

ANAIS

COMUNICAÇÕES

EDIÇÃO DIGITAL / TEXTOS COMPLETOS

I Simpósio Nacional

"Aproximações com o mundo juvenil"

Transição para a vida adulta na contemporaneidade

REALIZAÇÃO:

FAJE

Anchietanum Jesuítas

Rede Brasileira de Institutos de Juventude

MAGIS BRASIL

PARCERIA:

Observatório Juventude PUC/RS

Observatório das Juventudes PUC PR

Observatório das Juventudes no contemporaneidade

10 anos Observatório da Juventude UFMG

Observatório Social da Juventude OSJ UFJB

Especialização em Juventude no mundo contemporâneo

ANAIS DO I SIMPÓSIO NACIONAL APROXIMAÇÕES COM O MUNDO JUVENIL

Transições para a vida adulta na contemporâneidade

28 a 30 de janeiro de 2016

Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

COMUNICAÇÕES

Edição digital / Textos completos

FACULDADE JESUÍTA DE FILOSOFIA E TEOLOGIA
NÚCLEO DE EXTENSÃO E ESPECIALIZAÇÃO
Belo Horizonte -MG | BRASIL
2016

ANAIS DO I SIMPÓSIO NACIONAL
APROXIMAÇÕES COM O MUNDO JUVENIL

ISSN: 2176-1337

TEMA: Transição para a vida adulta na contemporaneidade

LOCAL: FAJE, 28 a 30 de janeiro de 2016
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Os textos publicados são de responsabilidade de cada autor.

Projeto Gráfico e Diagramação: FAJE / Núcleo de Extesnão e Especialização
Capa: Anchietanum/SP

Publicação eletrônica:
www.faculdadejesuita.edu.br/juventude
www.faculdadejesuita.edu.br/simposiojuventude

Com apoio do Reitor da FAJE: Prof. Dr. Álvaro Pimentel

Belo Horizonte.MG | BRASIL
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Simpósio Nacional "Aproximações com o mundo juvenil" (1.: 2016: Belo Horizonte, MG)

S612t Transição para a vida adulta na contemporaneidade / Anais do I Simpósio Nacional "Aproximações com o mundo juvenil". — Belo Horizonte: FAJE, 2016.

524 p.

ISSN: 2176-1337

1. Juventude — Congressos. 2. Jovens. 3. Sociedade. 4. Educação. 5. Mercado de Trabalho. I. Título.

CDU 316

Elaborada pela Bibliotecária Zita Mendes Rocha – CRB 6/1697

ORGANIZAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL

Me. Rodrigo Ladeira (FAJE)
Me. Vanessa Aparecida Araújo Correia (PGLS Juventude da FAJE)
Márcia Florentino (FAJE - Secretaria do Simpósio)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Alunos da PGLS Juventude FAJE

Ana Paula Araujo Pereira (FAJE)
Daniel Lui Arrebola (FAJE)
Daniela do Nascimento Rodrigues (FAJE)
Ednaldo de Oliveira Santos (FAJE)
Elói Beltrami Doltrário (FAJE)
Francisco Antônio Crisóstomo de Oliveira (FAJE)
Jassiara dos Santos Figueiredo (FAJE)
João Elton de Jesus (FAJE)
Liliane Conceição Rosa da Silva (FAJE)
Liliane Rodrigues Carvalho (FAJE)
Luiz Fernando de Sousa Martilis (FAJE)
Maicon André Malacarne (FAJE)
Márcia Rocha Ferreira (FAJE)
Maria Evenice Barbosa Neta (FAJE)
Simone Braga Negrão (FAJE)
Uatos Pires Pereira (FAJE)

COMITÊ CIENTÍFICO

Dr. Cezar Bueno de Lima (PUC-PR)
Dr. Juarez Dayrell (UFMG)
Dr. Fabiano Incerti (PUC-PR)
Dr. Flávio Munhoz Sofiati (UFG)
Dra. Liciana Aparecida Cabral Caneschi (UFRJ)
Dr. Márcio Amaral (PUC-RS)
Me. Márcio Camacho Gomes (PGLS Juventude da FAJE)
Dra. Maria Aurora (UEG)
Dr. Maurício Perondi (PUC-RS)
Dr. Nilson Weisheimer (UFRB)
Dr. Rezende Bruno Avelar (UEG)
Dr. Saulo Pfeffer Geber (PUC-PR)
Me. Vanessa Aparecida Araújo Correia (PGLS Juventude da FAJE)

ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO

Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (Núcleo de Extensão e Especialização)
Rede Brasileira de Centros e Institutos de Juventude
Centro de Juventude Anchietanum

SUMÁRIO

1. O SIMPÓSIO 8

2. INSTITUIÇÕES PROMOTORAS 8

3. JUSTIFICATIVA 9

4. PROGRAMAÇÃO 10

5. MINICURSOS 11

6. COMUNICAÇÕES * 13

GT 1 – JOVENS, TRAJETÓRIAS ESCOLARES E O MUNDO DO TRABALHO

SESSÃO 1: JUVENTUDE E ESCOLA 15

Elodia Honse Lebourg 16
"Se tivesse Ensino Médio no distrito, eu nunca teria vindo estudar aqui": como jovens que se deslocam de suas comunidades para cursar o Ensino Médio lidam com as surpresas, dores e desafios provocados pela transição

José Augusto da Silva 24
A tensão perturbadora entre o funk e a escola

Leandro Paulino Silva // Rubens Ferreira do Nascimento 33
Desigualdade Socioeconômica e Educação: perspectivas e expectativas de jovens belorizontinos moradores de favelas

Marcos Antônio Silva 43
Ensino de Sociologia e vida prática dos jovens alunos

Nayara Cristina Carneiro de Araújo 54
A criança, o jovem e o ambiente escolar: experiências e significações

Theresa Raquel Borges de Miranda // Ângela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco 64
Violências escolares e a educação para paz: da construção do objeto às praticas educativas

SESSÃO 2: JUVENTUDES, EDUCAÇÃO E TRABALHO 72

Anísio da Aparecida Teles 73
O trabalho dos jovens no comercio ilegal de drogas

Cláudia Leão de Carvalho Costa // Antônio de Paula Nunes Tomasi // Sara Lopes Fonseca 80
O jovem e o Fetiche do Trabalho

Gardene Leão de Castro 88
O trabalho como elemento central da vida do jovem contemporâneo

Jessica Sapore de Aguiar // Shirlei Rezende Sales 97
As produções discentes na Educação sobre a lei de Aprendizagem: Os sentidos positivos atribuídos pelos/as jovens aprendizes para o Trabalho e a dura realidade da dupla jornada entre o Trabalho e a Escola

Neusa Pereira de Assis // Silvani dos Santos Valentin 107
Juventude(s) negra(s) na Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre o rejuvenescimento da EJA na perspectiva da resiliência

Noelia Rodrigues Pereira Rego 118
É nóis que tá, então é nóis que sabe! Juventudes mambembes e gradientes e suas trajetórias escolares e laborais ou ainda: trabalho x escola - o duelo que ronda as juventudes das classes populares

* Ordem álfabética (autor/a) dentro de cada sessão

Vanilda Aparecida Pereira **118**
Desejos que mobilizam adolescentes-jovens na sua relação com o Trabalho e com a Educação de Jovens e Adultos

Victor Hugo Nedel Oliveira **138**
De culturas juvenis e pertencimento escolar: entre gostos e desgostos

SESSÃO 3: JUVENTUDE, ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR 151

Adrielly Ribas Morais **152**
Currículo, práticas e estratégias para o acesso da juventude da maré ao ensino superior

Antônio Carlos Coelho **158**
Organizações Juvenis: jovens adolescentes protagonizando a sua doação de tempo e talento

Bréscia França Nonato **168**
Aspectos inerentes ao percurso acadêmico de jovens pobres: relações sociais e permanência no ensino superior brasileiro

Jacqueline Cavalcanti Chaves // Franciene Aparecida da Silveira **179**
A Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Juiz de Fora: avanços e desafios futuros

Raquel Souza dos Santos **188**
Os esforços dos jovens para prosseguir com os estudos: aproximações preliminares dos desafios de moças e rapazes das camadas populares e egressos do ensino médio

Saulo Pfeffer Geber // Jean Michell Silva **200**
O perfil dos estudantes bolsistas da PUCPR

GT 2 – JOVENS, FAMÍLIA E PARENTALIDADE

Ana Luísa Lana Pinto **209**
A vacinação de meninas contra o hpv e a reação das mães

João Elton de Jesus **216**
Família, Igreja, escola: homofobia nas instituições sociais

Marcial Maçaneiro // Cirlene Cristina de Sousa **226**
Juventudes, temporalidade e projeto de futuro

Marilza de Lima Friche **236**
A casa dentro da casa: o sentido do quarto para o adolescente na contemporaneidade

GT 3 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE

SESSÃO 1: JUVENTUDE, VIOLÊNCIA, JUSTIÇA E CONFLITO COM A LEI 245

Aedra Sarah de Andrade // Maria Cláudia S. Lopes de Oliveira **246**
Diálogos entre o fenômeno da prisionização, diferentes concepções de cultura e construtos da psicologia cultural

Ana Maria Augusta dos Santos **255**
A juventude é desviante?

Bianca Ferreira Rocha **264**
Da medida protetiva à socioeducativa: sobre os direitos dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa

Caio Cesar Silva Nascimento // Maria Aparecida da Silva **270**
Trabalho, educação e capitalismo: inter-relação com o adolescente em conflito com a lei

SESSÃO 2: MOVIMENTOS JUVENIS, ASSISTÊNCIA E ACESSO A DIREITOS 279

Ana Flávia de Sales Costa **280**
Juventude e política pública de assistência social: os serviços de convivência e fortalecimento de vínculos contribuem para a transformação social ou perpetuam a lógica da ocupação do tempo?

Andrea Filipini Rodrigues Lauermann // Michelle Ribeiro // Cleber Alvarenga **290**
Movimento de Articulação com jovens para o desenvolvimento de Políticas Públicas no Vale do Paraíba

Arthur Saldanha dos Santos **296**
Políticas públicas e inserção jovem no meio rural: relação da agricultura familiar com a juventude

Davi Mendes Caixeta **302**
Que significa a cidadania para a juventude?

Raimundo Justino da Silva // Alexandre Ramos dos Santos **312**
O movimento #OcupaEscola e a mídia: visões dicotômicas

Yasmin de Moraes Borges // Eduardo Silva dos Santos **322**
Juventude e dificuldades educacionais: efeitos e descontinuidades nos programas que ampliam o acesso ao sistema superior de ensino

GT 4 – TRAJETÓRIAS JUVENIS, SOCIABILIDADES E PROJETO DE VIDA

SESSÃO 1: TRAJETÓRIAS INTERROMPIDAS E VIOLÊNCIA 334

Eduardo Lopes Salatiel **335**
Adolescência e Condutas de Risco: a morte como possibilidade de vida

Jorddana Rocha de Almeida // Geraldo Magela Pereira Leão **345**
A condição juvenil e os projetos de futuro de jovens em situação de restrição de liberdade no município de Governador Valadares-MG: os significados da experiência da medida socioeducativa de semiliberdade

Kelita Rejanne Machado Gonçalves Cunha // Maria Claudia Santos Lopes de Oliveira **355**
Transições de desenvolvimento na juventude e rupturas com trajetórias infracionais

Luciana Cezário Milagres de Melo **363**
Teatro e juventudes: em busca de um inédito possível

Sandra Dias Pereira da Costa // Eunice Maria Nazarethe Nonato **373**
Jovens em privação de liberdade: a (re)construção do projeto de vida mediado pela educação

SESSÃO 2: SOCIABILIDADES, CULTURAS JUVENIS E GRUPOS 382

Alcimar Enéas Rocha Trancoso // Rosemeire Reis **383**
Cultura como processo sócio-histórico e culturas juvenis: elementos para reflexão

Cleber de Oliveira Rodrigues **393**
Juventudes e identidade religiosa: desafios pedagógico-pastorais

Fernanda Arantes e Silva **404**
Transições para vida adulta: desafios vividos por jovens da cidade de São Paulo

Francisca Joelina Xavier **413**
Na escola e nas redes sociais: um jeito jovem de produzir rádio

Luiz Fernando de Sousa Martilis **422**
Entre jovens da Pastoral da Juventude católica: experiências religiosas e trajetórias políticas

Patricia Machado Vieira **439**
Voluntariado Missionário: o sentido do protagonismo na vida dos adolescentes e jovens

Renata Cristina Matias **449**
Identidade juvenil e a música como uma trajetória para a sociabilidade

SESSÃO 3: MODOS DE VIDA JUVENIS E PROJETO DE VIDA 458

Cláudio Márcio de Araújo // Maria Cláudia S. Lopes de Oliveira **459**
Juventude e contemporaneidade: transições de desenvolvimento para a adultice

Ednaldo de Oliveira Santos **469**
Consciência de si e solidão na era da imagem

Jackson Nunes Bentes // Marcelo Piantkoski **477**
O cinema pensa a trajetória juvenil

Sebastião Everton de Oliveira // Cérise Alvarenga **483**
Jovens e seus trânsitos no espaço social: movimentos para a vida adulta

Vanina Costa Dias **496**
Novos modos de constituição de subjetividades de adolescentes nas redes sociais: uma relação com a mediação parental

Vilmar Pereira de Oliveira **506**
Trajetórias e projetos de vida de jovens gays cristãos que frequentam igrejas inclusivas

Caio César Sousa Marçal (Comunicação feita no GT1) **516**
Revoluções Juvenis, tecnologias e novos currículos: Ocupações em escolas no Estado de São Paulo

1. O SIMPÓSIO

O Simpósio "Aproximações com o Mundo Juvenil" apresenta-se como um espaço de discussão, aprofundamento, aprendizado, troca de experiências e de saberes sobre as questões juvenis. Ele reúne atores de diversas frentes da sociedade (universidade, poder público, igrejas, movimentos sociais, organizações não governamentais, escolas etc) para tematizar e aprofundar o mundo juvenil e, portanto, a sociedade contemporânea, criando oportunidades para construção de novos saberes, de estratégias de atuação e de redes de colaboração. Essa primeira experiência de articulação nacional propõe-se ao desafio de pensar a transição para a vida adulta, tema ainda pouco estudado no Brasil.

2. INSTITUIÇÕES PROMOTORAS

O Simpósio é uma realização da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE), do Centro de Juventude Anchietanum e da Rede Brasileira de Centros e Institutos de Juventude que, juntos, promovem a Especialização em Juventude no mundo contemporâneo. Para tal, contamos com a parceria e o apoio no âmbito acadêmico e financeiro/institucional. Destacamos a parceria feita com os Observatórios de Juventude, que são espaços importantes dentro das universidades para tematizar a questão juvenil e aprofundar a relação da academia com ocampo da juventude, em seus diferentes aspectos: pesquisa, ensino e extensão.

Além disso, o Simpósio conta com o apoio dos Jesuítas do Brasil, por meio do seu Secretariado de Juventude e Vocações (além da FAJE) que mantém o Programa MAGIS, uma rede articulada em torno do serviço aos jovens, com ações em todo o território do país, no campo do voluntariado e inserção sociocultural, da espiritualidade, da formação sociopolítica, formação pastoral, vivencia da espiritualidade, formação humana, formação e vivência da cultura, pesquisa e formação de educadores de jovens e lideranças, etc. O jesuítas são também os mantenedores do Centro de Juventude Anchietanum, que coordena a Especialização em Juventude, e da FAJE.

PARCEIROS

- Observatório de Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais
- Observatório de Juventude da Goiás (UFG, UEG, PUC-GO, Institutos Federais e Cajueiro)
- Observatório de Juventude da Universidade Federal do Recôncavo Baiano
- Observatório de Juventude da Pontifícia Universidade Católica do RS
- Observatório de Juventude da Pontifícia Universidade Católica do PR
- Secretariado Juventude e Vocações dos Jesuítas do Brasil

REALIZADORES

- Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia
- Rede Brasileira de Centros e Institutos de Juventude
- Centro de Juventude Anchietanum

FAJE – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia

A Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – FAJE, é desde 2005 a denominação do Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus – CES –, presente em Belo Horizonte como instituição de ensino superior desde 1982. Credenciada pelo Ministério da Educação através da Portaria nº 3.383 de 17/10/2005 (D.O.U. 18/10/05), a IES é constituída pelos Departamentos de Filosofia, com bacharelado e licenciatura (reconhecidos pela Portaria ministerial nº 164 de 22 de fevereiro de 1996 – D.O.U. 23/02/1996, primeiro lugar no país no ENADE de 2008), e mestrado (reconhecido pela CAPES pela Portaria nº 1.919 de 03/06/2005 e avaliado com nota 3), e de Teologia, com bacharelado (autorizado pela Portaria nº 264 de 19/06/2006, e reconhecido pela Portaria nº 146, de 14/06/2011), mestrado, reconhecido pela Portaria da CAPES nº 1.432, de 02/02/1999, confirmada pelas Portarias nº 2.530, de 04/09/2002, nº 2.878, de 24/08/2005, que também reconheceu o doutorado desde 2002, ambos confirmados pelas portarias nº 534, de 20/04/2008, e nº 1.077, de 31/08/2012. Nas últimas trienais o programa foi avaliado pela CAPES com nota 6. A FAJE também é muito bem avaliada no último IGC, sendo 1º lugar em Minas Gerais, tendo dado uma contribuição expressiva nas áreas de sua especialidade. Ela é mantida pela Associação Jesuíta de Educação e Assistência Social – AJEAS -, entidade civil sem fins lucrativos e de caráter filantrópico, sediada em Belo Horizonte, através de sua filial, o Instituto Técnico Vocacional Santo Inácio (CNPJ 17.211.202/003-47).

3. JUSTIFICATIVA

O debate sobre a juventude tem se ampliado entre pesquisadores, professores, profissionais, gestores públicos, pastoralistas e entre os próprios jovens. Nessa discussão, reconhece-se que as transformações ocorridas no âmbito da família, do trabalho, das relações sociais e de gênero afetaram também o modo como se vive a juventude ou como se adentra o mundo adulto. Assim, conhecer o modo como os jovens vivem suas trajetórias e como processam sua entrada no mundo adulto, implica também discutir as condições, práticas, processos, políticas e as instituições de apoio envolvidas nessa transição e como geram desigualdades e/ou oportunidades.

O Simpósio busca aproximar-se da discussão da transição para a vida adulta aprofundando aspectos da escolarização de jovens no Brasil, considerando o acesso, as trajetórias e as políticas públicas; aspectos da precarização do trabalho e as garantias que estão ou não

disponíveis aos jovens da contemporaneidade; aspectos das políticas públicas e instituições de apoio disponíveis aos jovens para que possam planejar suas trajetórias de vida. A escolarização e a entrada no mundo do trabalho, junto com a saída da casa dos pais e constituição de uma nova família são os eventos tradicionalmente associados à transição para a vida adulta. No entanto, concordando com alguns autores que têm se dedicado ao estudo do tema (CAMARANO, ARANTES, PAIS), consideramos que esses eventos isolados ou considerados de forma sucessiva e definitiva não são suficientes para explicar as diferentes trajetórias juvenis. Para abordar o tema compreendendo essa complexidade, queremos também, além dos eventos mais tradicionais, discutir a violência, que tem ceifado muitas vidas juvenis, as sociabilidades e os modos como os jovens experimentam a vida e as relações, assim como seus projetos de vida.

Todos os aspectos temáticos levantados serão trabalhados durante o Simpósio, distribuídos em suas diferentes atividades: conferências, minicursos e sessões de comunicações;- contamos ainda com as possíveis e desejadas reuniões e articulações entre as instituições participantes, de modo especial, os Observatórios da Juventude.

4. PROGRAMAÇÃO

28.01.2016 - QUINTA

17h00 – Credenciamento
18h30 – Abertura (Jivens do "Fica Vivo" do Rineiro de Abreu - BH/MG)
19h00 – Mesa de abertura
19h30 – Conferência inaugural: Transição em um mundo em crise //
Conferencista: *Prof. Dr. José Machado Pais* - Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

29.01.2016 - SEXTA

8h00 – Credenciamento
8h30 – Conferência: Acessos, trajetórias e políticas: o processo de escolarização no Brasil e a produção de igualdades e desigualdades na transição para vida adulta. // Conferencistas: *Profa. Dra. Eliane Ribeiro Andrade* - UNIRIO e *Prof. Dr. Miguel Arroyo* - UFMG.
10h00 – Intervalo
10h30 às 12h30 – Comunicações
14h30 – Conferência: Jovens e a precarização do trabalho: garantias para vida adulta? // *Prof. Dr. Revalino Antônio de Freitas* - UFG.
16h00 – Intervalo
16h30 – Comunicações
18h30 – Encerramento do dia

30.01.2016 – SÁBADO

8h00 – Minicursos
11h00 – Intervalo
11h30 – Mesa de encerramento: Políticas públicas e a tematização da questão juvenil: desafios e agendas dos Observatórios de Juventude. // Conferencistas: *Prof. Dr. Flávio Sofiati* (UFG), *Prof. Dr. Juarez Dayrell* (UFMG), *Prof. Dr. Maurício Perondi* (PUC-RS), *Prof. Dr. Nilson Weisheimer* (UFRB).
13h00 – Encerramento do Simpósio

5. MINICURSOS

MINICURSO 1: A SAÍDA DA CASA DOS PAIS E A TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA

A saída da casa dos pais para a constituição de outro domicilio – também chamada de transição domiciliar – compõe o conjunto de eventos tradicionais de transição para a vida adulta. As transformações ocorridas ao longo das últimas décadas, especialmente no mundo do trabalho, têm afetado a permanência dos jovens na casa dos pais e prolongado o período de semi-dependência dos mesmos. O prolongamento da semi-dependência é uma consequência importante a ser analisada, pois ela afeta o modo com que se dá a emancipação do controle parental e, consequentemente, o processo de transição para a vida adulta, já que a saída da casa dos pais é considerada um dos eventos centrais deste processo. Este mini-curso irá analisar e discutir o significado do processo de saída da casa dos pais na passagem para a vida adulta entre jovens e adultos jovens, assim como suas percepções sobre o que é tornar-se adulto na contemporaneidade. Esta discussão se baseará em três aspectos principais: o contexto histórico e social no qual se desenrola a transição domiciliar, as instituições que estão envolvidas neste processo e o modo com que cada sujeito conduz essa passagem-processo. Busca-se, assim, compreender a interelação deste sujeito com seu contexto sociocultural e com as instituições que fizeram e fazem parte de sua trajetória.

Ministrante: Liciana Cabral Caneschi – Doutora em Psicologia Social, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente na Especialização em Juventude no Mundo Contemporâneo.

MINICURSO 2 - JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO: ACESSOS, SENTIDOS E TRAJETÓRIAS

A função social da escola de Ensino Médio no contexto da sociedade brasileira contemporânea. O aluno como invenção. Os jovens no cotidiano escolar no ensino médio. Os diferentes modos de ser jovem e ser aluno. Identidades e subjetividades juvenis: raça, gênero e territórios. Relação escola e trabalho nas vivências juvenis. A relação entre os saberes escolares e os projetos de vida dos jovens.

Ministrante(s): Equipe do Observatório de Juventude da UFMG.

MINICURSO 3 - GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E TRANSIÇÕES CONSIDERADAS DESVIANTES

As inquietações contemporâneas acerca das taxas de fecundidade de adolescentes são visíveis nas repercussões do assunto nos meios de comunicação, no meio acadêmico e nas diversas medidas oficiais para tentar conter e reverter os índices de gravidez juvenil. Se no passado, a gravidez era um evento esperado e desejado logo que a mulher se tornasse fértil, atualmente, a gravidez de uma adolescente é, via de regra, associada a problemas de diversas ordens (médico, social, econômico) nos discursos especializados, que indicam como se deve viver a gravidez. O minicurso tem o objetivo de compreender as condições históricas que contribuíram para a consolidação da gravidez na adolescência como um problema social. Pressupõe-se que essas condições estão relacionadas a expectativas contemporâneas sobre as maneiras consideradas mais apropriadas de se vivenciar a maternidade e a adolescência, como uma questão de natureza biopolítica. A partir da análise de enunciados discursivos presentes em documentos oficiais e especializados sobre o tema e das experiências das próprias adolescentes, procuraremos caracterizar os discursos sobre a gravidez na adolescência e a relação que as adolescentes estabelecem com os enunciados que constituem a gravidez nesse período da vida como uma espécie de condição desviante.

Ministrante: Vanessa Ap. Araújo Correia – Mestre em Estudos Culturais, pela Universidade de São Paulo (USP), coordenadora e docente da Especialização em Juventude.

MINICURSO 4 - JOVENS AGRICULTORES FAMILIARES: TRANSIÇÃO À VIDA ADULTA E SUCESSÃO GERACIONAL

Fundamentos de uma Sociologia da Juventude e a abordagem das transições. Os jovens agricultores sociológicos como categoria. A situação juvenil na agricultura familiar. Dinâmicas da transição para vida adulta e sucessão geracional e agricultura familiar.

Ministrante: Nilson Weisheimer - Doutor em Sociologia pela UFRGS. Pós-Doutor em Sociologia pela USP. Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professor Permanente do PPGCS/UFRB. Líder dos Grupos de Pesquisa: Núcleo de Estudos em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural (NEAF/UFRB) e Observatório Social da Juventude (OSJ/UFRB). Prêmio CAPES de Teses em Sociologia 2010.

MINICURSO 5 - JUVENTUDES E ENSINO SUPERIOR: ACESSOS E PERMANÊNCIAS

Panorama sobre o número de jovens universitários no Brasil. Programas de acesso no Ensino Superior (PROUNI, FIES, outros). Impacto dos programas nas mutações do perfil dos estudantes universitários. Arranjos e estratégias de permanência na universidade. O que os jovens esperam da universidade.

Ministrante: Dr. Maurício Perondi - Doutor em Educação e coordenador do Observatório de Juventude da PUC-RS; Márcio Amaral – Mestre em Educação e membro do Observatório da PUC-RS

6. COMUNICAÇÕES

GT 1 - JOVENS, TRAJETÓRIAS ESCOLARES E MUNDO DO TRABALHO

Receberá trabalhos que discutam os processos de escolarização e descolarização de jovens; práticas educativas; percursos escolares e suas variantes (gênero, raça, classe); relação entre escola e projetos de vida; políticas públicas de educação voltadas a jovens; inserção juvenil e permanência no mercado de trabalho; desemprego e precarização; educação profissionalizante; tempo livre e trabalho; sentidos do trabalho; trabalho e a entrada na vida adulta.

Coordenadores:
Prof. Dr. Fabiano Incerti,
Prof. Dr. César Bueno de Lima,
Prof. Dr. Saulo Geber
e Prof. Dr. Jean Michel Silva

SESSÃO 1 - JUVENTUDE E ESCOLA

SESSÃO 2 - JUVENTUDES, EDUCAÇÃO E TRABALHO

SESSÃO 3 - JUVENTUDE, ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

SESSÃO 1 - JUVENTUDE E ESCOLA

"SE TIVESSE ENSINO MÉDIO NO DISTRITO, EU NUNCA TERIA VINDO ESTUDAR AQUI": COMO JOVENS QUE SE DESLOCAM DE SUAS COMUNIDADES PARA CURSAR O ENSINO MÉDIO LIDAM COM AS SURPRESAS, DORES E DESAFIOS PROVOCADOS PELA TRANSIÇÃO

Elodia Honse Lebourg - Mestra em Educação
Universidade Federal de Ouro Preto - ehlebourg@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

No Brasil, existem mais de 50 milhões de jovens, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013). Coincidindo, muitas vezes, com o início dessa etapa, o ingresso no Ensino Médio é um evento importante para muitos deles. Aqueles das camadas populares enfrentam uma série de dificuldades de acesso e de permanência na escola durante esse período.

Atualmente, em todo o país, são milhares de sujeitos vivendo sua transição para o Ensino Médio, momento marcado por transformações na construção identitária, por maior autonomia pessoal e por uma nova relação com suas famílias, suas escolas, seus grupos de amigos e sua comunidade.

Contribuindo com o debate sobre as juventudes em comunidades do interior do país, este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado em Educação que analisou a situação de jovens que mudaram de ambiente escolar e social para ingressarem no Ensino Médio. O foco da pesquisa foi um grupo de estudantes de um pequeno distrito que, após a conclusão do Ensino Fundamental na escola local, passou a estudar na sede do município. O distrito do qual esses jovens se originam possui pouco mais de 1.500 habitantes e traços interioranos e rurais.

Os jovens desse distrito experimentam, geralmente, duas dinâmicas distintas relacionadas à sua formação escolar e que repercutem em outros aspectos de suas vidas. Até o 9º ano do Ensino Fundamental, quase todos estudam na escola distrital, única no local e que possui cerca de 150 alunos matriculados.

Para cursar o Ensino Médio, tais sujeitos deslocam-se para a sede do município, distante cerca de vinte quilômetros do distrito, sendo que parte desse trecho não é asfaltada e o transporte escolar somente é disponibilizado nos turnos da manhã e da noite. A maioria desses jovens se dirige para três instituições públicas denominadas, nesse texto, de: Escola Estadual 1, Escola Estadual 2 ou Escola Federal 1.

A elaboração de novos estilos de vida em contextos como os vivenciados por estes jovens, que relacionam aspectos culturais globais com elementos da realidade local, torna complexas suas apreensões acerca do processo de escolarização, o que faz com que esses sujeitos e suas experiências mereçam uma análise mais aprofundada. Dessa forma, procurou-se refletir sobre outros tipos de transição para além daquela que o jovem vive ao concluir

o Ensino Fundamental e iniciar o Ensino Médio. O objetivo geral da pesquisa foi, portanto, compreender como os jovens deste distrito, admitidos em escolas da sede do município, perceberam seus processos de transição para o Ensino Médio em um espaço prioritariamente urbano e diversificado cultural e socialmente.

ENSINO MÉDIO E JOVENS DAS CAMADAS POPULARES: POR UM NOVO SENTIDO

A legislação atual define o Ensino Médio como uma etapa conclusiva para a Educação Básica, que visa prioritariamente à formação da cidadania, superando seu caráter estritamente propedêutico. Para Sposito e Galvão (2004), na atualidade, o aumento do número de vagas no Ensino Médio é uma consequência da universalização do Ensino Fundamental e da adoção de estratégias para a redução da defasagem entre idade/ano. Apesar dos esforços públicos para garantir o acesso e a permanência dos jovens das camadas populares no Ensino Médio, sua estrutura ainda é precária, com uma cultura escolar distante das necessidades de seu público-alvo (KRAWCZYK, 2003).

Assim, a universalização do Ensino Médio propiciou maior diversidade no perfil dos estudantes que ingressam nesse grau de ensino e, por isso, tem trabalhado com realidades juvenis que se diferenciam por suas condições de existência e perspectivas de futuro. De acordo com Kuenzer (2000), para muitos jovens, essa etapa da formação escolar deveria garantir, de forma eficiente, duas necessidades distintas, mas que não necessariamente se verificam: acesso ao mercado de trabalho e continuidade dos estudos.

Importante ressaltar que a escolarização tem sido percebida, pelas camadas populares, como condicionante do futuro profissional, portanto, concluir o Ensino Médio representaria o crescimento dessas oportunidades. A possibilidade de ingresso no mercado de trabalho e o êxito profissional ainda estão intimamente relacionados ao sucesso escolar. Para os alunos, o comportamento e a dedicação pessoal são as bases do bom desempenho escolar, portanto, quanto antes se começa a trabalhar, menor tende a ser o nível de escolaridade e menos qualificadas as vagas oferecidas.

Também para aqueles estudantes provenientes de camadas populares, a conclusão do Ensino Médio representa um momento significativo, uma vez que muitos passam a compor a geração mais escolarizada de suas famílias. No entanto, o término dessa etapa de estudos acarreta um impasse diante da falta de perspectivas, pelo menos a curto prazo, por ser a última fase de estudos sem certeza alguma de ingresso no mercado de trabalho.

Apesar disso, a insegurança diante do mercado de trabalho não tira dos estudantes o interesse em vivenciar plenamente esta etapa da vida junto com seus pares. Para muitos, o Ensino Médio coincide com a última possibilidade de vivenciarem a condição juvenil, cujas relações entre os pares costumam ser pautadas, sobretudo, por afetividade, sociabilidade, experimentação e lazer (SPOSITO, 2008).

A escola, especialmente no Ensino Médio, ainda não tem sido capaz de atender às demandas da sociedade, garantindo uma formação humana restrita aos estudantes através do acesso a informações, habilidades e competências (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011). Assim, o principal desafio das escolas, principalmente do Ensino Médio, etapa na qual aumentam os questionamentos dos alunos sobre o sentido da escola, é reconhecer, através da compreensão da pluralidade cultural, o aluno jovem para além dos estereótipos construídos socialmente. Certamente, para os alunos, a consideração de suas identidades individuais resultará em um processo educativo mais adequado às suas particularidades, ambições e dificuldades, além da diminuição de visões simplificadoras acerca da juventude em geral (DE VARGAS GIL, 2012).

CONSTRUINDO A PESQUISA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e privilegiou metodologicamente a realização de entrevistas reflexivas com jovens que moram em um distrito distante da sede, que estudaram em uma escola municipal durante todo o Ensino Fundamental e que, atualmente, estudam em três diferentes escolas públicas da sede do município. O critério de admissão para a Escola Estadual 1 e a Escola Estadual 2 é a conclusão do Ensino Fundamental. A Escola Federal 1 é uma instituição federal que oferece cursos técnicos profissionalizantes, tem um processo de seleção concorrido e, geralmente, recebe alunos que possuem bom desempenho escolar.

Ao todo, foram entrevistados oito jovens do distrito. Para a pesquisa, os jovens receberam os seguintes nomes fictícios: Paulo, Laís, Poliana, Lara, Maria, Alice, Igor e Joaquim. Esses jovens tinham entre 15 e 20 anos, a maioria pertencia a famílias de baixa renda e todos, à época do Ensino Fundamental, possuíam bom desempenho escolar.

O material produzido a partir da interlocução com os jovens foi analisado por meio da elaboração de perfis de configuração nos quais as informações obtidas sobre cada jovem foram organizadas individualmente (LAHIRE, 1997). Trata-se de uma forma de análise que se constitui em um gênero de escrita científica na qual não se pretende negligenciar a singularidade de cada situação, mas interpretar os dados obtidos através de uma orientação interpretativa definida, com a apresentação de fatos teoricamente construídos e a contextualização das informações fornecidas pelos interlocutores.

Através da opção pela análise dos dados gerados a partir dos perfis, procurou se assegurar de um aparato metodológico que auxiliasse na compreensão de casos particulares, não necessariamente por serem excepcionais, porém sem o abandono de uma reflexão macrossociológica que produzisse um conhecimento sociológico. Esse procedimento de pesquisa possuiu um caráter experimental, uma vez que se propôs a pensar os casos específicos sociologicamente, ainda que através da seleção de um número reduzido deles.

Assim, os perfis de configuração foram elaborados a partir de dois encontros com os jovens em diferentes locais e foram analisados a partir das seguintes categorias de análise: *trajetória escolar*, *sociabilidade entre pares*, *sociabilidade com professores* e *constituição do sujeito*.

O roteiro das entrevistas reflexivas aplicadas aos jovens foi dividido em quatro blocos, tanto nos encontros para se discutir sobre o Ensino Fundamental quanto nos encontros pautados no Ensino Médio.

TRANSIÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO, MEDO E ANGÚSTIA

Para os jovens entrevistados, a transição para o Ensino Médio gerou um misto de angústia e de excitação diante da descoberta de uma nova realidade que se descortinava. Tratava-se de um processo solitário, porque a família não entendia bem o que eles viviam, mas, ao mesmo tempo, coletivo, uma vez que eles tinham colegas que passavam pela mesma situação.

Após o ingresso no Ensino Médio, cada jovem entrevistado passou por um processo de transição particular e desenvolveu uma relação específica com suas escolas, com a cidade e com as novas experiências vividas. Acostumados a viver em um local pequeno e tranquilo, no qual, conforme mencionaram, "todo mundo conhece todo mundo", o novo período inaugurou uma fase de transformações e conflitos que repercutiram nos seus desempenhos escolares, nos seus laços de sociabilidade e na modificação de suas personalidades. Dessa forma, antigas práticas foram deixadas de lado, como se quisessem modificar sua personalidade diante de um novo contexto de maior liberdade. Apesar disso, sentiam-se despreparados perante tantas transformações e passaram a ter de enfrentar novos desafios, medos e inseguranças.

Para esses jovens, a opção pela nova escola e, no caso de alguns, pelo curso técnico, apresentou-se carregada de insegurança quanto à decisão sobre seu futuro e ao sentido imediato do investimento escolar. Ainda assim, é importante considerar que o esforço dos jovens para permanecer na escola, especialmente em casos nos quais a transição para o Ensino Médio acarreta deslocamento geográfico e o enfrentamento dos desafios e problemas decorrentes dessa mudança, tem sido considerado prioritariamente como uma medida para aumentar as chances de acesso ao mercado de trabalho através da diplomação (DAYRELL, 2012; KRAWCZYK, 2003; ZAGO, 2012).

Visando desenvolver estratégias que buscassem sucesso escolar e futuro sucesso profissional, alguns pais, como os de Lara e Alice, escolheram as escolas de maior prestígio e reconhecimento educacional para os filhos passarem a frequentar. Uns se dirigiram para instituições nas quais já possuíam amigos, outros optaram por estudar em escolas com maior prestígio na cidade. A respeito de sua decisão e do impacto que a aprovação trouxe para sua vida acadêmica, Laís, que ingressou no curso técnico em Metalurgia oferecido pela Escola Federal 1, afirmou: "Não tive muita escolha, porque todo mundo da minha sala foi para esse curso mesmo. Entrei lá sem saber que curso estava fazendo. Comecei a aprender que curso era quando comecei a estudar lá mesmo" (Laís, 16 anos, 2º ano).

Nas novas escolas, os jovens encontraram uma série de dificuldades de adaptação. O ensino em tempo integral na Escola Federal 1, a alteração dos horários para acordar e para alimentar-se, a necessidade de sempre portar dinheiro, estar longe de casa e da família e re-

lacionar-se com pessoas desconhecidas parecem ter sido fatores que provocaram angústia e medo após o ingresso no Ensino Médio. Os comentários acerca dos primeiros dias de aula na sede foram diversificados, e envolveram relatos de insegurança, medo, euforia e encantamento. Poliana, por exemplo, contou que os primeiros momentos na Escola Estadual 1 causaram-lhe horror: "Fiquei meio horrorizada! Falei assim: 'Nossa, como era bom estudar no distrito'. Achei muito estranho mesmo" (Poliana, 20 anos, 3º ano). Outros jovens, por sua vez, comentaram que ficaram encantados com a novidade, conforme mencionou Alice: "Eu gosto de mudança, eu até achei legal. Tipo assim, todo adolescente gosta de experimentar de tudo. Eu quero saber como é" (Alice, 17 anos, 3º ano).

O rendimento escolar dos jovens também passou por transformações após o início do Ensino Médio. Ao contrário do que acontecia na escola do distrito, todos os jovens começaram a enfrentar problemas com notas abaixo da média. Durante o trabalho de campo, dos seis entrevistados que já estavam estudando há mais de um ano letivo no Ensino Médio, somente duas não haviam sofrido nenhuma reprovação. Dois deles foram reprovados, um no 1º ano e outro no 2º, e outros dois abandonaram os estudos pouco depois da metade do 1º ano e precisaram repeti-lo no ano seguinte.

Percebeu-se, na fala da maioria dos jovens entrevistados, que, para eles, estudar na sede trouxe mais perdas do que ganhos. Diante da hipótese de cursarem o Ensino Médio no distrito caso a escola local oferecesse essa etapa da Educação Básica, somente Poliana e Joaquim responderam que prefeririam ter ido estudar na sede. Para os dois, as novas oportunidades de experimentar a vida e a juventude compensariam as dificuldades pelas quais passaram nos novos ambientes escolares e na cidade. Paulo, Laís, Lara, Maria, Alice e Igor disseram que prefeririam continuar estudando no distrito, na companhia dos amigos com os quais se formaram no 9º ano.

As dificuldades vivenciadas também passaram pela relação com os professores, mais numerosos e com tratamento impessoal. Todos os jovens observaram que sua relação com os docentes do Ensino Médio estava sendo muito diferente daquela que tinham na escola distrital. Ainda que a sala de aula possa funcionar como um espaço potencial de encontro, de debate de ideias e de confronto de valores e visões de mundo que refletirá no processo de formação dos alunos (DAYRELL, 1996), os relatos dos entrevistados a respeito de seus professores pareceram indicar que tal dinâmica não estava ocorrendo de forma eficaz nessa nova etapa de estudos, uma vez que os docentes só estavam se focando, quando o faziam, na transmissão dos conteúdos das disciplinas que ministram.

Estas mudanças na relação com os professores também parecem ter deixado muitos entrevistados ainda mais saudosistas quanto ao período no qual ainda estudavam na escola do distrito. Durante o período no qual a pesquisa foi realizada, tratava-se de uma relação mais distante, na qual a maioria dos professores ministrava o conteúdo das aulas de forma básica e não se interessava em se aproximar dos jovens.

Há muitos pontos comuns nas vivências desses jovens durante o Ensino Fundamental na escola do distrito. Em muitos trechos, as formas como se referiam ao distrito, à escola, aos

professores e aos amigos eram praticamente idênticas. Ao ingressarem no Ensino Médio, esses jovens carregaram consigo suas experiências sociais anteriores. Por viverem em um local pequeno, com número de habitantes reduzido e uma cultura bastante particular, muitas vezes os entrevistados passaram a se relacionar com os novos colegas com reserva, preservando-se e experimentando certo estranhamento diante do outro. Dessa forma, a aproximação com os colegas de turma ocorreu, via de regra, em um ritmo lento e singular.

Mesmo assim, a escola continuou sendo percebida como um espaço privilegiado de socialização e a maioria dos jovens mencionou que o contato com os novos amigos melhorou sua rotina escolar e amenizou o estranhamento acarretado pelas mudanças advindas do ingresso no Ensino Médio.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E APRENDIZADOS

Nesta pesquisa, as narrativas dos jovens entrevistados foram marcadas por dois momentos distintos. Até a conclusão do Ensino Fundamental no distrito, estudaram em uma escola pequena, com poucos alunos por turma e contando com professores mais próximos ou da própria comunidade. Conviviam diariamente com os colegas de escola, com quem mantinham relações de amizade intensa, e transitavam livremente pelo distrito. O contato com suas famílias era frequente e próximo. Viviam em um lugar no qual "todo mundo conhece todo mundo" e se sentiam vigiados, mas seguros e acolhidos.

Após a conclusão desta etapa dos estudos, os jovens passaram a estudar em escolas da sede do município. Não foi possível perceber completamente o grau de influência de tais mudanças em seus cotidianos, mas não se pode negar que houve interferência no desempenho escolar. Algumas trajetórias escolares enfrentaram crises provenientes de reprovações, de desistências e de mudanças de escola. Muitos jovens sentiam que não estavam investindo como deveriam em sua vivência escolar, porque estavam estudando menos e prestando pouca atenção às aulas. A falta de sentido para o Ensino Médio foi agravada pelas mudanças nas relações com os professores e pelo convívio com colegas violentos e usuários de drogas no interior das instituições escolares.

À medida que percorreram as etapas da formação escolar, os alunos passaram por processos diversos de amadurecimento e de experimentação de projetos presentes e futuros relacionados à sua vivência pessoal, profissional e escolar. Certamente, esses jovens amadureceram com a transição para o Ensino Médio, mas o saudosismo manifestado, associado à infância no distrito, à escola, aos professores, aos colegas e amigos da época em que ainda cursavam o Ensino Fundamental, mostrou a dificuldade desse processo. Esses jovens viveram experiências positivas nesse período, como a oportunidade de fazerem novas amizades, por exemplo. Apesar disso, o interesse pelo novo, pela maior liberdade e a sociabilidade intensa parecem ter se tornado menos atraentes em função da exigência e do esforço para adaptarem-se a essa nova etapa. A impessoalidade das relações, a reorganização da rotina e o cansaço foram pontos negativos que, para muitos, não superaram os atrativos da novidade, da descoberta e da urgência de viver.

Apesar das dificuldades de adaptação decorrentes da transição para o Ensino Médio em escolas fora do distrito, esses jovens não desistiram dos estudos. Eles tinham projetos de futuro e reconheciam que, para que se concretizassem, continuar a estudar seria fundamental. Para minimizar o impacto das mudanças e auxiliá-los nesse processo, o trabalho, as novas formas de se relacionar com a família, com os amigos e consigo mesmo foram fundamentais.

Ainda que seja possível perceber aspectos comuns em suas experiências, é importante ressaltar, por fim, que, após o ingresso no Ensino Médio, estes sujeitos assumiram formas singulares de viver sua condição juvenil. O discurso similar observado nas narrativas acerca do Ensino Fundamental deixou de existir após o Ensino Médio. De maneira geral, todos alteraram seu desempenho escolar, seus laços de sociabilidade e seu comportamento. Em suas travessias entre o distrito e a sede, cheias de novidades e de sofrimento, transformaram sua forma de ver e de agir diante do mundo.

Esta pesquisa trouxe importantes contribuições para os estudos sobre juventude, entre elas a constatação de que a transição para o Ensino Médio, especialmente para jovens do interior brasileiro, é um momento complexo no qual se amplia a rede de sociabilidade e surgem novos desafios e problemas. Deste jovem é exigido que saiba se situar em um novo espaço, lidar com estímulos e realidades até então desconhecidos, fazer novas amizades e se relacionar de forma diferente com seus pares e seus professores. É um momento delicado de transição que merece, portanto, maior atenção por parte das famílias, das escolas e dos gestores públicos.

REFERÊNCIAS

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: _____. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 136-161.

DAYRELL, Juarez. Juventude, socialização e escola. In: _____ *et al.* (orgs.). *Família, escola e juventude:* olhares cruzados Brasil – Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 298-321.

DE VARGAS GIL, Carmem Zeli. Participação juvenil e escola: os jovens estão fora de cena? *Ultima década*, n. 37, diciembre, 2012, p. 87-109.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese dos indicadores nacionais*: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2013.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares:* as razões do improvável. São Paulo: Edições Ática, 1997.

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

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do Ensino Médio. In: *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio/ago. 2011.

SPOSITO, Marilia Pontes. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. *Educação & Realidade*, n. 33, v. 2, p. 83-98, jul./dez. 2008.

SPOSITO, Marilia Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

ZAGO, Nadir. A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisas. In: DAYRELL, Juarez *et al* (orgs.). *Família, escola e juventude:* olhares cruzados Brasil – Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 132-150.

A TENSÃO PERTURBADORA ENTRE O FUNK E A ESCOLA

José Augusto da Silva - Doutorando em Educação
Universidade Católica de Petrópolis - augustojfmg@gmail.com

Palavras-chave: sociabilidade violenta; cultura; educação; funk.

Este artigo parte do princípio de que o universo funk em Juiz de Fora, numa perspectiva sociocultural, tem muita contribuição a oferecer para o campo de estudo da educação. Sua densa produção simbólica e os valores que o constitui enquanto universo cultural predominantemente de jovens da periferia, aliada a uma forma de organização sociopolítica prevalentemente orientada por Galeras em constante processo de sociabilidade violenta, o insere, seguramente, nas temáticas travadas no mundo da educação. Presente, aqui, a preocupação em problematizar e apontar caminhos para o entendimento e enfrentamento da tensa relação entre as Galeras de funk e a Escola.

A partir de metodologias de investigação e trabalho de campo, com uso do recurso da observação participante, e o que isso implica no meu exercício interpretativo, (GEERTZ, 1989), discuto a conformação dos grupos de jovens funkeiros, agrupados sob a forma de Galeras, e a relação que eles estabelecem com outro universo significativamente oposto e complementar a ele: a Escola e seu universo normatizador e disciplinador.

Tomados, então, estes dois universos antagônicos e complementares, de um lado o universo funk e suas redes de sociabilidades violentas e, de outro, o universo escolar e suas redes de sociabilidades coercitivas e hegemônicas, estabeleço um olhar que busca diagnosticar e compreender, a partir de um processo denso de descrição e interpretação, as tensões e conflitos que impregnam os sujeitos sociais em suas interfaces nos dois universos observados.

Dentre as diferentes formas de sociabilidade juvenil que se podem registrar no cotidiano dos médios e grandes centros urbanos, sem dúvida, encontra-se o universo das Galeras de Funk. Elas ocupam lugar central quando se associam à sua descrição e análise as categorias do campo do conhecimento que procuram dar conta das noções de territorialidade, identidade e reciprocidade.

