>51</sup> (entendendo cidadania por participação livre e responsável nas comunidades de pertença, traduzida na inserção em redes de solidariedade), de clara utilidade social.

Em último lugar, a participação das jovens/alunas e dos jovens/alunos implica, de facto, partilha de poder que a organização escolar não está ainda preparada para aceitar, porque muitos discursos da participação, muito presente nas atuais políticas educativas, não se traduz, na prática, em espaço real para a participação das jovens/alunas e dos jovens/alunos. Neste sentido, a participação juvenil realiza-se em permanente tensão com as formas de autoridade estabelecidas. Por isso, estamos ainda longe da escola de cidadãos que, como postula Martins (1993), não pode deixar de ser um espaço de vivência de liberdade e solidariedade onde as jovens e os jovens se preparam para uma cultura de ação, consciente da importância do espaço escolar como ponto de encontro, de relação e de complementaridade.

---

<sup>51</sup> A cidadania é definida por Barbalet (1989, cit. ARAÚJO (2008)) como um conjunto de direitos, atribuídos por via de um estatuto e conferido, aos membros da comunidade, capacidades e qualificações sociais.

## Referências Bibliografias

- ABRAMO, Helena Wendel (1997). “Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil.” In *Revista Brasileira de Educação*, n.º. 5 - 6, pp. 25-36, São Paulo. Recuperado em 19-06-2012. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a04.pdf>.
- ABRANTES, Pedro (2003). *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A (2002). *Etnografia da prática escolar*. 7.ª Edição. São Paulo: Papirus.
- ARAÚJO, Helena Costa (2001). Género e diferença: Os conceitos em mudança. In Rodrigues, David (org.) (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- ARAÚJO, Leonor Francisco (Coor.) (s/d). *JUVENTUDE E POLÍTICAS PÚBLICAS: O perfil dos jovens na Universidade Federal do Espírito Santo*. Disponível em <http://sintufes.org.br/diversos/Juventude%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%20-%20O%20Perfil%20dos%20Jovens%20da%20Ufes.pdf>. Recuperado em 10-06-2012.
- ARAÚJO, Sónia Elvira Fernandes de Almeida (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Teses: 17. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Lisboa: ACISI – I.P.
- BARBALET, J. M. (1989). *A Cidadania*. Lisboa: Editorial Estampa.
- BARDIN, Laurence (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- BARROSO, João (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Cadernos de organização e gestão escolar, 1
- BENEDICT, Ruth. (2000) *A ciência do costume; A diversidade das culturas*. in: BENEDICT, Ruth. *Padrões de cultura*. Trad. Alberto Candeias. Lisboa: Livros do Brasil, 2000. Pp. 13-57
- BERGER, P. L & LUCKMANN, T. A (1985). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2008). *Bildung in Deutschland 2008*. Bielefeld: Bildungsberichterstattung. Disponível em [http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb\\_2008.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf). Recuperado em 10-06-2012.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (2010). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel – Difusão Editorial, Lda.
- BRITO, Carlos (1994). *Gestão escolar participada – na escola todos somos gestores*, 4ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- CARNEIRO, Nuno Santos (2006). *Ser, Pertencer e Participar: Construção da Identidade Homossexual, Redes de Apoio e Participação Comunitária*. Dissertação de doutoramento em Psicologia. Porto: FPCEUP