Em seu universo relacional, tais Galeras de Funk estabelecem um intrincado processo de sociabilidade violenta – de onde são excluídos os que não são funkeiros – como condição primeira para se firmarem como referente aglutinador e garantidor do assim chamado estilo de vida funk (VIANNA, 1988). É este estilo de vida, baseado em hábitos comuns norteados pela música, pela dança e pela indumentária, que confere a eles a identidade, como sentido e significado particulares. A este estilo, juntam-se aqueles valores morais típicos de comunidades, tais como o lugar de referência de ser e de estar, que os assegura a condição de pertença e o conjunto de elementos da disposição pessoal e da articulação interpessoal. Estes elementos garantem, em última instância, a forma visível das Galeras, tanto no universo funk, quanto

no mundo exterior em que habitamos nós, os não funkeiros. Nesta condição, plenamente visível, as Galeras são intensas e ostensivas em suas manifestações de pertencimento e identidade, onde erguem, aos nossos olhos, um conturbado mecanismo de reciprocidade e sociabilidade violenta que é orquestrada para aglutinar e fortalecer os amigos – o equivalente aos mesmos de si – e enfraquecer, enfrentar e submeter o ***alemão*** – o equivalente ao outro ou, aos mesmos opostos a si.

Na intensidade das relações socioafetivas num ambiente de sociabilidade violenta, os funkeiros determinam a si mesmos as condicionantes das relações de reciprocidades (GIRARD, 1990), entre os aliados e entre os adversários de uma luta que se trava, como condição primeira, para o estabelecimento da liberdade de ir e vir entre lugares de pertencimentos que, a priori, estão interditados ou potencialmente em condições de vir a sê-los, em decorrência da presença, igualmente intensa, do ***alemão***. E estar desimpedido no universo funk significa estar potencialmente no comando, condição esta que exclui, portanto, a possibilidade de estar sujeito ao ***alemão*** – aquele com quem se briga numa intensa relação de disposição, com o propósito de dominação e controle de territórios.

A Conclusão de (GUIMARÃES, 1998) é representativa desta manifestação,

> Nesses casos, não se procuram motivos para explicar a origem do conflito. As brigas fazem parte do mundo das galeras e são importante instrumento na constituição dos grupos e na preservação de sua existência. A briga representa a forma de curtir dos grupos e para isso vão aos bailes. (GUIMARÃES, 1998. p. 187).

O comportamento violento na festa funk não se restringe a um lugar ou momento específico e particular da festa. Desloca-se, num circuito de vingança pela humilhação ocorrida nos confrontos de baile e festejos, durante toda a semana por entre ruas e ruelas dos bairros e, em especial, pelas escolas de periferia e logradouros do centro da cidade, suspendendo "na moral" as fronteiras e circuitos interditados pelas galeras inimigas.

É neste cenário que vemos surgir o bonde ou mulão[1]. O movimento dos bondes de galeras funkeiras objetiva demonstrar força para proteger o próprio território ameaçado, romper com os circuitos interditados ou ocupar o território alemão. Além desta perspectiva tática, existe outra, a proteção dos próprios membros da galera, uma vez que a interdição dos espaços imposta pela demarcação de territórios é muito séria e, ignorá-la, pode ser fatal para o funkeiro. Neste caso, o bonde é a garantia segura de locomoção entre os diversos territórios e, quanto maior o bonde, mais facilidade a galera terá para percorrer todos os espaços estejam eles interditados, ou não. Como a mobilidade espacial é um desejo que permeia todas as galeras, vê-se que os bondes ocupam lugar privilegiado entre elas.

1 Possivelmente tais expressões são inspiradas nos bondes de traficantes - um comboio de carros com traficantes armados deslocando-se de seu território para invadir e ocupar outro território, seja para a expansão do próprio domínio do tráfico, seja para cobrar uma dívida, seja simplesmente para alertar o adversário quanto ao risco de um confronto.

O bonde é, nesse cenário da festa funk, o veículo que comunica algo de alguma coisa. E como tal, o significado do bonde vai extrapolar a sua mera presença espaço-temporal no ambiente da festa, para abrigar-se no mundo das coisas sentidas, ou seja, quem simplesmente vê, de longe, os bondes em sua formação ou em frenéticos movimentos, não terá os elementos necessários para recobrir-lhe da sua principal característica fundadora, dar consciência à briga de galeras, fazê-la falar e afirmar-se como elemento propulsor de valores tomados como essenciais no universo funk, quais sejam, territorialidade, disposição e reciprocidade.

Os caminhos trilhados pelo bonde no ambiente da festa realçam, o tempo todo, tais valores. Ele se forma no território de amigos, trilha o território de aliados, onde cresce de tamanho e se fortalece, partindo para a fronteira dos territórios do alemão. E aí, em questões de segundo, cumpre a sua saga, o seu destino tão bravamente reservado e idealizado, rompendo com as barreiras de interdição do espaço. Já não há mais limites possíveis. O desafio é lançado, e o bonde, finalmente, cumpre o seu papel, reafirmar a disposição da galera pelo comando da festa e sujeição do alemão.

Em tudo que essa espécie de epopéia nos conta, o meu argumento acerca do papel crucial dos bondes vai se fundamentar, precisamente, no seu caráter simbólico e ritual que ele representa para o universo funk e para o nosso sistema social.

O bonde, ao possibilitar o deslocamento das galera*s* entre os diferentes domínios do ambiente de festa, torna claro para os seus membros e para os outros os propósitos dos quais se tem que ter consciência. Assim, ao se formar o bonde, tem-se a consciência de que a galera está se aglutinando. Ao fortalecer o bonde com a aliança com outras galeras, tem-se a consciência da culiagem – aliança tática com aliados – e, ao fazê-lo movimentar-se pelos vários territórios, tem-se a consciência de que este movimento objetiva a disputa pelo comando da festa e a ruptura dos circuitos interditados.

A esse processo de deslocamento e tomada de consciência, Roberto Da Matta chamou de o caminho ritual, ou caminho consciente do ritual. Um conjunto de manifestações conscientes que transformam um simples ato em símbolo e um conjunto de ações em rito (DA MATTA, 1990).

Isso me faz recorrer ao entendimento apresentado por (ZALUAR, 1996) para, ao mesmo tempo em que se deve utilizá-lo para delinear o entendimento do que se tem como construção social da violência, deve-se utilizá-lo, também, para dizer que os confrontos entre galeras são uma elaboração cultural simbólica e seu enfrentamento, por quem quer que seja, deva se dar, igualmente, como intervenção a partir de uma elaboração cultural simbólica.

A violência da briga de galeras é muito mais que um fenômeno sócio-histórico da contemporaneidade, e vai além das circunscrições temporais, territoriais e socioeconômicas de uma dada sociedade ou, mais especificamente de pequenos grupos juvenis. Ela se inscreve naquilo que Zaluar define como a violência de todos. Segundo ela,

> A violência não surge na história dos homens com a exploração, a dominação ou a miséria que conhecemos nas sociedades modernas. A violência não surge na história. *Sempre esteve dentro dos homens. Em todas as sociedades, em todas as épocas, em todos os recantos do mundo, existem manifestações da agressividade potencial dos homens contra seus semelhantes.* Os homens desde tempos imemoriais, têm a capacidade de destruir-se mutuamente por meio da violência. (...) Todos os homens, que pertencem à mesma espécie – *Homo sapiens sapiens* -, sempre tiveram também os meios de se comunicar e se entender pela linguagem. Nesta, símbolos e signos substituem as coisas, e é possível empregar palavras no lugar de dentes, punhos, clavas, facas, pistolas, metralhadoras. Mas a idéia romântica do bom selvagem, solidário, comunitário e igualitário é igualmente equivocada. O mal que resulta da violência sempre existiu e sempre foi, portanto, em todas as épocas, em todos os lugares, contido e entendido em maior ou menor grau e de diferentes maneiras simbólicas. (ZALUAR,1996).

Portanto, embora tenha a sua origem na própria condição humana, a violência e seu enfrentamento são socialmente construídos, organizados e distribuídos, de tal modo que se inserem no processo civilizacional em duas vertentes de forças fundamentais: a 1ª força como ruptura, a 2ª força como coesão que, atuando em sentidos opostos, são complementares, não excludentes e que se entrecruzam, sobretudo nos momentos críticos da sociabilidade humana. A este respeito, nos ensina (GUIMARÃES, 1998),

> Nessa rivalidade entre os grupos, centrada na dimensão territorial, têm origem os confrontos entre as galeras. Definindo-se por oposição umas às outras e disputando entre si a hegemonia da área, as brigas são iniciadas por um grito de guerra quando as galeras se encontram, emitidos por todas elas: nome da galera acompanhado por um é rei. Por isso, só andam em bandos. É medida de segurança para quando encontram o inimigo, os alemães, ou para levarem a cabo as brigas que a caracterizam. A briga (ou rixa, outro termo utilizado para designar os conflitos) parece, assim, ocupar um espaço central em sua existência e organização. (GUIMARAES, 1998. p. 90).

Sob o signo da disposição, constrói-se, então, no universo funk, o ethos da galera. Nela são reconstruídos e reinventados novos códigos de condutas, novos padrões de comportamento, de agregação e de pertencimento, que a torna dignatária de uma identidade particular, inclusiva e expressiva do jeito de ser funkeiro. Ser funkeiro é ter disposição. É não se submeter ao comando do alemão.

A construção desse universo particular, com suas regras previamente acertadas e acatadas como legítimas por todos os seus membros implica, necessariamente, o conflito e a tentativa de negação de outro universo social, já anteriormente estabelecido, a sociedade. Muito maior em extensão e mais forte em termos de mecanismos de controle, sejam eles apoiados no recurso à violência, sejam eles substanciados na construção de ideologias, as mais diversas, a sociedade se constitui, então, como o principal fator regulador e normatizador de limites no universo funk.

> E sobre todo este processo simbólico ocorrendo, não há outro caminho senão o enfrentamento, ou não, entre os iguais que insistem, como preservação da sua própria identidade, em marcar rupturas como forma de sociabilidade violenta e intensa.

O funk se apresenta como movimento social, cultural e político de ampla envergadura e locus de expressão das significações que a juventude da periferia faz de si e do mundo ao seu redor. Esta característica o coloca em oposição a outro universo, o da Escola.

O universo da Escola mantém, ao seu modo, sua própria rede de sociabilidade coercitiva e hegemônica. Fundada em relações assimétricas/hierarquizadas de autoridade meritocrática em que os sujeitos sociais são fortemente marcados pela disciplina, pelos papéis sociais e pela promoção por merecimento e desempenho, tal rede se mostra em grande dificuldade de estabelecer, com outros universos significativos da vida social, qualquer dialogo numa perspectiva intercultural convergente, onde se permitem trocas e, sobretudo, se garantem expressões de diferença, em que os diferentes, nas palavras de Canclini (2015), "são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos" (Canclini, 2015, p.17).

Em sua forma legítima e legitimadora da ordem e da transmissão do conhecimento entre gerações (DURKHEIM, 1978), a Escola se apóia na coesão de valores universais para se estabelecer e, de certo modo, se impor no seu ambiente social. No entanto, ela não dá conta de tais sujeitos em sua diversidade. Ela foi construída para a representação do "aluno médio", especialmente concebido para caber dentro de uma Escola previamente determinada a reproduzir, em condições ideais, a visão de mundo, a ideologia dominante. E, ainda que esta assertiva seja muito dura, o que se pode perceber é que os modelos propostos como contramarco não conseguiram, ainda, se fazer presente no cotidiano das representações coletivas em torno de uma comunidade escolar, de fato democrática e representativa dos anseios de diferentes outros grupos com quem ela mantém relação de complementaridade multicultural. Relações estas que admitem o diferente, mas o submete ao controle hegemônico e homogênio da Escola enquanto detentora de valores culturais assim chamados universais (CANDAU, 2008).

Como reflexo dos conflitos reinantes no interior de uma sociedade de classes antagônicas, a educação e a produção do conhecimento vão estar intimamente ligadas ao modo com o qual os indivíduos se percebem, se organizam e se representam no interior dessa sociedade. Aqui estão intrinsecamente relacionados e submetidos, embora não absolutamente, aos modelos de relações econômicas de produção vigente, assim como as diferentes experiências de vida comunitária, como é o caso do universo funk. Está posto, portanto, a densidade e intensidade de conflitos intra e extra-grupo, com os quais a Escola não está preparada e, de antemão, parece não querer enfrentar.

No entanto, é aí que reside nosso desafio. Apropriar-se da escola como elemento central num processo de ressignificação de valores culturais em que as galeras de funk possam se apoiar nela como elemento mediador e garantidor da sua expressão de socioafetividade e, ao mesmo tempo, como mitigador das manifestações de sociabilidade violenta.

Diferentes razões que orientam e organizam os sistemas educacionais, dentre eles os projetos político pedagógicos das escolas e tantas outras políticas de governo compreendem o espaço escolar, por si, como o propiciador de relações sociais entre os distintos sujeitos que se abrigam nele. Desta forma, o modo de ocupá-lo, de organizá-lo, e de se estabelecer, a partir dele, regras e normas de inclusão e de exclusão de práticas e valores vividos por um conjunto de pessoas ou diversos grupos representa, de tal forma, a manifestação de controle social e cultural que resulta em determinado tipo de poder político vivenciado internamente pelos membros desta que chamamos de comunidade escolar.

O aspecto que me importa qualificar nessa comunidade escolar é a sua função geradora de valores culturais com foco na educação. Ao se constituir como cenário propício de propagação de um dado valor moral em torno do qual a comunidade escolar se consolida, como o espaço escolar de pertencimento e o *locus* de identidade comunitária, vemos constituir-se o ambiente de gestação dos valores cívico-democráticos que pretendemos alcançar.

É a partir, então, dessa comunidade escolar, que seus membros configuram suas primeiras roupagens públicas e a elas dão visibilidade e vigor, conforme sejam os objetivos a serem alcançados, nos moldes do que (PUTNAM, 2000), chama de uma comunidade cívica, que é a sua capacidade de gerar "associações como estruturas sociais de cooperação", imprescindíveis para o seu desenvolvimento. Sobretudo porque, a partir delas, os efeitos positivos da prática associativa sobre os indivíduos e sobre a sociedade tendem a se multiplicar.

A relação positiva apreendida nesta comunidade escolar tende a gerar um sistema de "confiança social" (PUTNAM, 2000, p.181), baseado nas regras de reciprocidade e no sistema de participação cívica. A instituição da confiança social é tomada como condição para efetivar processos democráticos, compromissos mútuos e confiáveis e distribuir responsabilidades, de tal forma que a cooperação proporcionada na comunidade escolar resulte na melhor qualidade da ação coletiva que, por sua vez, assegura de forma mais eficaz os resultados desejados por ela.

Desta forma, a destinação de espaços públicos para a participação política e educativa é a possibilidade de se permitir, aos membros desta comunidade, a redefinição e o fortalecimento do seu próprio espaço de atuação. Ou seja, reconhecida através da participação a sua capacidade de tomar parte no processo de forma autônoma, os agentes políticos conseguem estabelecer, a partir de critérios amplamente negociados, a forma de intervenção, interação e construção de um "consenso de ordem pública regida pelos critérios de eqüidade e justiça" (TEIXEIRA, 2001, p.32), que só podem ser estabelecidos por quem se qualifica como cidadão em busca do interesse público.

Desta forma, a idéia de cidadania e de cidadão passa por uma opção de valor pelos princípios que apostam numa cultura civica dentro da comunidade escolar. Neste caso, cida-

dania é o exercício de experiências estratégicas construídas com o objetivo de ressignificar os espaços da política, da cultura e da educação de modo a qualificá-los como espaço amplamente democrático em que se dão, não somente as garantias do direito mas, sobretudo, se exercita o direito de ter direitos. Para isso, ela requer um tipo de cidadão cuja carateristica é a de um "sujeito social ativo", capaz de definir o que considera direitos e quais estratégias deve adotar pelo seu reconhecimento.

Nas palavras de (REIS, 1999),

> (...) o conceito de cidadania é, pelo menos culturalmente, um conceito emancipacionista. Se hoje estamos confrontando a todo o momento os dilemas da pós-modernidade, do fim do iluminismo, diria que – pelo menos enquanto cientista social e, além disso, dentro da comunidade, dentro da vida social da qual participamos – cidadania ainda é entendida de uma maneira iluminista (REIS, 1999, p. 16).

O processo de emancipação e consolidação dessa cultura política passa pelo fortalecimento dos ambientes amplamente favoráveis ao desenvolvimento do potencial do cidadão e da sua virtude cívico-democrática, o que acarreta uma necessária orientação de procedimentos educativos com o claro objetivo de educar o cidadão para essas práticas emancipacionistas.

Se tomarmos então a educação do cidadão como um processo no qual ele se percebe como integrante de uma comunidade política na qual, em conjunto com os demais cidadãos, exerce a sua autonomia política de poder pensar e intervir na dinâmica das relações entre a sociedade e o Estado, com certeza caminharemos para um referencial de educação para uma cultura democrática.

Na sociedade moderna, a educação deveria assumir papel preponderante na difusão e consolidação dos valores vividos pela sociedade. Enquanto "fenômeno eminentemente social" (DURKHEIM, 1978), ela acaba por expressar, em sua concepção, forma e organização, as representações sociais mais hegemônicas presentes na sociedade, representações essas que são caracterizadas, também, por estruturas de poder e de decisão altamente hierarquizadas. Essas estruturas podem comprometer o desenvolvimento do papel da escola, que é o de "perpetuar e reforçar certas similitudes aclamadas pela vida coletiva e assegurar a diversidade das especializações fundamentais para a cooperação entre os diversos interesses" (DURKHEIM, 1978, p.41). Enquanto as estruturas de poder e decisão refletem as desigualdades presentes na sociedade, o papel dessa instituição fica comprometido, ameaçado no que lhe caberia ser um espaço de formação de consenso sobre valores democráticos. Para que a educação exercesse adequadamente sua função, deveria agir mediante a concentração do saber, e de seus distintos processos didáticos e pedagógicos de assimilação, transmissão e difusão do conhecimento, num sistema de ensino definido pela sociedade como sendo o único legitimador das competências no processo de ensino-aprendizagem que vai ser desenvolvido para toda a

sociedade, e aplicado, sobretudo, entre crianças e adolescentes em período escolar. Portanto, ela requereria, para a sua eficácia, a existência de estruturas sociais no seu corpo menos hierarquizadas e mais plurais, seja na sua organização, seja nas suas decisões.

Educar o cidadão para democracia é, por isso, prepará-lo para o exercício da sua autonomia e da vida em comum. A educação deve, portanto, resultar muito mais do que simples formação para a vida democrática, deve resultar em cidadãos capazes de dirigir os próprios rumos da sua sociabilidade. Significa, dessa forma, romper com as amarras de mando da força e da autoridade e estabelecer com essas autoridades uma nova relação de comando, com o pleno desenvolvimento da titularidade de direitos face ao Estado. O cenário que se pode vislumbrar, portanto, é o de um amplo campo de ações que visam ao fortalecimento das relações democráticas. E o que se coloca em termos de democracia está situado no nível da participação que se assegura aos cidadãos, (BOBBIO, 1991).

A disseminação de uma cultura democrática é tanto mais eficaz quanto maiores são os mecanismos de participação colocados à disposição dessa cultura e, sobretudo, os procedimentos formais e informais adotados no processo educativo realizado para tal fim. É certo que tal cultura não se realiza sozinha, apenas guiada pela ação de homens, ou associações, ou governos. Ela precisa ser elaborada e articulada de tal forma que a sua evolução se perceba num contexto processual, claramente identificado pelos distintos sujeitos da sua ação. Neste caso, nada melhor que a educação para possibilitar o engendramento de tal processo. Uma educação pensada com este propósito deve estar ocupada, segundo (BENEVIDES, 1996),

> (...) basicamente, como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas (BENEVIDES, 1996. p. 225).

O problema que se coloca para as perspectivas de uma educação democrática reside, sobremaneira, na própria organização do Estado. Ela só alcança o grau de importância, na medida em que este Estado valoriza a democracia e trabalha em prol da sua efetivação. Mais uma vez cabe observar que, na distinção entre os modelos educacionais, o que está implicitamente colocado é o papel reservado para a sociedade, em suma, o cidadão.

É neste cenário que procuro problematizar as questões da educação, notadamente os processos dos quais se vale para prometer ou assegurar a inclusão dos distintos sujeitos sociais em sua comunidade escolar sem, no entanto lograr êxito quanto os sujeitos sociais em questão são aqueles funkeiros e suas Galeras. Escola e Galeras se negam uma à outra. O que era para ser um ponto de referência: as semelhanças de propósitos e as diferenças de métodos se constituem no ponto de ruptura. É que ambas desejam impregnar a outra do seu domínio.

Em tal ambiente de rupturas, acredito ser imprescindível a tomada de uma consciência do outro a partir do diálogo intercultural com base em interesses convergentes de múltiplos culturais como orientador de uma Escola capaz de "promover uma educação para o reconhecimento do outro" (CANDAU, 2008, p.52). No entanto, me pergunto: como a Escola promoveria esse diálogo com Galeras funk? As Galeras funk, pela própria condição de seu público: adolescentes e jovens ainda em fase de maturação e construção experimental da vida, não conseguem, por este motivo, dentre outros, fazer reflexões e flexões face ao desafio de um diálogo. E reconhecer o outro, num processo educativo que implica negociação de valores culturais de diferentes grupos, com vistas ao estabelecimento de um programa democrático de livre fluxo de ideias e práticas socialmente justas, é um grande desafio que se pode pretender.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, M. V. M. **Educação para a Democracia**. Lua Nova. Revista de Cultura e Política. São Paulo: CEDEC, nº 38, p. 223-237. 1996.

CANCLINI, N.G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade.** Tradução de Luiz Sérgio Henriques. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

CANDAU, V.M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: **as tensões entre igualdade e diferença**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13, n.37, pp. 45-56. ISSN 1809-449X. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-24782008000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 13 de setembro de 2015.

DA MATTA, R. **Carnavais, Malandros e Heróis**. 5ª ed. RJ, Ed. Guanabara,1990.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia.** Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.

GEERTZ, C. A **Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, LTC. 1989.

GIRARD, R. **A Violência e o Sagrado**. SP, Paz e Terra, Ed.UNESP, 1990.

GUIMARÃES. E. Escola, galeras e narcotráfico.RJ: Editora UFRJ, 1998.

PUTNAM, R.D. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna**. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

REIS, E. **Cidadania: história, teoria e utopia**. In: PANDOLFI, D.C; CARVALHO, J.M; CARNEIRO, L.P. (orgs.). Cidadania, justiça e violencia. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

TEIXEIRA, B.B. **Por uma Escola Democrática: colegiado, curriculo e comunidade**. Tese Apresentada ao Programa de Pós-Graduação da USP, São Paulo, 2000.

VIANNA, H. **O Universo Funk Carioca**. RJ. Jorge Zahar Editor, 1988.

ZALUAR, A. **A ordem tribal: a violência é de todos**. in: da Revolta ao Crime S.A. SP: Ed. Moderna, 1996.

DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E EXPECTATIVAS DE JOVENS BELORIZONTINOS MORADORES DE FAVELAS.

Leandro Paulino Silva[1]
Rubens Ferreira do Nascimento[2]

Resumo: Este trabalho analisou a relação entre a desigualdade socioeconômica e as perspectivas e expectativas educacionais de jovens belorizontinos moradores de favela. Para o alcance do objetivo foram desenvolvidos estudos sob o enfoque psicossocial crítico cujo referencial teórico contemplou a construção da identidade, juventude, educação, política e cidadania, direitos humanos e o surgimento de favelas belorizontinas. No contexto do trabalho de campo foram realizadas dez entrevistas semiestruturadas e houve a aplicação de um questionário socioeconômico adaptado. Além desses dois instrumentos utilizados foi possível fazer observações dos jovens no universo da pesquisa: a Vila Biquinhas, situada na região norte de Belo Horizonte. Ao se fazer a análise de conteúdo sobre os dados coletados, verificou-se que em um contexto estrutural de desigualdade socioeconômica, onde ocorre a violação de direitos sociais básicos como o direito à habitação, à segurança pública, entre outros, são poucas as expectativas educacionais porque são também reduzidas as perspectivas visualizadas pelos jovens de avanço nos estudos e de acesso ao ensino superior.

Palavras-chave: Desigualdade socioeconômica; Juventude moradora de favelas; Educação.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é o resultado de uma pesquisa de iniciação científica aprovada e financiada pela PUC Minas e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG. O trabalho pretendeu investigar a relação entre a desigualdade socioeconômica e as perspectivas (percepções e impressões) e expectativas de jovens belorizontinos moradores de favelas em relação a sua formação escolar.

A motivação para a pesquisa teve origem na reflexão do pesquisador sobre a realidade próxima a ele, o universo cotidiano de jovens da Vila Biquinhas, uma favela localizada na Região norte de Belo Horizonte, onde o proponente vive, e que, ao iniciar a graduação em psicologia em uma universidade privada, observou o abismo entre o contexto de favela e o ambiente acadêmico, desde sua infraestrutura até o acesso aos conhecimentos científicos e filosóficos socialmente valorizados.

1 Graduando em Psicologia pela PUC Minas – São Gabriel. Endereço: Rua Walter Ianni, 255, São Gabriel, Belo Horizonte – MG. Endereço eletrônico: leandro.psilva2009@hotmail.com; attes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8766727E3
[2] Mestre em Psicologia pela UFMG e Professor Adjunto IV da PUC Minas. Endereço eletrônico: rubensfn@uol.com.br / Lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4763155D9
Pesquisa realizada de março de 2014 a fevereiro de 2015, referente ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (PROBIC) – Projeto número: "PROBIC/8799-2014" da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

A pesquisa foi organizada teoricamente com a apresentação sobre os Direitos Humanos, os fatores que culminaram no surgimento de favelas belorizontinas, a configuração da educação básica regular, identidade e juventude. Por fim é apresentada a metodologia, o desenvolvimento da análise das informações seguida das considerações finais.

2. DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

Os Direitos Humanos segundo Guerra (2012) formam um conjunto de faculdades e instituições que em cada momento histórico buscam concretizar exigências da dignidade, da liberdade, da igualdade, as quais são conhecidas nacional e internacionalmente por ordenamentos jurídicos. Eles possuem caráter descritivo reconhecidos nas declarações e são também de caráter prescritivo buscando positivar (tornar concreto) as exigências das necessidades humanas. Nesse mesmo horizonte conceitua-se também a cidadania, que segundo Fernandes (2007) condiz aos direitos que as pessoas de uma sociedade civil possuem. Ela é composta por três dimensões: (1) os direitos civis que são individuais e coletivos e regulam as relações entre os cidadãos, são pertinentes à esfera da liberdade individual, tais como o direito de ir e vir e de expressar-se; (2) os direitos políticos que têm como princípio a possibilidade de escolha de seus representantes políticos e também o de se eleger, ou seja, o voto é a expressão de maior importância dessa esfera; (3) os direitos sociais, que são aqueles que o Estado deve oferecer a todos os cidadãos sem exceções: saúde, educação, moradia, alimentação, emprego, segurança, lazer, entre outros. Tais subtemas foram abordados porque o pressuposto adotado na pesquisa é a **afirmação** de que os sujeitos pesquisados possuem, **no mínimo**, os direitos negados à habitação e educação digna, fato que contradiz o ideal de cidadania e dos direitos humanos.

2.1 Belo Horizonte e a construção e manutenção de suas favelas

Na construção da cidade de Belo Horizonte, a capital mineira, observa-se um exemplo explícito de política excludente. Guimarães (2008) aponta que a cidade foi projetada com limites geográfico, econômico e social bem específicos. A avenida do contorno funcionava como uma barreira visível e invisível entre a elite da cidade que residia e mantinha seus negócios em seu interior, e cerca de seis mil trabalhadores que foram trazidos de áreas rurais e suburbanas e alojaram-se de maneira precária em torno desse centro, como consequência, houve o surgimento das primeiras favelas.

A cidade foi inaugurada em 12 de dezembro de 1897, mas dois anos antes (1895) já existiam áreas invadidas por aproximadamente três mil pessoas. Guimarães (2008) mostra outro fenômeno importante na história das favelas belorizontinas. Devido à implantação do pólo industrial em Belo Horizonte e na cidade de Contagem houve um aumento exacerbado da população, o que levou ao surgimento de novas favelas em diferentes pontos da cidade o que inclui nosso universo de pesquisa, a Vila Biquinhas situada na região norte de Belo Horizonte entre os bairros: Floramar, Heliópolis, Júlio Maria, Planalto e a Avenida Cristiano

Machado. O Plano de Diretrizes de Remoção e Reassentamento da Vila Biquinhas da Companhia Urbanizadora e de Habitação de Belo Horizonte (URBEL, 2010), mostra que no final dos anos de 1970 algumas pessoas se assentaram nas proximidades de uma mina, pois ali era um fácil acesso à água para o consumo, mas que secou com o seu uso irregular. Era um terreno brejeiro em que famílias e mais famílias foram ocupando de modo desordenado. Os primeiros moradores construíram casas de madeiras e sem eletricidade. Com o passar do tempo a vila cresceu e os barracos construídos sobre os leitos dos córregos foram se expandindo, os córregos "Embira" e "Baronesa de Santa Luzia" formam, atualmente, um quilométrico esgoto a céu aberto, onde ocorrem constantemente inundações nos períodos de chuvas fortes.

Quadro 1 – Dados Gerais da Vila Biquinhas

Área: 69.971m²
População: 1.872 habitantes
Número de domicílios: 777

FONTE: Plano de Diretrizes de Remoção e Reassentamento da Vila Biquinhas/URBEL, 2010.

Após a apresentação da vila, é necessário trazer outra categoria que também é central para esse estudo, a educação.

2.2 Educação/escolarização

Segundo Aranha (1996) nas sociedades pouco sofisticadas a educação se encontra difusa em seu próprio funcionamento. Já nas sociedades de organização mais complexa (como a nossa), a transmissão da herança cultural é realizada por organizações. A partir dessa segunda concepção, a educação será aqui focalizada como **escolarização,** a qual "é seguramente uma fonte de formação tanto pelo seu regime disciplinar como pelo seu sistema de credenciais", (ARONOWITZ, 2005, p. 09). Ou seja, refere-se ao conhecimento desenvolvido, reproduzido e valorizado em nossa sociedade em que apenas as organizações formais de ensino têm o poder para fornecer o título de formação. A partir dessa definição aborda-se a educação regular, isto é, as modalidades de educação regular e ensino no Brasil.

Araújo (2009) apresenta a atual divisão das modalidades da educação no Brasil, mostrando que a educação infantil, o ensino fundamental e médio compõem a educação básica regular, e que constitucionalmente devem ser oferecidas pelo Estado. A **educação infantil** é a primeira etapa educacional. Ela tem como objetivo o desenvolvimento integral do sujeito até os seis anos de idade, e, junto à sua família, deve potencializar o desenvolvimento social, intelectual, físico e psicológico da criança. Posteriormente há o **ensino fundamental** é o estágio intermediário da educação básica cuja duração mínima é de nove anos, tendo como principal objetivo o desenvolvimento da capacidade de aprendizado adquirindo assim o domínio da leitura, escrita, cálculo, compreensão do contexto natural, social, político, tecnológico e os valores em que se fundamenta a sociedade. E por fim temos o **ensino médio**, que **é última**

etapa da educação básica e possui duração mínima de três anos, sua finalidade é o aprimoramento e consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. (enfatiza-se que o ensino superior não está incluído na educação básica).

Essa didática sobre a educação institucional brasileira é apenas ideal. Saes (2008) ressalta que nos últimos vinte anos houve um aumento considerável no número de vagas do ensino público de nível básico. Porém tal ampliação não resultou em mudanças qualitativas para os estudantes da classe de trabalhadores manuais, os quais tem uma trajetória escolar curta, contrastando com os estudantes das classes média e média alta.

> Portanto, sendo o sistema de educação pública amplamente predominante no nível fundamental e no médio, pode-se concluir que o padrão de funcionamento da Escola Pública é responsável pela reprodução, no Brasil, de uma pirâmide educacional que reserva uma trajetória escolar curta à maioria social e uma trajetória escolar longa à minoria social. (SAES, 2008, pag. 167)

Ao fazer tal análise, nota-se a exclusão de grande parcela da população. Assim os sujeitos ditos excluídos estão onde o Estado os mantém, ou seja, em uma posição subalterna atendendo os interesses das classes dominantes. E é nesse contexto que os jovens pesquisados constroem, dialeticamente, sua identidade.

2.3 A construção sócio-histórica da identidade

A identidade é intrínseca à nossa condição. Ciampa (2002) concebe a identidade como uma condição de totalidade acerca da definição das características da pessoa, porém ela é ao mesmo tempo contraditória, múltipla e mutável. Os aspectos sociais a determinam, levando as pessoas a adquirirem características subjetivas e comportamentais parecidas umas com as outras e ainda assim destacando sua singularidade. Nascimento (2000), em seus estudos, mostra que a identidade é política e relacional, refletindo um paradoxo de estabilidade e transformação. Esse movimento se dá por consenso e por conflito sempre negociado nas relações sociais de poder.

2.3.1 Adolescência ou Juventude(s)? A construção social do ser jovem

Ao tratar da faixa etária entre doze e trinta anos, é necessário ressaltar que no contexto da psicologia existem duas vertentes distintas: as teorias da adolescência e as teorias da juventude. Matheus (2002) aponta que o termo adolescência parece ser privilegiado no campo da psicologia voltado para visões biológica e também psicanalíticas do ser humano. Nessa vertente o sujeito é tomado como um indivíduo que constrói a realidade pela experiência subjetiva, a qual é determinada por características físicas e psíquicas individuais. A faixa etária privilegiada é entre 12 e 18 anos embora haja variações. Já a segunda vertente tem como

bases teóricas enfoques da sociologia, da antropologia e da história. Concebe a faixa etária como juventude, demarcando o seu início aos 15 anos e priorizando uma leitura de âmbito coletivo ao levar em consideração as construções históricas e culturais. Ao fazer tal distinção procura-se esclarecer que o presente trabalho baseou-se no conceito de **juventude** sob uma ótica psicossocial crítica.

Atualmente em nossa sociedade a delimitação da faixa etária que compreende a juventude é divergente entre os autores, mas a Organização das Nações Unidas (ONU) a compreende entre os 15 e 24 anos, e essa foi a faixa etária considerada para a seleção dos sujeitos da pesquisa.

Posteriormente ao critério etário, aborda-se algumas informações, generalistas, pertinentes ao perfil de jovens das camadas populares o que inclui jovens que moram em favelas.

Quadro 2 – Características gerais e peculiares de jovens de camadas populares

Proximidade de situações e condutas de risco, por exemplo, tráfico de drogas ilícitas;
Dificuldade em obter moradia própria;
Falta de expectativas na trajetória acadêmica e profissional, embora idealizem alcançar e obter as mesmas condições materiais de jovens de outras classes sociais sabendo mesmo que de maneira abstrata da condição desigual de oportunidades que lhes são oferecidas;
Percepção das limitações da escola ao saberem que a escola a que têm acesso não oferece meio para melhorar suas condições de vida, mas ainda assim, consideram-na como a forma de obter conhecimentos, estabelecer relações e criar vínculos, sem a qual enfrentariam maiores dificuldades na sociedade;
Preocupação com a inserção no mercado de trabalho, pois os jovens de classe baixa veem o trabalho como uma forma de sobrevivência pessoal e de sua família. Vários deles precisam abandonar a escola para trabalhar e, muitas vezes, manter suas famílias. Desta forma, perpetua-se o círculo vicioso da pobreza e da má distribuição de renda, em que o pobre continuará pobre, sem um nível de formação que lhe permita uma inserção diferenciada e qualitativa no mercado de trabalho.

Quadro elaborado pelo autor, baseado em Nascimento e Sadallah (s d).

3 METODOLOGIA / SELEÇÃO DOS SUJEITOS

O pesquisador mora na comunidade, que é campo da investigação, portanto, existe a familiaridade com a região e com os moradores. Referindo-se a estudos qualitativos parecidos, mas distintos deste, Lapassade (2008) os classifica como "participação observante". Aqui o pesquisador não compôs o grupo de "objetos-sujeitos", pois mesmo apresentando alguma identificação com os pesquisados, que são seus vizinhos, buscou colocar-se parcialmente distanciado dos jovens sem perder a consciência de que isto não se aplica inteiramente.

Todos os entrevistados tinham idades entre quinze e vinte quatro anos. Ao todo foram dez os jovens selecionados, sendo duas moças e oito rapazes. Importava que houvesse representantes do gênero masculino e feminino, mas sem números pré-definidos para cada um dos gêneros. Acerca da etnia, embora não houvesse critério rígido, na prática nenhum entrevista com nenhum jovem branco foi entrevistado. O grupo trabalhado compôs-se de seis jovens pardos e quatro jovens negros, fato esperado, pois a população moradora de favela é formada majoritariamente por tais etnias/tipos raciais.

3.1 Técnicas de coletas das informações e os sujeitos pesquisados

O principal instrumento utilizado para a coleta das informações foi uma entrevista semiestruturada, que segundo Minayo (2002), oferece condições para se correlacionar as hipóteses com dados levantados, o que promove a otimização da interpretação da pesquisa. Foi utilizado também um questionário socioeconômico adaptado especificamente para a pesquisa. Nele foram colocadas questões sobre moradia, renda familiar mensal, escolaridade e profissão dos pais, irmãos e irmãs, enriquecendo o processo de coleta dos dados. Chagas (2000) diz que o questionário é um conjunto de questões elaboradas a priori e com pertinência aos dados que se deseja coletar de maneira prática.

Para a melhor visualização dos dados dos sujeitos e seu contexto social, foi elaborado o quadro abaixo. Para apontar o gênero serão utilizadas duas letras especificas ("M" e "F"), em que "**JF**" refere-se às moças e "**JM**" aos rapazes.

Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos

Suj.	Id.	Situação na escola pública	Expectativas educacionais	Profissão atual	Condições de moradia	Com quem mora
JM1	17	1° ano do ensino médio interrompido.	Pretende concluir o ensino médio.	Não trabalha.	Casa própria com cinco cômodos localizada em um beco estando aproximadamente a 20 metros de um esgoto.	Mãe e quatro irmãos.
JM2	15	8° ano do ensino fundamental interrompido.	Pretende fazer faculdade de veterinária.	Não trabalha.	Casa própria com quatro cômodos que tem um beco como via de acesso e localizada a 50 metros de um esgoto.	Mãe, duas irmãs e a sobrinha.
JF3	23	Ensino médio completo.	Pretende fazer um curso técnico, mas não sabe qual será.	Pizzaiola.	Casa própria com três cômodos localizada a margem de um esgoto a céu aberto e beco como via de acesso.	Marido.
JM4	18	1° ano do ensino médio em curso.	Não informou.	Marceneiro.	Casa (própria) com cinco cômodos que se localiza a cem metros de um esgoto e que a rua é a via de acesso.	Mãe, pai, um irmão e um sobrinho.
JM5	20	1° ano do ensino médio interrompido.	Pretende concluir o ensino médio e fazer um curso.	Pizzaiolo.	Casa alugada com quatro cômodos que tem como beco sua via de acesso e a margem de um esgoto.	Esposa.
JF6	17	1° ano do ensino médio interrompido.	Pretende voltar a estudar e cursar faculdade de engenharia.	Cabeleireira.	Casa própria com quatro cômodos onde há um beco como via de acesso e está localizada a 50 metros de um esgoto.	Mãe, irmão, irmã e uma sobrinha.
JM7	15	8° ano do ensino em curso.	Pretende fazer faculdade de educação física.	Não trabalha.	Casa própria com seis cômodos que tem a rua como via de acesso e está localizada a 40 metros de um esgoto a céu aberto.	Mãe, pai, um irmão e uma irmã.
JM8	18	1° ano do ensino médio interrompido.	Pretende concluir o ensino médio e também fazer curso técnico em manutenção de rede.	Recepcionista em motel .	Casa própria com cinco cômodos que tem a rua como via de acesso, localizada a 15 metros de um esgoto a céu aberto.	Mãe, pai e irmã.
JM9	21	1° ano do ensino médio interrompido.	Pretende concluir o ensino médio.	Chapista (faz sanduíche).	Casa alugada com três cômodos que tem como rua a via de acesso e está localizada a 15 metros do esgoto a céu aberto.	Esposa.

JM10	18	1° ano do ensino médio interrompido.	Pretende concluir o ensino médio.	Serralheiro.	Casa (própria) com quatro cômodos a margem de um esgoto a céu aberto que tem como via de acesso um beco.	Mãe e irmã.

Quadro elaborado pelo autor.

3.2 Técnica de Análise

A técnica de análise adotada foi a "análise de conteúdo", que segundo Minayo (2002), viabiliza o encontro de respostas para as questões formuladas confirmando ou não as afirmações estabelecidas anteriormente com a possibilidade de descobrir novas questões e interpretar analiticamente o que está latente nos conteúdos manifestos nas falas dos sujeitos. Ao longo da pesquisa foi selecionada uma categoria que apresenta as perspectivas e expectativas dos jovens acerca da educação para a análise dos dados coletados.

4 PERCEPÇÕES DOS LIMITES DA ESCOLA PÚBLICA E A EDUCAÇÃO COMO UM CONCEITO ABSTRATO

Após a coleta dos dados foram analisadas as perspectivas e expectativas acerca da trajetória educacional e mercado de trabalho. Quanto às perspectivas dos jovens e de suas famílias sobre o trabalho foi demonstrado que ele é algo para saciar suas necessidades básicas e algumas atividades de lazer. Esta significação parece dificultar diretamente suas possibilidades de refletir e agir sobre os problemas socioeconômicos que enfrentam devido a essa "luta" cotidiana. Isso, obviamente, atravessa suas representações sobre escolarização. Sobre a pergunta: qual a importância da educação? Eles respondem:

Quadro 4 – Respostas:

JM1: "Formar né, é ter um emprego bacana." (sic)
JM2: "Porque quando você não tem estudos, praticamente, você não vai arrumar um emprego bom. Essas coisas." (sic)
JF3: "Pra mim o estudo foi um meio de eu conseguir meu serviço, principalmente." (sic)
JM4: "Ah agora nesse exato momento? Nada." (sic)
JM5: "O estudo? Pra não ter que trabalhar de servente tem que estudar (...) evita você arrumar uma profissão ruim. O estudo proporciona uma profissão melhor pra pessoa." (sic)
JF6: "O estudo na vida de uma pessoa, na minha vida, é tudo! Porque se eu estudar, eu vou ter uma condição melhor." (sic)
JM7: "Ah! Eu acho muito importante, né, que é você ganhar a vida com estudos. O estudo é tudo em sua vida (...) porque hoje em dia não tem nada sem estudo." (sic)
JM8: "Ah, que eu saiba muitas coisas, que eu possa arrumar um serviço melhor, posso, tipo assim, crescer na vida, sair da favela, ter coisa, um lugar melhor que favela" (sic)
JM9: "Quanto mais a gente vive mais a gente aprende, então os estudos, cada meta que você vai estudando ali, você vai aprendendo mais e mais. Vai aperfeiçoando pra tá profissionalizando em algum curso." (sic)
JM10: "Ah, tem que saber né, ler, escrever." (sic)

Quadro elaborado pelo autor.

Todas as respostas socialmente "automatizadas" utilizadas pelos pesquisados foram pertinentes à importância da formação escolar para conseguir "bom" emprego. Quando indagados se para além do bom emprego a educação era importante para suas relações interpessoais, respeito aos direitos seus e os alheios, por exemplo, as respostas eram também constituídas de conteúdos rasos, tais como: "comunicação é tudo", "a educação é muito importante para a vida". Nota-se que eles sabem a fundamental importância dos estudos em relação ao mercado de trabalho, mas de maneira um tanto quanto vaga e contraditória, pois vários deles apesar de informa que a educação "é muito importante", interromperam seus estudos antes de concluírem o ensino médio (conforme o quadro 3).

Nesse mesmo horizonte os jovens entrevistados foram indagados sobre a importância dada por seus familiares à educação. Segundo eles as falas de seus pais geralmente são: "têm que estudar para ser alguém na vida". Outra vez aparece uma grande abstração no conteúdo, dificultando uma possibilidade de reflexão mais ampla. É pertinente apontar que de todos os pais e mães, apenas o pai de JM7 concluiu o ensino médio.

Todos os entrevistados disseram que estudam ou estudaram em escolas públicas. Em seus discursos sobre a escola, nota-se que eles percebem a carência na qualidade de ensino, mas parece que não entendem que isso vai para além de dificultar o acesso a um "bom" emprego, ou seja, que tal configuração por vezes impede a construção de um ponto de vista crítico acerca das desigualdades socioeconômicas. JM4 diz assim:

> na escola o governo não quer ensinar ninguém, só quer passar de ano. Falar que você passou, porque estudar mesmo, incentivar você a estudar não tem não. Só falam (...) você não precisa fazer nada, só ir na aula, ganha nota de presença. (sic)

Nessa fala se encontra a confirmação da afirmativa de Saes (2008), de que a grande parcela dos que acessam a escola pública é excluída no processo de aprendizagem desde o início de sua trajetória escolar até a conclusão do ensino médio, fazendo com que eles não cheguem perante o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em igualdade de condições com os alunos das instituições privadas de ensino e/ou de outras classes sociais. O quadro três mostra que JM2 pretende cursar veterinária, JF6 almeja engenharia civil e JM7 educação física, contudo dentre eles apenas o último não interrompeu os estudos. Isso mostra um ponto positivo em que os jovens imaginam a possibilidade do acesso a um curso superior, mas quando indagados sobre a maneira que farão isso, as respostas também são rasas, pouco convincentes e contraditórias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta diária por condições básicas de sobrevivência em sua realidade socioeconômica limita e dificulta os interesses e a disposição de tempo para os jovens entrevistados irem à escola. Consequentemente, o acesso às informações e o desenvolvimento de reflexões sobre

o quanto a educação é fundamental para a compreensão do mundo, acontece de maneira precária. Esta, por vezes, impede a conscientização e o enfrentamento das desigualdades que os aflige. Tal configuração está relacionada a uma visível violação dos direitos de cidadania.

A partir da análise dos dados coletados, verificou-se que a maioria deles interrompeu seus estudos devido à necessidade da inserção precoce no mercado de trabalho para garantia de sua sobrevivência e de sua família. A maioria deles não encontra motivação para estudar, culminando no desenvolvimento de um conceito abstrato da educação/escolarização, dando a ela uma conotação de algo, praticamente, para "conseguir um bom emprego", levando-os também a uma abstração do conceito de cidadania, o que os impede de se perceberem enquanto cidadãos com seus direitos violados. Tudo isso mostra que as desigualdades sociais econômicas e políticas têm repercussões negativas em suas perspectivas e expectativas educacionais. Essa produção no campo da Psicologia foi relevante, numa busca de compreender e ressaltar aspectos históricos e dialéticos de injustiça social que parecem manter-se alimentados por discursos de respeito às diferenças, mas que podem expressar um jogo de controle e exploração dos grupos mais fracos pelos grupos mais fortes. Ressalta-se que a pesquisa possui suas limitações, mas que pode ser uma fonte de informações futuras em estudos pertinentes aos temas sobre educação e juventude favelada.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2. ed. rev. e ampl. 1996.

ARAÚJO, José Prata. **Guia dos direitos sociais - a igualdade social - as diferenças entre a esquerda e os neoliberais**. São Paulo. Fundação Perseu Abramo, 2009.

ARONOWITZ, Stanley**. Contra a escolarização: educação e classe socia**l. Currículo sem fronteiras, v. 5, n. 2, p. 5-39, 2005.

BELO HORIZONTE . URBEL - Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte – MG. **Plano de Diretrizes de Remoção e Reassentamento da Vila Biquinhas, 2010**. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=urbel&tax=8173&lang=pt_BR&pg=5580&taxp=0&idConteudo=39186&chPlc=39186>. Acesso em: 17 de jul. de 2013.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. **O questionário na pesquisa científica**. Administração online. São Paulo, 2000.

CIAMPA, A. da C. **"Políticas de Identidade e Identidades Políticas".** In DUNKER,

C. I. L. & PASSOS, M. C., Uma Psicologia que se Interroga – Ensaios. São

Paulo: Edicon, 2002.

FERNANDES, Antônio Sérgio Araújo. **Políticas públicas: definição, evolução e o caso brasileiro na política social**. In: Introdução à política brasileira. São Paulo: Paulus, p. 203-225, 2007.

GUERRA, Sidney. **Direitos Humanos:** Curso elementar. São Paulo: Saraiva, 2012.

GUIMARÃES, Berenice. Favelas em Belo Horizonte: tendências e desafios. 2008.

LAPASSADE, Gorges. **Microssociologias**. Brasilia: Liberlivros, 2008.

MATHEUS, Corbisier Tiago. **O Processo Adolescente**. In: Ideais da adolescência: Falta de Perspectiva na Virada do Século. Annablume: FAPESP: São Paulo, 2002.

MINAYO, Maria C. S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, Rubens F. Pobre Pai: a construção da identidade em homens pais pobres urbanos. Dissertação de Mestrado. FAFICH/UFMG. Belo Horizonte: 2000.

ONU. UNICEF. **Fundo das Nações Unidas para a Infância**. Ano Internacional da Juventude 2010-2011. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/media_18637.htm>. Acesso em: 01 de set. de 2013.

SADALLAH, Marcia M.; NASCIMENTO, Rubens F. **Adolescência: uma perspectiva psicossocial**. (no prelo)

SAES, Décio. Escola pública e classes sociais no Brasil atual. Linhas Críticas. São Paulo. 2008.

ENSINO DE SOCIOLOGIA E VIDA PRATICA DOS JOVENS ALUNOS

Marcos Antônio Silva[1]

Resumo: Este Trabalho busca descrever e compreender como se dão as relações de Jovens alunos e professores intermediadas pelo ensino de sociologia em duas escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Deste modo a interação entre Ensino de Sociologia e seus principais sujeitos (jovens alunos[2] e Professores) no ambiente escolar foi ponto de partida desta investigação. Para isso buscamos analisar as perspectivas que os Jovens Alunos das duas turmas participantes da pesquisa possuíam frente ao ambiente escolar, Ensino de sociologia e a relação professor/jovem aluno nas aulas desta disciplina.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Jovens Alunos, juventude e Docência

Abstract: This work seeks to describe and understand how to give the relations of young students and teachers brokered by the sociology of education in two schools in the metropolitan region of Belo Horizonte. Thus the interaction of Sociology of Education and its main subjects (young pupils and teachers) in the school environment was the starting point of this research. For this we analyze the prospects that the young students of the two survey participants had classes outside the school environment, sociology of education and the teacher / young student in class in this discipline.

Keywords: Sociology of Education, Youth Students, youth and Teaching

INTRODUÇÃO

Sobre a relação entre juventude e escola, a própria literatura sociológica apresenta fortes divergências. Como nos informa Abrantes (2003), há um hiato existente entre dois campos subdisciplinares da sociologia — a sociologia da educação e a sociologia da juventude — no tratamento dos jovens alunos. Como afirma este autor, as referências, linguagens e descrições são tão divergentes que, por momentos, chega-se a suspeitar que os estudantes dos trabalhos sobre educação e os jovens dos estudos culturais não se tratam dos mesmos atores.

De uma parte, há um conjunto de análises que procuram explicar a multiplicidade de fatores, características e elementos que se configuram nas transformações físicas, biológicas,

1 Graduado Bacharelado e Licenciado em Ciências Sociais FAFICH/UFMG, Professor da rede Publica de Estadual de Minas Gerais, Aluno do Mestrado Profissional FaE/UFMG e Integra a equipe de Especialista que formulou o texto preliminar da Base Comum Nacional (componente Sociologia) .

2 A opção de nomear em todo o texto os sujeitos discentes da pesquisa como Jovens Alunos não foi uma escolha arbitrária, sendo esta referenciada pela análise de Teixeira (2014), onde esta autora classifica os jovens como sujeitos do processo educativo, sendo estes adjetivados por diferentes dimensões de sua vida, sendo a condição de aluno apenas uma destas dimensões. Portanto, a própria expressão Jovens Alunos apresenta um posicionamento crítico a uma perspectiva lançada frente aos jovens dentro do ambiente escolar, que tenta enquadrá-los somente na condição de aluno ignorando as demais facetas de sua identidade.

intelectuais e cognitivas, de identidade e personalidade, sociais e culturais, morais e de valor, vivenciadas pelos jovens no decorrer dessa "etapa da vida". (Léon, 2005). De outra, as análises partem da compreensão dos modos como as juventudes instituem suas relações, o que exige uma compreensão anterior: a de que a vida juvenil encontra-se delimitada pelos processos biológicos e sociais. O primeiro serve para o jovem diferenciar-se da criança e o segundo, o permite diferenciar-se do adulto. (Allerbeck e Rosenmayr, 1979, apud Leon, 2005).

No tocante à relação juventude e escola, o debate aponta para a presença da escola como uma instituição central na vida juvenil. O prolongamento da escolarização e as transformações no mundo contemporâneo requerem um olhar mais atento para a relação juventude e escola, pois os jovens chegam à escola com outras dimensões de vivência e participação juvenil que, confrontam a visão naturalizante do aluno. A sociabilidade, a relações de gênero e sexualidade, as relações étnico raciais, o trabalho, a imersão na cultura digital e a religiosidade são algumas das dimensões da vida juvenil com as quais esses sujeitos adentram o espaço escolar.

Vários autores sinalizam para a naturalização da categoria aluno e apontam as consequências deste processo no entendimento dos reais sujeitos discentes presentes na escola. Dentre estes autores, destaca-se Sacristán (2005) ao defender que o conceito de aluno geralmente é interiorizado na concepção dos professores como de um sujeito que não possui nada para colaborar. Isto acontece porque, ao acreditarmos que são 'menores', sua voz não nos importa e não os consultamos para elaborar ou reconstruir a ideia que temos sobre quem eles são. Neste sentido, a própria presença dos sujeitos é naturalizada e a escolarização é tida como um fato tão natural na paisagem social de nossas formas de vida que é estranho imaginar um mundo que não seja dessa forma. Assim, damos como certo, em uma etapa de suas vidas, o fato de as pessoas irem às instituições escolares todos os dias.

Este processo de naturalização da presença dos sujeitos nas escolas é acompanhado por representações cristalizadas do papel dos alunos, que culminam por balizar as posturas e valores que estes sujeitos devem adotar dentro desta instituição. Dayrell (2010) nos mostra que no cotidiano escolar essa tensão se faz presente, não tanto de forma excludente, ser jovem ou ser aluno, mas, sim, geralmente, na sua ambiguidade de ser jovem e ser aluno. Uma dupla condição que muitas vezes é difícil de ser articulada e que se concretiza em práticas e valores que vão caracterizar o percurso escolar e os sentidos atribuídos pelos jovens alunos a essa experiência.

Esse cenário aponta para a necessidade de entendermos que sujeitos jovens e escola se constituem mutuamente. Os jovens não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são influenciados por ela. A escola, por sua vez, não se resume a uma edificação. É também uma construção social historicamente situada, que se constitui por sujeitos, tempos e espaços. Tem suas regras, seus códigos, linguagens, enfim, uma forma e uma cultura muito específica. É a partir desse entendimento, que pretendemos dialogar com os questionamentos que as culturas juvenis apresentam frente ao espaço escolar e às disposições que manifestam face à escolarização, contemplando, neste debate, elementos como a origem social dos jovens, o decurso da escolaridade e as sociabilidades juvenis na escola

QUEM SÃO OS JOVENS PARTICIPANTES DA PESQUISA?

Participaram de nossa pesquisa um total de 49 jovens alunos - 28 Turma A e 21 Turma B – de duas escolas distintas da Região Metropolitana de Belo Horizonte . No que diz respeito à idade dos jovens pesquisados (2015), variava entre 15-17 anos, em sua maioria. Contudo, em ambas as turmas observou-se um número expressivo de jovens acima dos 17 anos, ou seja, fora da idade regular para essa etapa de ensino: Turma A, 39,3% e Turma B, 52,4 %.

No que se refere à questão de gêneros, os dados nos mostram que a maior parte desses jovens alunos nas duas turmas eram do sexo feminino – Turma A (67,9%), Turma B (57,1%). Quando questionados sobre como se declaravam frente à questão raça/cor[3], nas duas turmas houve a predominância de jovens alunos que se autodeclararam negros (pardos/pretos) – Turma A (75%) e Turma B (57,2) .

No quesito renda, predomina entre os grupos familiares das duas turmas analisadas, a faixa de 2 a 4 salários mínimos. Com relação ao item moradia, a grande maioria dos jovens alunos informou morar em casa própria, já quitada ou ainda em pagamento. Também uma maioria afirmou possuir em seu grupo familiar um ou mais automóveis. A escolaridade média de pais e mães dos jovens alunos participantes era em média menor que dez anos de estudos e de forma geral ocupavam cargos ligados ao setor de serviço em que necessitava-se de baixa qualificação profissional.

OS JOVENS ALUNOS[4] E A INSTITUIÇÃO ESCOLA

Buscamos aqui explorar o que dizem os jovens participantes da pesquisa de seus contextos escolares, especialmente de suas vivências nas aulas de sociologia. E por meio destas vivências, notar suas impressões sobre a relação com os professores dessa disciplina. Em nossa investigação percebemos que a relação dos jovens alunos com a instituição escolar apresentou posturas adotadas pelos jovens alunos que oscilavam entre adesão, crítica e negação, sendo que, no discurso de um mesmo jovem, percebemos a presença de mais de uma destas posturas. O próprio aprendizado e a relação com o saber não se mostraram cristalizados em uma postura única adotada por esses jovens, pois os mesmos relataram assumir posicionamentos distintos frente à escola e ao aprendizado, em diferentes momentos de sua trajetória escolar e até em um mesmo período.

---

3 Utilizamos neste trabalho a classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a qual contempla as seguintes categorias: Amarelo (Oriental), Branca, Indígena Parda e preta sendo acrescentado a alternativa outras, dado a possibilidade do entrevistados dizer como se alto- classifica. Ainda utilizando a metodologia do IBGE como referencia para fim de analises as categorias de cor *preto* e *pardo* foram agregadas, na categoria racial *negro*.

4 A opção de nomear em todo o texto os sujeitos discentes da pesquisa como Jovens Al Jovens Alunos não foi uma escolha arbitrária, sendo esta referenciada pela análise de Teixeira (2014), onde esta autora classifica os jovens como sujeitos do processo educativo, sendo estes adjetivados por diferentes dimensões de sua vida, sendo a condição de aluno apenas uma destas dimensões. Portanto, a própria expressão Jovens Alunos apresenta um posicionamento crítico a uma perspectiva lançada frente aos jovens dentro do ambiente escolar, que tenta enquadrá-los somente na condição de aluno ignorando as demais facetas de sua identidade

Tendo em vista estas ponderações, trazemos aqui algumas falas pelas quais intentamos explicitar a percepção dos jovens alunos participantes da pesquisa sobre como se dava naquele momento especifico a sua relação com a escola. Em nossa busca, encontramos posturas que vão desde uma grande adesão aos métodos, conteúdos e práticas destas escolas até posicionamentos que descrevem a escola como desestimulante e sem sentido.

Dentre as varias formas de se relacionar com a instituição escolar verificadas nas falas de alguns jovens, destacamos o relato daqueles que percebiam a escola como uma obrigação. Em seus dizeres: "a gente frequenta a escola por que não há outro jeito" ou "é uma perda de tempo". Depoimento que nos remete a Fanfani (2000), ao atestar que para muitos jovens alunos que frequentam nossas escolas, a possibilidade de não ir a esta instituição não aparece e/ou não se configura como alternativa. Para esse grupo a experiência escolar era notada como algo que não havia contribuído ou não iria contribuir para seus projetos de vida. A fala abaixo confirma essa obrigatoriedade:

> É aquele negócio assim você vem na escola, você vem forçadamente pelos pais, porque não gosta de estudar. (Jovem Aluno 4, Turma A).

No fragmento acima, o estudante afirma frequentar a escola por imposição de seus pais, pois ao que tudo indica, não aprecia os conteúdos, temporalidades e dinâmicas nas quais transcorrem as aulas. No atual contexto social, a possibilidade de frequentar ou não a escola não é oferecida aos jovens alunos e a seus familiares, mas é orientada por um imperativo legal, a Lei 8069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual prescreve que toda criança e adolescente deve estar na escola.

Já outros jovens buscavam se relacionar com a escola de forma dedicada, apresentando um amor ao conhecimento como forma de adaptação ao ambiente escolar. Esse sentimento emerge de certa relação com o saber científico-escolar. Por conseguinte, isso causa uma imersão na dinâmica escolar, configurando um recurso maior para o êxito em seus estudos, como podemos verificar na fala da jovem aluna abaixo:

> Eu gosto de estudar. A maior parte da minha vida eu passo estudando. Então eu gosto de estudar porque eu tenho uma visão ampla de futuro, eu gosto de adquirir conhecimento ao longo do tempo e essas coisas. (Aluna 2, Turma A).

Esta postura tem a ver com uma relação com o conhecimento, que muitas vezes não consideramos juvenil. No fragmento, há um discurso de valorização do conhecimento, apontando para uma relação harmônica da jovem aluna com a escola e seus métodos de ensino, o que lhe possibilita uma integração ao ambiente escolar que até então foi duramente criticada pelos demais sujeitos entrevistados. Essa forma de interação com a escola é a valorizada e esperada pelos professores, direção da escola e pelos pais.

Porém, um exame minucioso adverte que temos uma relação com o conhecimento ligada à ideia de tempo. O modo dos jovens alunos pesquisados viverem o presente – que se estende e intensifica entre continuidade e descontinuidade – se torna também, o modo de eles encararem o futuro com seu inevitável devir no "hoje" das diferentes temporalidades, seja interior-afetiva, seja exterior-instituída (Melucci, 2005). Esta relação de continuidade e descontinuidade, presente na forma como os jovens se relacionam com a escola foi percebida em vários depoimentos como os que são apresentados abaixo.

> Eu sou um aluno regular, tem dias que eu tô com intenção, vou lá e vou aprender coisas, tem dias que você fala, ah num tô nem ligando não. (Jovem Aluno 3, Turma A).

> No começo, até o ano passado, eu gostava de estudar, esse ano eu tô bem abaixo do que eu posso fazer. Primeiro porque é o final dos estudos, eu tô desanimando, mas eu não sei dizer o porquê. Antigamente os professores daqui tinham o prazer de ensinar, e os alunos com os quais eu estudei tinha prazer de aprender e agora tá tudo mudando. (Aluno 1, Turma B).

Segundo Abrantes (2003), inúmeras pesquisas empíricas realizadas sinalizam para a ideia de que, de um modo muito geral, os jovens alunos buscam manter uma relação flexível e ambígua com a escola, que lhes permita, em certas situações, resistir e infringir as regras, temporalidades, e noutras participar com algum entusiasmo. Exemplo disso: os jovens alunos em questão informam que seus comportamentos e consequente disposição para o aprendizado não se apresentam como uma constante, mas dependem de expedientes ligados às dinâmicas escolares e extra escolares. Também se destaca nas falas acima, o fato de seu empenho e dedicação aos estudos serem motivados pelo estímulo e empenho dos professores. Um ambiente escolar onde existem profissionais desmotivados traz em si as dificuldades em lançar perspectivas otimistas sobre seus jovens alunos. Um reflexo desta situação aflitiva é a não adesão destes aos conteúdos propostos pelo docente e a degradação das relações entre professor e jovens alunos.

Entre as falas dos jovens participantes da pesquisa percebemos uma predominância de jovens que declararam que, na maior parte do tempo que estão na escola se relacionam de uma forma puramente instrumental com os conhecimentos ali oferecidos. Em seus depoimentos afirmaram frequentar esta instituição apenas buscando benefícios futuros, mas não viam sentido nas aulas e no conhecimento em si. Veem a escola como um mal necessário, uma espécie de calvário que os levará a uma vida melhor no futuro, a exemplo do fragmento abaixo:

> Vou te falar como eu sou na sala de aula, não sou a melhor aluna, mas sou participativa, faço minha parte, o que precisar ajudar eu ajudo, leio os livros. Sou uma aluna mais ou menos. Vou por obrigação. (Jovem Aluna 3, Turma B).

Como nota Perrenoud (1995), a maior parte dos jovens aceita a escola como um "ofício", mas vê pouco sentido no trabalho escolar. Também Pais (2001) sustenta que, frente a um cenário de "emancipação bloqueada", perante um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente, os jovens consideram as qualificações escolares importantes para o seu futuro profissional e, por isso, procuram ir transitando de ano, de forma a concluir o ensino básico, frequentar o secundário, e talvez chegar ao superior. Contudo, fazem-no sem grande convicção, até com um certo distanciamento ou pragmatismo, distinguindo a escola do "verdadeiro mundo", onde a vida tem lugar.

> Como aluna não gosto de estudar não, dá preguiça. Gosto um pouco, gosto de sociologia e filosofia por que aprendi a realidade, eu entendi outra realidade. Mas o ruim de estudar é a sensação de ficar presa no tempo, num ambiente com pessoas que às vezes você não gosta, professores, um colega, não gosto. A escola poderia fazer umas aulas fora da sala, aulas com debate. (Aluna 4, Turma B)

O fragmento acima salienta a importância das relações interpessoais na adesão dos jovens à escola e indica, como nos informa Teixeira (2007), os limites físicos, sociais e simbólicos da escola e da docência que se estendem para muito além do aprender e do ensinar conteúdos disciplinares. Nas pesquisas com jovens alunos, são criticadas as dinâmicas das aulas, as temporalidades e a própria arquitetura da escola que contribui para o acirramento dos ânimos. A jovem aluna insinua que conviver várias horas do dia em um ambiente fechado que remete a uma prisão, contribui para sua rejeição à instituição escolar.

A dimensão temporal é um importante marcador da vida juvenil contemporânea. Ao dizer "eu sou obrigado a estar aqui e isto não contribui para o meu projeto de vida", o jovem aluno nos encaminha diretamente para essa forte experiência na relação com o tempo. E essa singular experiência com a temporalidade – passado, presente, futuro – imprime especificidade em seus modos de ler e sentir o mundo. Recuperamos, com isso, vários momentos em sala de aula, onde tais jovens alunos experimentavam a imbricação entre o estar em sala de aula e ao mesmo tempo estarem conectados em redes sociais com outros jovens, assim, dividindo aquele tempo da sala de aula com o tempo do espaço virtual.

OS JOVENS ALUNOS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Ao iniciarmos este tópico devemos ressaltar a dificuldade de sua construção. Nas pesquisas que balizaram a construção deste trabalho, constatamos uma expressiva bibliografia que avalia como os docentes percebiam o ensino de sociologia, quais eram suas opiniões sobre a disciplina e quais eram suas propostas para que a sociologia atingisse seus objetivos no ensino médio. Mas quando buscávamos referências sobre como os jovens alunos avaliavam a presença da sociologia no ensino médio e quais seriam as suas demandas frente a esta disciplina, evidenciamos uma lacuna que sinaliza para a ausência de escuta e apreensão dos sentidos dessa disciplina no aprendizado escolar desses sujeitos.

Não obstante, Sarandy (2002) ressalta que esta disciplina se mostra como importante elemento para pensar o cotidiano em uma sala de aula, uma vez que o ensino de sociologia na educação básica possui como princípio educativo o movimento de questionar as realidades nas quais os jovens alunos estão inseridos, sobretudo, diante de determinados temas que esses sujeitos tomam conhecimento pela mídia.

Para alcançar tal objetivo é necessário o desenvolvimento de metodologias de ensino que promovam a postura cognitiva, e que não permaneçam apenas nas teorias sociológicas. Mas, como nos informa Meksenas (1995), o professor deve ter em mente que, para trazer o cotidiano para discussão, a teoria sociológica não pode ser deixada de lado. Nesse sentido, as técnicas e metodologias utilizadas na docência devem promover esse diálogo entre a realidade social onde estão inseridos os jovens alunos e as teorias consolidadas no campo da sociologia.

O QUE É A SOCIOLOGIA PARA OS ALUNOS PESQUISADOS?

Com relação à perspectiva dos jovens alunos e à disciplina de sociologia entre os jovens alunos participantes da pesquisa devemos ressaltar que, comparativamente, este foi o item em que as duas turmas mais se diferenciaram, o que dialoga com as especificidades do ambiente escolar onde estavam inseridos e a atuação dos professores.

Quando convidados a definir a disciplina de Sociologia em uma palavra ou expressão, os alunos deram respostas variadas e contraditórias, mas que foram passíveis de serem categorizadas. O primeiro grupo, 50% dos entrevistados da Turma A e 57% da Turma B, apresentaram definições literais e enciclopédicas, ligando esta disciplina à definição de ciência que estuda a vida humana em sociedade. Desse modo, os jovens alunos definiram a sociologia utilizando expressões como: "estudo da sociedade", "conhecimento da sociedade como um todo", "formação da sociedade". Nas entrevistas em profundidade, os jovens fizeram esta mesma definição:

> "É o estudo da sociedade em geral como você se adapta a ela, como você age dentro da sociedade". (Jovem Aluna 2, Turma A)
>
> Sociologia é uma matéria que estuda a sociedade, a igualdade, o direito. (Aluna 3, Turma B)

Outro grupo - 32,2% e 14,4%, das turmas A e B, respectivamente - associou a sociologia a uma forma de conhecimento significativo, atribuindo à mesma uma conotação positiva, ligada a uma compreensão qualificada da sociedade e com ampla interlocução com outras disciplinas da área de humanas, sendo definida como "Entendimento/Aprendizagem", "Conhecimento" e "Informação". Esta dimensão do ensino de sociologia pode ser expressa no fragmento abaixo:

> "O básico é falar é o estudo da sociedade, mas sociologia é uma abordagem mais profunda, de coisas sociais, fala sobre guerras civis, sobre disputas da 2ª guerra, do totalitarismo, capitalismo. A sociologia pra mim, aborda mais a questão econômica do que questão política. Mais o capitalismo". (Jovem Aluno 4, Turma A)

Nesta perspectiva, estes jovens alunos corroboram com o que nos informa Carvalho (2004) ao afirmar que a Sociologia tem muito a contribuir, pelo caráter científico que ela tem. A Sociologia não é simplesmente um senso comum, meras opiniões, mas é algo que, partindo de opiniões sobre o mundo, sobre a vida e a sociedade e as relações coletivas dos seres humanos, pode produzir certo processo de reorganização, de sistematização e trazer informações mais precisas.

Destacamos aqui um expressivo número de alunos da Turma B (28,7%) que associou espontaneamente o ensino de sociologia a uma forma de conhecimento que lhes estimulava a pensar e refletir sobre a realidade social, definindo esta como "ter uma mente mais aberta", "reflexão e sabedoria", "pensar" e "conhecimento". Dessa forma, as respostas deste grupo de alunos dão sinais de que as intenções de trazer o cotidiano para a sala de aula e mobilizar os jovens alunos para um movimento de desnaturalizar as relações sociais foram atingidas. O fragmento abaixo confirma esse posicionamento:

> Particularmente, acho que você não precisa focar bastante no estudo da sociologia porque no dia a dia você já discute o racismo, a desigualdade social. Mas, confesso que antes de estudar sociologia eu não enxergava tanto essas questões de racismo, machismo e desigualdade, depois de estudar sociologia que comecei a ver mais isso. Ajuda a enxergar coisas que eram normais. (Jovem aluna 3, Turma B)

A jovem aluna descreve no relato que as temáticas apresentadas pela sociologia dizem respeito a questões que fazem parte de seu cotidiano e que foram naturalizadas ao ponto de não serem enxergadas pela comunidade onde ela está inserida. Mais adiante em seu relato, admite que as discussões trazidas por essa disciplina ajudaram-na a enxergar questões como gênero e racismo, que eram naturalizadas por ela.

Ao avaliar a disciplina sociologia, 57,1% dos entrevistados da Turma A classificaram-na positivamente alegando gostar ou gostar muito desta disciplina. Os jovens alunos da Turma B responderam unanimemente que gostavam ou gostavam muito desta disciplina. Já, quando questionados sobre a relevância do ensino de sociologia na compreensão dos fatos que ocorrem em seu dia-a-dia, a maioria dos jovens alunos da Turma A classificou esta disciplina como muito relevante. Posicionamento este que pode ser confirmado no depoimento abaixo:

> "A sociologia você pode ver ela no jornal também, algumas coisas que você vê lá fora, você pode discutir na aula. Um exemplo eu não vou ter pra te falar não, mas tem a ver com a vida prática". (Jovem Aluno 3, Turma A)

Se considerarmos esse depoimento, para um significativo grupo de jovens alunos, o ensino de sociologia se mostrou relevante ou importante no auxílio da realização de uma leitura informada de fatos cotidianos. Esta estreita relação entre a sociologia e os fatos de sua vida cotidiana também pode ser verificada no depoimento de jovens alunos da Turma A, como se segue:

> Sociologia mesmo, tem hora que discute assim, aí na hora você não dá muita ideia não, mas depois você tá em outro lugar aí você lembra do que ele (professor) falou. (Jovem Aluno 3, Turma A)

Uma diferença na avaliação das duas turmas neste item do questionário consiste no fato de que um grupo de jovens alunos da Turma A (14,4%), apresentou uma visão negativa desta disciplina. Definições como "Chata", "Não importante", "Nada" e "Meio Complicada", são exemplos desse aparente distanciamento:

> "É o estudo da sociedade rsrs... é uma coisa que eu não me aprofundo muito então não vou saber explicar muito". (Aluna 1, Turma A)

Quando questionados sobre a influência que o ensino de sociologia teve em sua formação como cidadão(ã) e no desenvolvimento de um olhar crítico sobre a sociedade em que vivemos, quase a totalidade dos alunos - 78,5% da Turma A e 90,5% da Turma B – classificou o ensino de sociologia como importante ou muito importante. Sobre os temas estudados pela sociologia que lhes ajudaram a compreender melhor o mundo, aqueles como: relações sociais, politica, globalização, questão racial, violência, diversidade cultural, cidadania e direitos humanos; se destacam como indicações de mais de 40% dos jovens alunos entrevistados.

As representações que os jovens alunos demostraram sobre a disciplina informam que, em certa medida, o Ensino de Sociologia cumpre seu papel de provocar o estranhamento e a desnaturalização do mundo e dos fenômenos sociais. A partir dos elementos expostos aqui, observamos que os jovens alunos participantes da pesquisa, de forma geral, fazem uma boa avaliação da presença da disciplina de sociologia no currículo implementado em sua escola. Evidencia-se ainda que a presença desta disciplina contribui para que os mesmos realizem uma leitura qualificada da realidade social, atendendo ao principal objetivo desta disciplina que, conforme Sarandy (2002), é proporcionar a aprendizagem do modo próprio de pensar de uma área do saber aliada à compreensão de sua historicidade.

FINALIZANDO

Neste capítulo, pudemos nos aproximar dos sujeitos participantes da pesquisa e, de forma especial, dos jovens alunos, traçando um panorama de sua relação com a escola e coletivos de profissionais que integram esta instituição, mais especificamente seus professores da disciplina de sociologia. A aproximação promovida pela pesquisa indica que jovens que estão nestas escolas devem ser entendidos como sujeitos de direitos, tendo a prerrogativa de opinar efetivamente frente aos processos decisórios e demais dinâmicas escolares, para que esta instituição se aproxime do que anseiam os principais sujeitos responsáveis por sua existência, os jovens alunos.

Essa análise ainda ressalta a demanda por estudos – especificamente no campo do Ensino de Sociologia, mas não só por este - que considerem a necessidade de uma maior compreensão dos tempos, saberes, dinâmicas e contextos socioculturais dos jovens que ingressam em nossas escolas. Com o intuito de que estes professores promovam uma interlocução entre os saberes que devem ser ensinados pela escola e a realidade da comunidade onde exercem sua docência, podendo assim oferecer um conhecimento nas aulas que dialogue efetivamente com a realidade e com o projeto de vida dos jovens alunos por ela atendidos.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 41, 2003, pp. 93-115

ABRANTES, P. Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas

de escolaridade. Oeiras: Celta, 2003.

CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: Juventude e ensino médio : sujeitos e currículos em diálogo / Juarez Dayrell,Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte :Editora UFMG, 2014.

CHARLOT, Bernard; MAGNE, Bruno Charles. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n. 100, out/2007.

DAYRELL, Juarez . A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios. Sociologia: ensino médio (Coleção Explorando o Ensino). 1ed.Brasilia: MEC Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 15, p. 65-85.

FANFANI, E.T.(2000) Culturas Jovens e Cultura Escolar. In Seminário escola

Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio. Brasília, DF.

MEKSENAS, Paulo. O ensino de Sociologia na Escola Secundária. In: Leituras &Imagens, Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, pp 67-79, 1995

PAIS, J. M. Culturas Juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PERRENOUD, P. O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar. Tradução de Julia Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, J. G. O aluno como invenção. Tradução de Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TARDIF, Maurice, and Danielle Raymond. "Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério." Educação & Sociedade 21.73 (2000): 209-244.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. Educ. Soc., Ago 2007, vol.28, no.99, p.426-443.

TEIXEIRA, Inês A. Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

A CRIANÇA, O JOVEM E O AMBIENTE ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS E SIGNIFICAÇÕES

Nayara Cristina Carneiro de Araújo
Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
nayaracristina@ufg.br

INTRODUÇÃO

A proposta do presente estudo é compreender o significado que crianças e jovens dão ao ambiente escolar, compreendendo que esse processo de significação sofre interferência da relação subjetiva construída por esses indivíduos para com a escola e os sujeitos desse processo de escolarização. Esse processo é interceptado pela história, pela cultura e pela sociedade, onde as transformações acontecem num movimento de construção e desconstrução permanentes, observando a indissolubilidade da relação tempo e espaço.

Significamos esse universo e os seus espaços a partir das nossas relações sociais, e das experiências pessoais e sociais que temos em relação ao todo. Assim, faremos uma reflexão sobre o modo como a infância e a juventude vem sendo tratada no pensamento Ocidental a partir das colaborações de Walter Kohan e Walter Benjamin, principalmente quanto às reflexões de tempo e experiência. Esses autores criticam a ausência da criança e do jovem na proposição sobre eles mesmos, apontando uma supervalorização da vida adulta a partir da modernidade. Para considerarmos essas vozes, utilizamos produções acadêmicas disponíveis no Banco de Dados da Capes que discutiram a questão do significado da escola e do processo de escolarização para esses sujeitos a partir de suas perspectivas.

Utilizamos o Banco de Dados por acreditarmos ser fundamental o diálogo com os demais colegas pesquisadores e pela riqueza de dados que essas pesquisas possuem. Sposito (2009, p.40) afirma que são raros os autores "que constroem problemáticas a partir de um diálogo horizontal com outros pesquisadores que escrevem sobre o tema, o que dificulta a acumulação também horizontal do processo de conhecimento". Nesse artigo buscaremos desconstruir a experiência solitária de estudo e pesquisa na Educação.

As questões levantadas sobre a infância e a juventude na contemporaneidade e no pensamento Ocidental, a experiência nesses tempos e espaços, como a escola, são fundamentais para compreendermos o significado que esses sujeitos dão às suas presenças naquele momento e naquele lugar, e para desconstruirmos a proposição da vida adulta como o objetivo final do desenvolvimento do homem.

A INFÂNCIA E A JUVENTUDE: PENSÁ-LOS NO CONTEXTO ESCOLAR

O artigo analisa o significado do espaço escolar realizado por crianças e jovens. Antes de pensarmos já no que foi pesquisado e escrito sobre esse processo de significação, é preciso verificar a compreensão do que é significação. No nosso estudo compreenderemos enquanto um processo de construção de sentido, relação de reconhecimento, de apreço,

valor e importância. Aqui, a significação corresponde ao enunciado, ao estabelecimento de sentido a partir da enunciação, que desloca a compreensão de uma realidade. A maneira que entendemos esse universo se constrói nas nossas relações a partir de contextos sociais, e o reconhecimento que fazemos é formado pela experiência pessoal e social de cada indivíduo em relação a esse universo. Os significados são produções históricas e sociais, pessoais e extremamente dinâmicas que se fazem e refazem.

Benjamim (2011) lembra que as crianças são diferentes do modo como os adultos as vem concebendo ao longo da história. Até o século XIX, as crianças não eram vistas como inteligentes, e a imagem do adulto era o ideal a ser atingido. No entanto, as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, são partes do grupo, do povo e da classe a que pertencem. O autor afirma o equívoco na exigência de uma adaptação da infância ao mundo adulto, assim como a fala do adulto sobre o que a criança é, pensa ou sente. Aqui, compreendo que Benjamin tem sua razão, a partir do momento em que a exigência tira da criança a vivência da infância. A adaptação da infância ao mundo adulta pode vir a excluir as experiências únicas que essa fase da vida pode nos proporcionar, dadas as subjetivações que temos nesse momento.

O modo como a infância vem sendo tratada pelo pensamento ocidental é denunciado por Kohan (2004, p.51) no momento em que o mesmo afirma a criança como matéria-prima das utopias e dos sonhos políticos do Ocidente: "Para dizê-lo em poucas palavras, segundo essa forma, educar a infância é importante porque as crianças serão os adultos de amanhã e, portanto, os artífices das futuras sociedades; assim, educar a infância é a melhor e a mais sólida maneira de introduzir mudanças e transformações sociais". Para o autor (2004, p.63), é necessário pensar a criança, e a própria infância, não dentro de uma cronologia linear que levará o indivíduo à fase adulta, mas como acontecimento, como resistência e como criação, trazendo a necessidade de pensar em outra temporalidade: aiônica, onde a sucessão temporal não é a única forma de se pensar o tempo da vida.

A juventude também precisa ser pensada dentro dessa temporalidade, contra a superioridade do tempo cronológico e linear. A juventude também é uma fase que deve ser vivida por ela mesma, sem a necessidade ou a exigência de uma adaptação ao mundo adulto, compreendendo que ser adulto não é o objetivo final de nossas ações, modos de vida, projetos e vivências. O senso comum coloca a juventude, geralmente, como um problema, como afirmam Schwertner e Fischer (2012, p.396): "o senso comum parece insistir numa discursividade que associa o jovem a alguém muitas vezes perdido em um corredor escuro, para o qual só resta a 'luz' do mundo adulto – lugar do equilíbrio e da autonomia".

Essas compreensões tanto de infância quanto de juventude como tempo-espaço de passagem, e que tem como fim a vida adulta, está em acordo com o entendimento da importância da inserção da educação infantil na educação básica, como sua primeira etapa, reconhecendo que a educação começa nos primeiros anos de vida e é essencial para o cumprimento de sua finalidade: desenvolver o educando, assegurando–lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores. Ou seja, para se chegar na vida adulta com sucesso.

Chegar ao mundo do trabalho significa, acima de qualquer coisa, para o jovem, tornar-se emancipado. Emancipado no sentido de ser responsável por si. Kohan (2009) esclarece que na base da palavra encontra-se o vocábulo latino *manus*, em português 'mão', e a emancipação seria algo como tirar a alguém da mão que segura para permitir que caminhe por si próprio. Dessa forma, só nos tornamos adultos quando nos emancipamos da infância e da juventude. Isso significa que o ambiente escolar se instala tanto como propõe a finalidade última da educação básica, em transformar crianças em adultos dentro dos padrões e competências da contemporaneidade, tratando as infâncias e a juventude como produto de uma trama histórica, cultural e social. O adulto que convive com crianças e jovens busca gerenciá-los através da produção de saberes e poderes. E o discurso da educação escolar se baseia no valor negativo da infância e da juventude. O indivíduo se livra desse valor quando entra no mundo do trabalho ou nos estudos posteriores sendo, enfim, adulto.

A escola é uma dessas instituições que propaga e cria discursos. Cada sociedade elabora, segundo Kohan (2008, p. 17) "uma série de dispositivos para produzir, legitimar e transmitir suas verdades sobre as questões que lhe interessam", inclusive nas práticas escolares. Não pretendemos crucificar a escola ou responsabizá-la pela compreensão contemporânea de infância e juventude. Mas compreender que o espaço onde o ensino acontece é histórico e social, sendo seus sujeitos (educadores e educandos) interceptados pela cultura, pelo tempo e pela sociedade. Podemos pensar, então, a escola como tempo-espaço de formação e, se o tempo é uma construção histórica e o espaço equivale ao social, tempo-espaço é uma construção histórico-social.

Todas essas questões levantadas, sobre a infância e a juventude na contemporaneidade, e a escola como cronotopo, são fundamentais para compreendermos o significado que esses sujeitos dão às suas presenças naquele momento, crianças e jovens, e naquele lugar, a escola. Pensá-los no momento de crise do ser e devir-a-ser do contexto escolar e de seus discursos.

TEMPO E EXPERIÊNCIA

Uma nova perspectiva da criança enquanto sujeito de fala é fundamental pois, como define Benjamin (1993, 2007, 2011), a infância não é somente um tempo em que é possível ter diferentes experiências, pois tudo é novo, todo acontecimento pode ser o primeiro. Muito além disso, é o tempo da experiência. De acordo com os estudos de Matos (2009) sobre Benjamin, a experiência tem sua origem na palavra *erfahrung,* que na lingua alemã significa atravessar uma região durante uma viagem por lugares desconhecidos. Então, "as experiências que nos acontecem durante uma travessia no desconhecido, numa viagem, são experiências que alargam nossa identidade, nosso conhecimento, nossa sensibilidade, nossa condição no mundo". E nesse momento de viajar pelo desconhecido que os sujeitos constroem a si mesmos. Aqui, nomear não é diferente de criar, de conhecer. E, no desenvolver da vida, ao tornarmos jovens e adultos, sempre vamos depender da elaboração dessas experiências para compreender que nos cerca.

De acordo com Benjamin (1993), a experiência é a matéria da tradição. Compreendemos que a tradição contextualiza um mundo de vida, contemplando um conjunto de representações

significativas que condicionam o cotidiano do fazer e saber de uma comunidade. Define a experiência enquanto tempo de contato com a tradição, sendo um espaço-tempo peculiar de um saber que está para além do racional. E ela se sustenta nas narrativas, na linguagem (Benjamin, 2011, p. 205). "A narrativa floresceu num meio de artesão, (...) é ela própria uma forma artesanal de comunicação. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso". A arte da narração é uma forma de artesanato em que o narrador, sendo o artesão, não é alheio ao que é dito, àquilo que está a contar. A infância seria um tempo de experiência da tradição, o momento em que o indivíduo tem contato com o passado, o presente e o futuro daquilo que o cerca, limitando-se não apenas ao que "pode" e o que "não pode", mas às formas de viver, de sentir e de dizer a sua comunidade e o seu mundo. E começa a se entender nesse mundo. A criança vive momentos de identificação de gestos, de movimentos, de linguagem e de sua configuração num espaço e num tempo determinados.

Esse momento da infância é fundamental no sentido em que, quando essa experiência se configura em um amontoado de acontecimentos sem importância, esses momentos de identificação se perdem entre inúmeras informações. Não existe a experiência. A criança não tem contato com o passado, o presente e o futuro a partir dos seus e da sua relação com o mundo, a criança não vive a infância e acaba se perdendo na exigência de uma adaptação de si ao mundo adulto. Com o passar do tempo, essa experiência não efetivada passa a dar lugar à vivência e ao aprendizado, tornando a vida sem significados, pois o que dá sentido para o nosso cotidiano é aquilo que atinge o nosso íntimo, é aquilo que se relaciona com o que internalizamos ao longo de nossa vida. Se não tivermos esses momentos de internalização e de criação de nós mesmo, tudo que vivermos será sem sentido, sem significado e sem um próposito além da materialidade. Uma vida superficial ou, como algum poeta poderia postular: uma vida sem mim.

Ao falar de *Erfahrunge*, Benjamin nos fala sobre uma experiência autêntica. Distingue a mesma através do conceito de *Erlebnis*, experiência inautêntica. Essas distinções nos remete a pensarmos um pouco sobre a infância e a juventude, não colocando-os como conceitos que se opõem, apesar do binarismo proposto pela tradução entre autêntica e inautêntica, mas como conceitos que se relacionam dialeticamente, ora se aproximando ora se distanciando. Conceitos não essencializados, mas sim historicamente construídos.

Esses conceitos, na reflexão benjaminiana, diz respeito às características da sociedade moderna enquanto um modo de vida que rompeu os laços com o passado, enfraquecendo a experiência coletiva e reforçando o individual, fundado na objetividade do conhecimento para a eficiência do trabalho. Benjamin (2007) afirma que a experiência é uma ação da vida cotidiana que mexe os nossos sentidos e traz autoridade, mas infelizmente o homem quase não mais a possui. Ele fala sobre o declínio da *erhfarung* e a crescente internalização de uma percepção fragmentada e sem reflexão, a vivência do indivíduo isolado – a *erlebnis*.

A experiência infantil difere da experiência do adulto porque a criança recria a experiência enquanto sensibilidade. A relação do adulto com as coisas pressupõe a compreensão lógica, o controle e a racionalidade. O coletivo passa ao individualismo, e

comunicar-se tem um caráter eminentemente informativo. Do educar-se para o diálogo, para a criação, para ouvir e compreender o outro; para o saber científico, especializado, o saber-fazer, o prático, o informacional. A experiência do adulto se tornou inexpressiva, repetitiva.

PRODUÇÕES ACADÊMICAS

A contemporaneidade é o pano de fundo para estudarmos essa relação infância e juventude, a começar considerando a angústia e decepção de Benjamin (1993) a respeito de um modo de vida adulta. Os estudos sobre a infância têm início na modernidade, justamente porque somente nesse momento foi concebida a separação entre a infância e a idade adulta. A verdade é que sempre existiram crianças, mas não como as concebemos na modernidade.

Os estudos sobre infâncias carregam em si uma autoridade na fala de quem escreve, o adulto, que se sente autorizado a expressar sua opinião por já ter sido crianças, desconsiderando toda a construção histórico-social da infância e dos critérios científicos que uma pesquisa acadêmica requer. Por essa razão, destacaremos algumas pesquisas que levaram em consideração a criança como sujeito de fala. O principal exemplo que podemos destacar são as publicações de Castro (1998, 2001, 2013), onde a autora se apoia na máxima de que a criança é também sujeito participante e contribuinte da sociedade.

Em pesquisa realizada no Banco de Dados da Capes, na área de conhecimento Educação, nas dissertações e teses disponíveis no ano de 2012, encontramos 107 (cento e sete) registros de dissertações e teses com a palavra "Infância" tanto no título quanto nas palavras-chave. São 78 (setenta e oito) dissertações de mestrado, 28 (vinte e oito) teses de doutorado e apenas uma dissertação de mestrado profissional, de Brandão (2012), que buscou compreender o que as crianças têm a dizer sobre suas experiências de cidadania e os significados que atribuem a este conceito a partir de entrevistas coletivas com seis crianças, entre 5 e 11 anos. Destaco ainda a dissertação de Silva (2012), que buscou perceber os pensamentos e construções sócio-culturais das crianças enquanto sujeitos que vivenciam a prática literária na escola através de entrevistas com crianças de cinco anos.

Utilizando a palavra "criança" tanto no título quanto nas palavras-chave, foram encontrados 152 (centro e cinquenta e dois) registros, sendo 126 (cento e vinte e seis) dissertações de mestrado, 18 (dezoito) teses de doutorado e 08 (oito) dissertações de mestrado profissional. Embora a quantidade seja maior do que quando se utilizou a palavra "infância", chamou a atenção a quantidade de trabalhos acadêmicos em Programas de Pós-Graduação da área da saúde (enfermagem, psicologia e saúde coletivo), que totalizam 45 (quarenta e cinco) pesquisas. A totalidade dessas pesquisas consideram a criança enquanto fase cronológica da vida, não considerando os aspectos sociohistóricos e culturais.

As teses de doutorado nos Programas de Pós-Graduação em Educação são 05 (cinco), sendo que nenhuma delas considera a criança enquanto sujeito de fala, pois as pesquisas partiram do ponto de análise das intituições escolares e de sujeitos na vida adulta, como a família. Em relação às dissertações de mestrado, destaco a pesquisa de Chiste (2012), que

pesquisou a criança negra quilombola em seus processos de constituição identitária a partir das vozes das crianças que moram na comunidade quilombola de Araçatiba/ES, considerando suas experiências individuais e coletivas. No resumo de seu trabalho acadêmico, a autora esclarece que buscou "olhar a criança como sujeito e ator social nas relações, compreendendo-a como produzida e produtora de história, de cultura".

Em relação aos jovens, utilizamos os mesmos critérios para realizar a pesquisa no Banco de Dados da Capes. Encontramos 107 (cento e sete) registros de dissertações e teses com a palavra "Juventude" tanto no título quanto nas palavras-chave, sendo 81 (oitenta e uma) dissertações de mestrado, 24 (vinte e quatro) teses de doutorado e apenas duas dissertações de mestrado profissional, que trabalham com a perspectiva de protagonismo juvenil nas ações comunitárias (Barban, 2012) e nas famílias rurais (Fritz, 2012).

Quando a pesquisa utilizou a palavra "jovem" tanto no título quanto nas palavras-chave, foram encontrados 20 (vinte) registros de dissertações e teses. Em relação a essas pesquisas acadêmicas, destaca-se o fato de que a metade delas analisou a juventude em relação à inserção profissional, empregabilidade e inclusão no mundo do trabalho. Utilizando a palavras "jovens", foram encontrados 222 (duzentos e vinte e dois) registros, sendo 90 (noventa) da área de conhecimento Educação, constando 66 (sessenta e seis) dissertações de mestrado acadêmico e 24 (vinte e quatro) teses de doutorado, sendo que 16 (dezesseis) dessas pesquisas de nível doutorado pesquisaram dentro da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, não desmembrando a juventude da vida adulta.

Esse detalhe em relação às teses de doutorado nos atenta ao trabalho de Sposito (2009), que elaborou o estado da arte sobre juventude, do ano de 1999 a 2006, em uma publicação de dois volumes. No primeiro volume, afirma em nota de rotapé (nota n.º 16, p. 25) que "houve, certamente, um deslocamento dos alunos mais velhos para EJA. Não se observou, no entanto, um crescimento significativo de estudos sobre jovens alunos de cursos de Educação de Adultos". A autora destaca, ainda, que foi pouco explorado o entendimento da categoria juventude a partir de um ponto de vista relacional (dimensões conflitivas das gerações enquanto fenômeno social, pois alguém é tido como jovem em relação a outro conjunto que o precede e diante de um grupo que o sucede), segurindo pesquisas sobre como os jovens se relacionam o mundo do adulto e sobre delimitações que poderiam ser construídas para a definição da vida adulta.

Ao indicarmos as palavras "juventude" e "escola" no Banco de Dados para serem encontrados os trabalhados acadêmicos que têm essas duas palavras nas palavras-chaves, encontramos 09 (nove) registros. Ao substituirmos a palavra "jovem" por "infância", encontramos 11 (onze) registros, "escola" e "criança" encontramos 13 (treze) registros e "escola" e "jovem" apenas um registro, sendo de uma dissertação em Psicologia Educacional que procurou discutir a percepção do jovem sobre o trabalho. Em relação às tais pesquisas realizados, a dissertação de mestrado profissional de Correa (2011) sintetiza o que vem sendo discutido sobre o jovem no ambiente escolar, obtendo como resultado de sua pesquisa que "as falas dos jovens mostraram que o universo da escola e o contexto juvenil necessitam de ressignificações".

O SIGNIFICADO DA ESCOLA PARA CRIANÇAS E JOVENS

A grande produção de Sposito (2009) sobre o estado da arte sobre juventude nos alerta que é preciso construirmos um diálogo horizontal com outros pesquisadores, e por isso as publicações que fazem referência sobre crianças e jovens no contexto escolar serão a nossa base de dados para analisarmos o significado da escola para esses sujeitos. Afinal, as produções acadêmicas e as pesquisas realizadas não se constituem apenas de análises subjetivas dos seus pesquisadores, mas também pode ser fontes de dados de estudos científicos.

Podemos questionar se a escola, para crianças na idade em questão, deveria ensinar algo com um teor de fornecimento de informação, ou também o lugar de internalização de princípios fundamentais para o exercício da cidadania e da solidariedade, compreendendo a educação como produção de saber e de conhecimento, elaboração de ideias para, no âmbito de uma produção não-material, produzir a existência humana (Saviani, 2005). Em uma das produções acadêmicas (Perin, 2011), entre as falas das crianças, destaca que se não houvesse a escola, "não gostaria de ficar em casa. Porque em casa eu ficaria sozinho, não tem ninguém - eu ficaria sozinho e não aprenderia nada. Acho que aqui a gente aprende muita coisa boa", mostrando uma concepção diferente sobre o aprender. Na escola ele afirma que aprende sim, e muita coisa boa. Um colega complementa essa concepção divergente da autora ao afirmar que "de verdade, eu acho chato ficar em casa, no colégio a gente aprende".

Em relação ao âmbito escolar, destaco as falas das crianças que exaltam que "a escola é legal para conviver. É o lugar dos encontros, fazer amigos, conversar, brincar" e que "na escola a gente encontra os colegas, os amigos. Pode brincar e jogar, não fica sozinho, sem companhia". O significado que a escola tem para essas crianças se refere ao coletivo, fundamental para uma experiência autêntica. As experiências solitárias não os agrada.

Em relação aos jovens, a dificuldade de encontrar uma produção acadêmica que atendesse à questão do significado da escola corrobora com a afirmação de Sposito (2009, p.21) sobre a quantidade de estudos que relacionam juventude e trabalho, pois "a imensa maioria dos trabalhos, seja na Sociologia, no Serviço Social ou na Educação, apresentam um panorama geral da crise e das transformações no mundo do trabalho e a defesa da centralidade desta esfera na vida dos indivíduos". Ao utilizarmos o Banco de Dados da Capes com a combinação das palavras "significado", "jovem/jovens" e "escola" no campo Resumo, encontramos produção que tratam a relação educação e trabalho, com referência para os programas e projetos governamentais que se dedicam à qualificação e formação desses sujeitos para o campo do trabalho.