- CAZENEUVE, Jean (1982). *In Dicionario de Sociologia*. Lisboa: Verbo
- CERI, P. (1991). *Partecipazione Sociale. Enciclopedia delle Scienze Sociali*, Vol. VI. Roma: Instituto della Enciclopedia Italiana.
- COELHO, Alonso Nunes (2003). Políticas Públicas Jovens, portadores de direitos. Revista *Mundo Jovem*, edição 341, pp. 20. São Paulo.
- COSTA, Alexandra Sá (2001). *Políticas de juventude: regulação e/ou emancipação*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP.
- CRISTO, Alexandre Homem (2013). *Escola para o Século XXI: Liberdade e autonomia da educação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- CRSE (1987). *Documentos preparatórios I / Comissão de Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa : Ministério da Educação.
- CUENCA, Manuel (1987) *Educación para el ocio – Actividades escolares*, 2ª Ed. Madrid: Editorial Cincel, S.A.
- DAHRENDORF, Ralf (2012). *Homo Sociologicus*. Tradução Freitas e Silva. Lisboa: Quetzal Editores
- DAYRELL, Juarez & REIS, Juliana Batista (2010). *Sociologia da juventude: Currículo Básico Comum - Sociologia do Ensino Médio*. Centro de Referência Virtual do Professor - SEE-MG. Recuperado em 20-07-2012. Disponível em [http://www.cmjbh.com.br/arq\\_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf](http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf)
- DAYRELL, Juarez (2005). *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- DIAS, Fernando Nogueira (2004). *Relações Grupais e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DING, X. (2010). *Educational Reform and Development in Shanghai, paper commissioned by the Shanghai Academy of Education Research for this present study*.
- DUARTE, Ana & GONÇALVES, Luís Jorge (1996). *CLUBES NA ESCOLA – Actividades Extra-curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- DUMAZEDIER, Joffre (1974). *Sociologia empírica do Lazer*. São Paulo: Editora Perspectiva
- ÈDUSCOL (2010). *La Educación Escolar de Francia*. Paris: Dirección general de la educación escolar. Recuperado em: 12-05-2013. Disponível em: [ttp://media.eduscol.education.fr/file/dossiers/89/3/2010\\_brochure\\_esp\\_175893.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/dossiers/89/3/2010_brochure_esp_175893.pdf)
- FACHADA, M. Odete (1998). *Psicologia das relações interpessoais*, vol. 2., 2ª edição. Lisboa: Edições Rumo.
- FELDMAN, J.; FILLOUX, J.-C; LECUYER, B.-P; SELZ, M. & VICENTE, M. (orgs.) (1996). *Éthique, Épistémologie et Sciences de L'Homme*. França: L'Harmattan.
- FERRO, Marc (2003). *História de França*. Traduzido por Pedro Elói Duarte (2011). Lisboa: Edições 70

- FONSECA, Laura (2001). *Culturas Juvenis, Percursos Femininos: Experiências e Subjectividades na Educação de Raparigas*. Oeiras: Celta Editores.
- FONTES, Alice & FREIXO, Ondina (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- FOULQUIÉ, Paul (1952). *As Escolas Novas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- FRIEDBERG, Erhard (1995). *O poder e a regra: Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GIDDENS, Anthony (1997). *Sociologia*, 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIDDENS, Anthony (2001). *Sociologia*, 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIDDENS, Anthony (2012). *Sociologia*, 6ª edição. Porta Alegre (Brasil): Penso.
- GIL, António Carlos (1999). *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. 5ª Edição, São Paulo: Editora Atlas S.A.
- KANT, Emmanuel (1996). *Réflexions sur l'éducation*, 8ª edição, traduzido por Alexis Philonenko Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- LAUAND, Jean (2012). "What is it all about?" Josef Pieper e a universidade. *Revista International Studies on Law and Education*, Vol. 11, pp. 39-50. Recuperado em 10-04-2013. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle11/39-50Jean.pdf>
- LISTER, Ruth (2004). *Poverty*. Cambridge: Blackwell/Polity Press
- LLOYD, Genevieve (2003). "O Homem da Razão". *Ex æquo*. Nº. 8, pp. 13-29.
- LOPES, João Teixeira (1997). *Tristes Escolas. Praticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*. Porto: Edições Afrontamento.
- LORENZEN, Michael (2006). *Collegiality and the Academic Library*. *Electronic Journal of Academic and Special Librarianship*, Vol. 7, nº 2. Recuperado em 10-04-2013. Disponível em: [http://southernlibrarianship.icaap.org/content/v07n02/lorenzen\\_m01.htm](http://southernlibrarianship.icaap.org/content/v07n02/lorenzen_m01.htm)
- MACEDO, Eunice (2011). *Os rankings, por outro lado...: possibilidades de cidadania jovem, na tensão da mudança educativa e social*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP.
- MAGALHÃES, Dulce Maria (1991). *A sociedade perante o lazer. Geração do lazer ou do não-sei-que-fazer?* In *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, nº1, pp. 165-174. Recuperado em 12-05-2012. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo3071.pdf>
- MAILLO, Honorio M. Velasco; RADA, Angel Díaz & CASTAÑO, F. Javier García (1993). *Lecturas de antropología para educadores : el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid : Editorial Trotta.
- MARTINS, Guilherme de Oliveira (1993). *Escola de cidadãos*. 2ª Edição. Lisboa: Edição Fragmentos.