Dentre essas produção, destacamos a dissertação de Dias (2011) que tem como sujeito o jovem autor de ato infracional. Ela dialoga com a nossa proposta, pois seis jovens em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida foram entrevistados com o objetivo de discutir o significado que esses jovens atribuem à escola e às suas vivências escolares. Essa identificação de conflito com a lei caracteriza um significado ambivalente em relação à escola, pois ao mesmo tempo em que discrimina e é palco de conflitos com educadores e colegas, também favorece a sociabilidade e as relações de amizade, segundo a

autora. A idade dos jovens varia entre 15 e 18 anos e, para Dias (2011, p.113), "segundo os participantes, estudar e ir à escola estão muito relacionados ao futuro, ao ser alguém na vida".

Todas as falas sobre a importância da escola em suas vidas evidencia que, ao racionalizarem o papel do processo de escolarização, os jovens relacionam com o ser adulto. Eles se livrariam do valor negativo da juventude ao entrarem no mundo do trabalho ou nos estudos posteriores sendo, enfim, adulto. Esse seria o lugar do equilíbrio e da autonomia: "Aprendê a lê, a escrevê, arrumá um trabalho, sê alguém na vida"; "Porque não arruma um serviço sem estudo, não arruma um trabalho sem estudo... não compra um carro sem estudo, não tem como tirar carta... não tem como fazer nada sem estudo! Estudo e dinheiro é tudo!"; e "eu vou falar que a escola é a melhor coisa, né que acontece no mundo da gente, porque sem escola você não arruma serviço, sem escola você não é um cidadão completo, sem escola as pessoas olham pra você de uma outra forma".

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A leitura das duas produções acadêmicas trouxe uma reflexão importante sobre como crianças e jovens são colocados à margem da sociedade, ora ainda não considerados parte do coletivo, ora excluídos por não atenderem às exigências sociais de obediência e disciplina. Essas exclusões evidenciam que os sujeitos não são importantes se esses não dialogam com a estrutura social imposta pela sociedade moderna e pelo mundo do trabalho. A escola estaria a serviço de uma estrutura (considerada fixa e pré-estabelecida), e não dos sujeitos.

> Acontece que a identificação de estruturas no âmbito social tende a construir uma sociedade, uma macro-estrutura social, sem o ator. Nesta perspectiva, são as estruturas responsáveis pelos fenômenos sociais e não os homens. A estrutura pode, finalmente, aparecer como o único que realmente existe; os atores tornam-se desta maneira meros derivados (Brüseke, 2002, p.292).

Destacamos que para esses sujeitos é necessário um resgate da valorização da experiência autêntica, da plenitude, da existência humana. Tanto crianças quanto jovens significam a escola enquanto um lugar de coletivo, sendo esta a única opção. Fora da escola se sentem sozinhos. Em relação aos jovens, há algo que os unifica na escola: as regras a serem obedecidas, a disciplina que deve ser atendida. Se não há o respeito às regras, a exclusão é a resposta mais dada.

Como colocou Benjamin (1993, p.94), "os adultos nunca elevam os olhos para o grandioso e para plenitude de sentido, sua experiência se converte em evangelho de filisteu, se fazendo porta-vozes da trivialidade da vida". Interessante notarmos que a questão está na proposição da vida adulta como o fim, a necessidade de adaptação da infância e da juventude para a razão transformada em *práxis* racional ou trabalho, retirando a oportunidade da experiência de crianças e jovens de viverem o seu tempo, naquele momento e naquele lugar.

REFERÊNCIAS

BARBAN, Airton Valentim. A juventude nas ações comunitárias: limites e possibilidades da participação cidadã e do protagonismo juvenil no programa PROJOVEM Urbano de Belo Horizonte Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento. Centro Universitário UNA, 2011.

BENJAMIN, Walter. "Experiencia". In: La Metafísica de la Juventud. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.

_____. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2007.

_____. Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BRANDAO, Nagila de Moura. Infância e cidadania: o que dizem as crianças? Mestrado Acadêmico em Educação. Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso, 2012.

BRÜSEKE, Franz Josef. A descoberta da contingência pela teoria social. Revista Soc. estado., vol.17, no.2. Brasília, 2002.

CASTRO, Lucia Rabello. Infância e adolescência na cultura do consumo. Rio de Janeiro: Nau, 1998.

_____. Crianças e jovens na construção da cultura. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

_____. O futuro da infância e outros escritos. Rio de Janeiro: 7 letras, 2013.

CHISTE, Tania Mota. Aqui é minha raiz: o processo de constituição identitária da criança negra na comunidade quilombola de Araçatiba/ES. Mestrado Acadêmico em Educação. Biblioteca Da UFES, 2012.

CORREA, Dejanira Lieta. A adolescência e o des-prazer do saber escolar. Mestrado Profissional em Teologia. Escola Superior de Teologia, 2011.

DIAS, Aline Favaro. O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola. Mestrado Acadêmico em Educação. Biblioteca Digital de teses e dissertações – BCO/UFSCAR, 2011.

FRITZ, Nilton Luiz. Juventude rural e sucessão familiar: o desafio da pedagogia da alternância nas casas familiares rurais. Mestrado Profissional em Políticas Públicas. BCE UEM, 2012.

KOHAN, Walter. (org.). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas. In: BRASIL, Ministério da Educação. Salto para o futuro - O corpo na escola. Ano XVIII, n. 04, abr. 2008.

_____.. Infância e filosofia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. (orgs.) Estudos da Infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MATOS, Olegária. Tempo sem experiência. CPFLCultural, 6 jun. 2009. Disponível em: <http://www.cpflcultura.com.br/integra-tempo-sem-experiencia-olgaria-matos>. Acesso em: 16 jul. de 2015.

PERIN, Sonimara. Com a palavra, a criança: falas, pensamentos e sentimentos sobre a escola pública. Mestrado Acadêmico em Serviço Social. Biblioteca. Biblioteca da PUC/SP, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. Educação em Revista, v.28, n.01. Belo Horizonte, 2012.

SILVA, Simone Leite da. Literatura e infância: ouvindo e dando voz as crianças. Mestrado Acadêmico em Educação. Biblioteca Central Zila Mamede, 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). vol. 1. Belo Horizonte, MG: 2009.

VIOLENCIAS ESCOLARES E A EDUCAÇÃO PARA A PAZ: DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Theresa Raquel Borges de Miranda
Universidade de Brasília (UNB), Brasil.
theresa.borges@gmail.com

Ângela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco
Universidade de Brasília (UNB), Brasil.

O presente texto foi construído como parte do projeto de pesquisa de mestrado desenvolvido pela primeira autora, sob a orientação da segunda. Desse modo, não se constitui enquanto pesquisa empírica nem tão pouco possui a pretensão de contribuir com resultados. Tem, entretanto, por objetivo, discutir o fenomeno violência escolar e trazer as contribuições da perspectiva dialógica em psicologia para a compreensão desse fenômeno e para as práticas educativas.

Para tal, é importante destacar o papel da escola na formação do indivíduo e cidadão. As instituições escola e família são responsáveis por transmitir às crianças os conhecimentos e valores culturais desde os primeiros anos de vida. A família é a primeira instituição mediadora entre o individuo e o social, desempenhando um papel fundamental nos processos de socialização de crianças e adolescentes. Portanto, é base da constituição do indivíduo e de seu desenvolvimento (DESSEN; POLÔNIA, 2007). A escola também desempenha papel fundamental no processo de socialização de crianças e adolescentes porque se configura como espaço de interação social ampla, contínua, complexa e multicultural no qual a criança realiza trocas materiais e simbólicas. Ou seja, é um microssistema social destinado à aprendizagem e à convivência (DESSEN ; POLÔNIA, 2007) proporcionando o desenvolvimento global por meio de recursos físicos, psicológicos, sociais e culturais disponíveis. (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Dentro desses espaços de convívio, a comunicação entre as pessoas fortalece o desenvolvimento de um discurso individual próprio e compartilhado, baseado em significados sociais e no sentido pessoal, o que possibilita o processo de configuração da identidade social (ORTEGA; DEL REY, 2002) e do sentido de self que, em nossa perspectiva, se apresenta como dialógico (HERMANS, 2001). Por ser o espaço de relações sociais e pessoais, a escola vem se tornando, também, palco de interações violentas. Em razão do aumento de várias modalidades de violência, há a sensação de que as escolas deixaram de ser um ambiente seguro (ABRAMOVAY; RUA, 2002). Mas há de fato um aumento da violência? De que tipo de violência?

Um estudo realizado por Nesello et al. (2014) considerou pesquisas quantitativas sobre violência escolar publicadas até março de 2013 com o objetivo de identificar e dimensionar fatores ligados à violência escolar no Brasil. O estudo aponta questões interessantes como a violência psicológica, que é abordada por mais da metade das pesquisas encontradas. Entretanto,

os autores salientam o número reduzido de estudos quantitativos publicados nesta direção, e compreendem que um dos possíveis motivos para isto é a dificuldade em estabelecer um consenso sobre a definição de violência escolar e, por consequência, em sistematizar os dados.

Não há consenso porque a violência é um fenômeno complexo, controverso e com diversas possibilidades de sentido. Diversos autores vêm considerando a amplitude e as diferentes características que o fenômeno "violência escolar" pode ter. Abramovay e Rua (2002), por exemplo, consideram a violência como algo abrangente, que não diz apenas sobre o ato físico violento, mas também sobre as condições socioculturais e simbólicas. Assim, considera que a violência escolar não pode ser reduzida à violência juvenil, pois é mais ampla e ocorre na "intersecção de três conjuntos de variáveis independentes: o institucional (escola, família), o social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, status econômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões)" (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p.14). A nosso ver, no entanto, todos estes fatores são intrinsecamente relacionados, e não podem ser considerados como variáveis independentes. Precisam ser analisados e compreendidos em levando em conta a rede de conexões que se tece entre os niveis micro, meso e macro dos contextos socioculturais em interação com as pessoas em desenvolvimento (Branco, 2009).

Minayo e Souza (1998, p. 514) consideraram a dimensão temporal e espacial do conceito. Para as autoras, a

> violência consiste em ações humanas de indivíduos, grupos, classes, noções que ocasionam a morte de outros seres humanos ou afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual. Na verdade, só se pode falar de violências, pois se trata de uma realidade plural, diferenciada, cujas especificidades necessitam ser conhecidas.

Infere-se dessas concepções que a violência não é um conceito homogeneo, de fácil definição, mas que tem relação estrita com as características históricas, temporais, sociais, psicológicas e culturais do fenômeno estudado (ABRAMOVAY; RUA, 2002; BISPO; LIMA, 2014; DEBARBIEUX, 2001; GONÇALVES; SPOSITO, 2002; MINAYO; SOUZA, 1998; ORTEGA; DEL REY, 2002). Desta forma, não são fatos passiveis de simples categorização, pelo contrário, para que se possa melhor compreender tais momentos é necessário analisar seu desenvolvimento a partir da ecologia das relações.

Segundo Debarbieux (2001), deve-se tomar cuidado com a visão inflacionista da violência que tenta abranger agressões físicas, o racket[1], o vandalismo, as incivilidades, etc. Ao mesmo tempo em que é importante reconhecer as violências, unificar essas diversidades em uma categoria geral é ignorar as características de cada caso e contribuir para a perpetuação de uma violência sistêmica. Definir violência na escola é, na verdade, mostrar como ela é socialmente construída e como se amplia a ponto de se tornar uma representação social. Ou seja, deve-se considerar a violência segundo a sua construção e reconstrução social sendo, portanto, variável segundo o contexto, a história ou a situação social (DEBARBIEUX, 2001).

1 Extorsão praticada por um aluno mais forte sobre um aluno mais fraco.

O tema "Violência nas Escolas" surgiu apenas nos anos 80, quando teve início o processo de democratização no Brasil (BISPO; LIMA, 2014; CHRISPINO; SANTOS, 2011; GONÇALVES; SPOSITO, 2002; SPOSITO, 2001), e houve maior abertura para falar em qualidade de vida das populações periféricas, ampliando o acesso aos serviços estatais, o que acabou evidenciando a questão da violência.

Apesar do processo democrático e da emergência do tema, não surgiram políticas públicas federais para o combate ou prevenção a violência até o ano 2000, quando o Ministério da Justiça desenvolveu o Programa Paz nas Escolas em 14 estados Brasileiros (GONÇALVES; SPOSITO, 2002). É possível que a adoção de medidas pela Justiça esteja atrelada ao forte enfoque da mídia nas questões de segurança e ao crescente envolvimento de jovens em contextos de infração, o que acabou por suprimir algumas iniciativas e políticas desenvolvidas em estados e municípios com foco na educação e nos direitos humanos[2] (GONÇALVES; SPOSITO, 2002; SPOSITO, 2001).

O mesmo acontecia na França, quando se começou a discutir o papel da escola na construção da personalidade, o tema da segurança, superestimado pela mídia, também se sobrepôs à educação (DEBARBIEUX, 2001). O processo histórico e social de discussão e construção do objeto violência escolar aconteceu de forma semelhante nos dois países. A diferença está no fato de que, até o fim da década de 90, as pesquisas realizadas no Brasil ainda eram feitas por organizações não governamentais. Ao fim deste período, com a mudança do padrão da violência observada de vandalismo para relações interpessoais, o interesse na pauta da violência com foco nas relações aumentou, mas ainda era pequeno o apoio governamental (GONÇALVES; SPOSITO, 2002; SPOSITO, 2001).

Na França, em 1994, após a publicação de alguns relatórios oficiais com dados quantitativos, o governo passou a demonstrar interesse com relação à violência escolar e realizou uma chamada para pesquisa. A seleção foi realizada por dois ministérios, um ligado à educação e o outro à segurança, o que traz evidências de que a violência escolar ainda era percebida enquanto questão de segurança. Ainda assim, as pesquisas realizadas pelo Estado contribuíram para a transformação do tema "violência escolar" de objeto construído socialmente para objeto de pesquisa (DEBARBIEUX, 2001).

Pensar no processo histórico de construção do objeto na França é interessante aqui porque pode ter contribuído para o direcionamento do foco de pesquisa sobre violência,naquele país, em dois temas que aqui são considerados de grande importância, quais sejam: o da vitimização, que aparecia no Brasil de forma insipiente ao final dos anos 90 (SPOSITO, 2001) e trazia a violência sob o olhar da vítima (DEBARBIEUX, 2001); e o das incivilidades, tema muito abordado nas pesquisas francesas e que ajudou a superar o discurso da segurança pública (DEBARBIEUX, 2001; GONÇALVES; SPOSITO, 2002; SPOSITO, 2001).

Segundo Debarbieux (2001), ao ouvir a vítima, a abordagem da violência passa por uma inversão epistemológica, pois a violência passa a ser categorizada segundo as experiências dos atores sociais. Por atores sociais, entende-se: aqueles que sofrem, operam ou são

2 Gonçalves e Sposito (2002) pesquisam políticas adotadas em três cidades (Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre) entre os anos 80 e 2000, e demonstram como as publicações midiáticas interferiramem cada uma.

testemunhas da violência. Deste modo, as pesquisas não se restringiam apenas ao olhar do agressor e começavam a dar voz às vítimas (DEBARBIEUX, 2001), possibilitando a percepção intersubjetiva da violência.

Este novo viés sugere também que a violência não pode ser considerada apenas nos termos do código penal, mas também por pequenas violências cotidianas que não podem ser tratadas no âmbito do poder público ou virar "questão de polícia" (DEBARBIEUX, 2001; GONÇALVES; SPOSITO, 2002; ORTEGA; DEL REY, 2002). Debarbieux (2001) se refere a essas pequenas delinquências como "incivilidades" e ressalta que o conceito não deve ser confundido com má educação ou com o "não civilizado", evitando estereótipos ou preconceitos. É, porém, um conflito entre civilidades que defendem seus valores, suas crenças.

São as microvitimizações que, em geral não entram nas estatísticas da violência e não sofrem intervenções, causam de fato a sensação de insegurança e impactam negativamente no clima dos estabelecimentos escolares (DEBARBIEUX, 2001). O que pode resultar em um grande ciclo de (re)produção da violência quando não considerados como atribuições a serem trabalhadas pela escola.

Salgado e Ferreira (2012) chamaram atenção para o efeito paradoxal da globalização, que gera aproximação entre as culturas ao mesmo tempo em que favorece os conflitos em razão das diferenças entre elas. Pode-se compreender da mesma forma o momento de democratização da escola que, advinda de um processo de construção burguesa, passa a enfrentar a cultura das classes mais mais pobres, propiciando um espaço para conflitos de todas as formas.

Todavia, é importante considerar que o conflito é um fator inerente às relações, porque somos indivíduos sociais. Autores que discutem a educação para a paz, partem do pressuposto de que o conflito é mola propulsora de desenvolvimento e sempre existirá (BRANCO, 2009; RENGIFO-HERRERA, 2012), mas as formas como esses conflitos são geridos podem ter diferentes resultados dentro das quais a paz é uma possibilidade. A convivência pacífica requer o reconhecimento do outro de três formas: saber colocar-se no lugar do outro, reconhecer suas diferenças e compreender quais as condições que geram a diferença (SALGADO; FERREIRA, 2012). O preconceito, por exemplo, como forma de violência, é caracterizado pela exclusão do outro em razão da diferença (BRANCO; FREIRE; GONZALEZ, 2012).

Como descrito anteriormente, a violência é um fenômeno complexo, que está intrinsecamente relacionado com o contexto de produção simbólica no qual está inserido e, assim, inclui a participação de diversos fatores sociais, culturais, psicológicos, ideológicos que se materializam na relação entre o "eu" e o "outro", na tentativa de supressão de uma das partes (BRANCO; FREIRE; GONZALEZ, 2012; SALGADO; FERREIRA, 2012). Por se constituir de forma tão diversa, pode ser nomeada de diferentes formas, dando foco a um dos fatores que caracterizam o fenômeno. Assim, a violência escolar pode ser também simbólica, física, psicológica, se vestir de preconceito ou de bullying. Acima de tudo, não se deve perder de vista as características próprias do contexto cultural e do momento historico em que se insere, para não desviar o foco do significado das dinâmicas relacionais que produzem a

violência, analisando-as sob perspectivas que limitam sua compreensão.

Nesse sentido, a perspectiva dialógica é de extrema importância, e permeia tudo o que foi dito até agora, pois coloca a relação intersubjetiva em evidência, assumindo que todos os processos humanos têm base relacional (SALGADO; FERREIRA, 2012; VALSINER, 2014; VYGOTSKY,1999). Desse modo, o desenvolvimento do componente psíquico está fundamentado nas relações, o que implica dizer que o eu é interdependente do outro (BRANCO; FREIRE; GONZALEZ, 2012; SALGADO; FERREIRA, 2012).

Foi a partir da diferenciação de conceitos como problemas de convivência, conflitos interpessoais e violência escolar que Ortega e Del Rey (2002) desenvolveram o trabalho "Estratégias Educativas para a Prevenção da Violência", no qual ressaltam a importância de utilizar estratégias de educar para a convivência. Segundo as autoras "se o que buscamos é só o rendimento acadêmico e se não prestamos atenção ao desenvolvimento social, não temos razão para nos queixar da escassa riqueza ou até da pobreza do comportamento e das atitudes dos(as) alunos(as)" (p. 43).

Nessa mesma direção, Branco, Manzini e Palmieri (2012) discutiram o conceito de cooperação relacionado à promoção de uma cultura de paz, dando ênfase às experiências de comunicação e metacomunicação entre crianças e adultos. Sob a perspectiva teórica da psicologia sociocultural construtivista, as autoras problematizam as sugestões sociais no sentido da competição e o individualismo que perpassam as práticas dos professores, as quais não contribuem para o desenvolvimento de princípios democráticos, de solidariedade e de respeito às diferenças. As metodologias de ensino que promovem a cooperação, pelo contrário, propiciam o desenvolvimento subjetivo e cognitivo da criança, além de reforçar valores de uma convivência cidadã (BRANCO; MANZINI; PALMIERI, 2012).

Ortega e Del Rey (2002) também propõem alguns indicadores que auxiliam no estabelecimento de outras formas de convívio: a necessidade de um senso de pertencimento à comunidade; a existência de regras claras e estrutura democrática; a noção de que a escola reflete tensões externas; o diálogo como forma de quebrar a "lei do silêncio", que existe nas organizações criminosas; a alfabetização emocional, afetiva e social, entre outras.

Assim, trabalhar a convivência cotidianamente não é o mesmo que trabalhar o tema "convivência" em ações pontuais ou informativas, e sim garantir sua prática diária por meio da cooperação, do diálogo, da confrontação crítica e respeitosa de ideias (ORTEGA; DEL REY, 2002). O importante é criar formas de promover a negociação construtiva dos vários tipos de conflito, a fim de possibilitar novas direções para a sua resolução que não sejam destrutivas, de maneira a coconstruir uma cultura de paz no espaço escolar.

Por sua vez, Chrispino e Santos (2011) produzem algumas técnicas que auxiliam no trabalho das questões, que funcionam como intervenções que preparam os estudantes para escolhas subsequentes e, por isso, servem como métodos de prevenção à violência na escola. Para os autores, a escola pacífica acontece quando a mediação de conflito passa a ser parte da cultura escolar, auxiliando na sua resolução e interpretação com respeito às suas partes. Assim, ressaltam a importância de criar um ambiente cooperativo e sugerem formas de lidar

com os conflitos que abarcam desde o enfoque no currículo até as práticas de ensino-aprendizagem . Consideram que a violência aumenta quando a escola passou a ser acessível a toda população, e estava despreparada para lidar com as questões de diferenças de valores, culturas e origens. No entanto, sabemos que o conflito sempre esteve presente nas salas de aula, uma vez que é parte integrante das relações humanas, o que exige melhor investigar suas diferentes modalidades e construir estratégias para a sua resolução pacífica.

Dessa forma, Silva e Salles (2010) apresentam informações compatíveis com as de Ortega e Del Rey (2002) e Chrispino e Santos (2011) quando demonstram a necessidade de perceber e intervir nas diversas modalidades de violência escolar de forma sistêmica, considerando a complexidade do fenômeno, que depende das condições internas e externas à escola. Por isso, para diminuir ou prevenir a violência, não se pode usar estratégias deterministas, ou fechadas no sentido de sempre garantirem determinados resultados. A complexidade do fenômeno exige, assim, uma análise profunda e detalhada de todo o conjunto de fatores, e as sugestões decorrentes devem ser flexíveis e adaptadas a cada situação específica.

Em termos gerais, entretanto, é clara a necessidade da prática democrática e do diálogo no ambiente escolar como formas de possibilitar a relação construtiva entre os sujeitos (ABRAMOVAY; RUA, 2002; BISPO; LIMA, 2014; BRANCO; FREIRE; GONZALEZ, 2012; GONÇALVES; SPOSITO, 2002; MINAYO; CONSTANTINO, 2012; ORTEGA; DEL REY, 2002; SPOSITO, 2001).

Silva e Salles (2010) consideraram a importância das relações democráticas, porém, salientaram que essas não abarcam a complexidade da violência escolar. Os autores analisam alguns aspectos que corroboram com a violência e deveriam ser considerados nos programas de prevenção: a deslegitimação da escola como garantia de mobilidade de classes; a relação entre o clima escolar e o contexto familiar; a gestão democrática que deve envolver todos os participantes do espaço escolar a fim de prevenir a violência institucional e as violências estruturais; a consideração da subcultura adolescente e juvenil.

Para Bispo e Lima (2014), em acordo com Foucault, a disciplina escolar, como forma de poder e de autoridade, funciona como mecanismo de docilização de corpos, e tem por objetivo de transformar o indivíduo em produtivo e obediente. Sendo assim, a transgressão de alguns alunos, que muitas vezes pode ser interpretada como violência, podem surgir como estratégia de resistência, o que contribui para a transformação da instituição, abrindo espaço para processos democráticos, e descaracterizando as ações como exemplos de delinquência. Mas ações individuais podem ser consideradas violentas no confronto com as regras que exigem conformidade e obediência, mediante a constante vigilância e punição. Os autores querem, com isso, chamar atenção para a relação entre violência e disciplina, assim como para a prática democrática como forma de quebrar mecanismos disciplinares de poder e assim, reduzir os níveis de violência.

Neste mesmo sentido, Debarbieux (2001) afirma que a democratização do ensino por si só não teve como consequência a democratização da escola. Aumentar a quantidade de vagas não torna a escola acessível de fato às classes mais pobres da sociedade já que isso não quer dizer que a

escola de adaptará a esse novo público. Ou seja, o aumento de vagas não implicou na reestruturação das instituições educativas no sentido de torná-las verdadeiramente democráticas.

Embora se baseiem em outro referencial teórico, é possível concordar com Bispo e Lima (2014) quando estes afirmam que o processo democrático como espaço de emergência do sujeito psicológico. A Psicologia Cultural (BRUNER, 1990; VALSINER, 2012) compreende o sujeito como indivíduo ativo no processo de construção e reconstrução de si e da própria realidade em que se insere. Empoderar o sujeito enquanto participante da estrutura e do funcionamento da instituição social seria possibilitar a relação saudável do indivíduo com o contexto de produção simbólica que, neste caso, é a escola (GONZALEZ REY, 2005).

Pode-se perceber que ao considerar os sujeitos, a diversidade, e a dinamicidade dos processos sociais, discutir violência escolar exige problematizar as práticas, crenças e valores que permeiam as relações escolares, que são estruturantes da aprendizagem e do desenvolvimento de crianças e adolescentes nesses espaços. Assim, há a necessidade de novas produções que aprofundem o estudo da constituição da violência nas inter-relações entre os vários níveis em que ela se manifesta: macro, meso e microgenético, compreendendo esta como processo e produto contextualizado da constituição simbólica das relações sociais que se dão nos diferentes níveis. No nível microgenético do aqui-e-agora do tempo irreversível, é possível identificar as ações específicas e a coconstrução dos significados que ocorrem ao longo dos processos de comunicação e metacomunicação entre as pessoas. Desta forma, torna-se possível estabelecer estratégias de enfrentamento e prevenção à violência que desenvolvam a relação saudável entre o "eu" e o "outro", sejam estes adultos, crianças, adolescentes, instituições, como no caso das relações entre escola e família. A educação para a paz deve, portanto, extrapolar os limites dos conteúdos formais e possibilitar vivências relacionais que valorizem e respeitem a diversidade do ser humano, tornando a experiência do conflito uma oportunidade desencadeadora de novas possibilidades de constituição de si, e de construção de uma sociedade democrática, menos violenta e mais pacífica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. *Violências nas Escolas*. Brasília: Unesco, 2002.

BISPO, F. S.; LIMA, N. L. Violência no contexto escolar: Uma leitura interdisciplinar. *Educação em Revista, v.* 30, n.2, p.161-180, 2014. doi: 10.1590/S0102-46982014000200008

BRANCO, A. U. Why dualities better fit the study of complex phenomena than dichotomies. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, v. 43, p. 350-355, 2009.

BRANCO, A. M. C. U. A.; FREIRE, S. F. de C. D.; GONZÁLEZ, A. M. B. Ética, desenvolvimento moral e cultura democrática no contexto escolar. In: A. M. Branco & M. C. S. L. de Oliveira (Org.), *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural,* 2012. p.21-51.

BRANCO, A. M. C. U. A; MANZINI, R. G. P.; PALMIERI, M. W. A. R. Cooperação e

promoção da paz: valores e práticas sociais em contextos educativos. In: A. M. Branco; M. C. S. L. de Oliveira (Org.), Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural, 2012. p. 95-121.

BRUNER, J. Acts of Meaning. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

CHRISPINO, A.; SANTOS, T. C. (2011) Política de Ensino para a prevenção da violência: Técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. *Ensaio: Avaliação de políticas públicas*, v.19, n.70, p. 57- 80, 2011.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola Francesa: 30 anos de construção social do objeto). *Educação e Pesquisa, v.* 27, n.1, p. 163-193, 2001.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paideia* , v. 17, n.36, p. 21-32, 2007.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M.P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa,* n.115, 101-138, 2002.

GONZALEZ REY, F. L. *Sujeito e Subjetividade:* uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HERMANS, H. J. M. The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture Psychology*, September, v. 7, n. 3, P. 243-281, 2001.

MINAYO, M. C. de S.; CONSTANTINO, P. Visão Ecossistêmica do Homicídio. *Ciência e Saúde Coletiva,* v.17, n.12, p. 3269-3278, 2012.

MINAYO, M. C. de S.; SOUZA, E. R. de. Violência e Saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. *História, Ciências, Saúde , v.*4, n.3, p. 513-531, 1998.

NESELLO F. et al. Características da Violência escolar no Brasil: Revisão sistemática de estudos quantitativos. *Revista Brasileira Saúde Materno Infantil***,** v. 14, n.2, p.119-136, 2014. doi: 10.1590/S1519-38292014000200002

ORTEGA, R.; DEL REY, R. *Estratégias Educativas para a prevenção à Violência*; Tradução Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO,UCB, 2002.

Rengifo, F. The semiotic construction of values of violence in the Colombian context. In: Branco, A., & Valsiner, J.(Eds). Cultural Psychology. Charlotte: IAP, 2012.

SALGADO, J. M. de C. F.; FERREIRA, T. B. S. Educação para a paz: uma perspectiva dialógica. In Branco, A. M. C. U. A; Oliveira, M. C. S. L. de (Org.) *Diversidade e cultura de paz na escola:* contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação, p. 51-65, 2002.

SILVA, J. M. A. P.; SALLES, L. M. F. A violência na Escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. *Educar em Revista*, n.2, p. 217-232, Editora UFPR, 2011.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, n.27, p. 87-103, 2001.

VALSINER, J. Fundamentos da Psicologia Cultural : Mundos da mente, mundos da vida… (A. C. Bastos, Trad.) Porto Alegre: Artmed, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SESSÃO 2 - JUVENTUDES, EDUCAÇÃO E TRABALHO

O TRABALHO DOS JOVENS NO COMERCIO ILEGAL DE DROGAS

Anísio A. Teles . / Pós-Graduado em Direitos Humanos pelo Instituto de Direitos Humanos/ Instituto São Tomáz de Aquino; Graduado em Serviço Social pela PUC Minas. / anísio_apteles@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho pretende abordar questões concernentes à inserção dos jovens no trafico de drogas. O objetivo é discutir o contexto no qual os jovens de vilas e favelas atuam no trafico de drogas e encaram como trabalho. A metodologia baseia-se em estudos bibliográficos embasado nos autores: Marisa Feffermann e Celso Athayde. A pesquisa buscou-se elencar os aspectos econômicos e sociais, questões que podem aclarar sobre as motivações dos jovens na inserção do trabalho ilícito. O resultado da pesquisa expõe os desafios e as fragilidades das políticas sociais, assim como a precarização do trabalho que são fatores que contribuem com a inserção do jovem no mercado de trabalho precário e marginalizado.

Palavras-chave: Jovem. Trabalho. Trafico de drogas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é produto de uma inquietação que surgiu em detrimento dos trabalhos desenvolvidos com jovens de comunidades de Contagem, Betim e Belo Horizonte. O trabalho como educador social possibilitou a convivência com jovens que em decorrência da falta de qualificação profissional e baixa escolaridade veem como alternativa alguns trabalhos ilícitos como venda de drogas.

As tentativas de amenizar os impactos sociais na vida dos jovens esbarram em um aspecto simples, mas crucial na sociedade atual, que é a escolaridade. Os perfis dos jovens normalmente não se encaixam nos critérios que o mercado de trabalho exige, sendo a escolaridade, experiência e qualificação profissional . A exclusão do mercado de trabalho formal possibilita a inserção desses jovens no tráfico, sendo que este não exige escolaridade.

O objetivo é fazer uma análise sobre o trabalho de jovens no comércio ilegal de drogas e seus desdobramentos. Ao discutir sobre o jovem é importante reiterar que:

> A "juventude", por seus característicos, sua perplexidade e ambivalência, que alterna dúvida e construção de certezas, manifesta momentos de desequilíbrio e descontentamento, e assim surge como categoria propícia para simbolizar dilemas contemporâneos. (FEFFERMANN,2006, p.13)

A discussão sobre a juventude discorre sobre a vulnerabilidade dos jovens que estão inseridos na venda de entorpecentes e acabam sendo discriminados pelo trabalho que

desenvolvem. A proposta deste artigo tem como função abordar o fenômeno do tráfico de drogas vivenciado por jovens, pautando-se em autores que aprofundaram no cotidiano do trafico de drogas .

A complexidade do tráfico de drogas amparado pelo sistema capitalista nos traz questões intrigantes, principalmente por se tratar de uma indústria muito lucrativa. Neste contexto surgem algumas inquietações: Qual influência tem o dinheiro na inserção dos jovens no tráfico de drogas? A exclusão do mercado de trabalho formal é um facilitador para a inserção do jovem no trafico? Esses jovens necessitam receber orientações de (empregabilidade, cursos profissionalizantes, dentre outros) que lhes proporcionem melhores condições de vidas?

Para discutir essas questões o texto visa abordar aspectos da relação mercado de trabalho e mercado de consumo na sociedade globalizada, além do retrospecto da relação entre a sociedade, drogas e legislações existentes. E por fim a discussão sobre a cultura da violência atrelada ao tráfico de drogas . Este trabalho não tem a pretensão de elucidar todas as questões envolvendo a juventude e o trafico de drogas, mas sim trazê-las ao debate.

A GLOBALIDADE, MERCADO DE TRABALHO E O MERCADO DE CONSUMO

Para Feffermann (2006) a globalização esta representada no mundo contemporâneo pelas transformações sociais alavancadas pela tecnologia e expansão do capitalismo. Esse processo diz respeito à forma como os países interagem e aproximam pessoas, ou seja, interliga o mundo. Para a autora o movimento da "globalização" produz efeitos paradoxais, pois gera contradição com as promessas neoliberais de que todos possuem as mesmas possibilidades de ascensão social e de consumo. Segundo Feffermann(2006) a partir dessas promessas ocorre a exclusão de uma massa populacional significativa, acirrando a contradição entre o desenvolvimento tecnológico e a produção da miséria e das desigualdades sociais. A autora reitera que:

> A "globalização" é a forma atualizada de dominação. O mercado sempre reproduz o capital, mesmo que isso represente o sacrifício dos seres humanos no exercício de sua autopreservação - seja do individuo isolado ou da comunidade, cuja subsistência depende da integridade do individuo.(FEFFERMANN,2006,p.27)

O mercado cultural abordado por Athayde e Soares (2005) representa uma significativa influência aos jovens de varias camadas, principalmente as populares. Por ser uma grande ferramenta do capitalismo, o mercado cultural fomenta a cultura do consumo na sociedade contemporânea. Caliman (2006) expõe a cultura do consumo da seguinte forma:

> Cultura do consumo: pode, por um lado, tornar-se um substitutivo para a felicidade enquanto instrumento para a obtenção de gratificações por parte do indivíduo e, por outro, ser instrumento

> de controle nas mãos do sistema social que, nas gratificações consumistas, oferece aos indivíduos oportunidades para descarregar as tensões e os conflitos pessoais e sociais. (CALIMAN, 2006, p. 78).

Para Athayde e Soares (2005) esse mercado cultural leva os indivíduos a desejarem o que o sistema capitalista oferece e depositar seus valores em bens de consumo. O desejo de pertencer, participar do processo econômico pode acarretar conflitos. Para Fefferman (2006) o homem diante à cultura de massa desenvolve sua identidade, baseado nos modelos fornecidos pela indústria cultural. A cultura de massa tornou-se hegemônica, integrando diferentes grupos sociais, ao âmbito da produção material e do consumo, e passa a ser fator relevante das relações sociais. Os níveis de complexidade advindos da cultura de consumo colabora para que jovens pertencentes às famílias de baixa renda se frustrem pela falta de acesso aos recursos disponíveis, num determinado sistema social.

Athayde e Soares (2005) em seu livro "Cabeça de Porco" baseado em experiências vividas com MV. Bill relata quão importância tem o trafico de drogas para a economia de algumas comunidades. O autor relata o trafico de uma comunidade na Paraíba "(...) aquilo que eu achava que era uma desgraça, de certa maneira fazia parte da economia daquele lugar (...) exatamente porque produzia a riqueza e o ganha pão de todos eles"(ATHAYDE, 2005,p.30). Entre outros relatos o autor expõe a importância da economia baseada no comercio de drogas para algumas famílias. Alguns jovem reforçam que o trabalho no trafico é importante para se manterem e consequentemente ajudar seus familiares. "Dar fundamento no crime é assim.É ajudar a família e se preparar pra levantar do crime[1]."(ATHAYDE,2005,p.250).

Segundo Feffermann (2006), muitos jovens se inserem na venda de drogas, para suprir seu próprio vício. Ao analisar, ainda, o desenvolvimento da ilicitude do ato é possível perceber que a maioria dos sujeitos envolvidos estão ligados ao *status* socioeconômico. Nessa relação, os indivíduos que possuem uma baixa renda ficam numa situação de desvantagem, pois desejam efetivar seus anseios em relação aos bens de consumo e não podem realizá-los. Tendo em vista a não realização, surgem maiores oportunidades para o trabalho nas "biqueiras" e a grande probabilidade de serem rotulados pela sociedade como pobres e desviantes.

O "trampo nas biqueiras" é relatado por Athaide (2005) e Feffermann (2006) como trabalho, sendo ele gerador de riquezas. Os autores narram as experiências em pesquisa, sobre a precariedade das condições de trabalho dos jovens funcionários do trafico. Apesar da precariedade, o grau de envolvimento no comercio é o maior impedimento para o desligamento, principalmente quando ocupa cargos importantes.

Os trabalhadores do trafico também são afetados pela indústria cultural, buscam através de aquisições de bens, valorização social. Através de aquisições, esses jovens respondem aos apelos da sociedade de consumo, na qual o pertencimento depende da aquisição de bens.

1 Trecho de um relato colhido por Athayde(2005).

Segundo Feffermann (2006) a relação comercial no trafico esta envolto por uma sociedade em que o modo de produção determina as relações econômicas e sociais. A sociedade burguesa desenvolveu uma relação social dinâmica que induz o "individuo econômico" a buscar incessantemente por seus interesses. As leis que regem este sistema é a "lei do lucro" na qual os seres humanos são objetos, mercadorias nessas relações comerciais. Ou seja, os jovens que se dispõem vender sua força de trabalho, estão simplesmente fazendo parte de um sistema econômico social.

O TRÁFICO COMO MODALIDADE TRABALHO

A reserva de mercado e o desemprego estrutural afetam muitos jovens que acabam não conseguindo ser incluídos no mercado de trabalho formal. Em decorrência da necessidade de fazer parte desse sistema capitalista, muitos jovens enveredam no trabalho ilícito. Para Hirata (2007) os vendedores de droga são chamados de " trabalhadores precários" pois atuam a margem da economia e permeiam entre o ilegal, o informal e o ilícito . O autor nomeia de "bazar metropolitano[2]" todas as atividades ilegais e ilícitas que fazem parte da economia informal. Segundo Hirata(2007) a dinâmica que compõe o "bazar metropolitano" operam entre os mercados irregulares, onde operam os trabalhadores que transitam entre as fronteiras frágeis do trabalho, recurso de sobrevivência e o ilícito.

Para Feffermann (2006) o mercado de trabalho formal, que cada vez exige mais qualificações profissionais acabam excluindo, aumentando a reserva de mercado, o que significa montante de trabalhares lançados para a economia informal. Os trabalhadores que passam fazer parte da reserva de mercado, buscam alternativas na informalidade e/ou ilegalidade. Como afirma Feffermann:

> O sistema social, politico e econômico vigente, alicerçado na acumulação do capital, cria e reproduz uma reserva de força de trabalho desempregada ou parcialmente desempregada, e uma grande parcela desta população passa a desenvolver estratégia de sobrevivência , sendo que alguns transpassam o limite da legalidade. FEFFERMANN 2006,p.209)

Neste processo de acúmulo de capital, segundo Sapori (2010) o modo de produção no trafico segue os mesmos padrões do regime financeiro. A estrutura hierárquica, instalação do ponto de venda, seleção dos trabalhadores e divisão de funções, estes critério são cruciais para que o negócio funcione e resulte em lucros.

Neste processo de organização do esquema de produção a venda de drogas emprega muitos trabalhadores, que vão do plantio ao produto final. A venda nas "biqueiras" é só o resultado de todo processo de produção que depende dos agricultores para o plantio,

2 O autor usa essa expressão para descrever as intercessões entre o mercado formal e o mercado informal, ilegal ou ilícito.

processamento primário, embalagem, transporte, preparação e venda do produto. O tráfico possui toda uma estrutura que emprega trabalhadores em toda cadeia produtiva, contudo o grupo visível de todo esse esquema lucrativo são os jovens.

O traficante denominado "gerente" fica incumbido de organizar e montar um ponto de venda de drogas, que pode ser fixo ou não. O gerente da "boca" é o trabalhador responsável pelo ponto de venda que controla o fluxo de drogas vendido diariamente. Segundo Athayde (2005) este profissional tem que ser exemplar, pois ele lida diretamente com os jovens que ficam nos pontos de venda que podem ser identificados como: olheiro, mensageiro, vapor, químico etc. Em alguns casos pode haver gerente e subgerente, dependendo do fluxo de vendas e quantidades de pontos de venda existente na região.

O trabalho de olheiro e mensageiro existem em alguns pontos de venda , mas não é uma regra nas "biqueiras". Estes trabalhadores são recrutados e cada um tem suas responsabilidades bem definidas. O olheiro tem a função de vigiar, averiguar possíveis aproximações, principalmente da policia. Esta é uma função muito importante,pois a segurança dos vapores depende deles. Os olheiros que não exercerem bem sua funções podempagar muito caro pelo mau trabalho realizado. O mensageiro faz a conexão entre base, e local de venda além de pequenos favores.

Os vendedores ou chamados de "vapor" exercem a função mais perigosa de todo processo comercial, na qual os jovens estão susceptíveis a vários perigos. Este funcionário da cadeia de produção, alimenta toda uma estrutura altamente lucrativa, sendo os funcionários que mais enfrentam condições precárias. Estes jovens trabalhadores enfrentam longas jornadas de trabalho, condições insalubre, e nenhuma segurança que garanta sua integridade física.

Para Sapori (2010) mesmo em condições precárias os jovens são atraídos por promessas de dinheiro e poder. Essas promessas tem um preço, que pode ser a vida desses jovens. O trabalho é de alto risco, o jovem tem que aprender a "viver na adversidade[3]", para não ser mais um na estatística de homicídios.

A CULTURA DA VIOLÊNCIA

Para Feffermann (2006) um fator que corrobora com a construção de uma "cultura da violência", é essa banalização que se tornou mercadoria comum nos noticiários. Os meios de comunicação banalizam, distorcem as informações com o propósito de mascarar a realidade. A autora reforça que dessa forma, cria-se, uma "sensação de insegurança, em que a desigualdade social, a ausência ao direito ao trabalho e ao salário justo, a falta de responsabilidade do Estado (...) são encobertos pelo espetáculo da violência"(FEFFERMANN,2006, p160).

Os jovens, por serem os principais trabalhadores da base da pirâmide, estão susceptíveis a variadas formas de violência. Athayde (2005) ressalta que os jovens recrutados,

3 Termo Utilizado por HIRATA(2007) se referindo a pessoas que conseguem transitar por locais perigosos, entre fronteiras adversas.

são os jovens moradores de periferia, o estereótipo do traficante que sofre todas as formas de repressão estatal. O estigma de traficante recai sobre a base fraca da pirâmide, sendo ele o morador de favela onde a infra estrutura urbana é precária, pouca intervenção do Estado, na qual a maioria são negros. Feffermann(2006) reitera:

> Entre os elementos para a caracterização dessa realidade pode-se perceber: a violência; a infra-estrutura; pouca ou nenhuma participação do Estado em alguns setores e uma grande participação do aparelho repressor do Estado atuando de forma arbitraria. (FEFFERMANN.2006,p.203)

A "*violência sistêmica*" para Sapori (2010) relaciona-se com a dinâmica do mercado de drogas. O termo sistêmica segundo Capra (2006) se refere a sistemas complexos na qual as propriedades de um organismo são propriedades de um todo. A violência esta introjetada no âmbito do comercio de drogas, sendo ele um mecanismo de coerção entre a dinâmica do mercado. A violência é aplicada nas disputas por território, afirmação dos códigos de conduta no interior do grupo, eliminação de delatores, punição por dividas, punições por alteração de drogas e possíveis conflitos que surgem na relação comercial.

O comercio de drogas por ter uma relação comercial pautado na violência, fomenta outro mercado ilegal que possibilita o aumento da brutalidade. Para Feffermann (2006) o trafico de armas e drogas permeiam entre uma linha imperceptível, muito próxima que não se dissocia uma da outra. A utilização das armas cria um ambiente hostil que afeta tanto os que estão diretamente envolvidos, quanto a população que reside nas regiões de comercio.

Neste clima tenso, os trabalhadores do tráfico se mantêm sendo eles atores, coadjuvantes ou vitimas neste processo de violência. A arma de fogo passa a ser um mecanismo para autoproteção dos jovens que são recrutados para o trabalho no trafico. Os perfis dos trabalhadores recrutados, em sua maioria são negros, evadidos das escolas e do mercado de trabalho formal.

Athayde e Soares (2005) questiona a violência policial autorizada pelo Estado. Para o autor é errado pensar que ação violenta policial é em nome da eficiência e rigor no combate ao criminoso. Para ele todos os policiais deveriam respeitar os direitos humanos. "Não poderia ser mais equivocada a ideia de que, se respeitar os direitos humanos, a policia será menos eficiente. Pelo contrario, só há verdadeira eficiência policial com a observância rigorosa deste respeito."(ATHAYDE,2006,p.266)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão teórica acima trazem questões instigantes e desafiadoras reveladas no cotidiano dos jovens que trabalham nas "biqueiras". Através da explanação acima, trouxe alguns embaraços sobre atividade cotidiana dos jovens no comercio de drogas. O desemprego e a precariedade das relações de trabalho é resultado das mudanças entre trabalho e capital

que fragiliza os trabalhadores. Neste estudo tive a intenção de elencar alguns fatores que possibilitam a reflexão sobre a concepção de trabalho no trafico de drogas.

Neste sentido algumas inquietações foram levantadas, porem em meio ao emaranhado de situações complexas, por se tratar de um fenômeno ilegal. A vida e morte dos jovens passam a fazer parte da indústria cultural, mais uma mercadoria no jogo econômico. O trafico de drogas funciona com a mesma logica de qualquer indústria, desta forma os "trabalhadores" são sacrificados e passam pelo sofrimento advindo das condições injustas do trabalho.

Os jovens trabalhadores do trafico seguem regras, horários e obrigações no âmbito de trabalho, além do contrato de trabalho que é verbal. O jovem vende sua força laborativa assumindo todos os riscos de vida, no enfrentamento com policia e grupos rivais, sem nenhuma garantia trabalhista. A falta de perspectiva no trabalho legal é uma das razões que o motiva o jovem a buscar um lugar, onde possa adquirir dinheiro e aquisição de bens reconhecidos pela sociedade, mesmo sendo alvo de constantes violências.

No artigo não foi possível elucidar todas as questões pretendidas sobre o trabalho no trafico. Fica a certeza da necessidade de mais debates políticos que norteiem uma discussão que tenha foco nos jovens. Fica aclarado que a discussão acerca da problemática dos tóxicos, em especial o trafico de drogas, perpassa por embates ideológicos e morais dificultando o debate sobre a promoção da qualidade de vida dos jovens que se encontram socialmente marginalizados.

REFERÊNCIAS

ATHAYDE,Celso; MV Bill; SOARES, Luiz Eduardo. Cabeça de Porco. Ed.Objetiva. Rio de Janeiro, 2005.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão cientifica dos sistemas vivos**. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.

CALIMAN, Geraldo. **Desvio Social e delinquência Juvenil.** Brasília:Universa.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da.**Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

FARIA, Ana Amélia Cypreste. **Trafico de drogas: uma opção entre escolhas escassas.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas-FAFICH, Belo Horizonte-UFMG.2009

FEFFERMANN,Marisa. **Vidas Arriscadas: o cotidiano dos jovens trabalhadores do trafico**. Petrópolis: Vozes,2006.

HIRATA, Daniel Veloso, TELLES, Vera da Silva. **Cidades e Praticas Urbanas: nas fronteiras incertas entre o ilegal, o informal e o ilícito**. Estudos Avançados 21, 2007.p.173,191

WAISELFISZ, Julio Jacobo**. Mapa da violência: Homicídios e juventude no Brasil**. Brasília.2013.