- MATIAS, Nelson (1989). *A Educação e a Escola*, vol. 2. Lisboa : Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa
- MENDÍA, Rafael (2002). *Clubs Juveniles en acción*. Salamanca: Ediciones SPX (1974). Recuperado em 28-08-2013. Disponível em:  
[http://www.rafaelmendia.com/mendia/Libros\\_files/clubes.pdf](http://www.rafaelmendia.com/mendia/Libros_files/clubes.pdf)
- MENEZES, I., Ferreira, P. D., CARNEIRO, N. S., & CRUZ, J. (2004). Citizenship, empowerment, and participation: Implications for community interventions. In A. S. Vidal, A. Z. Constanzo, & M. P. Lois (Eds.), *Psicologia comunitária europea: Comunidad, poder, ética y valores* (pp. 301-308). Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- MORALI, Clelia (Dir.) (2013). *La réforme des rythmes à l'école primaire*. Paris: Ministério de Educação Nacional Francês. Recuperado em 12-05-2012. Disponível em:  
<http://www.education.gouv.fr/cid66696/la-reforme-des-rythmes-a-l-ecole-primaire.html&usg=ALkJrhjHmINAlOZTcKwIjkQWm3HluDi1Q>
- MORGAN, David L (1997). *Focus groups as qualitative research* - 2nd ed., Qualitative research methods; 16. Thousand Oaks: Sage Publications.
- MOSCOVICI, Serge (1984). *Psicología social, I – Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Vol. I, 2ª Edição. Espanha: Nova-Gràfik, S.A.
- MOTA, Helena Briosa (1998). *A Escola Cultural – Um caminho para a Formação Integral do Educando?* Dissertação de Mestrado em Educação. Lisboa: FCUL
- NETO, Felix (coord.) (2000). *Psicologia Social Aplicada*. Lisboa: Universidade Aberta.
- OCDE (2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Recuperado em 12-05-2012. Disponível em:  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- OCDE (2012). *Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Recuperado em 12-05-2012. Disponível em:  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en>
- PAIS, José Machado (1990). *A construção Sociológica da Juventude – alguns contributos*. In *Análise Social*, vol. XXV (105-106) (1º, 2º), pp.139-165. Recuperado em 20-06-2012. Disponível em <http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/Jos%C3%A9%20Machado%20Pais%20-%20Publica%C3%A7%C3%B5es%201990,%20n%C2%BA2.pdf>.
- PAIS, José Machado (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- PAIS, José Machado (1999). *Comportamento dos adolescentes de hoje: resultados de alguns estudos*. In PINTO, TEDESCO, PAIS, & RELVAS (2000), *As pessoas que moram nos alunos – Ser jovem, hoje, na escola portuguesa*, pp. 49-74. Porto: ASA Edições II, S.A.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1996). *A Escola Cultural - Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*, 3ª Edição. Lisboa: Texto Editora

- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) (1990). *A Escola Cultural e os Valores*. Coleção Mundo de Saberes, n.º 19. Porto: Porto Editora
- PEREIRA, J. Silva (1983). *O percurso escolar da geração dos 16-24 anos*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento,
- PINTO, Conceição Alves (1995). *Sociologia da Escola*. São Paulo: McGraw.
- PINTO, Luís Castanheira (2005). Sobre a Educação Não-formal, In “*Cadernos d’Inducar*”.
- Recuperado em 10/06/2012. Disponível em <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf>.
- PINTO, Manuel; TEDESCO, Juan Carlos; PAIS, José Machado & RELVAS, Ana Paula (2000). *As pessoas que moram nos alunos – Ser jovem, hoje, na escola portuguesa*, pp. 49-74. Porto: ASA Edições II, S.A.
- RIOS, José Artur (1987). *Educação dos Grupos*. São Paulo: EPU.
- ROBLES, Justo Pintado (1974). El Club Escolar. In *Precírculo de Alumnos en la escuela en acción*, pp. 21-28. Madrid: Edalmi. Recuperado em 10/06/2012. Disponível em <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/78728/00820083009521.pdf?sequence=1>
- ROCHA, Maria Custódia Jorge da (2005). *Educação, género e poder : uma abordagem política, sociológica e organizacional*. Dissertação de Doutoramento em Educação - Área de Conhecimento de Organização e Administração Escolar. Braga: Universidade do Minho. Recuperada em 28/08/2013. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4683?mode=full>
- RODRIGUES, David (org.) (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, Rita de Cássia G. P. (2013) *A significância do conceito de passado para professores de história do ensino médio*. Recuperado em 28/08/2013. Disponível em [http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364947899\\_ARQUIVO\\_Anpuh-RitadeCassiaG.P.Santos.pdf](http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364947899_ARQUIVO_Anpuh-RitadeCassiaG.P.Santos.pdf)
- SERRANO, Gloria Pérez (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II – Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- SILVA, Carla Sofia Marques (2008). *Exuberâncias e (trans)figurações de si numa casa da juventude: etnografia de fragilidades e de estratégias juvenis para o reconhecimento e para a dignidade*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP
- SILVA, Lucinda Maria Mendes Saldanha (2011). *Grupos de conscientização de mulheres: lugares políticos de vida*. Dissertação de Mestrado em temas de psicologia. Porto: FPCEUP.
- SILVA, Pedro (2003). *Etnografia e Educação. Reflexão a Propósito de Uma Pesquisa Sociológica*. Maia: PROFEDEÇÕES, Lda.
- STAKE, Robert E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Tradução do original de 1995 de Roc Filella, *The art of case study research*, Sage Publications. Madrid: Ediciones Morata.

TERRASÊCA, Maria Manuela Alves (1996). *Referenciais Subjacentes à Estruturação Das Práticas do Docentes. Análise dos discursos dos/as professores/as*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP.

VALE, Marta (2009). *Circuitos Juvenis de lazer: Um estudo sobre tempos e espaços de lazer de rapazes e raparigas no Centro Histórico do Porto*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP.

VIANA, Nildo. (2004). *A dinâmica da violência juvenil*. Rio de Janeiro: Booklink.

WEBBER, Erich (1969). *El problema del tiempo libre*. Madrid: Editora Nacional.

YIN, R. K. (2002). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed, tradução do original de 1994, *Case study research: design and method*, Sage Publications.