O JOVEM E O FETICHE DO TRABALHO

Antônio de Paula Nunes Tomasi
Docente do Mestrado em Educação Tecnológica- CEFET MG

Cláudia Leão de Carvalho Costa
Mestranda em Educação Tecnológica – CEFET MG
claudialeaotrabalho@gmail.com

Sara Lopes Fonseca
Mestranda em Educação Tecnológica- CEFET MG
saralopesf@gmail.com

Resumo: As questões que perpassam o tema trabalho estão entre os principais interesses dos jovens, tanto para os que trabalham quanto os que estão à procura de ocupação. O ingresso no mundo do trabalho constitui-se, tradicionalmente, em um dos principais marcos da passagem da condição juvenil para a vida adulta. Por isso, o tema trabalho é assunto atraente para população jovem, independente da classe social ou de seu grau de escolaridade. A nosso objetivo neste texto é a compreensão do significado do trabalho para o jovem contemporâneo, e sobre a porta se abre para que ele se insira no "mundo do Trabalho" que é o contrato de trabalho sob a égide da Lei 10.097/2000, conhecida popularmente como Lei do Jovem Aprendiz. No texto faremos reflexões e considerações sobre o entendimento da experiência de alguns jovens sobre a sua primeira oportunidade laboral no Contrato de Aprendizagem e sobre o sentido do trabalho para esse jovem. Haveria um fetiche do jovem com relação à experiência de possuir um trabalho e uma remuneração que possa satisfazer seus desejos de consumo e como é a compreensão do jovem em relação à instituição que o acolhe.

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 1980 a discussão sobre os direitos sociais tomaram força e ganharam espaços para projetos e intervenções em questões que até então eram negligenciadas, como a situação de crianças, adolescentes e jovens. Desde então assistimos à fértil volume de legislações protetivas e que visam garantir direitos fundamentais da criança, do jovem e das pessoas em situação de vulnerabilidade social em geral. E é neste panorama que foi promulgada a Lei 10.097 de 2000 que assume o desafio de garantir a inserção e qualificação profissional de jovens e estabelece diretrizes para que tal contratação aconteça em consonância com proteção integral preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

A lei 10.097/2000, conhecida como lei da aprendizagem ou programa jovem aprendiz, determina que todas as empresas de grande e médio porte contratem número de aprendizes equivalente entre 5% a 15% do seu quadro de funcionários.

Esse programa, segundo a Lei nº 10.097, tem um vínculo empregatício especial, por meio de contrato de aprendizagem com uma empresa, para a realização de curso de profissionalização em uma das instituições autorizadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego- MTE. Neste contrato o empregador se compromete a assegurar ao jovem, inscrito no programa de aprendizagem, formação técnico profissional. Dessa forma, duas instituições são corresponsáveis pela formação profissional do jovem: a empresa e instituição formadora, no qual o jovem fará o curso de aprendizagem. (BRASIL, 2014)

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) podem trabalhar os adolescentes a partir de 14 anos na condição de aprendiz e estabelece que a formação essa formação técnico-profissional deverá garantir o acesso e freqüência obrigatória ao ensino regular e atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente.

Em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a lei da aprendizagem estabelece que podem ser aprendizes aqueles com idades entre 14 e 24 anos que estejam estudando ou tenham concluído o ensino médio.

E são esses sujeitos objetos de nosso estudo: jovens aprendizes, com idade entre 15 e 17 anos, estudantes, oriundos das camadas populares de Belo Horizonte e região. Neste artigo apresentaremos fragmentos do texto que os jovens aprendizes elaboraram sobre a percepção que eles tem do trabalho. Utilizamos a expressão fetiche para atribuir ao poder mágico que os jovens atribui ao trabalho

O TRABALHO

Enquanto atividade exclusiva humana, o trabalho esteve presente desde os primórdios da existência humana. Na perspectiva marxiana o trabalho representa a intervenção do homem na natureza a fim de adaptá-la a sua existência. O trabalho assume uma dupla dimensão: a de alterar a natureza e ao mesmo tempo a transformação do ser que trabalha. Essa possibilidade de intervenção no mundo para produzir objetos de maneira consciente e proposital que vai diferenciar o animal do homem (Marx, 1985; Braverm,1987).

Para Alves (2009) a atividade humana é um processo de infinito projetar-se, lançar-se à frente, pensar e efetivar o que ainda não existe como o existente, e que deve transformar-se em objeto, aquilo que objetivamente terá um modo de existir efetivo na mundaneidade. Há de se considerar também a disciplina, que aparece, assim como a própria atividade, como dada universalidade, como autodomínio de si, dos atos laborativos, da atenção e da volição, como necessidade à realização de si.

Para Nogueira e Barros (2007) o trabalho pode ser situado no cerne da vida social e pessoal dos sujeitos, definindo-os socialmente, conferindo-lhes reconhecimento e construindo suas identidades.

No decorrer da história da humanidade o trabalho tem se estruturado de maneira peculiar e nas relações capitalista de produção ganha contornos específicos. Para Braverman (1987) a principal característica da produção capitalista que distingue dos outros modos de produção é a compra e venda da força de trabalho.

A partir do exposto sobre o trabalho vamos trazer as especificidades da relação do trabalho e o jovem. Compreender o sentido do trabalho para o jovem nos provoca novas indagações, visto que o jovem está em processo de desenvolvimento e de construção físico, mental e cognitiva, mas é um desafio importante a se considerar.

A população brasileira, atualmente, é constituída em sua maioria de pessoas jovens. Nesse contexto assunto trabalho tem sido apresentado como um tema de grande interesse para os jovens. Em contrapartida, o desemprego, enquanto um problema de ordem social, tem se tornado algo a ser enfrentado pelos jovens, fazendo com que o mundo do trabalho se mostre de maneira preocupante e instável. Neste sentido, vários autores apontam que os jovens são os que mais sofrem com o desemprego, sendo considerados como o elo mais fraco do contexto econômico (POCHMANN, 1998; SPOSITO, 2003; TELES, FREGULIA e CARVALHO, 2002).

Segundo Pochamann (2007) o mercado brasileiro apresenta baixa capacidade de gerar postos de trabalho para o total da população que ingressa no mercado bem como de manter o jovem empregado por muito tempo. A cada 100 jovens que ingressaram no mercado de trabalho somente 45 encontram algum tipo de ocupação, logo 55 ficam desempregados. (POCHMANN,2007).

Ao mesmo tempo em que uma grande quantidade de jovens estão fora do trabalho e fora da escola, há uma parcela que considera o trabalho importante para assumir um lugar na sociedade para se relacionar com outras pessoas, para ter objetivos na vida, para adquirir bens, e muitos outros motivos que serão abordados. Morin (1997) apresenta um uma estatística onde 80% das pessoas pesquisadas respondem a questionário e afirmam que trabalhariam,mesmo acaso tivessem dinheiro para viver o resto de suas vidas confortavelmente sem trabalhar. E o desafio será saber qual é o sentido para o jovem aprendiz ao participar do Programa da aprendizagem e fazer parte de um contrato de aprendizagem Profissional.

REPRESENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO

Para o entendimento das perspectivas sobre o trabalho do jovem, o conceito que trabalharemos será o de Jodelet (1990) segundo o qual a representação social é " uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (p. 36).

Discursos sobre uma geração sem limites, sobre o aparente desinteresse do jovem pelo trabalho, pela crença de que as novas gerações não encaram o esforço como elemento para se conquistar bens e até mesmo as teorias das gerações "Nem, Nem", nem trabalham e nem estudam como pensamentos pré existentes, visões da mídia que tenta construir uma imagem de um jovem que não possui expectativas e interesse pelo trabalho. Jodelet (1990) nos explica como essa representação é construída pelo senso comum, por meio de uma visão parcial social e pode corresponder ao grupo que a toma como verdade:

> As instâncias e ligações institucionais, as redes de comunicação mediáticas ou informais intervêm em sua elaboração, abrindo a via dos processos de influência, às vezes de manipulação social — e veremos que se trata aí de fatores determinantes na construção representativa. Essas representações formam um sistema e dão lugar a "teorias" espontâneas, versões da realidade que encarnam as imagens ou condensam as palavras, ambas carregadas de significações — e veremos que se trata de estados que o estudo científico das representações sociais apreende. Enfim, através dessas diversas significações, as representações exprimem aqueles (indivíduos ou grupos) que os forjam e dão do objeto que representam uma definição específica. Essas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem, para esse grupo, uma visão consensual da realidade. Esta visão, que pode entrar em conflito com a de outros grupos, é um guia para as ações e trocas cotidianas — e veremos que se trata das funções e da dinâmica social das representações. (JODELET, 1990, p. 38)

Neste sentido, as representações sociais são formas de conhecimento construídas socialmente sobre como sujeito percebe ou se posiciona diante do mundo. São construções sociais e só podem ser entendidas no contextos que foi produzido.

O nosso estudo pretende para além de confirmar ou negar os estudos já realizados sobre juventude, propôs a dar voz a esses sujeitos entendendo e validando suas percepções como sujeito social.

Os discursos dos jovens são na realidade um "saber do senso comum", ou ainda "um saber ingênuo", "natura", porém é objeto e elemento de estudo legítimo, pela importância do jovem socialmente e pela compreensão da relação do jovem com o trabalho e a sua interação social por meio do trabalho.

Assim as representações sociais são sistema de interpretação que rege a relação do jovem com os outros e com o mundo, orienta condutas e nos fornece pistas de como o jovem se entende como trabalhador, sua identidade pessoal, social e elucida o desenvolvimento do jovem e suas interações com o mundo do trabalho. Segundo Jodelet (1990):

> Como fenômenos cognitivos, associam o pertencimento social dos indivíduos às implicações afetivas e normativas, às interiorizações das experiências, das práticas, dos modelos de conduta e de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que aí estão ligados. Por esta razão, seu estudo constitui uma contribuição decisiva para a aproximação da vida mental individual e coletiva.(Jodelet, 1990, p.34)

Os jovens ao iniciarem na condição de aprendizes iniciam uma carga expressiva de atividades diárias e de um ritmo de obrigações que até então não lhe era exigido. Além de sua rotina escolar, ao jovem aprendiz se impõe a educação profissional e as atividades práticas na empresa. Apesar dessa nova organização no modos de vidas os jovens trabalhadores a inserção profissional é apresentada predominamente pelo dos aspectos positivos, como pode ser nas seguintes falas:

> [...] melhorei muito, aprendi muito sobre o mercado de trabalho, a ser bom profissional. (H.)
>
> [...] Com o trabalho obtive muita experiência pessoal e como profissional, os postos são positivos é que comecei a fazer um curso (de aprendizagem) perdi a timidez (C.)
>
> "aprendi a ter mais responsabilidade e comecei a comunicar mais com as pessoas, e que nós devemos aprender com os nossos próprios erros". (M)
>
> " A minha experiência não era como profissional, mas como pessoa e eu melhorei muito com o decorrer do tempo (R.)
>
> ... melhorei bastante na comunicação com outras pessoas, na hora de esclarecer ideias, criatividade e dar o melhor de mim." (C.)

No discurso destes jovens trabalhadores a inserção laboral representa uma mudança sua forma de perceber o mundo e de como são apresentados na sociedade. Essas falas estão em consonância com os estudos de alguns estudos que (DAYRELL et al, 2005; JEOLÁS; LIMA, 2002) apontam que a inserção em uma rotina de trabalho modifica os modos de organizar a vida e até a forma de apresentar enquanto sujeito trabalhador. Os jovens iniciam uma carga expressiva de atividades diárias e de um ritmo de obrigações que até então não lhe era exigido. Além de sua rotina escolar, cabe ao jovem aprendiz se inserir na educação profissional e nas atividades práticas na empresa.

Para Jeolás e Lima (2002) o fato do jovem estar em situação de trabalho, sobretudo o trabalho formal, é muito valorizado por eles, pois garante sua sobrevivência e representa dignidade, significando também auto-estima, prestígio e status (p. 39).

Campos (2009) nos mostra que adaptar-se a rotina de trabalho e estudo é uma possibilidade de administrar o tempo, surgindo habilidade de gestão do tempo e responsabilidade sobre suas escolhas.Percebe-se que a inserção em uma rotina de trabalho modifica os modos de organizar a sua vida e até a forma de apresentar enquanto sujeito trabalhador.

> [...]me tornei mais responsável, a respeitar para ser respeitado, e percebi que tenho de melhorar alguns pontos em mim como as gírias (B.)
>
> "uma das muitas coisas que aprendi foi a me comportar melhor no trabalho e que o mundo não gira ao meu redor." (L.)

> Eu sinto que sou mais valorizado, agora tenho carteira de trabalho assinada, né? (D.,)
>
> "O trabalho foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida" (F)

Segundo Fonseca (2003) inserção juvenil no trabalho concebe projeções diversas em relação ao futuro. Destacamos que a condição de estudante e trabalhador é associado a segurança econômica e para manter-se no mercado a solução é continuar os estudos, permanecendo assim, na condição de estudantes e trabalhadores concomitantemente. Assim vemos que os jovens vêem no trabalho a esperança de um futuro melhor:

> "a gente está aqui pra ter um futuro melhor, quero o melhor para mim e para minha família, agradeço muito meus pais por arrumar esse trabalho para mim". (J.)
>
> [...] quando terminar o programa Jovem Aprendiz eles irão me recontratar como funcionário.[...]Estou muito feliz e preciso também. (H.)
>
> "Aqui é só o começo, ainda vou me qualificar e vou melhorar muito (B.)

Apesar da proeminência do aspectos positivos nos discursos do jovens foram apresentados alguns poucos pontos negativos:

> Às vezes fico cansado por que tenho que sair da escola e ir direto para o trabalho, não dá para descansar. (K)
>
> No trabalho encontro dificuldades no transito, o ônibus que demora demais, moro longe do trabalho e também na empresa tem três gerentes e um pega no meu pé (M)
>
> [...]os pontos negativos da empresa é que eu fico poucas horas e ficar mais para aprender mais. (G)

Por meio dessas experiências dos jovens percebemos que há o unidade de pertencimento dos jovens a uma coletividade no trabalho, a necessidade de reconhecimento, a motivação para aprender e o sentido de que o trabalho reforça a ligação social com o mundo. Observa-se nas falas a vontade de aprender mais, de ser contratado ao final do curso, de vencer a timidez, de ser reconhecido como profissional.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto vimos que o trabalho assim como preconizado pela teoria marxiana ocupa lugar central na sociedade e neste esforço de entender essa centralidade do trabalho sob a ótica dos jovens faz-se importante considerar algumas observações:

- Utilizamos retratar a forma que o jovem exalta o trabalho, sua excitação e motivação em relação à primeira experiência profissional de trabalho;
- Apesar da literatura cientifica mostrar a importância que o trabalho ocupa na vida dos jovens os veículos de comunicação em massa frequentemente os apontam como alheio ao trabalho e ao mundo produtivo, tendo interesse maior por atividades hedonistas. Em nosso estudo, os jovens destacam o trabalho é um objeto desejado e associado as aspectos positivos: aprender a comunicar, responsabilidade, aquisição de conhecimentos técnicos e reconhecimento social;
- Vemos ainda pelos nossos estudos na pesquisa que os jovens depositam sonhos, desejos, necessidades, tempo, renunciam tempo ao estudo, dividem o foco dos objetivos acadêmicos e disposição de energia entre outros esforços para se inserir cedo no trabalho com objetivo de adiantar essa etapa de suas vidas para manter-se no mercado de trabalho formal;
- Os jovens pesquisados demonstram disponibilidade para ajustar-se, conduzir-se e localizar-se no contexto social do trabalho e o coloca simbolicamente em suas vidas como sinônimo de conquistas, melhoria e também com o sentido de "ser parte" de uma realidade econômica capitalista;
- O sentimento comum observável entre os jovens pesquisados e que forma o substrato do conhecimento analisado é o trabalho como perspectiva de desenvolvimento do jovem individual e coletivamente e uma visão de um sentido de identidade pessoal e social em que se observa que a confiança em sí, a melhora da comunicação, a motivação e o sentimento de crescimento são facilmente percebidos e expressa a interiorização dos modelos de conduta e de pensamento dos adultos.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. L. . Atividade Produtiva e Produção do Hurnano na Crltica Marxiana da Economia Política. In: V Simpósio sobre Educação e Trabalho -, 2009, Belo Horizonte. VI Simp6sio Internacional sobre trabalho e educação. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos Trabalho e Educação - FAE/UFMG, 2009. p.1-17.

BRVERMAN, Harry. Trabalho e Gerência. In: BRVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Cap. 1. Rio de Janeiro: LTC, 1987

BARROS, Vanessa Andrade de; NOGUEIRA, Maria Luisa Magalhães. **Identidade e Trabalho: reflexões a partir de contextos precarizados e excludentes.** Educação e Tecnologia: v.12, n.3(2007)

CAMPOS, Franceline Souza. **Projeto Jovem Aprendiz**- IDES/PROMENOR: percepção do adolescente sobre a sua inserção no mundo do trabalho. Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Serviço Social, 2009.Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/119856>. Acesso em 17 Nov. 2013.

KARL Marx - o Capital, Livro I, secao III, Capitulo v. O Processo de trabalho. In Coleção as Economistas, Nova Cultural, Sao Paulo, 1985, p. 149 a 151

Jodelet, Denise. Representações Sóciais: um domínio em expansão. Em: Jodelet, Denise (Org.) **Representações sociais** (pp.17-44). Rio de Janeiro: EdUERJ.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente.** Belo Horizonte: CEDCA – MG, 1990.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual da Aprendizagem o que é preciso saber para contratar o aprendiz**. 9 Ed. Brasília: Assessoria de Comunicação do MTE, 2014.

CAMPOS, Franceline Souza. **Projeto Jovem Aprendiz**- IDES/PROMENOR: percepção do adolescente sobre a sua inserção no mundo do trabalho. Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Serviço Social, 2009.Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/119856>. Acesso em 17 Nov. 2013.

DAYRELL, Juarez Tarcísio et al. **Projeto Inter-Agindo**: Construindo uma pedagogia da juventude.Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. Disponível em: <http://www.ufmg.br/proex/arquivos/8Encontro/Educa_21.pdf>. Acesso em: 22 Abr. 2011.

FONSECA, João César de Freitas. **Adolescência e trabalho**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

JEOLÁS, Leila Sollberger;LIMA, Maria Elena Melchiades de Souza. Juventude e Trabalho: entre "fazer o que gosta" e "gostar do que faz". Londrina, **Mediações**- Revista de Ciências Sociais, v.7, n.2, p.35-62, jul/dez, 2002.

JODELET, Denise. **Represéntation Sociale: phénomèmomes, concept et theorie. In: Psychologie Sociale**. Paris PUF. 1990, pp. 31-61

MORIN. Edgar**, Os sete saberes necessários à educação do futuro,** São Paulo: Cortez ; Brasília, DF: UNESCO, 2000. Revista científica da FACERB – disponível em: http://www.cnecrj.com.br/ojs/index.php/ampliando/article/view/162. Acesso em 20 de novembro de 2015.

POCHMANN, Marcio. **Inserção Ocupacional e o emprego dos jovens.** São Paulo: Associação Brasileira de Estudos- ABET, 1998.

POCHMANN, Marcio. **Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil.** São Paulo:, 2007.

OLIVEIRA, Beatriz Rosana Gonçalves; ROBAZZI, Maria Lúcia do Carmo Cruz. O trabalho na vida dos adolescentes: alguns fatores determinantes para o trabalho precoce.**Revista Latino-americana de Enfermagem**, v.9, n.3. p. 83- 89, 2001

SPOSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas.** São Paulo: Ação Educativa, 2003.

TELES, Jorge; FREGUGLIA, Ricardo; CARVALHO, Fabricio Felipe de. Juventude e mercado de trabalho no Rio de Janeiro e em Minas Gerais. **Economica,** v.4,n.2, p.223-250Disponível: <http://www.uff.br/revistaeconomica/v4n2/teles.pdf> Acessado em: 27 Mai. 2015.

O TRABALHO COMO ELEMENTO CENTRAL DA VIDA DO JOVEM CONTEMPORÂNEO

Gardene Leão de Castro
Professora da FIC - UFG. Doutoranda em sociologia. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Juventude e em Assessoria de Comunicação. gardeneleao@gmail.com

Resumo: Neste artigo, discute-se a centralidade do trabalho para o jovem no mundo contemporâneo, partindo das obras de Marx (1988), Harvey (2003) e Bernardo (2000). Após uma reflexão sobre as características do trabalho na atualidade, percebe-se que o sistema capitalista se inovou ao longo dos séculos, utilizando as tecnologias e as novas formas gerenciais como aliadas ao aumento da produtividade. Também é apresentada a discussão feita por Marglin (1989), Lima (1995) e Heloani (2003) sobre as novas políticas de recursos humanos, que se utilizam tanto de elementos objetivos quanto subjetivos para conquistar a adesão do jovem trabalhador. Essas pressões causam uma série de consequências ao indivíduo, como o adoecimento físico e psíquico, apontado por Dejours (2003). Ao final, a partir das considerações de Wolff (2009), discutem-se como as tecnologias da comunicação e informação podem atuar como poderosas ferramentas de controle gerencial, que acabam por expropriar os saberes do jovem trabalhador.

AS CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE

Segundo Marx (1988), o trabalho é uma categoria fundamental para pensar as relações na sociedade capitalista. Ao analisar o mundo do trabalho após a Revolução Industrial, o autor constatou que o trabalhador vende sua capacidade de trabalho para o capitalista, que detém a propriedade privada.

Um conceito essencial para Marx (1963) é a alienação no mundo do trabalho. Segundo ele, o sistema capitalista conduz a um trabalho alienado, através da crescente especialização e divisão de tarefas. O autor analisa estas relações de exploração a partir de determinados interesses de classe. O trabalhador não tem controle do que produz, já que, com a divisão social do trabalho, um sujeito que atua em uma confecção, por exemplo, costura somente um bolso, não conseguindo produzir uma camisa inteira.

> (A alienação do trabalhador no objeto exprime-se assim nas leis da economia política: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem de consumir; quanto mais valores cria, tanto mais sem valor e mais indigno se torna; quanto mais refinado o seu produto, tanto mais deformado o trabalhador; quanto mais civilizado o produto tanto mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, tanto mais impotente se torna o trabalhador; quanto mais brilhante e pleno de inteligência o trabalho, tanto mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna servo da natureza) (MARX, 1963, p.161).

Ao pensar sobre o trabalho alienado, Marx (1963) afirma que, o trabalhador, ao repetir a mesma tarefa inúmeras vezes, adquire uma habilidade impar em realizar uma atividade específica, contudo, reduz sua capacidade de reflexão, produzindo mais mercadorias, de forma mais rápida, em um mesmo período de tempo, em um constante processo de superprodução e mais-valia.

O autor afirma que o trabalho é organizado para fornecer uma maior quantidade de mercadorias. Em vez de um mesmo trabalhador executar diferentes operações, elas são separadas umas das outras e realizadas, ao mesmo tempo, pelos vários trabalhadores. "...Do produto individual de um artífice autônomo, que faz muitas coisas, a mercadoria transforma-se no produto social de uma união de artífices, cada um dos quais realiza ininterruptamente uma mesma tarefa parcial" (Marx, 1983, p.255).

Ao analisar a sociedade contemporânea e a evolução do capitalismo, Harvey (2003) explica que o taylorismo, através do controle gerencial, propõe a organização e divisão de tarefas, ajustando o trabalhador no processo de produção. Já no fordismo, aparece o papel do gerenciamento através do incentivo ao trabalho em equipe, que visa a maior produtividade e o envolvimento do trabalhador com a empresa.

> O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção de massa significa consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, um a nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 2003, p.121).

Para Harvey (2003), atualmente, o capitalismo passou do fordismo para a acumulação flexível, através do surgimento de novos mercados internacionais e inúmeras mudanças tecnológicas, onde o trabalho é orientado por normas, valores e procedimentos de incentivo à produtividade. Esta nova fase se caracteriza pelo surgimento de novos setores de produção e mercados, inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Segundo o autor, os empregadores tiveram aumentados seus poderes de pressão e controle sob uma força de trabalho enfraquecida por autos índices de desemprego, principalmente vivida pelos jovens. Através da gerência, de políticas de recursos humanos e dos programas de qualidade total, a produtividade se torna mais eficiente e, consequentemente, a lucratividade também.

Bernardo (2000) argumenta que o que impressiona no capitalismo e em sua capacidade de renovação ao logo de dois séculos, não são os índices crescentes de desemprego, mas a sua capacidade de absorver e expandir as forças de trabalho do proletariado para todo o planeta. O autor afirma que, atualmente, vivemos dois processos: o aumento da intensidade do trabalho e o aumento da sua qualificação.

> Aumentar a intensidade do trabalho significa realizar uma maior quantidade das mesmas operações durante um dado número de horas. Aumentar a qualificação do trabalho significa realizar operações de outro tipo, que exijam maior destreza manual ou, na época atual, mais instrução e superior capacidade de raciocínio de organização. Estes dois processos articulam-se em ciclos. Proponho denominar trabalho complexo aquele que é ao mesmo tempo mais intensivo e mais qualificado... (BERNARDO, 2000, p. 63).

O autor também faz uma reflexão sobre o tempo do trabalho e o tempo do ócio. Segundo ele, inicialmente, os trabalhadores gozavam do lazer em um quadro exterior ao sistema capitalista, no âmbito doméstico. Contudo, as atividades de lazer passaram a ser realizadas inteiramente na esfera do capitalismo, como o consumo de serviços em colônias de férias, restaurantes, centros comerciais etc.

O tempo gasto na empresa e o tempo do ócio tornaram-se ambos tempo de trabalho, principalmente com a repercussão das novas tecnologias, como computadores e aparelhos de celular. Em casa, no tempo que seria para descanso, o jovem trabalhador continua conectado em extensões do escritório, respondendo a e-mails, atendendo a ligações e a chamadas virtuais para resolver questões laborais.

Bernardo (2000) observa que o uso das tecnologias não substitui a força de trabalhos por máquinas. A longo prazo, a tendência é que a introdução de máquinas inteligentes pressionem a formar uma força de trabalho com qualificações intelectuais cada vez maiores, capaz de gerenciar e administrar estas máquinas.

> ...É exatamente este o processo de desenvolvimento da mais-valia relativa, que constitui o quadro natural e previsível da evolução da classe trabalhadora e da reprodução ampliada do capital. É no modelo da mais-valia relativa que mais flagrantemente se confirma a capacidade revelada por Karl Marx de entender o âmago do modo de produção capitalista e o eixo do eu desenvolvimento. (BERNARDO, 2000, p.72)

Portanto, percebe-se que o capitalismo se inovou ao longo dos séculos, incentivando os trabalhadores, principalmente os jovens, a produzirem mais em um menor espaço de tempo, utilizando a tecnologia como aliada para o aumento da produtividade. As novas formas gerenciais de controle, recursos humanos e prêmios de qualidade total são maneiras de fazer com que o trabalhador venda sua força de trabalho com cada vez mais competência, gerando, assim, maior lucro para as empresas. E o jovem vive esse processo de forma cada vez mais intensa, somando-se a isso a própria dificuldade do primeiro emprego e da entrada no mundo do trabalho.

AS NOVAS POLÍTICAS DE RECURSOS HUMANOS

Segundo Marglin (1989), a divisão de trabalho capitalista foi adotada para garantir ao empresário um papel fundamental: o de coordenador, combinando e organizando o trabalho fragmentado dos seus operários. Desta forma, o jovem trabalhador não é livre para decidir como e quando quer trabalhar para produzir o que é necessário e acaba sendo levado a produzir cada vez mais, com mais qualidade e em menos tempo.

As estratégias de controle foram ainda mais sofisticadas com as novas políticas de recursos humanos adotadas pelas empresas ocidentais nos últimos anos. A partir delas, as ideias de participação, de relações informais, de democratização, de amizade e de recompensa simbólica foram introduzidas ao universo do trabalho. Segundo Lima (1995), a gestão participativa, a iniciativa, a responsabilidade e a introdução da criatividade na execução de tarefas foram medidas adotadas para suscitar a adesão dos trabalhadores.

A autora argumenta que a novidade deste "novo" modelo gerencial é a abrangência de sua aplicação. As novas políticas de RH valorizam tanto os incentivos materiais - através de salários mais elevados, por exemplo, quanto os de ordem psicológica - como a tomada de iniciativa. Estas novas políticas "...conciliam as recompensas econômicas e as recompensas simbólicas, os aspectos formais e os informais da organização, reunindo, assim duas escolas rivais: a "clássica" e a das "relações humanas" ... (LIMA, 1995, p.20)

O desenvolvimento tecnológico dos últimos anos exigiu das empresas novas formas de organização do trabalho, um maior investimento em qualificação e novos dispositivos de controle. Nas políticas de recursos humanos, os objetivos financeiros são prioritários, como em toda empresa capitalista. Contudo, segundo Lima (1995), esses objetivos jamais são declarados, pois as organizações evitam deixar explícito a importância dos resultados econômicos. As empresas "...propõem outros objetivos como prioritários, como a qualidade, a eficiência, a iniciativa, a inovação, o bem-estar do empregado, etc, que parecem não ter relação imediata com os resultados econômicos da empresa" (LIMA, 1995, p.29).

A autora elenca várias estratégias das novas políticas de recursos humanos: recompensas econômicas e simbólicas; possibilidade de ascensão na carreira; descentralização e administração à distância; competição acentuada no mercado e entre colegas; aumento do fluxo de informação; controle pela adesão às regras; tendência a eliminar o papel autoritário da hierarquia; antecipação de conflitos; tentativa de evitar as reivindicações coletivas; adoção de estratégias de planejamento; exigência de qualidade total (defeito zero) dos produtos e serviços; reconhecimento da existência do outro, dando a impressão de valorização; tentativa de criar uma comunidade global; empenho para tornar a empresa algo mais do que um simples local de trabalho etc.

Lima (1995) argumenta que estas novas políticas pregam a participação, a iniciativa e a maior liberdade. Contudo, elas defendem, ao mesmo tempo, a conformidade às normas, a adesão aos valores e o consenso. Portanto, atualmente, a organização do trabalho sofreu modificações importantes. Os controles explícitos e autoritários do taylorismo cederam lugar à ideia de participação e ao autocontrole. O métodos para a normalização do jovem traba-

lhador podem ainda ser mais eficientes por sua maior sutileza e pela sua forte impregnação ideológica.

> Após a leitura de diferentes autores que preconizam essas novas políticas de pessoal, um dado comum a todos eles nos chamou a atenção: tanto os ideólogos dessas novas formas de gerenciamento quanto os dirigentes de empresas que as praticam tentam nos convencer de que estas empresas funcionam segundo o modelo das cooperativas. (...) No entanto, sabemos que essas duas estruturas são essencialmente diferentes nos seus princípios, valores e, de certa forma, em suas finalidades... (LIMA, 1995, P.51)

Heloani (2003) confirma que a crise do modo de regulação fordista fez com que o capital necessitasse criar mecanismos para atrair a adesão dos trabalhadores. Segundo o autor, dentro de um sistema altamente competitivo, a empresa pós-fordista estimula o desenvolvimento da "iniciativa" e do "potencial de criação" para que seus funcionários possam dar respostas imediatas às situações. Contudo, ao delegar algum poder de decisão e certa autonomia, a empresa precisa manter um controle indireto sobre a sua atuação, o que leva a estes trabalhadores a incorporarem suas regras como elemento de sua percepção, chegando ao reordenamento de sua subjetividade.

> A subjetividade é assim tomada, na lúcida observação de Enriquez, como um recurso a mais a ser manipulado, um engodo por parte do capital, para que os trabalhadores, 'crendo que sua subjetividade foi reconhecida, ponham a serviço do capitalismo seu potencial físico, intelectual e afetivo' (HELOANI, 2003, p. 106).

Com a excessiva competição e submetido à constante pressão, o jovem trabalhador tende a depender cada vez mais da empresa, em um processo de fusão afetiva. Ela deve receber "fidelidade e competência", numa indução de um sistema de reciprocidades. A sobrecarga de exigências produz um aumento da angústia. Contudo, protegidos por uma imagem maternal, os empregadores diluem o conflito e reafirmam a necessidade da submissão dos trabalhadores.

> ...Desta forma, implicitamente o trabalho subordina-se ao capital em três dimensões: afetiva, subjetiva e psicológica. A segurança é colocada do lado do capital, da empresa protetora, que exerce todo um processo de controle para impedir que o trabalho tenha autonomia e possa desligar-se do seu domínio. A não ser em poucas funções, o capital que inibir a maturidade política do trabalho (HELOANI, 2003, p.109).

Como pode-se perceber, através das novas políticas de recursos humanos, as empresas utilizam tanto de elementos objetivos quanto subjetivos para conquistar o máximo de adesão e de produção de seus subordinados. Contudo, estas pressões causam uma série de consequências ao jovem trabalhador, que, na maioria das vezes, não são reconhecidas ou assumidas, como o seu adoecimento psíquico e físico. Para o jovem que busca o primeiro emprego, pela sua dificuldade de inserção e pela sua própria inexperiência e competividade imposta pelo mundo do trabalho, a aderência a tais políticas acaba acontecendo de forma cada vez mais intensa.

A CONTAMINAÇÃO DO TEMPO FORA DO TRABALHO

Segundo Dejours (2003), o trabalho no capitalismo é fonte de prazer e sofrimento. É fonte prazer porque o indivíduo encontra na atividade laboral a realização da sua identidade para constituir-se enquanto sujeito psicológico e social. Ele possui papel central porque as pessoas se definem de acordo com as atividades que exercem. Contudo, ele também causa adoecimento e sofrimento.

Segundo o autor, a chegada das novas tecnologias trouxe a ilusão de uma possível redução do sofrimento no trabalho. Entretanto, as tarefas não diminuíram e, pelo contrário, aumentou a necessidade de qualificação e a intensidade de produção. "...até indivíduos dotados de uma sólida estrutura psíquica podem ser vítimas de uma paralisa mental induzida pela organização do trabalho" (DEJUOURS, 2003, p.45).

O autor também discute a relação existem entre doença e trabalho. Para o trabalhador, a doença corresponde sempre à ideologia da vergonha de parar de trabalhar. A falta de trabalho torna-se, em si, o sinônimo de doença. A angústia da ideologia da vergonha não é a proveniente do medo, do sofrimento, da doença ou da morte, mas sim o medo da destruição do próprio corpo enquanto força capaz de produzir trabalho.

Segundo dados divulgados pela Organização Internacional do Trabalho – OIT (2013), atualmente, no mundo, aproximadamente dois milhões de trabalhadores morrem a cada ano em consequência de doenças ocupacionais e acidentes ocorridos no ambiente de trabalho.

> As doenças profissionais continuam sendo as principais causas das mortes relacionadas com o trabalho. Segundo estimativas da OIT, de um total de 2,34 milhões de acidentes de trabalho mortais a cada ano, somente 321.000 se devem a acidentes. Os restantes 2,02 milhões de mortes são causadas por diversos tipos de enfermidades relacionadas com o trabalho, o que equivale a uma média diária de mais de 5.500 mortes. Trata-se de um déficit inaceitável de Trabalho Decente... (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2013, p.1)

Este índice, segundo a OIT, representa o dobro das vítimas de guerra. Entretanto, esse sofrimento é invisibilizado, pois é visto como sempre como uma questão individual. O tra-

balhador é culpabilizado pelos acidentes de trabalho, mesmo sendo obrigado a trabalhar em um ritmo de extrema pressão. Além disso, as doenças ocupacionais são de difícil diagnóstico, pois são reconhecidas como consequência de maus hábitos individuais.

Dejuours (2003) argumenta que o tempo fora do trabalho, que seria uma compensação aparentemente natural, não traz para todos as vantagens que esperam. Se for levado em conta o custo financeiro das atividades fora do trabalho e o tempo absorvido pelas atividades como tarefas domésticas, deslocamento no trânsito etc, poucos são os trabalhadores que podem organizar o seu momento de lazer de acordo com seus desejos e suas necessidades.

Saindo do trabalho, ao dirigir em estradas, trabalhadores continuam com o mesmo ritmo das cadências de produção. Segundo o autor, as mulheres se queixam de executar os afazeres domésticos no mesmo ritmo acelerado do trabalho. As telefonistas dizem "alô" ao puxar a descarga, "não há ninguém, desligo" ao ouvir, no metrô, o barulho das portas automáticas. "A maioria dos autores concorda ao interpretar estes fatos como uma contaminação involuntária do tempo fora do trabalho" (DEJUOURS, 2003, p.46).

São vários os trabalhadores que, durante os dias de folga, mantém um programa onde as atividade de repouso são verdadeiramente comandadas pelo cronômetro, em uma espécie de auto vigilância permanente para não deixar apagar o condicionamento mental ao comportamento produtivo.

> Assim, o ritmo do tempo fora do trabalho não é somente uma contaminação, mas antes uma estratégia, destinada a manter eficazmente a repressão dos comportamentos espontâneos que marcariam uma brecha no condicionamento produtivo (DEJUOURS, 2003, p.46).

O jovem trabalhador vive, portanto, um círculo vicioso da alienação pelo sistema produtivista capitalista e acaba cronometrando seu tempo, invadindo os momentos que seriam de descanso e lazer, reforçando para si a exigência da alta eficácia e da produtividade constante. "A injustiça quer que, no fim o próprio operário torne-se o artesão de seu sofrimento" (DEJUOURS, 2003, p.47).

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO

Segundo Wolff (2009) a partir da década de 90, as tecnologias da informação e comunicação - TICs passaram a ser utilizadas de forma mais intensa nas empresas, com o advento das políticas neoliberais. Contudo, há um processo de mais valia em que o trabalhador passa mais tempo fazendo um tipo de trabalho repetitivo, separando desempenho de funções e conhecimento. "...A maquinaria, assim, inaugura uma nova divisão técnica do trabalho, fundamentada na normalização do saber e do fazer do trabalhador em torno de suas funções (WOLFF, 2009, p. 95).

A autora argumenta que a evolução tecnológica também funciona como uma poderosa forma de controle, exercendo a função de ferramenta gerencial. Atualmente, o técnico de informática das empresas possui o controle sobre o histórico de visitas na Internet, programas utilizados nos computadores e o tempo gasto para a produção de cada atividade. Assim, a informática representa não apenas uma revolução tecnológica, mas uma revolução organizacional, pois é ela quem regula os processos. Essa é uma tentativa de criar uma inteligência artificial que deve ser alimentada por dados compartilhados constantemente. O conhecimento se torna, portanto, matéria prima do trabalho.

Contudo, o trabalho informacional, longe de significar um trabalho mais criativo, permanece operacional, através de uma qualificação reduzida a atender os requisito das máquina. Somente os gerentes e administradores com cargos mais altos têm o poder de utilizar as máquinas de forma mais crítica. Os demais trabalhadores continuam sendo executores de funções pontuais. Um exemplo são os operadores de telemarketing, que têm acessos aos equipamentos eletrônicos para exercer uma função específica, como vender produtos, cancelar assinaturas etc. É um trabalho que se repete e que não possibilita ao sujeito novos aprendizados.

Segundo Wolff (2009), através da utilização das novas tecnologias, o trabalhador transforma seu conhecimento em dados, para que ele seja quantificado e transferível para os computadores. A mecanização implica em um novo tipo de alienação: a transferência do conhecimento e da criatividade para os computadores e para os banco de dados.

A administração participativa, introduzida nas empresas pelos Programas de Qualidade Total, busca otimizar o fluxo das informações, através da mediação das tecnologias de informação e comunicação. Segundo Wolff (2009), os conflitos entre trabalhadores, patronato e capital também assumem novos contornos, visto que o seu saber, com o tempo, transforma-se em trabalho objetivado nos equipamentos.

> ...as TICs engendram uma Revolução Empresarial de amplo espectro já que a lógica da informatização, e a consequente descentralização que esta enseja nas grandes organizações, abarcam empresas de todos os setores da economia, tornando particularmente difusas as barreiras entre secundário e o terciário. (WOLFF, 2009, p. 111)

A autora conclui que o processo de reificação, originado desde a Primeira Revolução Industrial, permanece válido. Este processo, que era dado por meio da expropriação da técnica dos trabalhadores, torna-se, atualmente, expropriação dos saberes na sociedade informacional. As consequências são a simplificação do trabalho e o acirramento das formas de controle, fazendo com que o sujeito perca, ainda mais, a autonomia sobre o processo de produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode-se perceber, o trabalho atua como dispositivo central que regula as relações na sociedade contemporânea. O capitalismo se inovou, ao longo dos séculos, se utilizan-

do de diferentes dispositivos como aliados ao aumento do lucro e da produtividade. Através das novas políticas de recursos humanos e de gestão de pessoas, as empresas passaram a exercer o controle tanto das tarefas executadas pelo trabalhador, como também de sua subjetividade. Estas estratégias buscam conquistar a total adesão do indivíduo às causas, valores, princípios das organizações. Essas pressões não passam despercebidas pelo corpo e mente do jovem trabalhador, que acaba adquirindo, como consequência, uma série de adoecimentos físicos e psíquicos, que são sempre analisados individualmente. Percebe-se, portanto, que a manipulação ultrapassa as fronteiras do trabalho e invade a subjetividade do sujeito. Através da utilização das técnicas gerenciais e com as novas tecnologias de comunicação e informação, o tempo do lazer, da convivência familiar, do descanso e até mesmo a subjetividade dos trabalhadores são invadidas e controladas pelo ritmo do mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

Dejours, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5ª ed. São Paulo: Cortez/Oboré, 1992.

Bernardo, J. **Transnacionalização do Capital e Fragmentação dos Trabalhadores: ainda há lugar para os sindicatos?** São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

Harvey, D. **Condição Pós-Moderna**. 12ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

Heloani, R. **Gestão e organização no capitalismo globalizado**: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: editora Atlas, 2003.

Lima, Maria Elizabeth **A. Os equívocos da excelências**: as novas formas de sedução na empresa. Petrópolis: Vozes, 1996.

Marglin, S. Origem e funções do parcelamento das tarefas: para que servem os patrões?. In. Gorz, A. **Crítica da divisão do trabalho**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1989. P.38-77.

Marx, K. A mercadoria. In: **O Capital**. Vol. I. 3ª. Edição. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. O trabalho alienando. In.: Marx, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1963.

Organização Internacional do Trabalho**. Doenças profissionais são principais causas de mortes no trabalho**. Disponível em: http://www.oit.org.br/content/doencas-profissionais-sao-principais-causas-de-mortes-no-trabalho. Acesso em: 04 de mar. 2014.

Wolff, S. O "trabalho informacional" e a reificação da informação sob novos paradigmas organizacionais. In.: Antunes, R. & Braga, R. (Orgs.). **Infoproletários: a degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Editorial Boitempo, 2009, p.89-112.

OS SENTIDOS DO TRABALHO NA VIDA DOS/AS JOVENS APRENDIZES: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES DISCENTES SOBRE A LEI DE APRENDIZAGEM

Jéssica Sapore de Aguiar – Pedagoga. Aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. / jessicasapore@gmail.com

Shirlei Rezende Sales - Professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minhas Gerais (UFMG), Brasil. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minhas Gerais (UFMG), Brasil. / shirlei.sales@gmail.com

INTRODUÇÃO

A vivência das múltiplas instâncias da vida é marcada por diferentes categorias que se afetam mutuamente. Idade, nacionalidade, território de moradia, classe social, raça/etnia, gênero, sexualidade, religiosidade, profissão são apenas algumas dessas dimensões que marcam nossa existência e nos constituem como sujeitos. Dentre elas, o presente artigo problematiza as questões que envolvem a relação entre juventude e trabalho. Traçando um panorama entre os mercados globais de trabalho para jovens e a 'persistente' crise econômica mundial, o relatório "Tendências Mundiais do Emprego Juvenil em 2013 – Uma Geração em Perigo", lançado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), demonstra o preocupante crescimento dos índices de desemprego dos/as jovens. Após uma redução, dos 12,7% registrados em 2009 para 12,3% em 2011, a taxa mundial de desemprego juvenil voltou a subir em 2012, registrando um índice de 12,4%. Nas previsões da OIT, o desemprego de jovens no Brasil com idade entre 15 e 24 anos deve atingir 15,5% em 2015. Segundo o estudo, o enfraquecimento da recuperação econômica em 2012 e 2013 agravou a crise do emprego juvenil, dificultando ainda mais o acesso de jovens ao mundo do trabalho. A dificuldade chega a tal ponto que faz com que muitos/as jovens queiram desistir de continuar buscando um trabalho.

Diante desse cenário, a proposta deste artigo é analisar como as expectativas em relação ao futuro profissional e inserção dos/as jovens no mundo do trabalho e a conciliação com os estudos são problematizadas nas teses e dissertações na pós-graduação em Educação sobre o programa "Jovem Aprendiz"[1] produzidas no período de 2002 a 2013[2]. A presente pes-

1 Dentre as políticas que regulamentam à inserção juvenil no mercado de trabalho encontra-se o Programa Jovem Aprendiz, que faz parte da Lei da Aprendizagem 10.097/2000. O/A aprendiz é o/a jovem com idade entre 14 e 24 anos, matriculado/a em curso de aprendizagem profissional e admitido/a por estabelecimentos de qualquer natureza que possuam empregados/as regidos/as pela CLT. De acordo com a lei de incentivo à contratação de jovens, regulamentada pelo Decreto 5.598/2005, empresas de médio e grande porte são obrigadas a reservar entre 5% e 15% das vagas para a formação profissional de adolescentes e jovens, com idades entre 14 e 24 anos incompletos.

2 Este artigo traz parte dos resultados da pesquisa de monografia de graduação, em que se analisou a produção discente da Pós-graduação em Educação. Ela teve como objetivo analisar como as questões de gênero são problematizadas nas teses e dissertações sobre o Programa "Jovem Aprendiz", no período de 2002 a 2013. In: AGUIAR, Jéssica Sapore. As Produções Discentes Na Educação Sobre A Lei De Aprendizagem: O Cenário Atual Dos/As Jovens No Trabalho e Relações e Gênero. Monografia de Graduação do Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

quisa consiste numa pesquisa bibliográfica, uma vez que essa abordagem possibilita mapear a situação em que as produções de determinada temática se encontram, evidenciar as lacunas e os trabalhos já produzidos, organizando o cenário das pesquisas sobre determinado tema (FERREIRA 2012).

Metodologicamente, foi realizado um levantamento bibliográfico das produções sobre Jovem aprendiz na área da Educação nos sites da Coordenadoria de Capacitação de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). No total foram selecionadas dez pesquisas para serem analisadas, porém só foi possível analisar nove, pois não conseguimos obter o texto completo de uma delas. O argumento desenvolvido nesse artigo é que as produções descrevem que a lei da aprendizagem proporciona aos/às jovens uma melhor inserção no mundo do trabalho. Entretanto, é descrita uma difícil conciliação entre trabalho e escola, já que muitas vezes os/as jovens estão cansados/as com a dupla jornada que vivenciam diariamente.

Quadro 1 – Distribuição da produção de teses e dissertações

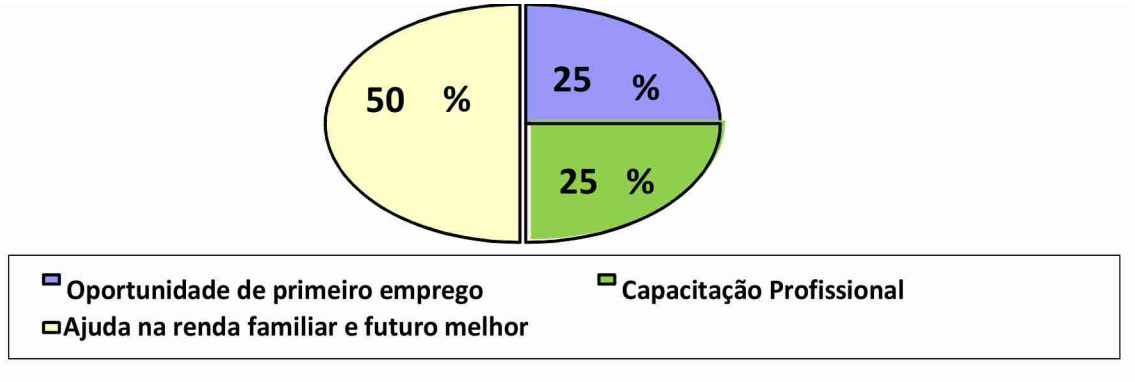
Autor/a	Título	Natureza do Trabalho	Ano
Andrea Astigarraga	Fundamentos da Formação Artesanal: A concepção dos jovens aprendizes sobre o processo de profissionalização "nostálgico" e "futurista" da Oficina Escola de Artes e Ofícios (2001 a 2005)	Tese	2006
Dione Gallo	A captura do jovem aprendiz pelo programa de aprendizagem comercial	Dissertação	2008
Maria Araújo	O programa aprendizagem: um estudo da formação do Jovem Aprendiz no Senac/PE.	Dissertação	2008
Janaína Buiar	Lei do Jovem Aprendiz: a legalização da adultização do adolescente trabalhador	Dissertação	2009
Luciani Sgarbi	O trabalho do Jovem Aprendiz: uma promessa institucional truncada?	Dissertação	2010
Lygia Oliveira	Jovens Aprendizes: Aspectos psicossociais da formação para a vida.	Dissertação	2010
Ruth Aguiar	Educação Profissional para Juventude: O Programa Jovem Aprendiz como Modelo de Aprendizagem	Trabalho Final de Mestrado Profissional	2010
Angelita Almeida	Os Ensinamentos do Capitalismo: O que o Jovem aprendiz aprende sob os auspícios do estado para se tornar um trabalhador.	Dissertação	2012
Suzana Almeida	Educação não formal e o Programa Jovem Aprendiz: uma análise sobre os seus resultados pelo olhar dos jovens e educadores	Dissertação	2013

OS SENTIDOS QUE O TRABALHO E O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM REPRESENTAM NA VIDA DOS/AS JOVENS APRENDIZES

Os sentidos que o trabalho e o programa de aprendizagem representam na vida dos/as jovens são temáticas discutidas na tese e nas dissertações analisadas. Apontamos aqui os sentidos positivos que auxiliam esses/as jovens aprendizes em sua trajetória no mundo do trabalho de acordo com os trabalhos analisados. Todas as pesquisas descrevem em suas produções os anseios dos/as jovens sobre o primeiro emprego. Nessa perspectiva, Corrochano (2014) nos diz que considerar os sentidos atribuídos pelos/as jovens ao trabalho também é uma maneira de aproximação de suas realidades. Apresentamos a seguir os resultados das pesquisas analisadas, a fim de reconhecer os sentidos que os/as jovens aprendizes atribuem ao trabalho e à aprendizagem.