## **Legislação**

LBSE (1986). Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

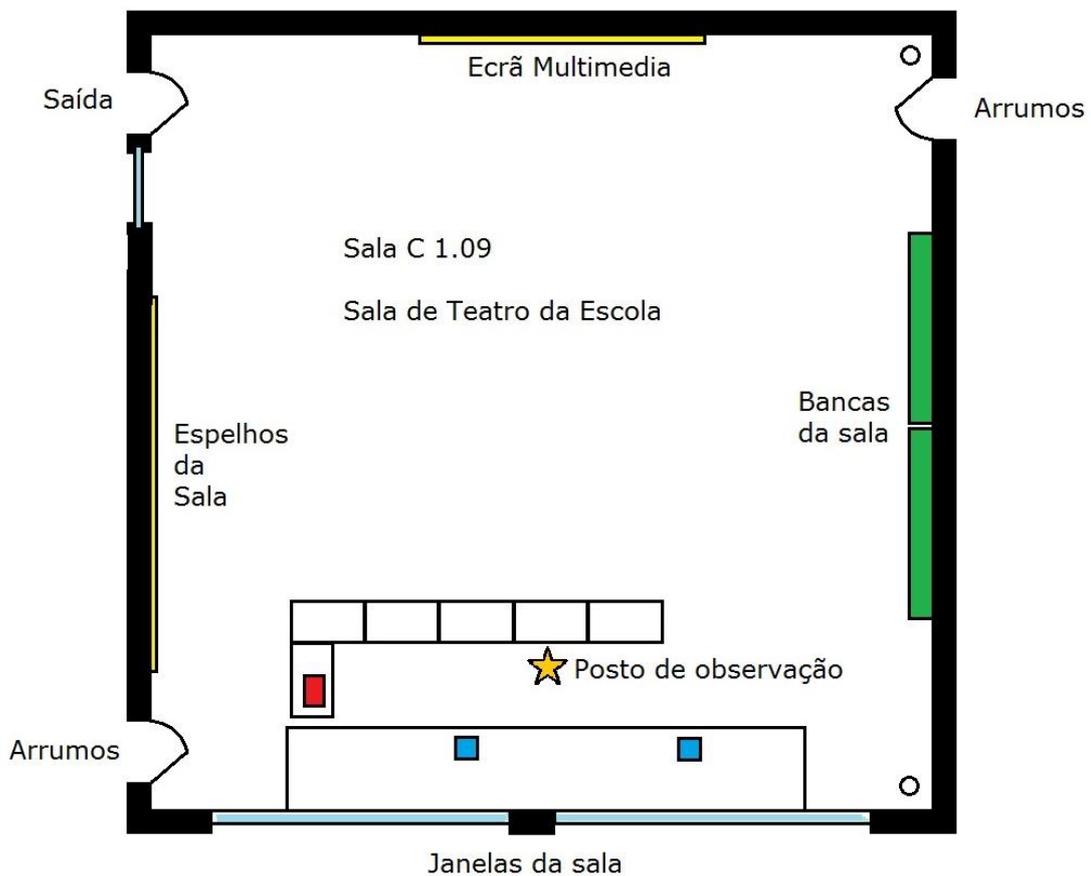
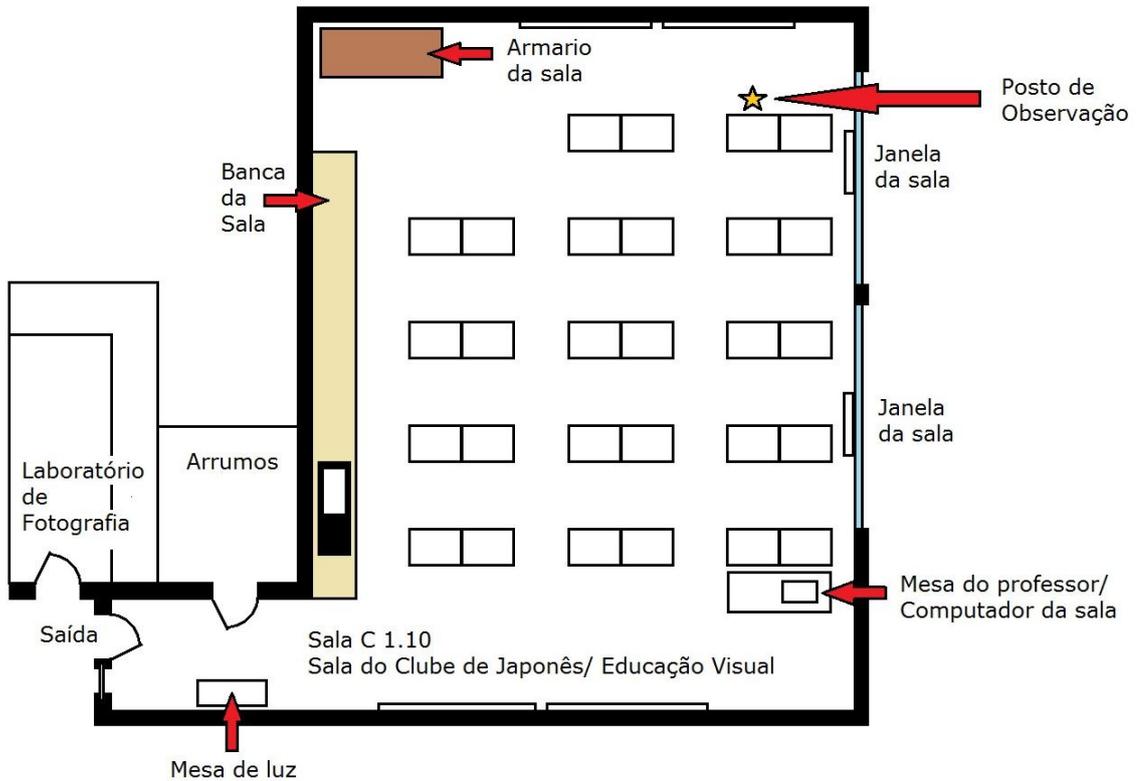
## **Anexos**

ANEXO I – PLANTAS E FOTOGRAFIAS DE LOCAIS DE OBSERVAÇÃO, E FIGURAS DE PALAVRAS REFERIDAS NAS TRANSCRIÇÕES GDF – JAPONÊS.

ANEXO II – AUTORIZAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

ANEXO III – GUIÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO FOCALIZADA

ANEXO I – PLANTAS E FOTOGRAFIAS DE LOCAIS DE OBSERVAÇÃO, E FIGURAS DE PALAVRAS REFEREIDAS NAS TRANSCRIÇÕES GDF – JAPONÊS.

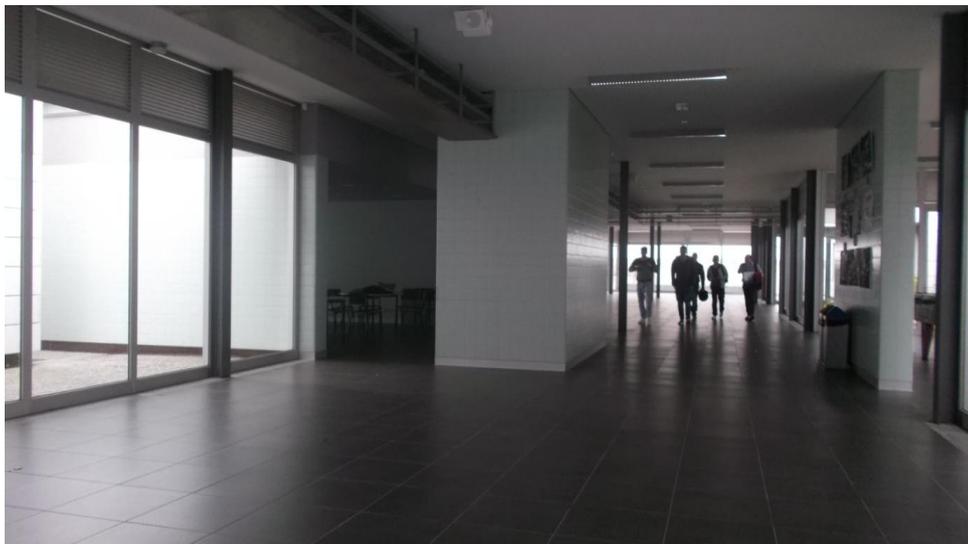




**Fotografia 1 - Sala do clube de japonês/Educação Visual**



**Fotografia 2 - Auditório pequeno (principal)**



**Fotografia 3 - Átrio principal da escola**



Fotografia 4 - “Kate: os espaços, que parecem uns cubos e tem pedrinhas lá dentro...”  
(Transcrição GDF – teatro, linha 553)



**Belegarth** é um jogo de batalha de contato total, onde são utilizadas, armas feitas de espuma, com a finalidade de evitar danos físicos de gravidade, nos participantes.

Figura 1 – Belegarth (Atividade referida na transcrição GDF – japonês, linha 496 e pagina 83 da dissertação)

**Ikebana** (生け花, "vivificação floral") é a arte japonesa de arranjos florais, também conhecida como **kado** (華道 ou 花道) — a via das flores.



**Figura 2 – Ikebana (Atividade desenvolvida, mas referida na Transcrição do GDF – japonês, na linha 837)**

**Ramen** (em japonês: ラーメン, らーめん, 拉麵, 老麵, 中華そば) ou lámén é um alimento japonês de origem chinesa composto por filamentos longos de massa alimentícia mergulhados em caldo extraído de verduras, legumes, carcaça suína, bovina, de aves (frango) ou frutos do mar, temperados com shoyu, sal ou missô e decorados comumente com carne de porco, cebolinha e broto de bambu.