No gráfico 1 definem-se em três categorias os sentidos positivos mais discutidos nas produções encontradas. *Oportunidade de primeiro emprego, capacitação profissional e ajuda na renda familiar e um futuro melhor* são as categorias analisadas. A categoria *oportunidade de primeiro emprego* é definida a partir das conclusões das pesquisas que consideram o programa de aprendizagem como essencial para a primeira experiência profissional. *Capacitação profissional* é definida como aqueles fatores que auxiliam os/as jovens a se comportarem no mundo do trabalho, lhe proporcionando responsabilidade, maturidade e comportamento "correto". *Ajuda na renda familiar e futuro melhor* é problematizada a partir de relatos em que os/as jovens atribuem a participação no programa de aprendizagem como fator principal para ajudar financeiramente em casa e também acreditam que a inserção no programa lhes dará melhores oportunidades de trabalho no futuro.

Gráfico 1 – Sentidos positivos atribuídos nas produções analisadas



Ajuda na renda familiar e futuro melhor são categorias mais citadas em 50% das pesquisas analisadas *(Astigarraga*[3] *(2006), Oliveira (2010), Araújo (2008) e Sgarbi (2010)),*

3 Como a investigação que subsidia este trabalho se trata de uma pesquisa bibliográfica, foi necessário utilizar uma estratégia para diferenciar a tese e as dissertações que compõem o corpus deste artigo dos demais referenciais utilizados nas análises. Todas as vezes que citamos os/as autores/as pesquisados/as no artigo, que compõem o corpus deste trabalho, o sobrenome é grafado em itálico. Os/as demais autores/as são citados/as de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

seguido por *Capacitação profissional* com 25% *(Gallo (2008) e Araújo (2008))* e *oportunidade de primeiro emprego,* também com 25% *(Almeida (2013) e Aguiar (2010)).* Na dissertação de *Almeida (2013)* a autora destaca como positiva a relação do/a jovem aprendiz com o mundo do trabalho. Para ela, muitos/as jovens percebem a Lei da Aprendizagem como uma oportunidade de primeiro emprego. Segundo a autora, "mesmo que o jovem já tenha tido o primeiro emprego, sua entrada no programa é vista como a oportunidade de fazer parte de uma grande corporação, podendo vir a ser efetivado" *(p.43).* Muitas vezes o/a jovem busca a manutenção no mundo do trabalho, uma vez que já terá a tão pedida experiência profissional. *Aguiar (2010)* também conclui que "o programa promove a democratização de oportunidades, pois possibilita aos jovens menos favorecidos financeiramente o acesso à qualificação profissional e à experiência do primeiro emprego" (p.18). Segundo ela, esses fatores auxiliam principalmente os/as jovens carentes que pretendem entrar no mundo do trabalho, mas que muitas vezes não têm oportunidades por falta de qualificação e experiência profissional. A inserção ativa e digna no mundo do trabalho, de acordo com a autora, aumenta as chances dos/das jovens de ter uma trajetória mais segura na vida laboral, a partir das possibilidades que puderam vivenciar durante o programa.

Na categoria de *capacitação profissional, Gallo (2008*) nos diz que o sentido do Programa de Aprendizagem é comprometer-se durante o tempo de curso a capacitar o/a jovem aprendiz com formação profissional adequada, preparando-os/as para exercer os princípios da cidadania, responsabilidade e trabalho em equipe. Para *Araújo (2008),* os/as jovens relacionam o trabalho de aprendizes como principal foco para o desenvolvimento de comportamento "correto" para o mundo do trabalho, "ou seja, o trabalhador deve ter mais conhecimentos, saber comunicar-se, saber trabalhar em equipe, ser adaptável a situações novas e saber solucionar problemas" (p.148). Articulando com essa ideia Oliveira e Simão (2012) defendem que o/a jovem, ao se inserir no mundo do trabalho, está desenvolvendo atividades profissionais e aprendendo a trabalhar numa área específica, o que contribui para o desenvolvimento de suas aptidões.

Na *categoria renda familiar e futuro melhor, Araújo (2008)* considera que para muitos adolescentes o Programa é uma oportunidade de se inserir no mercado e contribuir com a renda familiar. "Em alguns casos, essa é a própria renda familiar" *(ARAÚJO*, 2008, p.127), defende a autora. *Astigarraga (2006)* define em sua tese o trabalho como "sustento, vida, futuro, esforço próprio (desempenho, dedicação) e labor (suor)" (p.185). De acordo com *Oliveira (2010) e Sgarbi (2010)* o trabalho para os/as jovens é classificado como o auxílio na renda familiar, pois os/as jovens ajudam os pais e a família e consideram a inserção no trabalho fundamental para ter uma boa profissão/carreira, experiência profissional e emprego.

Também na dissertação de *Oliveira (2010)*, a autora afirma que os/as jovens apostam no Programa de Aprendizagem para terem um futuro melhor. "Os aprendizes almejam demasiadamente uma nova condição social, imputando ao curso de aprendizagem o caminho para alcançar esta condição" (p.69). Esses resultados são parecidos com os de Fortunatti e Gaboardi Lucas (2013) que concluem em uma de suas pesquisas que os/as jovens vivenciam o trabalho, ainda como iniciantes profissionalmente, de forma positiva, pois produzem co-

nhecimento e maturidade que irão ajudá-los/as futuramente no exercício laboral. Portanto, os estudos analisados descrevem os saberes e as vivências que o trabalho proporciona como positivos, pois oferece uma oportunidade de experiência na vida laboral, de sustento para a família e maturidade. As produções descrevem que a lei da aprendizagem proporciona aos/as jovens uma melhor inserção no mundo do trabalho.

Almeida (2013) afirma que esta experiência foi muito positiva para os/as jovens aprendizes. De acordo com a autora,

> A pesquisa demonstrou que independente do tempo que ficaram no Programa, os jovens aprendizes demonstraram saudades dessa experiência. Eles mencionaram a importância dessa inserção no mercado, a melhora na conduta e as influências positivas em suas vidas. Eles trouxeram mais conotações positivas do que negativas, mesmo quando questionados sobre o que poderia ser aprimorado. Muitos alegaram que seriam poucas coisas, como por exemplo: benefícios trabalhistas iguais aos dos outros funcionários (..) (*ALMEIDA*, 2013, p.108).

Nesse mesmo sentido, Libório (2009) argumenta que: "para os jovens, o trabalho pode ter implicações positivas quando propicia aprendizagem e é revestido de significado, ou seja, a experiência laboral está dentro de um projeto de vida e tem sentido para as metas futuras que o (a) jovem está construindo" (p. 272). De acordo com Kuenzer (2008), os/as jovens trabalhadores/as consideram que se mantiverem uma postura adequada no trabalho, esta conduta pode ser um instrumento para que estes possam competir no mundo do trabalho. Nesse sentido, a autora ressalta que demonstrar vontade de trabalhar pode fazer o/a jovem ser contratado/a.

Podemos então afirmar que as produções analisadas concluem que o programa de aprendizagem auxilia os/as jovens à medida que, por meio dele, aprendem aspectos profissionais importantes para quem ainda não tem experiência, são capacitados/as profissionalmente por meio dos cursos teóricos e ainda conseguem ajudar a família. Todos esses fatores aqui citados como capacitação profissional, primeira experiência e ajuda na renda familiar são importantes para analisar as políticas públicas que incentivam os/as jovens a entrar no mundo do trabalho e para refletir sobre a qualidade das políticas já criadas. O/A jovem ao ingressar no trabalho tem especificidades diferentes dos/as trabalhadores/as já adultos/as, e isso deve ser levado em conta pelas políticas oferecidas. Dentro dessa perspectiva, os/as jovens criam sentidos para as vivências e saberes que o trabalho proporciona. No próximo tópico abordaremos a dimensão da escolarização, destacando como as pesquisas relacionam o trabalho de aprendiz com a escola, visto que o/a jovem entre 14 e 24 anos, ao se inserir no programa de aprendizagem, obrigatoriamente tem que estar matriculado e frequentando a escola, caso ainda não tenha concluído o ensino médio (Lei nº 10.097/2000).

A DURA REALIDADE DA DUPLA JORNADA: CONCILIAÇÃO ENTRE O TRABALHO E A ESCOLA

Leão e Carmo (2012) nos dizem que com relação ao mundo do trabalho e às oportunidades de inserção dos/as jovens no Brasil, conclui-se que as taxas de desocupação são mais altas entre a juventude. O autor e a autora justificam que apesar do crescimento econômico e seus impactos na estrutura de empregos, "podemos dizer que os dilemas quanto à dificuldade para inserir-se e permanecer em condições adequadas no mercado de trabalho ainda permanecem grandes para os jovens brasileiros" (LEÃO, CARMO, 2012, p.4). A escola e o trabalho aparecem como referenciais centrais das preocupações e interesses dos/as teóricos/as da juventude (TARTUCE, 2006). Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), baseados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) demonstram que 13,6% dos/as jovens trabalham e estudam, e os/as jovens descrevem isso como uma tarefa nada fácil como veremos nas análises a seguir. A relação dos/as jovens aprendizes com a escola é obrigatória para aqueles/as que ainda não concluíram o Ensino Médio, por isso muitos/as jovens vivenciam uma relação de competição entre o trabalho e escola (DAYRELL, 2012).

Nas pesquisas analisadas, 33% das autoras que fazem essa discussão (*Almeida, 2012, Buiar, 2009 e Sgarbi, 2010)*, definem a conciliação trabalho e escola como uma tarefa difícil. Os/As jovens falam sobre a sobrecarga de tarefas escolares e do cansaço diário da dupla jornada. Apesar do Programa de Aprendizagem ter uma carga horária diferenciada para os/as jovens que ainda estudam na educação básica em comparação com a dos/as demais trabalhadores/as, alguns/algumas jovens ainda reclamam da falta de tempo para o lazer e o descanso. Com relação a isso a pesquisadora e o pesquisador Mattos e Chaves (2010) afirmam que o trabalho exercido na juventude pode ser prejudicial aos estudos e contribuir para o abandono escolar por parte dos/as jovens. Entretanto é importante ressaltar que as relações que os/as jovens possuem com o trabalho e os estudos são complexas e diversas "não se pode configurar nem uma adesão linear à escola nem um abandono ou exclusão total de aspirações por parte dos jovens trabalhadores" (DAYRELL, 2012, p. 314). Para *Almeida* (2012), a qualidade dos estudos frente à conciliação trabalho e escola deixam a desejar, pois "compreendemos o quanto esse Programa influencia negativamente no rendimento escolar dos alunos, pois conciliar o estudo com as obrigações do Programa não é uma tarefa simples" (*ALMEIDA,* 2012, p.155). Para a autora, os/as jovens aprendizes têm a vida escolar dificultada, apesar de possuírem uma jornada de trabalho diferenciada das dos/as demais empregados/as regidos/as pela CLT. "Eles acabam se abdicando do lazer e do descanso do final de semana para se dedicarem aos seus estudos, já que durante a semana estão comprometidos com as atividades do Programa" (ALMEIDA, 2012,p.152). Na pesquisa, a autora denuncia a precarização da relação do/a jovem com os seus estudos, devido aos depoimentos encontrados em sua investigação. A autora destaca os seguintes fatores como motivos de precarização: atrasos na chegada à escola, devido à incompatibilidade entre o horário de saída do trabalho e o horário de entrada na escola, muitas faltas e notas baixas, devido ao cansaço.

Assim como nos resultados das dissertações e teses analisadas, em um relatório sobre a pesquisa "os jovens nos mercados de trabalho metropolitanos" o Departamento Intersin-

dical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) publicou que os/as jovens de grupos com menor poder aquisitivo não conseguem conciliar estudo e trabalho, e que acabam optando por um ou outro. No relatório se conclui que uma das causas pode ser a jornada de trabalho extensiva e o atraso para se chegar à escola, fatores estes que diminuem a motivação frente aos estudos.

Buiar (2009) e Sgarbi (2010) também discorrem em suas pesquisas sobre a difícil necessidade conciliar estudos com o trabalho. *Sgarbi* (2010) também defende que os/as jovens afirmam que é penosa a rotina que concilia labor e estudo ao afirmar que "a tese de que o trabalho afasta os jovens da escola estaria reforçada" (p. 62). Na dissertação de *Sgarbi (2010),* a autora deixa clara a dificuldade dos/as jovens de conciliar trabalho e estudos. Ela faz alusão ao cansaço dos/as jovens, em razão da dupla jornada realizada diariamente.

> Comparando-se as informações quantitativas com as falas das entrevistas realizadas, nas quais os adolescentes afirmam que é penosa a rotina que concilia labor e estudo, poderíamos asseverar que a tese de que o trabalho afasta os jovens da escola estaria reforçada *(SGARBI, 2010, p.62).*

Buiar (2009) em sua dissertação chama a atenção para os efeitos causados sobre os/as jovens que estudam e trabalham o dia todo. Para essa autora, os/as jovens, ao assumirem responsabilidades como trabalho e estudo, passam muito tempo fora de casa, o que os/as distancia dos/as familiares. Para ela, o/a jovem que se insere no programa de aprendizagem precocemente não percebe "o gradativo distanciamento e a dissolução dos laços de afetos estabelecidos em família" (p. 116). Para a autora os/as jovens são condicionados/as a deixar de gozar a idade pertinente, para servir ao capital. "Visualizados como trabalhadores produtivos, os filhos da classe que não detém o poder econômico obrigaram-se desde muito cedo a servir ao capital, deixando assim de conceberem o trabalho como um processo educativo" (p.30). Ela fala que os/as jovens enfrentam diversas situações para cumprir a jornada trabalho e a jornada escolar como "não podendo nem mesmo se alimentar, dormir e descansar direito, pois, como se vê, seu tempo chega ser cronometrado, gradativamente esses jovens vêm se distanciando da adolescência, a qual deveria ser vivida, para não se tornarem adultos prematuros" (*BUIAR, 2009,* p.112).

Essas discussões se encontram com o argumento de Abrantes (2012) de que a conciliação entre o trabalho e estudo é corrente na vida de muitas pessoas gerando dificuldades e desafios. Em muitas situações, o trabalho é considerado penoso para os/as jovens, pois esses/as estudantes sofrem por não poderem se livrar do trabalho para estudar como querem. De acordo com Carrochano, Freitas e Souza (2008) a maioria dos/as jovens combinam trabalho e estudo antes mesmo da conclusão da escolaridade básica. O ingresso no mundo de trabalho constitui-se tradicionalmente como um marco importante da transição da juventude para a vida adulta. De todo modo, elas defendem que em todos os países, os/as jovens são apontados/as como um dos grupos mais afetados pelo processo de precarização do mundo do trabalho.

Para Fortunatti e Gaboardi Lucas (2013) os/as jovens entram no mundo do trabalho precocemente "o adolescente que trabalha desde cedo pode ser prejudicado em sua escolha profissional pela indisponibilidade de tempo para uma análise adequada das oportunidades que lhe apresentam ou pela falta de dedicação aos estudos." (p.155) O trabalho, tanto no material pesquisado quanto para Abrantes (2012) pode representar fonte de vida como também contradições. Por meio dos estudos analisados pode se verificar que apesar dos/as jovens considerarem muitas vezes a Lei da aprendizagem como importante meio para inserir-se no mundo do trabalho e como forma de amadurecimento, fica evidente que a dupla jornada com a escola é considerada pelas dissertações e tese que abordaram o assunto, como prejudicial aos estudos. Esse fator pode ser considerado uma violação do direito à educação, garantido constitucionalmente a todos os indivíduos, mas que, no entanto, é negado aos/às jovens das classes trabalhadoras. Para Corrochano (2010), os/as jovens de baixa renda e os/as jovens negros/as são os/as mais atingidos/as por essa situação.

Portanto, a partir da análise do material observa-se que os/as jovens vivenciam uma dura realidade de conciliação de trabalho e escola, já que muitas vezes estão cansados/as com a dupla jornada que vivenciam diariamente, não comendo e nem dormindo direito. Siqueira (1998) enfatiza que se por um lado, o trabalho atrapalha o estudo, o qual representa, para o/a próprio/a jovem, para sua família e seus/as professores/as, uma possibilidade de futuro, por outro lado, o estudo também atrapalha o trabalho que representa a satisfação de necessidades mais imediatas como manutenção da família e ganho de experiência profissional. É importante destacar que apesar das pesquisas mostrarem muitas vezes um consenso sobre os significados do trabalho e a relação com a escola enquanto aprendizes, todos os trabalhos apontam singularidades de significados para os/as jovens, uma vez que de acordo com Sposito (2002) os/as jovens são considerados/as sujeitos da diversidade, considerando a origem social, espaço geográfico, raça e gênero. Os sujeitos vivenciam modos próprios de ser jovem e na atual sociedade, este se apresenta cada vez mais diversificado.

CONCLUSÕES

A partir da leitura de nove produções pesquisadas, sendo uma tese, sete dissertações e um trabalho final de mestrado profissional, este artigo teve o objetivo de analisar como as expectativas em relação ao futuro profissional e inserção dos/as jovens no mundo do trabalho e a conciliação com os estudos são problematizadas nas dissertações e teses publicadas no período de 2006 a 2013 sobre a lei do/a jovem aprendiz. Ao longo deste artigo realizamos um mapeamento de como têm se apresentado os estudos de jovens aprendizes na educação. Por meio da leitura e síntese das pesquisas encontradas foi possível constatar os sentidos atribuídos pelos/as jovens ao programa de aprendizagem e ao trabalho, sendo três fatores agrupados como positivos. A oportunidade do primeiro emprego, a capacitação profissional e o auxílio na renda familiar.

Dentro da relação trabalho e escola, é possível concluir que as pesquisas analisadas problematizam essa difícil conciliação e as produções destacam que muitas vezes os/as jo-

vens estão cansados/as com a dupla jornada que vivenciam diariamente, por esse motivo não comem e nem dormem direito. Fica então a questão: Se o trabalho decente na lei da aprendizagem tem como uma das prioridades a conciliação dos estudos, trabalho e vida familiar, o programa "Jovem Aprendiz" estaria garantido isso aos/as jovens? Os resultados das pesquisas analisadas não deveriam ser problematizados pelas políticas públicas juvenis? A dupla jornada de trabalho e estudos teriam diferentes perspectivas entre os jovens homens e as jovens mulheres? Além do trabalho como aprendizes, os/as jovens também ajudam a família nas tarefas domésticas em casa? São questões também ainda não respondidas que são sugeridas para futuras pesquisas.

Por meio dos dados encontrados e das lacunas é importante analisar as políticas públicas que incentivam os/as jovens a entrar no mundo do trabalho e refletir sobre a qualidade das políticas. O/A jovem, ao ingressar no trabalho, tem especificidades e isso deve ser levado em conta pelas políticas oferecidas. A análise realizada neste artigo, sobre as vivências que envolvem o/a jovem aprendiz, de acordo com as produções analisadas, pode, portanto, contribuir com as discussões teóricas acerca da Juventude, Trabalho, e Políticas Públicas.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Nyedja Nara Furtado de. TRABALHO E ESTUDO: UMA CONCILIAÇÃO DESAFIANTE. Unidade Acadêmica de Educação/CFP/UFCG Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

CORROCHANO, M.C.; FERREIRA, M. I.; FREITAS, M. V.; SOUZA, R. Jovens e trabalho no Brasil – desigualdades e desafios para as políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, Instituto ibi, 2008.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: Qual o lugar do trabalho. In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares.*et. al.* (orgs.) Juventude e ensino médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2014. p. 205–227.

DAYRELL, Juarez ; Juventude, socialização e escola. In: Dayrell, Juarez;Nogueira, Maria Alice; Resende, Jose Manuel; Vieira, Maria Manuel. (Org.). Familia, escola e juventude: olhares cruzados Brasil- Portugal. 1ed.Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, v. 1, p. 298-322.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *As pesquisas denominadas "estado da arte". Educ. Soc.*, Ago 2002, vol.23, n.79, p.257-272.

FORTUNATTI, Zulira Fatima de Saibro. GABOARDI LUCAS, Michele. Jovem Joaçaba, v. 4, n. 2, p. 155 -164, jul./dez. 2013

KUENZER, Acácia. Desafios Teórico-Metodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escola. In: FRIGOTTO, GAUDÊNCIO (org.) Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século. 9 ª ed. Petrópolis - RJ. Vozes, 2008

LEÃO, Geraldo. CARMO, Helen. A Escolarização E O Trabalho No Horizonte De Jovens De Um Curso Pós-MédiO. 2012.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; KOLLER, Silvia Helena, (Org.). Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MATTOS, Elsa de and CHAVES, Antônio Marcos.Trabalho e escola: é possível conciliar? A perspectiva de jovens aprendizes baianos. Psicol. cienc. prof. 2010, vol.30, n.3, pp. 540-555.

OLIVEIRA, Camila de. SIMÃO, Leonardo Peixoto. A importância da inserção do aprendiz no mercado de trabalho. Revista Faculdade Montes Belos, v. 5, n. 1, Mar. 2012

SIQUEIRA, Janes Teresinha Fraga. *O jovem que estuda e trabalha*. O caso do Brasil e da Argentina. 1998. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de PósGraduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SPOSITO, Marilia. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área de educação. Juventude e escolarização (1980-1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002, p. 7-40.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens(...). 2007. 441f. Tese (Doutorado) –Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

JUVENTUDE(S) NEGRA(S) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE O REJUVENESCIMENTO DA EJA NA PERESPECTIVA DA RESILIÊNCIA

Neusa Pereira de Assis / neusapassis@gmail.com
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais- CEFET/MG

Silvani dos Santos Valentin / silvanisvalentim@gmail.com
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais- CEFET/MG

Resumo: O presente trabalho traz algumas reflexões fruto de uma pesquisa mestrado (ASSIS, 2015) na qual analisamos a presença da(s) juventude(s) negra(s) na Educação de Jovens e Adultos -EJA- com foco na resiliência no intuito de alcançar um maior entendimento acerca do fenômeno do rejuvenescimento dessa modalidade de ensino levando em conta sua interface com as questões sócio-raciais. A complexidade da proposta nos levou a novas indagações acerca da presença negra na educação escolar, da construção da identidade juvenil assim como da identidade negra e o contexto histórico-cultural marcado por tensões, em que estes processos se dão. Os jovens de modo geral e, em especial, os jovens negros, não tem recebido um olhar positivo que os enxerguem enquanto sujeitos históricos, ou seja, como seres de possibilidade e ação. Frente a este fato, nossos argumentos buscam se contrapor a este ponto de vista, ao trazer à luz a capacidade de resiliência presente em muitos destes jovens tendo em vista diferentes elementos estressores presentes em seu cotidiano. Ao dimensionarmos o lugar da resiliência na análise acerca da presença da juventude negra na da EJA esperamos ainda, somar esforços junto àqueles que se dedicam a pesquisar a EJA e seus sujeitos, reconhecendo-os enquanto *seres de possibilidades.*

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); juventude negra; resiliência.

1. INTRODUÇÃO

Compreender os comportamentos resilientes apresentados pelos jovens negros da EJA foi o elemento mobilizador de nossa pesquisa de mestrado da qual se origina as reflexões aqui apresentadas.

Quem tece perguntas acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil interroga um campo da educação escolar marcado pela contradição inerente à sua própria existência: o fato de ser um direito que só existe pela fragilidade de outro direito, o direito à educação escolar no tempo regular[1]. Este campo é também marcado pela fragilidade de políticas públicas, pelo entrelaçamento com as lutas de diferentes coletivos e movimentos sociais, e, em especial, pela diversidade de sujeitos que abriga. Todavia, conforme afirma Paulo César

1 A expressão "tempo regular" é de uso comum entre os profissionais da educação, o que justifica seu uso no texto. Todavia, partilhamos da concepção de outros estudiosos de que a educação se dá ao longo da vida, sendo todo tempo, propício e adequado ao aprendizado. Por isto, gostaríamos de deixar claro que ao usá-la não estamos querendo dizer que o tempo da EJA é um tempo irregular, logo pior.

Carrano (2007), nos últimos tempos um fato vem chamando a atenção daqueles que lidam com a EJA, seja enquanto profissional ou enquanto pesquisador: o aumento expressivo de matrículas de estudantes cada vez mais jovens nesta modalidade de ensino, fazendo destes um número significativo nas salas de aula.

Observado mais de perto, este fenômeno denominado *rejuvenescimento ou juvenização da EJA* mostra-se ainda mais complexo pelo fato de estes jovens serem em sua maioria negros, ou seja, pretos e pardos[2], desafiando-nos a buscar compreendê-lo para além da questão geracional. Compreender o rejuvenescimento da EJA convoca-nos a também compreender as questões étnico-raciais presentes em nossa sociedade, que a estrutura e atravessam nosso cotidiano, assim como suas implicações. O pertencimento racial destes jovens traz à luz o debate sobre a distância entre igualdade formal e igualdade real no que tange à diversidade cultural que compõe nossa sociedade, assim como aos diferentes mecanismos de exclusão produzidos por esta.

Sabe-se que presença de jovens nesta modalidade de ensino não configura uma novidade. A novidade está no quantitativo e nas razões intra e extraescolar que tem provocado este fato na atualidade. Observa-se que muitos são os estudos que se ocuparam em pensar a EJA e, nos últimos tempos, as pesquisas vêem ganhando fôlego ao despertar o interesse de novos pesquisadores. Todavia, verifica-se que ainda são tímidas as iniciativas voltadas para pensar seus sujeitos enquanto sujeitos concretos, levando em conta diferentes elementos constitutivos de suas identidades, sendo esta uma questão lacunar para um melhor entendimento das atuais dinâmicas sociais que marcam esta modalidade de ensino.

Sendo assim, acreditamos que analisar o rejuvenescimento da EJA sob a perspectiva da resiliência nos possibilita não apenas um melhor entendimento acerca da mesma nos tempos presentes, como também uma leitura da organização e estrutura social em nosso país, passados quase dois séculos da abolição da escravatura, e as bases em que se assentam.

Para compreendermos a relevância deste estudo no âmbito da EJA mister, primeiramente, reconhecer as especificidades dos educandos, suas diversas experiências de vida, construídas a partir do ambiente e da realidade cultural nas quais estão inseridos e sua relação direta com as questões sócio-raciais. Neste sentido, acreditamos que a presente pesquisa possa contribuir positivamente para o campo acadêmico na mediada em que traz fecundas inquietações acerca do rejuvenescimento da EJA, desnaturalizando e problematizando a visão reducionista que rotula este fenômeno como simples consequência do *fracasso escolar*.

2. O REJUVENESCIMENTO DA EJA E AS QUESTÕES SÓCIO-RACIAIS: CAMINHOS QUE SE ENCONTRAM

Mais que uma etapa biológica e muito mais que uma massa uniforme, a categoria juventude vem sendo problematizada por vários pensadores, como José Machado Pais

2 Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 assim como os relatórios anuais do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Étnico-Raciais (LAESER) comprovam esta afirmativa. O pertencimento étnico-racial destes estudantes vem sendo problematizado por alguns estudiosos como SILVA (2010)

que acredita que "quando falamos de juventude pensamos numa realidade nominal que, artificialmente, tende a esconder ou anular as distinções que de facto existem entre os jovens" (PAIS, 2008, pg. 08). Ser jovem e viver a juventude são experiências vivenciadas de modo singular que vão depender de uma série de outras experiências e pertencimentos que estes sujeitos carregam como condicionantes, e não determinantes, de seu estar e agir no mundo.

Para Pais,

> "a juventude, quando aparece referida a uma fase de vida, é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo". (2008, p.40)

A partir da colocação do autor, somos desafiados a romper com lógicas deterministas e evitar olhares apressados e superficiais, descolados dos diferentes contextos em que estes sujeitos estão inseridos. Enquanto construções históricas, sociais e culturais, as identidades movimentam-se, fundem-se, segregam-se, reinventam-se. Fazem-se e desfazem-se com habilidade e rapidez, desafiando os sentidos daqueles que esperam compreendê-la. Vê-se que não é fácil definir uma identidade, seja ela qual for, uma vez que "as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação" (SANTOS, 1994, p. 31). A partir dessas reflexões percebe-se que há uma multiplicidade de elementos na constituição de uma mesma identidade, o que nos pede num olhar mais sensível, atento e lento, para sua real compreensão.

A intrínseca relação de dependência entre identidade e diferença tem sido defendida por diferentes estudiosos como Dayrell (20013), Hall (2009, 2013), Freire (1987), Munanga (2008) e Pais (2006, 2008). Estes estudiosos têm nos chamado a atenção para o fato de que tal relação de dependência não implica, de modo algum, uma rigidez separatista, do tipo nós/eles, tendo em vista que "as identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições" (Hall, 2013, p.33).

Não obstante todo este debate constata-se que algumas identidades vêm sendo alvos de olhares rápidos e estereotipados. Referimo-nos aqui às minorias étnicas e/ou minorias políticas como as mulheres, indígenas, ciganos, negros, jovens, entre outras, em especial quando combinadas em um mesmo sujeito, potencializando práticas discriminatórias e estereótipos.

Sendo assim, se a presença cada vez mais significativa de jovens na EJA revela uma política de educação e um currículo escolar - tanto o explícito quanto o oculto - distante da realidade e do interesse destes jovens, o pertencimento racial -negros- dos mesmos nos mobiliza no sentido de querer entender numa perspectiva crítica, em que medida o fenômeno do rejuvenescimento da EJA dialoga com as questões sócio raciais? Para responder esta questão, partimos do pressuposto de que as questões raciais são construções históricas que

se dão nas diferentes dinâmicas sociais, perpassando e estruturando a própria sociedade, podendo assim ser entendidas como questões sócio-raciais. No caso do Brasil, o social e o racial se amalgamam de tal modo que, pensar um sem considerar o outro, é comprometer a análise.

O acervo teórico acerca das questões raciais em nosso país é bastante vasto vem se consolidando cada vez mais graças à iniciativa de intelectuais negros e não negros interessados na temática. Compondo este acervo encontramos importantes estudos que se debruçam a pensar a educação escolar em suas diferentes etapas e modalidades, uma vez que a escola, enquanto um espaço privilegiado de encontros e trocas, de relações humanas, tem se mostrado um campo fértil para se pensar as questões sócio-raciais. Todavia, ao dimensionarmos este debate no âmbito da EJA, percebe-se uma lacuna nas pesquisas, logo, a necessidade de maiores e cuidadosas investigações, tendo em vista que de acordo com Nilma Lino Gomes:

> Discutir EJA e questão racial é inserir-se em um campo político. A compreensão dessa realidade não significa nenhum apelo romântico à diversidade étnico-racial. Significa compreender a complexidade, o dinamismo e o desafio do que representa ser negro(a) nesse País e entender a construção social da "raça" no contexto das lutas sociais e sua imbricação com as relações de poder e dominação. (GOMES, 2011, p.102).

Partilhando do pensamento de Gomes, entendemos que enquanto construção social, a raça tem sido utilizada como critério diferenciador dos sujeitos; e a diferença transformada em argumento para desigualdade.

Em um país visivelmente miscigenado como o nosso, a raça se esconde sob o manto da mistura racial, enquanto, a partir das diferentes matizes de cor de pele, elenca os sujeitos. A EJA é a materialidade desta seleção; nela encontramos um enorme contingente de estudantes negros, frutos de políticas e práticas excludentes, que ocorrem fora e dentro da escola. Desaguando na EJA, este alunado, muitas vezes jovem ainda, apresenta um elevado nível de vulnerabilidade, chegando a serem os primeiros em risco de morte. Para além dos seus estudos, estes jovens precisam lidar com a imprevisibilidade do seu tempo, com pouquíssimas oportunidades de emprego e renda, com a pobreza urbana, custo de vida, descrédito e com os riscos que a cor da sua pele oferece. Contudo, Gomes acredita que:

> Para se estabelecer os vínculos entre questão racial e EJA, não basta apenas inserirmos a discussão sobre as diferenças culturais e a resistência negra nos processos de educação de jovens e adultos dos quais participamos. É preciso saber mais sobre essas diferenças, entender como elas foram constituídas e produzidas na história e na cultura e qual é o lugar ocupado pelo recorte étnico-racial dentro desse campo tão vasto. (GOMES, 2011, p.101).

Estas diferenças são construídas cotidianamente e, quando transformadas em desigualdades, trazem o recorte racial em sua centralidade: por ele determina-se que é apto e quem não é, que é digno de acesso a bens, direitos e serviços, e que não é, qual história será contada e qual será negada. Estas mesmas diferenças contam com uma forte base ideológica que busca justificá-la e com a crença de que "não somos um povo racista" apoiada no mito da democracia racial.

O percurso de rejuvenescimento da EJA insere-se neste debate não somente pelo fato de que a maior parte de seus sujeitos serem negros, mas principalmente pelas razões que levam a isto. Tais razões carregam uma radicalidade que ultrapassa as explicações que se limitam à ordem econômica; insere-se no campo das relações de poder, como diz Gomes, mas também da subjetividade. Há um *ethos* construído acerca do negro, o qual carrega o peso na negatividade que se materializa em práticas de preconceito e discriminação e, cada vez mais, de extermínio destes sujeitos.

Historicamente em nosso país estudantes negros vêm enfrentando situações de preconceito no ambiente escolar e tendo que dar conta de um currículo explícito e oculto, que privilegia e valoriza a população branca. Não sem razão, os negros a ocuparem os últimos lugares nos mapas de sala de aula, como também nos mapas sociais, formando cartografias próprias, nas quais pobreza, violência e desigualdade se articulam se articulam. Todos estes elementos produzem impactos no processo de aprendizagem do alunado negro, provocando um quadro de defasagem e distorção idade/séria, assim como de repetência e evasão. Para Munanga,

> "Sem minimizar o impacto da situação sócio-econômica dos pais dos alunos no processo de aprendizagem, deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. (...) Como escreveu o historiador Joseph Kizerbo, um povo sem história é como um indivíduo sem memória, um eterno errante. Como poderia ele então aprender com facilidade? As conseqüências de tudo isso na estrutura psíquica dos indivíduos negros são incomensuráveis por falta de ferramentas apropriadas. Mas elas existem certamente (...)" (MUNANGA, 2005, P.16).

São estes sujeitos, recém saídos do ensino regular, que têm chegado às salas de EJA. Considerando as colocações aqui apresentadas, acreditamos que o percurso do rejuvenescimento da EJA, dá-se juntamente com o percurso das relações sócio-raciais em nosso país. São caminhos que se encontram.

3. O REJUVENESCIMENTO DA EJA NA PERSPECTIVA DA RESILIÊNCIA

Bernard Lahir ao questionar acerca do que produz a diferença e o que produz a desigualdade, afirma que:

> Quando se trata de analisar situações de desigualdade social, é importante começar por perguntar em que condições históricas uma pequena diferença social ou cultural se pode transformar numa desigualdade social ou cultural. Isto porque nem todas as diferenças são interpretáveis em termos de desigualdade social nem produzem sistematicamente um sentimento de injustiça. Basta, para tal, aludir a múltiplos casos e considerar as diferenças relativas aos objetos, às práticas e às competências sem grande valor, ou mesmo desvalorizadas, *do ponto de vista das crenças colectivas mais commumente partilhadas. (*LAHIR, 2008, p.79)

No que diz respeito à população negra brasileira, as condições históricas contribuíram e continuam a contribuir para a perpetuação da desigualdade e subjugação deste povo. Identificar, conhecer e entender o cotidiano da população negra é um exercício complexo que nos coloca diante de rígidas e camufladas estruturas de discriminação e de situações constantes de tensão. Diante de situações-limite advindas de seu pertencimento geracional e racial, jovens negros precisam encontrar meios de não sucumbir, indo de encontro e vivenciando aquilo que Paulo Freire denominou de "inédito viável":

> O inédito viável é na realidade uma coisa inédita, ainda não conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um percebido destacado pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. Assim, quando os seres humanos conscientes querem, refletem e agem para derrubar as situações limites que os e as deixaram a si e a, quase todos e todas limitados a ser menos, o inédito viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável. Portanto, na realidade são essas barreiras, essas situações-limites que mesmo não impedindo, depois de percebidos-destacados, a alguns e algumas de sonhar o sonho, vêm proibindo à maioria a realização da humanização e a concretização do ser mais (FREIRE, 1992, p. 207)

Romper com estas barreiras tem sido uma constante na trajetória histórica da população negra, na tentativa dessa concretização de ser- no sentido de existir-, e mais, rompendo e superando históricos familiares, determinismos geográficos, baixas expectativas sociais e situações opressivas, corroborando a ideia de Freire de que o futuro não é problemático, mas não inexorável (1997). A capacidade ontológica de transgressão tem mobilizado, por séculos,

negras e negros inconformados com discursos fatalistas e previsões de futuros trágicos, na construção de novas realidades.

Nesse sentido, relacionar resiliência com a presença de jovens negros na EJA justifica-se sujeitos negros é uma ação viável, necessária e justificável na medida em que conhecemos e reconhecemos o fato de que estes sujeitos nascem e vivem em contextos de extrema adversidade. Ao fazê-lo, porém, mister lançarmos mão também um olhar voltado para os aspectos positivos destes sujeitos e suas trajetórias. Ao assumirmos a resiliência como uma potencialidade dos negros, sujeitos de alto risco social, estamos nos posicionando contrários ao fatalismo e reconhecendo a capacidade destes de adaptação (positiva) - o que não significa resignação - e superação.

A nosso ver, a resiliência, esta capacidade do sujeito de dar a volta por cima tirando proveito para si das situações difíceis que vivencia, deve ser apontada como uma das mais fortes características do povo negro e uma explicação contundente para o fato deste povo não ter sucumbido. Sabemos que tal afirmativa pede maiores investigações, mesmo porque, são raros no Brasil, os estudos que relacionam resiliência e negritude. A maior parte dos estudos sobre resiliência reconhecem nas questões econômicas (pobreza), violência e problemas de saúde uma mola propulsora de situações geradoras de stress, logo, propícios para se desenvolver e manifestar a resiliência. Entretanto, há uma enorme lacuna quanto a se pensar estas e outras questões, tomando como sujeito a população negra, o que nos parece uma contradição já que, são os negros os principais sujeitos inseridos em contextos de vulnerabilidade.

O conceito de resiliência tem sua origem na Física onde é entendido como a capacidade de alguns materiais de acumular energia quando submetidos a situações de stress sem se romper ou deformar. A metáfora usada neste caso é a de uma goma de elástico ou a uma vara de saltar. Com o tempo, porém, o conceito foi sendo apropriado pela psicologia e ganhou um novo entendimento passando a ser considerado como a capacidade que alguns sujeitos desenvolvem ao longo da vida de lidar com problemas e situações adversas sem se deixar abater. Acerca deste constructo no campo da psicologia, Maria Ângela Mattar Yunes e Heloísa Szymanski advertem que:

> Sua definição não é clara nem tampouco precisa quanto na Física ou na Engenharia (e nem poderia ser), consideradas a complexidade e a multiplicidade de fatores e variáveis que devem ser levados em conta no estudo dos fenômenos humanos. (...) Para apenas usar uma metáfora, poder-se-ia dizer que a relação tensão\pressão com deformação-não-permanente do material corresponderia à relação situação de risco\ estresse\ experiências adversas com respostas finais de adaptação\ajustamento no indivíduo, o que ainda nos parece bastante problemático, haja vista as dificuldades em esclarecer o que é considerado risco e adversidade, bem como adaptação e ajustamento. (YUNES e SZMANSKI, 2001, p.16)

Sendo assim, há que se considerar que a presença destes jovens na EJA, em especial dos jovens negros, pode ser vista sob dois ângulos, **não necessariamente excludentes:** podemos olhá-la a partir da perspectiva da ausência, ou seja, o que faltou e/ou o que não deu certo nas trajetórias de escolarização destes sujeitos para que hoje façam parte do corpo discente da EJA, como podemos olhá-la a partir de suas potencialidades, ou seja, o que há nestes jovens e em suas trajetórias, que os levam a continuar, apesar de tantas adversidades.

Ao analisarmos o fenômeno do rejuvenescimento da EJA, nos deparamos com um cenário de fragilidade de políticas públicas educacionais e uma estrutura escolar que exclui mesmo aqueles que estão em seu interior. Os jovens - cada vez mais jovens-que chegam em maior número nesta modalidade de ensino, comprovam esta afirmativa; como comprovam também que a exclusão escolar está imbricada com práticas e posturas racistas. Frente a esta realidade, somos forçados a reconhecer que tais jovens vivenciaram e vivenciam situações estressantes e adversas, assim como discriminações de diferentes ordens.

A princípio tal reconhecimento pode corroborar teses que apontam serem estes jovens "sujeitos do fracasso", àqueles dos quais não devemos esperar nada de bom. Suas histórias de vida e de escolarização, estão marcadas pela repetência, comprovariam a incompetência destes sujeitos com a própria vida.Porém, utilizando esse mesmo contexto, analisando e reconhecendo essa mesma realidade, sob uma perspectiva crítica na qual, levando-se em conta os motivos da exclusão, reconhecendo-se esses jovens como sujeitos históricos capazes de ação e decisão, verifica-se que mais que histórias de fracasso, o que encontramos no rejuvenescimento da EJA são histórias de superação e resiliência, uma vez que:

> Não há dúvida de que o desenvolvimento de capacidades de resiliência nos sujeitos passa através da mobilização e activação das suas capacidades de ser, de estar, de ter, de poder e de querer, ou seja, pela sua capacidade de auto-regulaçao e auto-estima como rasgo essencial da personalidade. As pessoas, mesmo aquelas que têm carências e necessidades especiais, são imensamente ricas, dispõem de enormes recursos, são sujeitos de poder e d querer, de vontades imensuráveis. (TAVARES, 2001, p.52)

Os jovens para estarem na EJA necessitam cotidianamente mobilizarem recursos internos e externos que os permitam continuar suas trajetórias de escolarização sem sucumbirem ou desenvolverem patologias psicológicas como depressão, não aceitação de si e/ou do outro, ou agressividade por exemplo. Adaptar-se às novas realidades, buscando construir nestas histórias de sucesso, não faz desses jovens sujeitos resignados ou passivos, mas sim, sujeitos resiliêntes.

Neste sentido, reafirmamos que para uma melhor compreensão da modalidade de EJA na atualidade, tomando como referência seus sujeitos educandos, faz-se necessário a construção de novos olhares que superem a visão reducionista e fatalista acerca destes sujeitos e da própria modalidade. Temos argumentado apoiados no quadro teórico que ampara e

orienta este estudo, que a resilência pode ser um conceito-chave para uma compreensão efetiva acerca do rejuvenescimento da EJA na medida em que lança novas luzes sobre o mesmo e seus protagonistas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A turbulência ocasionada pela presença dos jovens na EJA está posta e vai além do incomodo com seus modos, suas roupas, linguagens, bonés, músicas, chicletes, piercings e outras coisas do tipo. Relaciona-se com a incapacidade do nosso modelo escolar de concretizar o direito à educação para todos, de lidar com estes jovens enquanto sujeitos concretos lhes garantido um currículo que dialogue com suas necessidades e realidade como também com a insistência destes jovens em *estar* e *ocupar* a escola, insistindo fazer deste espaço um território para si. A juventude negra da EJA aponta nesta direção.

Por conseguinte, fechar os olhos ao rejuvenescimento da EJA, assim como desconsiderar os sonhos, expectativas, potencialidades e possibilidades dos protagonistas deste fenômeno implica, entre outras coisas, na construção de uma EJA fictícia que não atende seu objetivo maior que é uma educação para a humanização. Neste movimento, torna-se possível conhecer sujeitos educandos capazes de suportar e até superar contextos de exclusão, sujeitos resiliêntes. Como também se torna possível, a partir destes sujeitos resiliêntes, fazer uma leitura positiva do rejuvenescimento da EJA.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo/ textos selecionados de Miguel Arroyo; organização Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, Shirley Aparecida de Miranda. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. - (Coleção Perfis da Educação, 5)

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Diálogos sobre educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ASSIS, Neusa Pereira. Jovens Negros Trabalhadores: um estudo sobre trajetórias de escolarização e resiliência na Educação de Jovens e Adultos de Ribeirão das Neves- Dissertação de Mestrado, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais- CEFET/MG, jun/ 2015

BOURDIEU, P. A "juventude" é apenas uma palavra! Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero,1983. p. 112-121,

CARRANO, Paulo César. Juventudes: as identidades são múltiplas. Movimento, p11-27, maio, 2000

CARRANO, Paulo César. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". Revista de Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte, v.1, n.0, p. 55-67, agosto. 2007.

DAYRELL, Juarez (org.). A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Disponível em<http://www.scielo.br>. Acessado em 2012.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez. 2003

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

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. Rev. Bras. Educ. nº23. Rio de Janeiro May/Aug. 2003. P. 75-85.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: Diálogos com a educação de jovens e adultos/ Organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. 4. Ed.- Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2011 (Estudos em EJA)

GOMES, Nilma Lino. Identidades e corporeidades negras: reflexões sobre uma experiência de formação de professores(as) para d diversidade étnico-racial/ Nilma Lino Gomes et AL.- Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais; Tradução La Guardia Resende...[et al]- Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade; tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014

LAIRE, Bernard. Diferenças ou desigualdades: que condições sócio-históricas para a produção do capital cultural? In: Revista Fórum Sociológico, Nº 18. (II Série-2008) P 79-85.

MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: Mario Margulis (editor): La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Editora Biblos, 1998

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude- alguns contributos. In: Análise Social, vol. XXV (105-106), 1990 (1.°, 2.°), 139-165

PAIS, José Machado. Jovens e Cidadania. Comunicação apresentada na sessão inaugural do Simpósio Internacional sobre a Juventude, no Rio de Janeiro, UFRJ, Outubro de 2004. In: SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS, n.º 49, 2005, pp. 53-70

PAIS, José Machado. Máscaras, jovens e "escolas do diabo". In: Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

Resiliência e educação/ José Tavares (org)- 2.ed.- São Paulo: Cortez, 2001

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política-3ªed. – São Paulo: Cortez, 2010- (Coleção para um novo senso comum; v.4)

YUNES, Maria Ângela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: Noção, Conceitos Afins e Considerações Críticas. In: TAVARES, José (Org.). Resiliência e Educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

É NÓIS QUE TÁ, ENTÃO É NÓIS QUE SABE! JUVENTUDES MAMBEMBES E GRADIENTES E SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES E LABORAIS OU AINDA: TRABALHO X ESCOLA - O DUELO QUE RONDA AS JUVENTUDES DAS CLASSES POPULARES

Noelia Rodrigues Pereira Rego – doutoranda em educação e políticas públicas Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / E-mail: noeliarpr@hotmail.com

Resumo: É na passagem da sociedade tradicional para a moderna que a dualidade do conceito de juventude tem seu início. No entanto, ela não estava destinada para todos. Para os filhos dos "homens de posse" era destinada a juventude tendo como base a preparação - dada pela escolarização - de sua entrada no mundo econômico e político. Contudo, para os "jovens" menos abastados economicamente a fase de uma pequena infância para a vida adulta se fazia sem escalas, que tinha no trabalho seu expoente principal.