**Figura 3 – Ramen (Atividade referida na página 83 e transcrição GDF – japonês, na linha 907 )**



**Figura 4 - Carta MAGIC**

(Objeto de interação referido na atividade desenvolvida na página 83 da dissertação)

**Magic: the Gathering, M: TG, MTG** ou simplesmente **Magic**, é um jogo de cartas colecionáveis (TCG, Trading Card Game) criado por Richard Garfield, no qual os jogadores utilizam um baralho de cartas construído de acordo com o seu modo individual de jogo para tentar vencer o baralho adversário.



**Figura 5 - Jogo de tabuleiro de Shogi (Atividade referida na transcrição do GDF – japonês, linha 1679 e pagina 110 da dissertação)**

**O shogi (shôgui**, em português), também conhecido como xadrez japonês é a versão japonesa do xadrez. Ao contrário do ocidente, onde todos os países tem as mesmas versões do jogo de xadrez, no oriente cada país tem sua versão nacional do jogo: Xiang Qi na China, Jonggi na Coreia, Makruk na Tailândia, Sittuyin no Sião, etc.

O objetivo do jogo é o mesmo do xadrez ocidental, mas mudam-se as peças e o tabuleiro. Vence o jogo quem capturar o rei adversário.

## ANEXO II – AUTORIZAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

### CONSENTIMENTO INFORMADO

O meu nome é Raquel Pinto e sou professora da Escola Secundária de Vila Nova de Gaia, mas também sou estudante na Universidade de Porto, do curso de Mestrado em Ciências da Educação.

Nesse âmbito, com a autorização da Direcção e do Conselho Pedagógico da Escola Secundária “IC” encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação através do qual procuro caracterizar o sentido educativo dos clubes na escola, a partir das visões dos próprios alunos.

Para isso proponho-me recolher as opiniões dos alunos em áudio e vídeo através da realização de debates com o seu educando e outros alunos participantes de clubes na escola, num horário que não prejudique as suas aulas e durante o horário de funcionamento do clube de \_\_\_\_\_ .

Neste sentido, venho por este meio solicitar a autorização da participação do seu educando nesta recolha de imagem em vídeo para a minha investigação, salientando que os dados recolhidos serão apenas utilizados no âmbito deste estudo.

No caso de autorizar a participação do seu educando nestes debates gravados, solicito o favor de assinar o documento abaixo.

Agradeço a sua atenção

\_\_\_\_\_  
(Raquel Pinto)

### CONSENTIMENTO INFORMADO

Sim, autorizo a recolha de imagem em vídeo do meu educando.

Nome do aluno \_\_\_\_\_

ASSINATURA DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ANEXO III – GUIÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO FOCALIZADA

**1.** O que entendem por clube escolar?

*Esta pergunta é feita com intenção de começar o debate, só no caso de não acontecer grande debate passarei para a próxima pergunta, vai ao encontro de um dos objetivos orientadores do estudo...!*

**a)** O que é para vocês o clube escolar?

**b)** O que representa para vocês o clube?

**2.** O que vos atrai/atraiu para pertencer ao clube?

**3.** Desde quando pertence ou é membro do clube da escola? Qual é o clube? E por que escolheu esse clube?

**4.** Conhecem outros clubes da escola? Quais?

**5.** Que papéis/funções desempenham no(s) clube(s) em que participam?

**6.** O que é que aprendem com a vossa participação no(s) clube(s)?

**7.** Qual é o motivo principal que vos leva a querer pertencer a um clube na escola?

**8.** Que tipo de atividades/eventos gostam mais de fazer quando estão no clube? E porquê?

**9.** Qual é a vossa opinião em relação às/os atividades/eventos realizadas/os pelo clube?

**10.** E em relação às/os atividades/eventos realizadas/os pela escola?

**11.** Na vossa opinião é possível fazer uma comparação entre as atividades realizadas pelo clube e as atividades realizadas pela escola?

**12.** Qual é a vossa opinião quanto à existência de adultos (professores) ou membros mais velhos envolvidos no clube?

**13.** O que é que os vossos pais pensam sobre a vossa participação nos clubes na escola?