O Estado burguês, com sua democracia, criou e até hoje mantém uma ossatura que fundamenta e conforma determinados sujeitos em suas desiguais trajetórias. Interditando, portanto, boa parte deste segmento, inviabiliza o acesso e a universalização a determinados bens e espaços sociais. Parte das exclusões a que são submetidos não é antes uma anulação meramente econômica, senão educacional e política que os leva a patamares consideráveis de invisibilidade na sociedade. É nessa conjuntura que estudar coletivos juvenis pertencentes às camadas populares, principalmente em contexto de favela, é atestar que as trajetórias não são contínuas, sobremodo mambembes e improvisadas na busca pela sobrevivência no mundo do capital. Em uma sociedade sobremodo excludente em que diferenças e desigualdades são fatores determinantes e, muita das vezes, limitadores de trajetórias, não há a possibilidade de se desconsiderar o conflito de classe, pois entendemos ser ele capaz de forjar uma análise crítica sobre as condições de estruturação do status quo gradiente, perversamente assimétrico e desarmônico em que vivemos, que se revela nas precárias condições de trabalho que as juventudes pobres são postas à prova na contemporaneidade.

Assim, a questão que norteou nossas investigações etnográficas em nossa pesquisa de mestrado foi compreender como jovens estudantes de EJA - matriculados numa instituição no subúrbio da capital do Rio de Janeiro - Brasil, que compreende, em sua maioria, alunos de duas tradicionais favelas da região - relacionam, em suas distintas trajetórias, educação e trabalho, categorias centrais em suas vidas, procurando perceber as estruturas simbólicas que estão por trás desses elementos na perspectiva do direito e da cidadania. É a partir desse processo histórico-cultural desses jovens trabalhadores (Thompson, 1987) que nos debruçamos para entender essas transformações e seus muitos significados.

Ao encontro disso, numa sociedade marcada pela cultura do consumir em que o ter se faz o visto de entrada e saída para uma suposta ascensão, tão almejada na sociedade e no grupo em que se vive, o trabalho soaria como uma tentação à educação. Para além do espaço de liberdade e emancipação que teria para esses jovens, além das evidentes necessidades econô-

micas, o trabalho estaria atrelado aos bens de consumo imediatos. Assim, o que geralmente ocorre é primeiramente a necessidade de "existir", através de um estereótipo, apropriando-se de símbolos e signos sociais, ou seja, estar "dentro da onda"; para depois sim, se for o caso, pensar em retomar os estudos. Fenômeno que geralmente ocorre numa fase mais madura de ser jovem.

Diante do exposto, tomar para si os desafios da contemporaneidade na relação da educação com outras instâncias de socialização (cultura e trabalho), requer um mínimo de lucidez para não cairmos nos frequentes romantismos que se colocam sobre a relação do jovem com o mundo. É buscar ainda nos equívocos dogmáticos do passado - e na prática perversa de uma cultura hegemônica no plano teórico e epistemológico (SANTOS, 2007), pela propagação de um imaginário social pautado na igualdade - as respostas para o presente e as possíveis saídas para o futuro, por meio de uma perspectiva contra-hegemônica e descolonizante.

Palavras-chave: juventudes; trabalho; escola; trajetórias

TRABALHO NA ÍNTEGRA

Gaudêncio Frigotto, no prefácio à obra de Eveline Algebaile: *Escola pública e pobreza no Brasil* (2009), nos coloca que a educação básica, a educação superior e a educação profissional definem-se no embate hegemônico e contra-hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade; de modo que não podem ser tomadas como fatores isolados, mas como parte de uma totalidade histórica complexa e contraditória. Inspirada por suas considerações, tomarei ainda de empréstimo duas categorias comentadas criticamente por Rossana Reguillo (2003): a dos "jovens incorporados" e a dos "jovens dissidentes ou alternativos" e tentarei contribuir com ambas ao construir um outro conceito de juventude, a *juventude gradiente* ou *mambembe*.

Formado por jovens que oscilam por trajetórias que se impõem em suas vidas e em relação às quais não possuem autonomia para rejeitá-las, tem, para tanto, de dar conta de uma gama de tarefas que lhe aparecem por suas aquém-condições. O conceito versaria então pelas muitas possibilidades que se abrem a esses sujeitos nessa fase da vida, mas que muita das vezes (em sua maioria) eles não conseguem transpô-las do âmbito inteligível, do plano simbólico para o âmbito sensível, real. Em outras palavras, nesse período em que muitas possibilidades aparecem, os jovens se veem com um leque de possibilidades de futuro, mas tendo de dar conta de um sem-número de demandas relativas à sua classe social e às suas condições socioeconômicas. Naturalmente, eles se veem compelidos à inclinação por uma ou muitas delas, porém, em inúmeras vezes, sem as condições de base para sua realização ou mesmo sua continuidade. E é aí que o perverso ideal do mérito individual se faz presente, deste modo, em frases do tipo: *"eu fazia aula de música num projeto aqui no morro e já tocava em orquestra e tudo, mas parei porque tinha que dar conta em casa e música era coisa de vagabundo lá em casa! Não tinha que ser,* né? Mas hoje eu, pelo menos, voltei a estudar!". Diz Celinho, 27 anos, pai de 5 filhos e estudante do 2º ciclo de EJA.

Atrelando o conceito de juventude *gradiente* a uma das vertentes da cidadania, que é a educação, o jovem, abarcado pelas políticas sociais e de expansão da escola fica numa pressão gradiente de querer se envolver com os vários elementos cognitivos que lhe são ofertados, porém sem as bases necessárias que lhe confiram a legitimidade e as possíveis possibilidades para tanto. Cobrado em casa pela família que, em muitas vezes, não possui o capital educacional, social e econômico para dar o devido incentivo aos estudos dos filhos, acabam por reproduzir o que também tiveram de seus pais: o valor ao trabalho em detrimento dos estudos (uma vez que o primeiro se faz mais emergencial dado o contexto econômico em que vivem). Esse jovem, então pressionado em casa, não terá muita escolha e tenderá a assumir um papel muita das vezes contrário àquele que sua vontade lhe seduz. Como resultado, terá de "dar conta" de seu papel social para responder às demandas de seu universo familiar, de modo que, em sua maioria, vai cair naquela velha conhecida trajetória, que não tardou em aparecer também em nossos estudos: *"parei de estudar porque tive que trabalhar";* e ainda: *"parei de estudar porque meus pais não ligavam se eu ia ou não pra escola, eu tinha era que trabalhar; aí sim "tava" bom pra eles!";* e: *" pelos meus pais eu tenho certeza que não estaria aqui, principalmente pelo meu pai, minha mãe até que não, que a patroa dela fala muito no ouvido dela para ela me incentivar. Isso até é legal da parte da mulher lá"* e por fim: *"eu poderia ter sido um grande jogador de futebol, já tava na escolinha e tinha gente de olho em mim e tudo! Mas não fui por quê? Uma porque não tinha o incentivo dos meus pais, que não tinham nem dinheiro pra minha passagem e outra porque eu tinha que trabalhar de tarde vendendo amendoim na Central".*

Assim, como num pêndulo, numa gradiência, num caleidoscópio, esse jovem alterna ora na luta contra sua vitimização, ora na luta contra uma espécie de endeusamento, que o faz vítima e/ou vilão na trama social e que o impede, muita das vezes, de assumir sua própria identidade. Contudo, para este conceito, oscilações de outras ordens se tornam mais pertinentes. É como quando ser jovem e estudante ou ser *jovem-estudante-trabalhador*[1], tendo de abandonar os estudos por conta do trabalho ou do cuidado com os filhos, se tornam variáveis de extrema importância para defendermos as muitas clivagens ou as muitas "gradiências" porque passam os sujeitos juvenis durante esta fase da vida.

É deste modo que nos deparamos com as *juventudes gradientes*.

Marcados por ideais possivelmente inatingíveis ao longo dessa fase da vida, dado o contexto social em que vivem, é desta feita que o conceito de *juventude gradiente* se vale ao tentar evidenciar parte das muitas "oscilações sociais" que vem marcar profundamente as trajetórias e os destinos biográficos de inúmeros jovens nascidos nas classes populares. Por outro lado, o caráter *mambembe* também está *pari passu* com os alunos que fazem de tudo para irem à escola, seja para "filar" a janta, seja para buscar o diploma, seja para trocar conhecimento e "recuperar o tempo perdido". Fato é que deixam filhos, marido, esposa, bicos que poderiam fazer a noite, mas estão ali, naquela sala de aula se dando uma nova chance, improvisando, fazendo malabares, mas estão ali.

1 Categoria que está sendo estudada e ampliada por mim agora no decurso da pesquisa de doutoramento.

Somado a isso, vão mostrando o caráter espontâneo, que caracteriza o *mambembe*. Ainda quando formam o que eu chamaria de seus "núcleos de estudo no pátio da escola", aquele espaço formal (por fazer parte da escola) se torna informal ou não-formal (dado o uso que dele fazem) quando os estudantes fazem dele sua roda diária de conversa, com inúmeras críticas ao funcionamento da escola e seu ensino, ou quando surgem as conversas pessoais sobre o final de semana, ou ainda quando se predispõem a ensinar uns aos outros a matéria perdida ou não entendida, por exemplo. No entanto, para além das conversas e "fofocas" diárias sobre seus pares, aqueles jovens estudantes se juntam naquele espaço e põem-se a trocar informações sobre o conteúdo da aula passada, da prova do dia e mesmo dos próximos tópicos a serem abordados, como diariamente presenciava; e ainda informações sobre empregos e oportunidades laborais locais, em sua maioria bicos e outros trabalhos ditos formais, mas abaixo da média do salário mínimo, ou seja, precarizados. Tudo isso se deve, sobretudo, ao curto tempo que tem para tirarem dúvidas em sala e ainda por conta de um curso com um currículo parco e resumido, carregado de deficiências. Mesmo sem se dar conta disso eles e elas, faziam dali, daquele lugar, um núcleo de estudos e espaço de troca, portanto, *mambembe*, por excelência.

É ainda dentro desse contexto *mambembe* que residiria também a relação professor -aluno expressa no relato: *"eles fingem que ensinam e a gente finge que aprende, porque é nóis que tá e é nóis que sabe o que gente passa. O que a gente quer mesmo é receber o diploma e sair fora!"*.

É nessa conjuntura que estudar coletivos juvenis pertencentes às camadas populares, principalmente em contexto de favela, é atestar que as trajetórias não são contínuas, sobremodo *mambembes*, *gradientes* porque sempre de improviso, na busca pela sobrevivência no mundo do capital; e a identidade é sempre relacional, dialética e só se decifra através da luta, do combate, nesse campo de disputa. Quando se catalisa essa singularidade, esse ciclo da vida que gira em torno dessa população, se descobre essa juventude como classe.

Em 1826, sobre *educação* e *trabalho*, a *Encyclopaedia Britannica* exprime seu significado político-social:

> A nação que não queira falhar na luta pelo êxito comercial, com tudo o que isso implica para a vida nacional e para a civilização, deve considerar que as suas indústrias sejam alimentadas com uma oferta constante de trabalhadores adequadamente equipados tanto em termos de inteligência geral como de treino técnico. Também no terreno político, a crescente democratização das instituições torna necessário que o estadista prudente trate de proporcionar uma vasta difusão de conhecimentos e o florescimento de um alto padrão de inteligência entre o povo, especialmente para os grandes Estados imperiais, os quais confiam as mais momentosas questões do mundo político ao arbítrio da voz popular.

Historicamente e até os dias atuais é através deste novo modelo de trabalhador, empregado pelas ideologias neoliberais então em ascensão - tendo em Locke seu maior difusor - que constatamos um sólido contexto de legitimação da educação conjugada ao capital. Seria assim a base da educação já para a concorrência e não para a *transcendência*[2], como assim deveria ser seu fim. Para rematar esse novo modelo de escola, o ensino que se encerra no *método* e na criação dos *livros didáticos* é que vai dar legitimidade a esse ora nascido ensino burguês.

Condenando esse fatalismo e determinismo neoliberais, Mészáros (2005) nos propõe uma forma alternativa e radical de superar a alienação na educação, em prol de um pensar para além das forças invisíveis do capital. Pautando a educação, nesses moldes até os nossos dias, como mercadoria, o autor nos leva a ver a educação por uma outra clivagem. É, em nosso contexto, superar, portanto a violência simbólica a que enormes contingentes populacionais são submetidos pelas condições precárias de ensino e rumarmos para uma nova consciência *transcendente*, porque libertadora.

Para tanto, "romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de uma internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente" (idem, p. 47). Pois nos moldes atuais, "(...) a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda (...) para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida" (p. 55). Nesse sentido, "(...) o papel da educação é soberano, (...) para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução" (p. 65).

Em uma sociedade sobremodo excludente em que diferenças e desigualdades são fatores determinantes e, muita das vezes, limitadores de trajetórias, não há a possibilidade de se desconsiderar o conflito de classe, raça e gênero, pois entendemos serem eles capazes de forjar uma análise crítica sobre as condições de estruturação do *status quo* perversamente assimétrico e desarmônico em que vivemos, que se revela nas precárias condições de trabalho que as juventudes pobres são postas à prova na contemporaneidade.

> Os jovens, particularmente, são afetados diretamente por essa realidade, com contornos mais dramáticos para aqueles advindos das classes socioeconômicas mais pobres. A crise do trabalho no Brasil vem sendo responsável pelo distanciamento cada vez maior entre o que os jovens gostariam de ser – as expectativas que têm com relação ao futuro – e o que eles realmente conseguem ser – a forma com que acabam tendo que lidar com a realidade que a eles se impõe no dia a dia. (MAIA & MANCEBO, 2010, p. 378)

2 Para este conceito, por exemplo, ver mais em: **BOFF**, Leonardo. Tempo de transcendência. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

Fazendo um recorte ainda mais aprofundado nas questões juvenis consideramos que os jovens da Educação de Jovens e Adultos são, sem dúvida, expressão máxima da complexa relação direito, cidadania e educação. São jovens que passaram pela escola, já fruto da universalização do acesso ao ensino fundamental, desde a década de 1990 e, mesmo assim, não conseguiram efetivar sua certificação e aprendizagem, por um conjunto de fatores que se expressam na medida em que compreendemos sua situação e condição juvenil.

Ao que consta do Art. 3º da Declaração de Hamburgo, entendemos que a educação não pode, de forma alguma, ser entendida somente de maneira formal e, portanto, isolada (ou exterior somente) do mundo, num aspecto apenas dedutivo de se pensar a categoria. Mais complexa do que parece, ela engendra inúmeros quadros que só podem ser analisados em consonância com outras esferas de análise: os espaços não-formais de educação, como a cultura do trabalho. Tais espaços nos apontam aspectos identitários, de pertencimento ao território ecológico e social, ou seja, ser e estar, pertencer ao espaço em que se habita.

> A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.
>
> (Art. 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, V CONFINTEA, UNESCO, 1997, p.42)

Edward Thompson (1987) entendia a cultura do trabalho como um emaranhado de disposições, que se expressa nos padrões, códigos, símbolos e signos, crenças e valores. O autor também afirma que classe social não é apenas um amontoado de pessoas, mas que esta reflete as transformações econômicas e sociais na sociedade em que vivemos. No entanto, tais transformações somente tem sentido quando passam a incorporar as experiências culturais vividas pela classe operária. E é a partir desse processo histórico-cultural desses jovens trabalhadores que nos debruçamos para entendermos essas transformações e seus muitos significados.

Partindo de uma perspectiva que privilegia a ação transformadora da educação, através da *transcendência* - como já pontuamos - pretendemos apreender o que se resvala nesses espaços não-formais de educação em que se aglutinam aqueles a quem as instituições educacionais, pautadas pelo prisma do capital, não puderam atender e entender seus anseios e dificuldades na idade certa, marginalizando-os portanto dos processos educativos desde a mais tenra idade.

Para Dauster (1992) o trabalho nas camadas populares é visto como *status*, muito mais que a educação escolar. Sem correr o perigo das generalizações, concordamos com suas análises no que tange ao nosso universo vivido e pesquisado durante quase uma década de investigação de juventudes de matriz popular da Cidade do Rio de Janeiro. Para tanto, dentro de tais composições familiares e vicinais, as condições laborais estariam em primeiro plano, tornando-se um símbolo de *status,* que difere o *jovem-trabalhador* do *jovem que não quer nada com o trabalho*. Portanto, é no plano ideológico e cultural que pode estar a chave para se entender a adesão à cultura do trabalho como status social, visibilidade, donde pertencimento.

Desta feita,

> Ao se analisar a Educação de Jovens e Adultos em um sentido amplo, tomando-se como referência a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte, constata-se que, longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se conforma no lugar dos que "podem menos e também obtêm menos". Conforme nos lembra Arroyo (2001, p. 10), os olhares sobre a condição social, política, e cultural dos alunos de EJA têm se revelado nas diversas concepções da educação que lhes é oferecida, "os lugares sociais a eles reservados –marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis...– têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais. (RIBEIRO, 2006, p. 01)

Fazer com que esses jovens tenham o protagonismo, abrindo-lhes a possibilidade e principalmente o direito de escolha e participação na esfera pública requer possivelmente a equalização na escolarização e ainda postos de trabalho sobretudo decentes, por intermédio de políticas públicas e ações afirmativas que de fato vejam a juventude como um campo de possibilidades, de expansão e não como um campo minado, que se deve aglutiná-lo por receio de por à prova a ordem social vigente, pois, "quando se trata de jovens pobres, ainda mais se forem negros, há uma vinculação à ideia do risco e da violência, tornando-os uma "classe perigosa"" (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Por outro lado, é importante destacar que, ao contrário do que faz pensar o senso-comum, há um sem-número de movimentos e coletivos de juventudes populares organizados em torno de questões relacionadas à educação, ao trabalho, à cultura e à cidadania. Concentrados que estão principalmente nos espaços periféricos das cidades, as diversas manifestações "alternativas" ou "comunitárias", sobretudo associativas, vão, pouco a pouco, tomando forma e espaço no cenário político e social por meio de suas mídias, de seus diversos modos de fazer artes gráficas, de seus coletivos musicais e poéticos, e ainda de seus espaços de educação informal e não-formal, por exemplo, dentre outras inúmeras formas de evocação por cidadania. Fazendo, assim, valer seus direitos civis, políticos e sociais, por intermédio de suas

expressões culturais, que se dão através destes modos peculiares de manifestações contestatórias, esses jovens vão se movimentando lentamente da cultura para a política (NOVAES, 2007), através desses espaços não-formais de educação. Partindo, portanto, dos espaços de invisibilidade e ilegitimidade para os espaços políticos de ampla representação.

No entanto, historicamente as políticas direcionadas às juventudes, em os seus matizes, tem sido, à primeira vista, uma perversa e preconceituosa maneira encontrada para promover a disciplina "moral" e física de contenção daqueles considerados *párias* em nossa sociedade. Além do mais: "As políticas para a juventude têm como alvo os excluídos da escola e do mercado de trabalho. Nelas, de uma maneira geral, o trabalho aparece como uma prática social capaz de disciplinar o jovem, contribuindo para a diminuição dos riscos que ele, ocioso, potencialmente cria para a sociedade" (Spósito e Carrano, 2003, p. 17).

Por fim, somada a essa visão deturpada e preconceituosa de ver as juventudes, o que temos visto de forma constante são esses jovens-estudantes-trabalhadores, sobretudo com CEP e cor definidas, assumirem postos de trabalho cada vez mais sucateados e sem qualquer comprometimento com a via dos direitos. Assim que, tomar para si os desafios da contemporaneidade na relação da educação com outras instâncias de socialização (cultura e trabalho), requer um mínimo de lucidez para não cairmos nos frequentes romantismos, achismos e estereótipos que se colocam sobre a relação do jovem com o mundo. É buscar ainda nos equívocos dogmáticos do passado - e na prática perversa de uma cultura hegemônica no plano teórico e epistemológico (SANTOS, 2007), pela propagação de um imaginário social pautado na igualdade - as respostas para o presente e as possíveis saídas para o futuro, por meio de uma perspectiva contra-hegemônica e descolonizante.

REFERÊNCIAS

***ALGEBAILE**, Eveline . Escola pública e pobreza no Brasil: a* ampliação para menos. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina - Faperj, 2009. v. 1.

ARROYO, Miguel. *A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania.* SãoPaulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.

BUFFA, *Ester*; **ARROYO**, Miguel; **NOSELLA**, Paolo. (Orgs.). *Educação e Cidadania; Quem educa o cidadão*? São Paulo: Cortez, 14ª edição, 2010.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Unesp, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Cidadania cultural* – 1ª edição – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CORROCHANO, Maria Carla. *Jovens olhares sobre o trabalho*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Fundação de Amparo À Pesquisa do Estado de São Paulo.

COUTINHO, Carlos Nelson. "*As categorias de Gramsci e a realidade brasileira*". *In Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CURY, C.R.J. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DAUSTER, T. *Uma infância de curta duração: trabalho e escola*. Cad. Pesq., São Paulo 82: 31- 36, 1992.

DAYRELL, Juarez. *A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1105-1128.

DEMO, Pedro. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas: Autores Associados, 1995.

ELIAS, Norbert; e SCOTSON, John. L.; *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade*; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

***FÁVERO**, Osmar (org.). Cultura popular educação popular: memória dos anos 60. 1983. Rio de Janeiro: Graal, 1983.*

FILARDO, Verónica (2010): «*Transiciones a la adultez y educación*». Cuadernos del UNFPA, Año 4, Nº5. Montevideo: UNFPA.

MAIA, A. A. R. M.; **MANCEBO**, D. *Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado*. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 30, n. 2, p. 376-389, 2010.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005**.**

NOVAES, Regina. Juventude e Sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. Revista Sociologia Especial – Ciência e Vida. São Paulo, outubro de 2007.

REGUILLO, ROSSANA, "*Las culturas juveniles: Un campo de estudio.Breve agenda*

para la discusión." Em Medina Carrasco, Gabriel (ed.) (2000) Aproximaciones a la diversidad juvenil. México, El Colegio de México.

REIS FILHO, Casemiro. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez, 1981.

RIBEIRO, Eliane Andrade. *Os sujeitos educandos na EJA. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida*. Boletim, 20 a 29 set. 2006. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm.

FREITAS, Maria Virgínia e **PAPA**, Fernanda de Carvalho (Org). Juventude em Pauta: Políticas Públicas no Brasil. São Paulo : Ed Peirópolis, 2011.

RIOS, T. A. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENEZES, Maria Paula Meneses (org). *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez Ed., 2010.

_____. Santos, Boaventura de Sousa, 1940- *Renovar a teoria critica e reinventar a emancipação social* / Boaventura de Sousa Santos ; tradução Mouzar Benedito. - São Paulo : Boitempo, 2007.

SPÓSITO, Marília; **CARRANO**, Paulo. *Juventude e políticas públicas no Brasil*. Revista brasileira de educação, n. 24, p. 16-39, set./dez. 2003.

TEDESCO, Juan Carlos. *Igualdad de oportunidades y política educativa*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n.123, p.557-572, set./dez., 2004.

THOMPSON, E. P. *Formação da classe inglesa*. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1987.Vol1.

UNESCO, MEC. *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos* - V CONFINTEA. Brasília: MEC, 2004.

SÍTIO: Política Nacional de Juventude: Diretrizes e Perspectivas (Documento do Conjuve) www.agenciaraizes.com/seminariojuventude/docs/Conjuve_2006.pdf

DESEJOS QUE MOBILIZAM ADOLESCENTES-JOVENS NA SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO E COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Vanilda Aparecida Pereira[1] *Universidade do Estado de Minas Gerais*
Faculdade de Educação / vanildaap@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta alguns dados da pesquisa de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FAE/UEMG e que foi realizada no período de 2013 a 2015. Esta pesquisa teve como principal objetivo identificar e analisar, a partir das falas dos jovens de 15 a 17 anos inseridos na Educação de Jovens e Adultos - EJA, as suas expectativas no que diz respeito à escolarização e às suas possibilidades de inserção no trabalho. Além disso, propôs entre os objetivos específicos, buscar: identificar o perfil desses jovens do ponto de vista sociocultural e econômico, trazendo informações sobre o local onde residem, características de filiação, sua trajetória escolar e principais atividades de lazer. Identificar as formas de inserção na EJA vivenciadas por estes jovens. Apontar as expectativas de inserção no trabalho dos jovens que ainda não ocupavam nenhuma função produtiva remunerada expressas através de suas falas. Investigar a importância atribuída para a EJA para o percurso escolar desses jovens e problematizar os tipos de ocupação laboral que experimentavam.

Palavras-chave: Jovens, Trabalho, Educação de Jovens e Adultos

Abstract: This paper presents some data from the Master degree research attached to the Post-graduation Program in Education, in Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FAE/UEMG and that was developed along the years 2013 to 2015. This research has as main objective to identify and analyze, from 15 to 17 years old youth speeches studying at Educação de Jovens e Adultos (Youth and Adult Education) – EJA, their expectations about schooling e the possibilities to be inserted in labor market,. Besides that, it was proposed among the specific objectives to search: identifying those youth profiles from the sociocultural and economic perspectives, drawing out information about the living place, their parents characteristics, their school trajectory and main leisure activities. Identifying the forms of getting into EJA by those youths. Pointing out the expectations of labor market inceptions for those youth that haven´t been occupying any paid job expressed through their lines. Investigating the importance assigned to EJA for those youth school trajectories and inquire the kinds of jobs they experienced.

Key Words: Youths, Labor, Youth and Adult Education

1 Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais, especialista em alfabetização e letramento e políticas para juventudes pelo Unicentro Newton de Paiva.

1 – INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta alguns dados da pesquisa de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FAE/UEMG e foi realizada no período de 2013 a 2015. Esta pesquisa teve como principal objetivo identificar e analisar, a partir das falas dos jovens de 15 a 17 anos inseridos na Educação de Jovens e Adultos - EJA, as suas expectativas no que diz respeito à escolarização e às suas possibilidades de inserção no trabalho. Além disso, apresentará parte dos objetivos específicos propostos para a dissertação, entre eles: identificar o perfil desses jovens do ponto de vista sociocultural e econômico, trazendo informações sobre o local onde residem, características de filiação, sua trajetória escolar e principais atividades de lazer. Identificar as formas de inserção na EJA vivenciadas por estes jovens. Apontar as expectativas de inserção no trabalho dos jovens que ainda não ocupavam nenhuma função produtiva remunerada expressas através de suas falas. Investigar a importância atribuída para a EJA para o percurso escolar desses adolescentes-jovens e, problematizar os tipos de ocupação laboral que experimentavam.

Considerando que a pesquisa realizada problematizou a relação de determinado grupo de jovens com a educação de jovens e adultos e, com o trabalho, torna-se importante esclarecer algumas premissas que nortearam este artigo.

Neste sentido trouxemos as considerações de Spósito (2006) sobre a definição de juventude. De acordo com esta autora "se é jovem sempre em função de uma peculiar relação com o mundo adulto e com universo infantil, do qual existe tentativa de distanciamento" e que a sua construção se dá de acordo com o momento histórico em que é constituída e conforme as relações política, econômica e social do momento em que é gestada.

Spósito (2006) aponta ainda que algumas estatísticas de países europeus, consideram jovens os indivíduos que possuem de 15 até 29 anos. De acordo com a autora, esta ampliação da faixa etária[2] para 29 anos é decorrente "tanto do prolongamento da escolaridade nas sociedades avançadas, como do aumento do período de convivência com o grupo familiar de origem".

No Brasil, a utilização do modelo internacional de definição de juventude, de acordo com Jeffrey; Leite; Dombosco (2011, p.9), foi adotada a partir de 2007, na ampliação do atendimento do Programa Brasil Alfabetizado. De acordo com as autoras, para a realização do atendimento à juventude, passou-se a utilizar três grupamentos básicos: adolescentes-jovens (15 a 17 anos), jovens-jovens (18 a 24 anos) e jovens-adultos (25 a 29 anos).

Na investigação realizada, os estudantes foram denominados adolescentes-jovens, cujo recorte se constitui da faixa etária de 15 a 17 anos. É certo que recortes etários podem ser limitadores em um processo de investigação. No entanto, a opção pela utilização desta denominação tem como objetivo dar relevância às especificidades dos jovens desta faixa etária, destacando-os do restante da categoria denominada "Juventude", que abrange a faixa etária de 15 a 29 anos.

2 A faixa etária que compreendia a categoria juventude era de 15 a 25 anos. Atualmente, de acordo com a UNESCO (2004) a faixa etária foi estendida para até 29 anos.

Foi utilizada base legal relacionada ao trabalho protegido, ao direito à educação e à formação e qualificação profissional, dialogando com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN(1996), com os Pareceres dos Conselhos Nacional de Educação e do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, relativos à normatização da EJA, com o Estatuto da Criança de do Adolescente (1990).

A investigação foi fundamentada na pesquisa qualitativa, utilizando como métodos a pesquisa exploratória, na qual foram abordados 25 estudantes, seguida da realização de entrevista semiestruturada, com seis estudantes.

2 – OS SUJEITOS SE REVELAM: A ESCOLA, A FAMÍLIA, O LAZER

Os adolescentes-jovens são estudantes da Escola Dias, que faz parte da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Ressalta-se a importância de entendê-los como inseridos em um complexo de relações sociais, mas conferindo-lhes uma distinção própria e genuína em relação a outros grupos juvenis da cidade e que estavam dentro desta mesma faixa etária.

A Escola Dias é o único equipamento público municipal do bairro. De acordo com o levantamento feito, corroborado pelas informações dos estudantes investigados e da escola, o bairro não possui praças. As ruas são bastante íngremes. Em seu entorno estão localizadas quatro escolas estaduais que não oferecem ensino fundamental noturno. Assim, os estudantes que possuem acima de 15 anos e precisam estudar no bairro, o fazem a noite na Escola Dias, ou em escolas de outros bairros.

Na EJA da Escola Dias estavam matriculados em 2014, duzentos e quinze estudantes. O percentual de estudantes jovens, com idade entre 15 e 29 anos perfazia 57,2% do total de estudantes matriculados. Adultos e idosos totalizavam 42,8% dos estudantes.

Do total de cento e vinte e três estudantes jovens matriculados, 40,65% deles estavam inseridos em turmas de alfabetização, percentual expressivo considerando-se que o acesso à educação básica no Brasil é universalizado.

O número de estudantes de 15 a 17 anos matriculados perfazia um total de quarenta e quatro pessoas e equivalia a 20,4% do total de matrículas. Na pesquisa foi possível conversar com vinte e sete jovens, sendo que vinte e cinco responderam o questionário da pesquisa exploratória. Nesse grupo predominava pessoas do sexo masculino, dezenove ao todo. No que diz respeito às idades cinco estudantes estavam com quinze anos, onze deles com dezesseis, nove com dezessete.

Dos vinte e cinco estudantes, quatorze deles se autodeclararam pardos. Somando-se o total de autodeclaração de pardos e negros, a maioria dos estudantes é afrodescendente.

Durante a pesquisa exploratória e a entrevista semiestruturada foi possível notar, através da fala dos estudantes, a importância de seu núcleo familiar. Ao se referirem aos pais, principalmente às mães, os estudantes deixaram antever que "o apoio afetivo, a segurança emocional e a socialização encontradas na família são mais importantes do que o apoio material por ela disponibilizado para a realização de projetos futuros" (CARNEIRO,2011, p. 256).

As famílias dos estudantes eram marcadas por pouca escolaridade, baixa renda e tendo a mãe como principal mantenedora. Treze dos estudantes informaram que suas famílias, na época da pesquisa exploratória, viviam com até dois salários mínimos. Sete famílias viviam com até quatro salários mínimos e um com mais de quatro salários. Quatro estudantes não declararam a renda familiar. Tais informações confirmaram as indagações iniciais de que estava-se investigando jovens que eram inseridos em famílias de baixa renda e que ocupavam postos de trabalho precário.

Dos vinte e cinco estudantes que participaram da pesquisa exploratória, dezessete residiam em casa própria e nove dos entrevistados viviam com o pai e a mãe. Morando apenas com a mãe, eram oito estudantes. Chamou a atenção o fato de que um dos estudantes declarou morar sozinho, sem os pais e sem um companheiro. Apenas dois estudantes declararam morar apenas com o pai.

As principais atividades desenvolvidas pelos estudantes em seu tempo livre, apontadas quando perguntados sobre qual tipo de lazer eles tinham e que incluíam a família, estavam vinculadas àquelas que demandam pouco investimento financeiro. Boa parte deles relatou que ficavam em casa vendo televisão com a família ou sozinhos; costumavam ir com amigos, irmãos e, às vezes, com a mãe ao *shopping*, pizzaria, cinema ou à casa de parentes.

Apenas um dos entrevistados afirmou frequentar boates com amigos mais velhos, mas, segundo ele, apesar de frequentar ambientes noturnos, preferia locais mais calmos, pois ele é muito agitado. A possibilidade de realizar viagens foi também um desejo revelado em sua fala.

3 – CONDIÇÃO JUVENIL: TRABALHAR, ESTUDAR, SE DIVERTIR... BRINCAR

Considerando as reflexões de Pochmann (2011, p.219), percebemos que os adolescentes-jovens desta investigação demonstraram vivenciar sua condição juvenil como um todo, um misto de transição para a vida adulta, expresso no seu desejo em continuar os estudos, em conseguir trabalho, de ter que fazer escolhas e, também, como um momento caracterizado pela possibilidade de diversão e de aproveitar a vida, de brincar. Enfim, de conviver com seus pares, de estabelecer relações de amizade e camaradagem e compartilhar interesses. Dessa forma, entender a condição juvenil é perceber o entrelaçamento de desejos e perspectivas de futuro, onde há características de transição para a vida adulta, e para a descoberta de interesses comuns com outros jovens e que irão marcar e constituir uma identidade própria.

Nas falas dos estudantes, a juventude aparecia como um momento importante, mas difícil de ser vivido. A referência à família se apresentava, inclusive, no sentimento expresso na necessidade de se estabelecer limites. Os jovens viviam a ambiguidade ou ambivalência da liberdade que conquistaram e dos receios em não encontrar os melhores caminhos. De acordo com os estudantes, a juventude era um momento de alegria e, para a família uma fase que trazia muita preocupação e cuidado. A autoridade materna ainda era um grande balizador de atitudes, referendando as reflexões propostas por Sarti (2011,p. 124).

A melhoria da sua condição de vida era um desejo expresso e continuar os estudos era o caminho apontado pelos estudantes para alcançar este objetivo. Cursar o ensino médio aparecia como um objetivo comum entre eles. Já o ensino superior nem sempre aparecia como um desejo futuro.

Ser inserido no mercado de trabalho, apesar de ser significativo para os estudantes, não era a única prioridade.

4 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ATENDIMENTO DOS ADOLESCENTES-JOVENS

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, inseriu a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino através dos artigos 37 e 38. Em 2004, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão - Secadi, fez com que a EJA retornasse para a pauta das discussões do Ministério da Educação. A LDBEN 9394/96 e a criação da Secadi em 2004, junto com a reorganização dos movimentos sociais, contribuíram para a normatização da EJA através de resoluções e pareceres da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Estaduais e Municipais. Conforme Parecer CNE/CEB (11/2000, p.2)[3] "A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente".

Entretanto, Arroyo (2006, p.221) nos adverte que "A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares."

A LDBEN 9394/96 aponta para a articulação da EJA com a educação profissional. Entretanto, na Educação de Jovens e Adultos no município de Belo Horizonte, esta articulação não está efetivada. Conta, no entanto, com algumas ofertas de cursos que preveem a ampliação da escolaridade ou a qualificação profissional conforme a legislação federal. Os programas de ampliação do tempo de escolarização, como o Projovem e de qualificação profissional como o Pronatec ou a Lei da Aprendizagem são de conhecimento dos estudantes, mas apenas de forma genérica. Muitos já ouviram falar das possibilidades de qualificação, mas não sabiam como acessá-los.

No processo de consolidação da educação como um direito e da constituição da EJA como modalidade de ensino é possível deparar com muitas mudanças. Uma delas diz respeito à juvenilização do público atendido na EJA, a princípio, majoritariamente adulto. A presença dos jovens na EJA, foi possibilitada pela diminuição da idade mínima para realização dos exames supletivos, conforme disposto no art. 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, que prevê, para a conclusão do ensino fundamental, a idade mínima de 15 anos e para o ensino médio, 18 anos.

3 Documento disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf

O percurso escolar dos adolescentes-jovens da Escola Dias até a sua inserção na Educação de Jovens e Adultos, apontou para uma trajetória repleta de rupturas, marcada pela entrada e saída em várias escolas, infrequência, retenções e evasão. Sendo que um dos estudantes entrevistados declarou que era aluno da Escola Dias desde os seis anos de idade. Este estudante declarou que foi matriculado na EJA por ter completado 15 anos de idade.

A trajetória escolar dos estudantes aqui apresentada, retrata o perfil definido no Parecer 093/2002, do Conselho Municipal da Educação para os sujeitos que devem ser atendidos nessa modalidade de ensino:

> São sujeitos ainda excluídos do Sistema Municipal de Ensino. Em geral, apresentam um tempo maior de escolaridade, com repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos, nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (CME/Parecer 093/2002, p.2)

O perfil que se apresentou dizia respeito a estudantes que, pela própria lógica de inserção na EJA e pelo histórico de retenções e evasão escolar, deixaram transparecer marcas do insucesso no aprendizado escolar. Em suas falas a EJA era considerada como sendo uma "segunda chance", "para pessoas com dificuldade".

Percebeu-se, que a diversidade cultural dos estudantes não era considerada na organização proposta pela escola, uma vez que os estudantes eram enturmados pelo nível de aquisição da língua escrita, em salas que tendiam a ser homogêneas, as aulas tinham duração de sessenta minutos, com um intervalo de vinte minutos, destinados à merenda. Barroso (2013, p.9), ao resgatar o processo de constituição da organização escolar, vai nos dizer que ao constituir turmas homogêneas, a escola torna invisível especificidades de aprendizagem e de culturas. Esta homogeneidade leva a uma menor diversidade de metodologias, o que pode contribuir para limitar ainda mais as possibilidades de agregar conhecimento por parte desses estudantes.

O posicionamento dos estudantes, ao exprimirem o seu entendimento sobre a EJA, remetia esta modalidade de ensino à uma posição de inferioridade, cuja principal função era atender a estudantes que não respondiam satisfatoriamente aos processos escolares e a uma aceleração do seu processo educacional, com vistas à conclusão do ensino fundamental. Ficou evidenciado, em suas falas, um certo desconforto por estarem estudando na EJA.

5 – EJA E TRABALHO: ENTRE O DESEJO E A NECESSIDADE

Nesse tópico apresentamos a importância, atribuída pelos estudantes, para a escolarização em seu percurso escolar e na busca por uma ocupação laboral. Para isso fez-se

referência ao conceito de capital cultural (BOURDIEU, 1989) e a dimensão simbólica nele inserida. Compreende-se, entretanto, que, segundo Lahire, (1997), da mesma maneira que os indivíduos incorporam e acessam de maneira diferente as disposições duráveis contidas no conceito de *habitus*, tal situação pode ser associada ao conceito de capital cultural[4] e sua influência sobre o indivíduo.

Os sujeitos da pesquisa apresentavam ter internalizado, o trabalho como um meio que poderia possibilitar melhoria na sua condição de vida e da sua família também, e entendiam a conclusão dos estudos como o caminho necessário para que alcançassem esse objetivo.

Foi recorrente na fala dos estudantes que concluir os estudos era a primeira etapa do processo de mudança e melhoria de vida. A conclusão dos estudos, trazia em si um valor reconhecido socialmente, pois isto significava que o sujeito havia agregado um conhecimento que o habilitava para exercer determinadas funções. No caso de um dos estudantes, indicava para ele a possibilidade de uma inserção profissional mais qualificada.

Entendemos que o valor atribuído à conclusão dos estudos aponta para um universo de símbolos, conforme Bourdieu (1989), que fazem parte do capital cultural e que os sujeitos são levados a valorizar. Esses elementos simbólicos estão inseridos no capital cultural e, dependendo da sua composição, é o que dará ao indivíduo prestígio e poder, ou o relegará a uma condição de subalternidade (BOURDIEU, 2012).

O *habitus*, outro conceito proposto por Bourdieu (1989), pode ser percebido na relevância que os estudantes davam à sua inserção no mundo do trabalho. Importância que era elaborada, primeiro, no âmbito familiar. Era através da relevância que a família dava ao trabalho, muitas vezes, em função da baixa renda familiar, que os estudantes incorporavam o seu valor e, ao mesmo tempo, eram levados a internalizar que a sua sobrevivência e sua autonomia estavam vinculadas à conquista de uma posição no mercado de trabalho.

Percebemos ao longo da pesquisa e através da fala dos estudantes, que o trabalho surgiu como uma ação capaz de modificar sua vida, mas que está associada ao acesso à escolarização e a um esforço individual. Uma porta de entrada que pode levá-lo a conquistas maiores para além do que ter seu próprio dinheiro, o que para eles é algo muito desejado.

No entanto, os estudantes, deixaram antever em suas falas, que a inserção laboral nem sempre propiciava crescimento pessoal, dando a entender que percebiam que os mesmos eram utilizados, apenas como fornecedores de força de trabalho, não tendo consideradas as especificidades de sua faixa etária e de seu desenvolvimento físico. No caso dos estudantes desta pesquisa, as atividades que eles executavam, não contribuíam para criar uma perspectiva de futuro positiva, no sentido de criar possibilidades para que eles alicerçassem suas vidas sobre outras bases que não fosse a da sobrevivência imediata. Fato também percebido pelo tipo de trabalho que lhe era oferecido: precário e sem qualificação.

4 O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (p. 74).

Os jovens traziam consigo o desejo e a convicção construída na convivência social e familiar de que o trabalho era algo fundamental em suas vidas, mas, que ainda assim, não era qualquer trabalho que eles desejavam. Tal posicionamento é corroborado por Lahire (2006) de que os indivíduos, mesmo constituídos de um conjunto de disposições duráveis, podem agir de modo a não reproduzir situações sociais.

O desejo pelo trabalho, para os adolescentes-jovens desta pesquisa, os colocava em uma encruzilhada: trabalhar - fato que contribuía para a melhoria da renda familiar e do poder de compra; ou não trabalhar - fato que lhes permitia concluir os estudos com mais qualidade, mas, limitava a satisfação do desejo e, muitas vezes da necessidade, de comprar.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que a condição juvenil para os jovens desta pesquisa, estava marcada por uma forte influência de valores familiares, com ênfase na importância da escola, dos estudos e do trabalho. Era marcada pelas condições econômicas e sociais em que viviam, pela inserção de seus familiares em trabalhos precários e por limitações no acesso às políticas culturais da cidade, uma vez que, no bairro em que viviam, ou nas proximidades da sua escola, não havia equipamentos públicos que oferecessem atividades culturais permanentes. Estava marcada, também, pela influência do núcleo familiar nas escolhas que faziam. São jovens que se reconheciam enquanto pessoas em processo de formação, capazes de tomar decisões, com maior ou menor autonomia e que podiam cometer equívocos, mas, que, também tinham o direito de se divertir.

Os adolescentes-jovens da Escola Dias, demonstraram ainda acreditar que o capital cultural conseguido através da conclusão dos estudos poderia contribuir para a melhoria das suas condições de vida. Entretanto, eles já chegavam na Educação de Jovens e Adultos carregando a marca do insucesso escolar, definida pelo atraso na conclusão do ensino fundamental. Nesse contexto, agregar e ampliar conhecimentos tornava-se uma prioridade difícil de garantir, pois muitos trabalhavam em atividades inadequadas para a sua idade e desenvolvimento.

O trabalho como um *habitus*, uma disposição incorporada, era elaborado pelas famílias como um valor e uma necessidade. O sentido construído em relação a importância do trabalho na vida dos estudantes assumia uma ambiguidade: o trabalho era considerado um valor a ser cultivado, mas, era também um imperativo para a sobrevivência, tornando-se uma necessidade, pois, sem a inserção laboral não haveria a possibilidade de melhoria nas condições de vida e, em muitos casos, até de sobrevivência.

Havia uma heterogeneidade no grupo de estudantes investigado, no que diz respeito à autonomia, aspirações e desejos de escolarização e trabalho. Em comum, possuíam uma trajetória escolar entrecortada, com histórico de evasão escolar e até de entrada tardia no processo de escolarização, em função de dificuldades na matrícula inicial. Eram adolescentes-jovens que experimentaram a mudança de local de moradia várias vezes, alternando bairros

e até mesmo cidades. Também em comum, o entendimento de que a juventude, fase da vida que estavam vivendo, era um momento de aprendizado, de preparo para o futuro, de alegria, lazer e de felicidade também. Mas havia receios como o de não conseguirem aprender os conteúdos escolares, de fazerem escolhas erradas, do fato de verem amigos envolvidos com o uso e abuso de drogas. Consideravam a juventude um momento muito especial em suas vidas, o que a princípio, podia parecer incoerente se fossem consideradas apenas as condições de vulnerabilidade socioeconômica que vivenciavam.

> Para os estudantes, a EJA se apresentava como uma modalidade que ofertava outra oportunidade, conforme suas próprias palavras: para pessoas como eles, uma segunda chance. Foi possível notar certo desconforto e descrença de parte do grupo investigado com a modalidade de ensino. Entre os estudantes, havia aqueles que entendiam a EJA como um processo educativo de qualidade e aqueles que entendiam esta modalidade de ensino como um paliativo, para atender pessoas que não possuíam a mesma capacidade de aprendizagem, quando comparados com os estudantes do diurno, ou, até mesmo, com escolas de outras redes de ensino. Muitos dos estudantes eram vistos como indisciplinados, ou incapazes para o aprendizado escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G.A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Coleção Educação para Todos, v. 3, 2005. Brasília: Unesco, MEC, **RAAAB**, 2006, p. 221-230.

BARROSO, João. Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola. In: BARROSO, J. **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa: Universidade Aberta (2005. Acervo Digital. 2013). Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf. Acesso em: 19/01/2015.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Editora Bertrand Brasil SA. Coleção Memória e Sociedade. Rio de Janeiro. RJ: 1989.

_____ **Escritos de Educação.** NOGUERIA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Org). Petrópolis. RJ: Vozes, 13ª ed. 2012.

BRASIL. **Lei Federal 9394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

_____ **Lei Federal 8069/90.** Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

_____ **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf

CARNEIRO, Maria José. Juventude rural, projetos e valores. In: ABRAMO, H.W, BRANCO, P.P.M (Orgs.) **Retratos da Juventude Brasileira** – Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2ª reimpressão, p. 243 a 262, 2011.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Parecer 093,** de 07 de novembro de 2002.

JEFFREY, Débora C.; LEITE, Sandra F.; DOMBOSCO, Cristiane T. **Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no** B**rasil (anos 2000)**: o processo de juvenilização. S.P.2011. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0128.pdf

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. São Paulo (SP). Editora Ática. 1997.

_____ **A cultura dos indivíduos**. Tradução Fátima Murad. - Porto Alegre: Artmed, 2006.

POCHMANN, M. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAIS, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.) **Juventude e Sociedade** – Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo,3ª reimpressão, p. 217 a 241, 2011.

SARTI, Cynthia Andersen. O jovem na família: o outro necessário In: NOVAIS, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.) **Juventude e Sociedade** – Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo,2005, 3ª reimpressão, p. 115 a 129, 2011.

SPÓSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola, In: DAYRELL, Juarez (Org.), **Múltiplos olhares sobre educação e cultura** – Belo Horizonte, MG. Editora UFMG, 2006, p.96 a 104.

DE CULTURAS JUVENIS E PERTENCIMENTO ESCOLAR: ENTRE GOSTOS E DESGOSTOS

Victor Hugo Nedel Oliveira / Mestre em Ensino de Geografia
Professor das redes pública e privada de Porto Alegre – RS / victornedel@hotmail.com

DE JOVENS E DO ESPAÇO DE PESQUISA...

Somos tão jovens? Ainda persiste, em nossa sociedade, a busca pela eterna beleza, a eterna juventude? E o sonho de beber o elixir mágico da juventude e não envelhecer mais? Por longos anos a juventude foi tema de debate dos gregos e seus sucessores. Atualmente, vemos os avanços das áreas médicas em postergar a velhice. As capas de revista, apresentando formas jovens e esculturais, formando um ideal de beleza quase utópico. Mas não é sobre esta juventude que este trabalho se dispõe a tratar. Aqui, queremos discutir sobre essa fase que todos passamos: a juventude – que, por vezes se estende muito além do delimitado pela idade – e suas relações com a sua escola. Queremos ver mais de perto as diferentes culturas juvenis e como podem nos ajudar a docenciar.

Quanto ao espaço de pesquisa, escolhe-se o Colégio Estadual Júlio de Castilhos (CEJC), localizado na região central de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul (RS). Essa é uma das escolas nas quais um dos autores exerce suas funções docentes. O compromisso com o retorno do que pesquisamos diretamente pela sociedade também se envolve na presente pesquisa.

O CEJC é a maior escola pública estadual do Estado do RS. Possui tradição e nome no ensino, além de forte presença histórica, sendo que importantes acontecimentos ocorreram em suas dependências ou relacionados a seu nome, fazendo da escola parte da história do Rio Grande do Sul e de Porto Alegre. Nos últimos anos, a escola modificou-se paulatinamente, deixando de ser a referência em excelência no ensino do Estado do RS, mas ainda mantém a visibilidade que tinha desde sua fundação. Pode-se dizer que ocorreram mudanças em alguns principais eixos:

a) mudanças no público docente;
b) mudanças no público discente;
c) mudanças na gestão pública escolar:

Mesmo que continue marcando presença pela sua história, o CEJC, uma das maiores escolas públicas do Estado do RS, recebe atenção por parte de sua mantenedora tal qual qualquer outra da mesma rede.

O CEJC apresenta parcela significativa e representativa da população do alunado de Porto Alegre, uma vez que este vem de todas as regiões da cidade, incluindo cidades

próximas, sendo composto por diferentes classes sociais, raças, credos religiosos, gêneros e opções sexuais. Entre outras palavras, trata-se de uma escola grande, com muitos alunos – aproximadamente 2.500 – e, acima de tudo, com grande diversidade, condições ideais para o desenvolvimento da pesquisa.

DAS LEITURAS QUE NOS FIZERAM PENSAR...

Ao buscar entender quem é o jovem contemporâneo e suas relações com a sua escola, busca-se entender também, e especificamente, como está composto o quadro de alunos da escola escolhida como espaço de pesquisa. Nesse sentido, Michalski (2010) apresenta a identidade do aluno Juliano[1], destacando aspectos importantes como: a liberdade que o aluno encontra dentro da escola, os diferentes espaços e grupos que a escola proporciona ao aluno e as oportunidades extracurriculares que são fornecidas ao aluno.

> O Julinho proporciona contatos sociais dos mais diversos, e isso vem a ser um diferencial desta escola. Suas identidades são enriquecidas nas relações sociais que ocorrem dentro do colégio, o que necessariamente leva a um amadurecimento, ao aprendizado da tolerância e da solidariedade. (MICHALSKI, 2010, p. 11).

A violência escolar é um fato presente nas mais variadas escolas, e o Colégio Estadual Júlio de Castilhos também sofreu e sofre deste mal. Esses significados apresentados por Michalski são confirmados em pesquisa recente realizada pela Fundação de Apoio ao Colégio Estadual Júlio de Castilhos (Fundação), entidade responsável por assessorar e congregar alunos, professores, ex-alunos e ex-professores. Nas pesquisas, realizadas pelo Departamento de Ensino desta Fundação, afirma-se que 56,8% dos alunos já mantinham interesse em estudar na escola, mesmo antes de se matricular, fato este que confirma a tese, mesmo em tempos de mudanças na escola, de que mais da metade dos alunos ingressantes gostariam de estudar nesta escola e não em outras, o que ainda, *a priori*, a mantém como escola de referência.

Mesmo com todos estes atrativos e diferenciais na escola, um fenômeno teima em se repetir: a recusa aos modelos de socialização dos conhecimentos, já apontado por Corti (2009, p.110), afirmando que "[...] os adolescentes e jovens de baixa renda que estão incluídos na escola expressam recusa ao modelo de socialização do conhecimento". Este fenômeno, de recusa aos modelos de socialização dos conhecimentos, é notadamente visível em grande parte dos alunos da escola, na medida em que os espaços já citados tornam-se espaços de atração ao aluno. Já a sala de aula, dita convencional, torna-se espaço de repulsão, em grande parte dos casos. O que estamos fazendo com esse aluno em nossas aulas? O que faz o aluno gostar dos espaços da escola, gostar de estar na escola, mas não da sala de aula?

1 Entende-se, por aluno Juliano, o aluno que está atualmente matriculado no CEJC ou que já foi aluno desta escola. Este termo é utilizado justamente para reforçar esta ideia de pertencimento identitário ao colégio.

É afirmado que existe um convívio pacífico com alunos de diferentes bairros de Porto Alegre, o que é refletido já na entrada dos alunos na escola, quando vêm de bairros diferentes de Porto Alegre, a grande maioria de bairros de periferia. Quando o aluno entra em contato com uma escola grande e sai de seu bairro, nota-se claramente uma mudança comportamental, já que o mesmo se encontra em novos espaços, com novas pessoas, o que implicaria comportamentos diferentes dos de sua realidade de origem, já que os espaços também vão construindo as pessoas e seus comportamentos.

Silva (1999, p.198) realizou seus estudos de mestrado em educação e utilizou o Colégio Estadual Júlio de Castilhos como um de seus espaços de pesquisa, no sentido do que já tratamos aqui, aponta que:

> Os jovens com os quais tive oportunidade de maior contato no colégio discordam da visão essencialista que tende a rotulá-los/as da mesma forma, no levando em conta suas especificidades. Os/as jovens não se definem de uma maneira única, pois as tribos, conforme referi anteriormente, se diferenciam não só no que diz respeito ao grupo de tradições gaúchas, grupos de capoeira, ecologia, teatro, grêmio estudantil, mas também no que tange às suas sexualidades e às formas de representá-las. "Sexo não é a mesma coisa pra todo mundo", disse-me um aluno. "Aqui dentro tem de tudo", afirmou-me outra estudante, ressaltando as diferenças. "Tem para todos os gostos: *punks*, *fashions*, *gays* e sapatões". [grifo nosso].

Aqui aponta-se, além dos tópicos já trabalhados, a questão das tribos. Mas não apenas a questão da divisão em grupos de interesses comuns, e sim na construção de identidades próprias dos alunos, que se identificam, se afirmam e se portam como pertencentes a determinado grupo.

A diversidade presente na escola, como já referido, torna-se chave para o entendimento dos jovens e seus comportamentos, bem como de sua relação com a escola na qual estuda. Não se quer afirmar que em outras escolas não existam grupos e organizações como as que aqui foram apresentadas.

DAS OPERAÇÕES METODOLÓGICAS...

Na presente pesquisa, que busca tratar das relações entre o jovem contemporâneo – na posição de aluno – e a escola contemporânea, muitas seriam as opções metodológicas a serem adotadas. Nesse contexto, conforme os estudos realizados por Esteban (2010), quando discorre sobre a temática da pesquisa qualitativa em educação, a pesquisa realizou-se em três momentos, a saber:

a) investigações iniciais, revisão bibliográfica e montagem dos questionários;

b) aplicação dos questionários e observações em campo; e

c) análise e sistematização dos dados coletados.

Para que pudéssemos montar os questionários – com perguntas abertas e fechadas – um importante levantamento teórico teve de ser realizado no que diz respeito aos três pontos do referencial teórico da presente pesquisa. Nessa montagem, conforme aponta Veiga-Neto (2007, p.43) há que se ter a clareza acadêmica de que

> [...] temos de saber onde estamos e de onde falamos – queiramos ou não, saibamos ou não – sempre nos localizamos em um paradigma, a partir do qual constituímos nossos entendimentos sobre o mundo e nossas representações.

Propusemos esse questionamento para ver se nós, professores, estamos realmente dando sentido a essa ciência e, se não, como melhorar nossas práticas a partir do *conhecimento de quem é nosso aluno*. E por que assim o fizemos? Por estarmos cansados de ver, cotidianamente, a evasão escolar, as críticas aos professores, a desvalorização da escola pública, entre outros tantos problemas que, se fossemos citá-los individualmente, nos faltaria tempo e sobrariam lágrimas.

Nesse sentido, o questionário da pesquisa é montado pensando em analisar as representações sobre escola de jovens alunos do Ensino Médio buscando compreender os sentidos a ela atribuídos nesta fase da escolarização.

O questionário apresenta perguntas que relacionam as vivências do jovem em relação ao espaço de pesquisa, o Colégio Estadual Júlio de Castilhos. Essa etapa do questionário foi baseada no trabalho de Michalski (2010), um dos primeiros trabalhos a pensar, com exclusividade, a identidade do aluno do espaço eleito para esta pesquisa.

Aqui, podemos incluir também, como opção metodológica, o denominado "estudo de caso", já que trabalhamos, investigamos e tiramos conclusões de um único espaço de pesquisa, o qual pode – ou não – ter respostas únicas, individuais, que não se compartem com outros espaços, pois conforme relata André (2012, p.30): "[...] o estudo de caso aparece há muitos anos nos livros de metodologia da pesquisa educacional, dentro de uma concepção descritiva de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula".

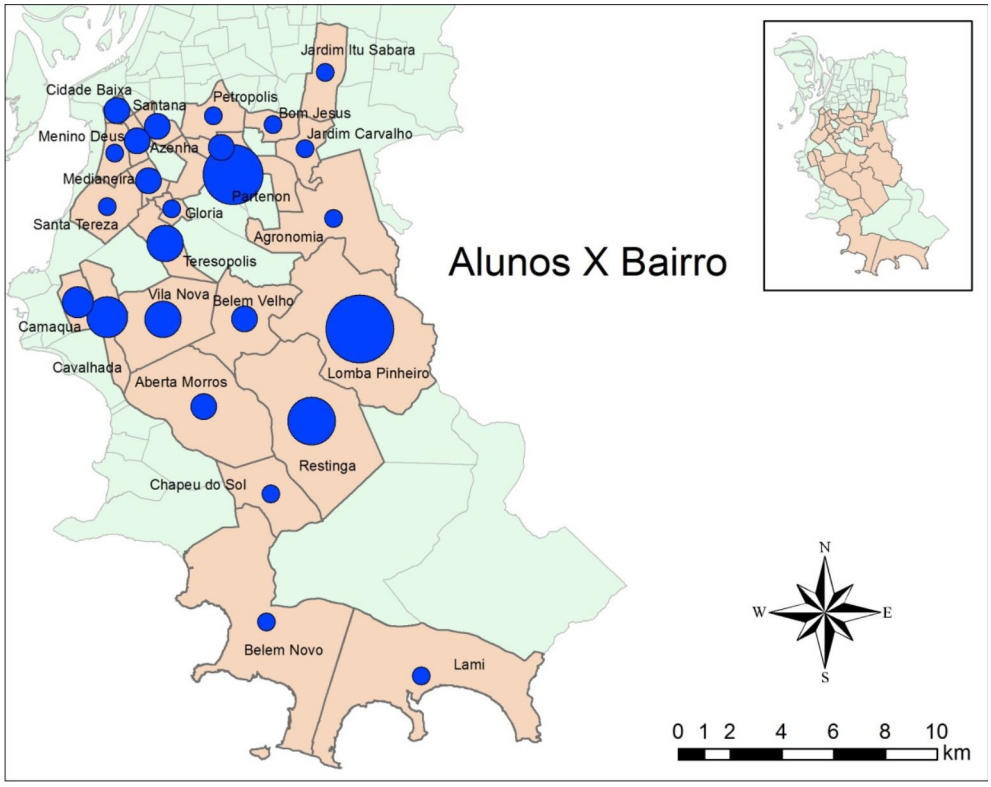
DOS RESULTADOS DA PESQUISA...

Numa primeira análise, cabe ressaltar a divisão no que se refere à escolha desse jovem em estudar no CEJC. Dos sujeitos da pesquisa, 40% afirmam terem sido direcionados/encaminhados via Secretaria Estadual de Educação, ou seja, foram designados para estudar no Julinho. Ainda assim, 36% afirmaram ser escolha própria o fato de estudar no Julinho. Percebemos que aí temos uma categoria importante das respostas mais citadas: não há uma homogeneidade na escolha pelo Julinho como escola.

Elaboramos, da mesma forma, um levantamento dos bairros dos quais provêm os alunos que estudam no Julinho, com base na amostra da pesquisa. Constatamos que não há uma proximidade geográfica expressiva no que diz respeito à cercania da escola em relação às residências dos alunos entrevistados. Constatamos, ainda, que a maioria dos alunos é proveniente das zonas central, leste e sul e muito poucos alunos originam-se de bairros da zona norte da cidade de Porto Alegre.

Cabe destacar o fato de que existem dois bairros nos quais há maior número de alunos residentes: Partenon e Lomba do Pinheiro. Sabemos que nesses bairros é grande o número de comunidades cujo padrão socioeconômico é baixo, fato que podemos perceber, claramente, em nosso cotidiano docente, através da falta de material didático e das roupas utilizadas pelos alunos. O CEJC trata-se de "escola de passagem", confirmado por amostragem através da interpretação do mapa.

Figura 1: Mapa do Bairro de residência dos entrevistados



Fonte: Geóg. Marcelo Nunes Antunes Filho (2014).

Tendo uma prévia do que encontraríamos no que se refere aos bairros de procedência dos alunos, questionamos os mesmos sobre o que, efetivamente, significa para os alunos sair de seu bairro para estudar no Julinho, uma vez que nos pareceria importante ter conhecimento do que representa – subjetivamente – este deslocamento geográfico pela cidade para estudar.

Das respostas, 35% – a maioria – afirmam ser uma viagem longa. Entendemos essa reposta, uma vez que nos é sabido que muitos alunos enfrentam viagens, em coletivos, diariamente, em condições precárias, *por mais de uma hora***,** para chegar a sua escola. Na sequência, constatamos que 30% dizem que essa viagem, mesmo sendo longa, muitas vezes simboliza uma mudança de vida, e, de fato, muitas vezes, assim o é. Sabemos hoje do quanto a escolarização básica completa (incluindo o ensino médio) é importante na vida do trabalhador, por exemplo. Haver finalizado o Ensino Médio – nesta ou naquela instituição – representa uma mudança de vida, de possibilidades de emprego, de salários.

Ainda na construção deste dossiê sobre a relação do jovem com sua escola, perguntamos aos jovens-sujeitos entrevistados quais espaços no Julinho os mesmos mais gostavam de frequentar ou estar. Obtivemos as seguintes respostas.

Figura 2: Espaços do Julinho



Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

Queremos tecer algumas considerações sobre os dois espaços mais apontados pelos entrevistados: os corredores/as sacadas (29%) e o pátio (19%). Seguiremos com uma pequena reflexão sobre a relação entre o jovem e os espaços de sua escola:

a) Corredores/sacadas

Com a maior porcentagem de respostas, os corredores e as sacadas do Julinho são o principal ponto de encontro dos alunos-jovens nos seguintes momentos: entradas, trocas de períodos, saídas. A arquitetura do prédio da escola é de autoria do renomado arquiteto Demétrio Ribeiro, e as sacadas foram justamente planejadas para que fossem espaço de convivência dos alunos, para que os mesmos pudessem respirar um ar fresco, dialogar, fazer amizades e até namorar. Pela expressividade nas respostas dos questionários, nos parece que as mesmas cumprem muito bem essa função.

Figura 3: Sacada do Julinho



Fonte: Acervo dos autores (2015).

b) Pátio

Com a segunda maior percentagem, o pátio aparece igualmente como lugar de convivência dos alunos, já que é espaço de passagem, de ficar ao ar livre, de se expor ao sol – quando autorizado – de paquerar, de praticar esportes, por exemplo. O pátio em uma escola é um importante espaço de sociabilização dos alunos. No Julinho, existem várias seções/partes do que podemos chamar de pátio:

- pátio entre os dois blocos; - o saguão que interliga estes dois blocos;
- campão verde-gramado; - quadras abertas e - os "fundos".

Vejamos essa dispersão na imagem de satélite.

Figura 4: Vista de Satélite dos pátios do Julinho



Fonte: *Google Maps* (2015).

O que fica claro é que, muitas vezes, o pátio é lugar para matar aula, para se esconder da direção, para utilizar drogas e até para manter relações sexuais. A parte conhecida como "fundão" é a mais propícia para cometer esses atos ilícitos, já que não está às vistas da direção e há pouca circulação de funcionários por este local.

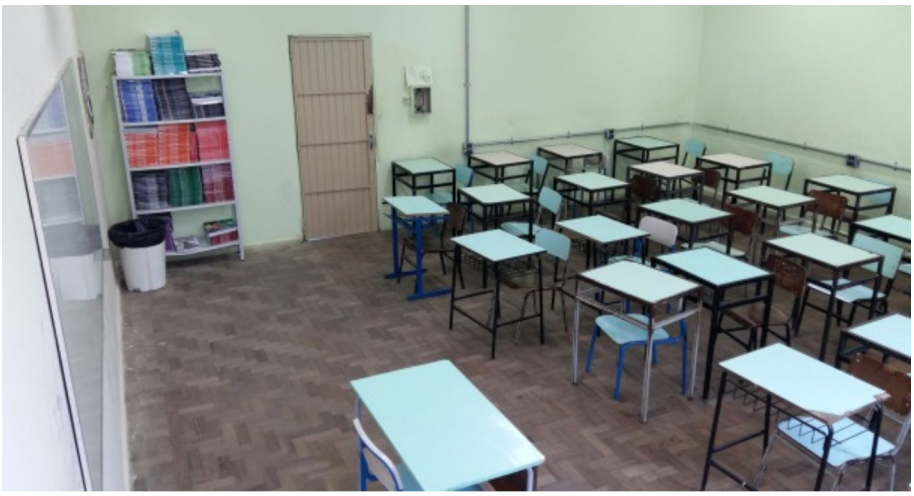
Por outro lado, o pátio também serve como espaço no qual há a livre circulação de alunos e o aproveitamento, por exemplo, em um dia de sol, para realização de exercícios – prática autorizada em muitos outros espaços escolares.

O ponto importante a ser discutido, como já sinalizamos anteriormente, é que foram citados vários espaços da escola (sacadas, pátio, refeitório, biblioteca, informática [...]) quando questionamos os alunos sobre quais os mesmos gostavam de estar ou frequentar, mas um espaço *não foi citado* por nenhum dos entrevistados: a *sala de aula*!

Os espaços citados são os que os alunos menos permanecem ou pouco frequentam, durante o tempo em que estão na escola. A sala de aula é o espaço no qual os alunos mais permanecem! Mas, por que ela não foi citada por *nenhum dos entrevistados* como um espaço que dá gosto de estar? O que acontece, de fato, que faz os alunos criarem ojeriza por esse espaço? Penso que aqui temos a oportunidade de refletir sobre nossas aulas e de como potencializamos este como um espaço de criatividade, liberdade, autonomia e reflexão dos alunos. Voltamos a nos questionar: conhecemos nossos alunos? Se conhecêssemos talvez pensaríamos em melhores momentos com eles neste espaço que não lhes é agradável!

Também é importante refletir sobre a fase da adolescência/juventude como de oposição à cultura dominante, como já apresentamos aqui. Não queremos responsabilizar, novamente, o professor, ao encontrarmos esse dado da análise. Há que se refletir sobre como esses jovens percebem o espaço escolar, uma vez que lhes é "privada" a possibilidade de frequentar/estar nos espaços os quais gostam de estar porque precisam assistir às aulas ministradas – em sua massiva maioria – na sala de aula. Podemos entender, assim, que a sala de aula surge como uma espécie de sentença para o aluno: "tu vais à escola, conviverás com teus amigos, farás amizades, paquerarás, mas, por isso, pagarás um preço: deverás estar na sala de aula!", conforme demonstrado na próxima Figura 5.

Figura 5: Sala de aula do Julinho



Fonte: Acervo dos autores (2015).

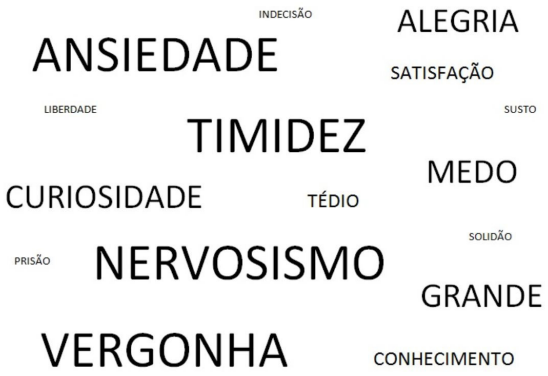
Veja bem, caro leitor, o Julinho possui salas de aula tão normais quanto qualquer outra escola pública possuiria! Não há nada de aparato tecnológico. Quadro branco, classes, cadeiras, estante, livros e um mapa-mundi, estes são os elementos que estão presentes nas mais de quarenta salas de aula que a escola possui. Agora, podemos refletir no que diz respeito àquilo que acontece dentro desse simples espaço.

Para se dar uma boa aula não precisamos de grandes artefatos: a) um professor, que conheça seus alunos, que saiba do que irá falar, que tenha paciência, que entenda do processo de aprendizagem em sua ciência, e (b) um grupo de alunos que admire seu professor. Nada de utopias aqui, caro leitor. Esses nos parecem requisitos básicos e elementares dentro de uma escola, mas, será que de fato eles existem? Por exemplo: interesse em interagir, educar!

Ainda questionamos nossos entrevistados se os mesmos gostam de estudar no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, com o intuito de verificar o quão estreita é – ou não – a relação afetiva dos estudantes com sua escola. Massivos 97% dos jovens entrevistados afirmam gostar de estudar no Julinho, sendo os principais motivos para gostar de estudar nesta escola: os amigos que ali constituíram e constituem; os professores, os quais afirmam que, com raríssimas exceções, são muito camaradas; a diversidade encontrada na escola; a liberdade fornecida pela escola.

Montamos um infográfico para explicitar as três palavras que nossos entrevistados sentiram em seu primeiro dia de aula no Julinho. Optamos por armar uma forma diferente de visualização que pode nos auxiliar na interpretação dos dados: quanto maior a palavra, mais vezes ela foi citada, quanto menor a palavra, menos vezes ela foi citada. Vejamos as primeiras impressões dos jovens-alunos sobre sua escola.

Figura 6: Palavras que representam o primeiro dia de aula dos entrevistados



Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

Perceba, caro leitor, as quatro palavras maiores nesse gráfico são: vergonha, nervosismo, timidez e ansiedade. No geral, não são palavras de conotação positiva, a nosso olhar. Podemos imaginar que essas palavras estão diretamente relacionadas com o fato de que esses jovens nunca haviam se encontrado – quando da constituição da turma, no primeiro ano do ensino médio – e que estão em um momento de real timidez e vergonha.

Mas também nos aparecem palavras interessantes como curiosidade, alegria, conhecimento! Entendemos que, ao se referirem ao seu primeiro dia de aula no Julinho, os alunos efetivamente estavam iniciando uma nova etapa em suas vidas, o ensino médio, uma etapa repleta de descobertas e aprendizados, etapa esta no qual, realmente, este perfil e esta identidade juvenil que tratamos ao longo deste texto irão aflorar, reverberar e se autoafirmar nestes jovens-alunos.

Por fim, como última análise desta pesquisa, propusemos que os alunos-jovens-entrevistados trabalhassem com relações de antíteses, sobre sua escola. Pedimos que os mesmos completassem dois pares de frases, a saber: O Julinho é/O Julinho não é; O Julinho tem/O Julinho não tem. Nossa intenção aqui foi perceber a visão desse aluno em relação às qualidades e possíveis dificuldades da escola. Alegrou-nos a sinceridade que os alunos responderam, pois muito do que foi dito por eles é a mais pura percepção vivida pela escola. Por outro lado, pudemos constatar como todo ser humano é crente, um crente que acredita que seu espaço pode ser o melhor de todos, quando há muito que fazer para melhorar e atingir níveis de um bom padrão de qualidade.

Sobre a antítese "o Julinho é/o Julinho não é" encontramos as seguintes respostas.

Figura 13: Julinho é

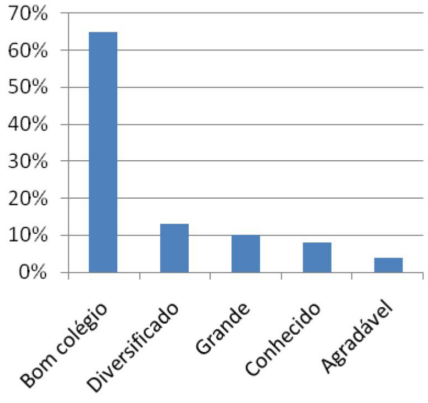
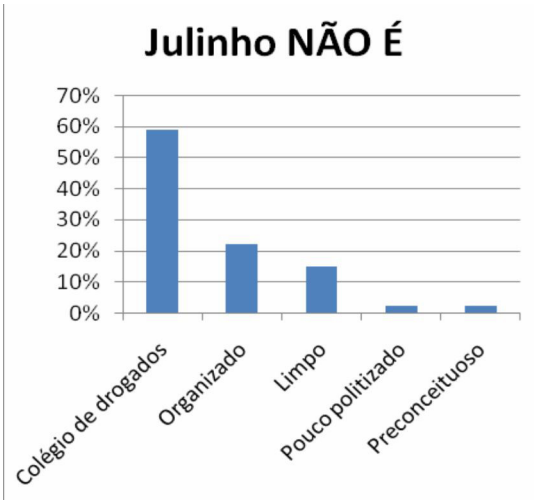


Figura 14: Julinho não é



Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

Na demonstração das figuras apresentadas se confirmou a ideia de quão crente nosso aluno é, quando 65% dos entrevistados afirmam que o Julinho – espaço da pesquisa – é um bom colégio! Já anunciamos no capítulo inicial deste texto o quão "massacrado" o Julinho foi e vem sendo nos últimos tempos, dado o descaso com a educação pública. Mas nosso aluno acredita em nós, acredita em sua escola, acredita que sua escola é, de fato, um bom colégio! Afirmam ainda que o Julinho é diversificado (o que provou esta pesquisa), grande (o que de fato é – maior escola pública do Estado do RS), conhecido (grande parte das mídias procuram o Julinho para noticiar sobre educação) e agradável.

Por outro lado, nos aparece que o Julinho não é um colégio de drogados. Aqui, um ponto delicado a ser tratado. Sabe-se que a maioria dos alunos do Julinho não tem relação alguma com qualquer tipo de droga. Mas se sabe, também, que, há algumas décadas, o Grêmio Estudantil da escola vem sendo ocupado por alunos que utilizam este espaço para o consumo de drogas (principalmente maconha), o que dá a fama de a escola ter muitos alunos drogados ou ser uma escola de drogados, quando são pouquíssimos os que cometem estes atos ilícitos no ambiente escolar. O que nos alegrou aqui foi que nossos entrevistados se colocaram, firmemente, na posição de que eles não são esses drogados! São alunos que estudam e buscam o melhor para si e para os seus!

Duas palavras que revelam uma triste realidade: o Julinho não é organizado e limpo. E de fato não é! Percebemos, nos últimos anos, que a gestão da escola pública vem enfrentando sérias dificuldades para administrar uma escola, o que dá a real impressão de desorganização no ambiente escolar. Faltam também funcionários suficientes para dar conta da limpeza de um espaço tão grande como o Colégio Júlio de Castilhos. Duas palavras que revelam uma alegre realidade: o Julinho não é pouco politizado e preconceituoso. E, de fato, também não o é! Existem muitas correntes políticas no âmbito da escola e a tolerância/respeito com a diversidade é fator que vem aumentando cotidianamente.

Sobre a antítese "o Julinho tem/o Julinho não tem" encontramos as seguintes respostas.

Figura 15: Julinho tem

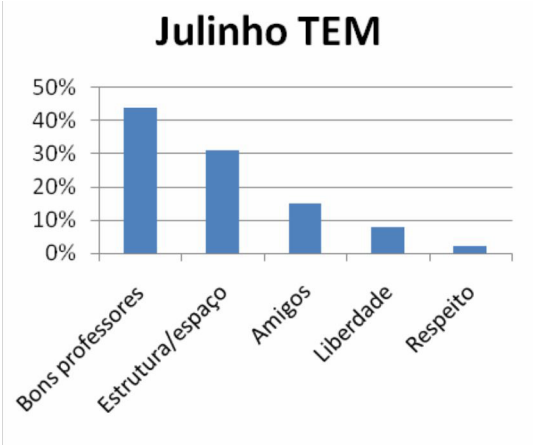
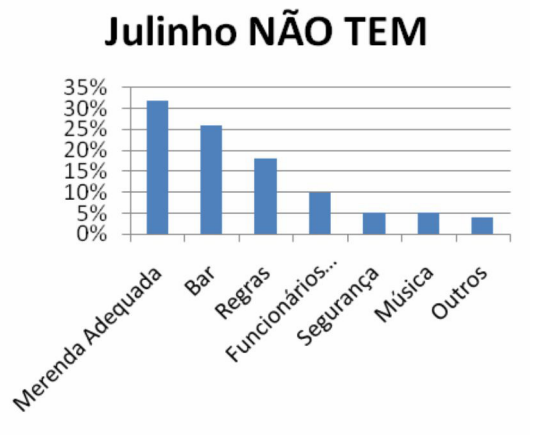


Figura 16: Julinho não tem



Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

Nossos alunos afirmaram que o espaço da pesquisa tem bons professores (porque gostam dos mesmos, em sua maioria), tem estrutura/espaço, tem amigos, tem liberdade e tem respeito. Pontos muito positivos para a escola! Por outro lado, nos revelam tristes fatos, ao declara que o Julinho não tem merenda adequada, bar, regras, funcionários suficientes, segurança e música, por exemplo.

DAS CONCLUSÕES: POR MAIS JOVENS QUE PENSEM EM SUA ESCOLA

Em um primeiro momento, percebe-se um jovem que tem, efetivamente, conhecimento e sentimentos em relação ao que acontece em sua escola: o jovem não está apático ao ambiente escolar!

Quando apontamos dos espaços de sua escola dos quais os jovens contemporâneos afeiçoam-se mais e, nos resultados aparece os pátios e os corredores/sacadas, bem como ao mesmo tempo, nenhum participante da pesquisa infere no espaço da sala de aula, há muito que se preocupar. Podem-se elencar algumas perguntas importantes, em relação às nossas aulas:

- Estamos dando a verdadeira importância ao entendimento da realidade de quem é nosso aluno e de nossa verdadeira função enquanto seus professores?
- Estamos contextualizando as realidades locais dos alunos, de maneira a termos uma abordagem dos assuntos trabalhados em aula mais próximos das vivências dos jovens contemporâneos?

Caro leitor, são muitas as perguntas! Encontramos respostas para elas? Nesse sentido é que nos referimos ao afirmar que a busca por responder uma pergunta nos abre espaço para outras tão urgentes quanto a primeira.

Acredita-se ser importante lembrar, neste espaço, Meirieu (2006, p.25), em sua "Carta a um Jovem Professor", sobre uma visão importante do professor: "Não há nada de extraordinário, então, em considerarmos nosso ofício como um meio de possibilitar a outros que vivam a alegria das descobertas que nós próprios vivemos".

E, ainda, uma visão importante sobre o conhecimento, ainda conforme as palavras do mesmo autor (2006, p.19): "O professor deve possibilitar a cada aluno confrontar-se com um saber que o ultrapassa e, ao mesmo tempo, fornecer-lhe a ajuda necessária para se aproximar deste saber".

Avante, companheiros! Há muito trabalho a ser feito! Mais pesquisas, mais aulas, mais jovens e mais reflexões virão!

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.

CORTI, Ana Paula. Uma diversidade de sujeitos: juventude e diversidade no ensino médio. *In*: Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Programa Salto para o Futuro – **TVE/Escola/Brasil**, São Paulo, ano XIX, Boletim 18, nov./2009.

ESTEBAN, María Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GOOGLE *Maps*. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps>. Acesso em: 20 abr. 2015.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um Jovem Professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MICHALSKI, Marion Fassina. **Identidade do aluno Juliano**: liberdade e identidade no ensino médio. Porto Alegre: Colégio Estadual Júlio de Castilhos, 2010.

SILVA, Rosimeri Aquino da. **Sexualidades na escola em tempos de AIDS**. 1999. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidados com eles. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SESSÃO 3 - JUVENTUDE, ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

CURRÍCULO, PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS PARA O ACESSO DA JUVENTUDE DA MARÉ AO ENSINO SUPERIOR

Adrielly Ribas Morais, PPGE – UFF
Mestrado. driellyribasmoraes@hotmail.com

Resumo: A pesquisa possui como objetivo analisar o currículo institucional e o elaborado pelos professores de humanas e alunos do curso do Centro de estudos e ações solidárias da Maré - CEASM, assim como identificar o currículo exposto diversas práticas pedagógicas elaborada pela equipe e alunos, realizadas dentro do espaço de educação não formal do pré-vestibular popular em confronto com emendas do Exame Nacional e vestibular. A teoria do currículo, que volta seu olhar para as relações entre o currículo e as estruturas sociais, assim como para as relações de poder envolvidas na sua elaboração, constitui-se no fundamento principal da pesquisa, sendo mobilizada para apreender este caso específico de interação entre curso e acesso ao ensino superior por meio dos vestibulares ou do ENEM. Para tanto, ao lado da revisão bibliográfica e do acesso a recursos documentais, realizamos entrevistas com professores e alunos, assim como observação de aulas, assembleias, aulas de campo e "aulões". Através de pesquisas preliminares de campo, dentre outros achados podemos observar um discurso recorrente: a formação identitária dos jovens moradores da Maré como forma de resistência, fundamentada na relação do sujeito no tempo e no espaço, ou seja, através da relação com Memória e Território, pois para a instituição é necessário apropriar-se do espaço urbano e romper a dicotomia favela e cidade. Finalmente verificamos a existência de práticas pedagógicas que buscam reforçar a identidade do jovem morador da favela e que buscam aproximar o conteúdo programático do Enem com a realidade cotidiana do aluno. Essas práticas expõem uma pedagogia afetiva e potencialmente dialógica.

Palavras Chaves: Curso pré-populares, currículos, práticas educativas, juventude.

INTRODUÇÃO

Nas favelas é possível observar a violência que a juventude, o principal sujeito do cenário educacional sofre, principalmente a violência simbólica e subjetiva como "a falta de" e "o não acesso a". O espaço periférico da cidade apresenta um cenário de repressões, remoções e ausência da garantia de serviços básicos e neste contexto são desenvolvidas diversas alternativas, articuladas e pensadas como mecanismos de resistência.

Deste modo, podemos pensar no surgimento dos movimentos sociais em defesa dos cursos pré-vestibulares populares, vistos como uma das alternativas no campo educacional e de estabelecimento de estratégias de superação da ausência de serviços básicos e de garantias de direitos. Os cursinhos pré-vestibulares alternativos ou populares foram emergindo como iniciativas que visavam ao benefício da parcela da população sem condições de custear sua preparação ao ingresso na vida universitária.

Por isso, avaliamos ser de extrema relevância o estudo sobre estas práticas e propostas iniciais frente a diferentes restrições de acesso ao ensino superior, bem como uma análise sobre o currículo e diversas práticas desenvolvidas pela instituição, corpo docente e alunos levando em consideração a ementa do ENEM e do vestibular.

Esse artigo busca apresentar a construção curricular no contexto de Educação Popular e não escolar do curso pré-vestibular do Centro de ações solidárias da Maré – CEASM, que teve sua origem em 1997, devido à mobilização de entidades organizadas localizadas na Maré como: movimento estudantil, político-partidário e da esquerda da Igreja Católica, iniciando um processo de ações para o acesso de jovens da periferia às Universidades. (SILVA, 2004). Essa instituição se localiza atualmente na comunidade do Timbau, dentro da favela da Maré na zona Norte da cidade do Rio de Janeiro.

No presente momento da escrita do trabalho, o corpo docente da instituição é formado por vinte e dois professores e quatro monitores, graduados e não graduados. Destes, seis são da área de Humanas. Alguns professores não são graduados nos cursos das disciplinas que ministram, porém os professores entrevistados neste campo oferecem as disciplinas equivalentes a sua formação. Eram oferecidas aulas de segunda da sexta de 19:00h às 23:00h, porém com a ocupação militar as aulas passaram a acontecer mais cedo, de 18:30 até 22:00h. Também são oferecidas quinzenalmente aulas aos sábados, no período da manhã e da tarde, cuja presença não é cobrada, pois segundo os professores, muitos alunos trabalham nesse dia. Em outros momentos, durante as aulas semanais, os professores chamam atenção para presença mais consistente nas aulas.

Para nortear este estudo a fundamentação bibliográfica que elegemos possui a perspectiva do currículo segundo a Teoria Crítica, a partir da obra de Gimeno Sacristan (2000). Neste tópico dissertaremos sobre alguns dos conceitos que embasam este estudo. Na contextualização do currículo é considerado, então, não somente seu conteúdo, sua forma de apresentação, estrutura, mas todo um aparato necessário à sua realização, desde o material didático e de apoio, à estrutura física disponível para que ele se concretize. (SACRISTÁN, 2000)

METODOLOGIA

A metodologia adotada no trabalho é, sobretudo a qualitativa, compreendida como aquela que busca os dados a partir dos sujeitos neles envolvidos, a fim de estudar o fenômeno no contexto em que ele ocorre (MINAYO, 2013). Sendo assim, foram feitas seis entrevistas, com educadores da área de humanas e também seis entrevistas com alunos. Também foram feitas observações das aulas, acompanhamento das saídas de campo e registros dos aulões, que são aulas interdisciplinares entre áreas afins com uma temática especifica.

Podem ocorrer tanto em aulas de campo, no teatro do museu ou mais comumente nas salas de aula da Instituição. Não possuem horários específicos e são programados de acordo com o planejamento bimestral, elaborado em reuniões ou assembleias, atendendo à demanda dos alunos e professores. São oferecidos pelos docentes da própria instituição no CEASM, tendo uma boa aceitação por parte do alunado. Em alguns casos são abertos à comunidade

Para isso, foi feito observação participante (MINAYO, 2013), ou seja, foi constituída uma relação direta com os interlocutores no espaço social da pesquisa, participando do cenário cultural, a fim de compreender o contexto da pesquisa, além de coletar dados e confrontar com as entrevistas, a carta de principio e a ata de fundação do CEASM.

O PROCESSO PARA UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CURRÍCULO

Há uma variada compreensão sobre o que é currículo, que adquiriu diferentes concepções ao longo da história. As estratégias de ensino, a organização do espaço educacional, a construção e a ação de práticas pedagógicas são algumas das acepções encontradas. Ou seja: questões muito além dos conteúdos de ensino explicitados e indicados por disciplinas. Sobre isso, Tomaz Tadeu da Silva comenta:

> As definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente o verdadeiro significado de currículo, para decidir o que o currículo essencialmente é, mas em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é, depende principalmente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. (SILVA, 2013. p.14)

Diante disso, procuramos analisar o currículo como intersecção de práticas diversas, dadas pelo próprio contexto em que está inserido (SACRISTAN, 2000), algo que se situa entre as experiências pessoais e culturais dos sujeitos, ou seja, um conjunto de inter-relações culturais, políticas, econômicas, pedagógicas, particulares de um sistema social determinado, mas que não está descolado do todo.

Sendo assim, para a compressão do currículo enquanto campo prático é importante identificar e analisar as diferentes forças e contextos autônomos que incidem nas diversas ações pedagógicas. (SACRISTÁN, 2000)

O ensino escolar apresenta tipos basilares de organização. Ao pensarmos o cotidiano do ensino básico público é necessário perceber como são desenvolvidas a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros, equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza, a disposição dos alunos em sala, bem como número de alunos por turma. O currículo é também um importante elemento constitutivo da organização escolar: a organização do tempo do conhecimento escolar é marcada pela segmentação do dia letivo, e o currículo é, consequentemente, organizado em períodos fixos de tempo para disciplinas supostamente separadas.

Já nos cursos populares, os mais diversos locais são usados para a "sala de aula": salão paroquial, associação de moradores, escolas públicas ou privadas e, até mesmo, um espaço em alguma residência (ZAGO, 2008) e são compostos, basicamente, por jovens que buscam potencializar o capital escolar adquirido durante a formação educacional básica para dar sequência aos estudos no nível superior, ou seja, fora dos muros da escola e entre lugares de uma formação educacional para outra.

Por meio da observação participante pudemos perceber no discurso dos professores das ciências humanas do CPVP - CEASM a intenção de romper com as relações de um ensino bancário e principalmente com as relações de poder em sala de aula. Porém, cada professor possui sua forma única de relacionar-se com os alunos, e cada aluno a sua forma única de relacionar-se com o espaço.

Os professores de humanas do CPVP – CEASM apontam nas entrevistas sobre a existência de um estímulo em relação a participação dos(as) alunos(as) para uma construção curricular e pedagógica coletiva e não somente das atividades, movimento que segundo eles possui formatação atual recente, assim como uma auto avaliação sistemática dos professores. Dos seis alunos entrevistados, todos avaliaram que a experiência de vida e o conhecimento dos alunos, assim como o contexto da favela são associados aos conteúdos. Quando perguntado se possuem estímulos para a construção do que será ofertado em aulas, todos responderam que existe uma abertura para participação dos (as) estudantes (as).

De acordo com um dos coordenadores os (as) alunos (as) são informados no início das aulas sobre o perfil de gestão coletiva, sobre o projeto político pedagógico do CPVP-CEASM, e como são realizadas as assembleias, as quais são abertas e todos os alunos possuem direito de voto. Nesta aula inaugural explica-se sobre as aulas de campo, aulões e atividades aos sábados. Os (as) professores (as) se apresentam e suas respectivas disciplinas. Existe uma participação significativa dos (as) alunos (as) principalmente na organização dos aulões, saraus, atividades de campo, porém não há uma participação da maioria, que pode ser motivada pela falta de tempo dos estudantes que têm que se dividir entre trabalho, escola e família.

Essa formatação apresenta, portanto, um limite estrutural: os professores estimulam a participação dos alunos para a construção do currículo, como escolha de conteúdos e temas ou de parte deles, além da expressão prática deste material com a escolha do formato das aulas e intervenções culturais. Porém, tanto os educadores quanto os educandos apresentam dificuldades para terem uma construção coletiva estável do currículo, podendo ter participação em maior ou menor grau dos alunos e até mesmo dos professores. Sobre os limites da participação dos alunos na construção curricular, em entrevista o professor de Geografia II e o professor de Sociologia, respectivamente, comentam:

> Geografia II: Em alguns momentos como no pré-vestibular, por exemplo, é muito difícil você fazer uma construção junto com os alunos pela falta de tempo, eventualmente algumas aulas, eventualmente os aulões [...] que é uma construção mais coletiva, como deveria ser tudo, mas é por falta de tempo e de hábito também, é muito difícil se juntar com outras pessoas (professores e alunos).
>
> Sociologia: Tem um problema de participação de alunos no seu programa, que lá no prepara Nem a gente parou pra perguntar e os alunos falaram que não sabiam, falam "vocês sabem o que é melhor pra gente". E isso é complicado também, a gente vai dando autonomia

> para eles com o tempo. Eu acho que é experiência também, é meu primeiro ano que estou dando aula de verdade e isso acho que tem muita ansiedade e muita falta ... ou conhecimento mesmo do que os alunos querem e acho importante com o tempo vou saber o que os alunos acham mais legal. E uma outra coisa também, em nenhum momento da nossa formação de professor a gente teve isso ... aprendeu isso neh ?! Não é aprendeu... mas alguém que mostrou que é importante escutar o aluno para definir o que vai ser ensinado.

Por isso, há também os representantes de turma que participam da organização das aulas e das atividades extraclasse em conjunto com os professores, repassando para os outros alunos o conteúdo debatido. As pautas são divulgadas com antecedência para que educadores e educandos se preparem antes. Não há uma fórmula e cada reunião e assembleia varia em número de alunos e professores, muitas vezes em relação à relevância, já que reuniões e assembleias de cunho mais administrativos e pontuais ficam antes a cargo dos coordenadores e educadores.

A participação dos alunos varia também conforme sua faixa etária e tempo disponível. Os alunos (as) são de idade, gênero e cor distintos e muitos deles trabalham e outros estudam. Um dos professores em entrevista afirma "eu trabalho com alunos de 17, de 27 e de 67 em uma mesma turma". Isso reflete em quais serão os representantes de turma, geralmente aqueles que moram mais próximo e possuem mais tempo disponível. A participação dos estudantes varia também ao longo do ano, tendo mais adesão entre aqueles que permanecem até o fim do ano letivo.

A tendência na sala de aula do CPV-CEASM é a de superar, por um lado, a disciplina policialesca e a figura autoritária do professor que a representa, e, por outro, a de ultrapassar o dogmatismo do conteúdo. Não possuindo notas, simulados, cobrança de presença e horário de entrada e saída, estar no curso é uma escolha do aluno. Trata-se, antes, de criticar, radicalmente, a disciplina monitorada e autoritária e construir uma disciplina intelectual e com regras de convivência, que influem na autonomia e que permite criar um ambiente fecundo de aprendizagem. A aluno I e aluna VI em entrevista comentam o seguinte, respectivamente:

> Aluno I: É um ambiente aberto, não tem essa linha entre o aluno e professor. O diálogo é aberto para todos que estão ali.
>
> Aluna VI: E do cursinho pré-vestibular eu percebo uma autonomia na fala que eu posso debater questões, dialogar com o professor de outra forma como se fosse parente ou amigo, não com uma postura de professor arcaica.

Então, é nesse sentido que a práxis curricular no contexto da sala de aula orientada pelo vetor do desenvolvimento educativo crítico revela uma ação criativa do ensino, distante das construções curriculares nas quais a teoria e as proposições práticas são negligenciadas

em nome da supremacia de reflexões que, muitas vezes, estão distantes do cotidiano curricular de educadores e educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo da Educação Popular a educação é experienciada através da dialética entre teoria e prática, entre o saber científico e o saber popular, em um "ciclo" do conhecimento, no qual dois momentos do saber se relacionam dialeticamente. Um dos momentos do ciclo é o da produção do conhecimento novo e o outro é o de apropriação do conhecimento já sistematizado. A organização do conhecimento parte da necessidade do educando de desvelar sua realidade e incorporar suas experiências e saberes aos conteúdos significativos. (PIMENTA, 2012, FREIRE, 1993, NOGUEIRA, 1993).

Tal como revelam os dados da pesquisa de campo, o cursinho popular do CEASM traz em seu bojo uma gradativa abertura para participação, envolvimento e protagonismo estudantil, assim com uma nova forma de selecionar os profissionais, buscando um fortalecimento do acordo ideológico e um maior envolvimento naquele cotidiano educacional específico, seguindo uma proposta de reorganização do tempo educacional, que evidencia uma construção curricular alinhada ao ensino da Educação Popular e não escolar.

Portanto, através de pesquisas, dentre outros achados podemos observar a existência de práticas pedagógicas que buscam reforçar a identidade do morador da favela e que buscam aproximar o conteúdo programático do Enem com a realidade cotidiana do aluno. Essas práticas expõem uma pedagogia afetiva e potencialmente dialógica, questões que refletem na elaboração do currículo e consequentemente nas práticas pedagógicas oferecidas pelo curso.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: _____. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001

PIMENTA, S. G. (Org.). Educação Popular e Docência in: Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, José. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Claudia Rose Ribeiro. Maré: A Invenção de um bairro. Dissertação de Mestrado. Centro de pesquisa e documentação e História Contemporânea do Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares Populares: Limites e Perspectivas In: Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 2, 149-174, jan./jun. 2008.

ORGANIZAÇÕES JUVENIS: JOVENS ADOLESCENTES PROTAGONIZANDO A SUA DOAÇÃO DE TEMPO E TALENTO

Antonio Carlos Coelho (PUC)
coelhomil@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Torna-se imperativo avaliar os problemas da apreciação da produção de conhecimento sobre a juventude que recobrem um significativo campo de questões que recaiam sobre o próprio tema eleito para investigação desde I Simpósio "Aproximações com o Mundo Juvenil", em que se apresenta como um espaço de discussão, aprofundamento, aprendizado, troca de experiências e de saberes sobre as questões juvenis.

Em meio a esta complexidade, o tema juventude vem adquirido destaque crescente ao longo destes anos e por consequência diferente perspectivas teóricas e metodológicas vem contribuindo para os estudos deste tema.

A eventual presença nos estudos que constituem o campo da pesquisa educacional, percorrendo estes diversos conceitos, os sistemas educativos têm buscado se adequar, no momento atual, na formação do ser humano ideal por intermédio da transmissão de tradições, hábitos, crenças e valores de uma determinada sociedade.

Este trabalho priorizou, dentro do universo educacional, o trabalho desenvolvido pela organização juvenil intitulada Ordem das Filhas de Jó Internacional, restrita a afluência feminina, numa faixa etária de 10 a 20 anos. Dentro das questões abordadas analisamos as motivações e perspectivas que as motivam a aderirem à proposta desta ordem.

Com o resultado dos dados consolidados, por meio de entrevista, visitações e nas coleta de dados, observou-se que estes aprendizados ultrapassam as barreiras de suas reuniões ritualísticas, integrando assim a sua vida social, na convivência familiar, na postura perante religião e nos espaços físicos e culturais pelos quais essas jovens circulam.

A JUVENTUDE EM DEBATE

Os jovens ocupam, hoje, um quarto da população do País. Isso significa 51,3 milhões de jovens de 15 a 29 anos vivendo, atualmente, no Brasil, sendo 84,8 % nas cidades e 15,2 % no campo. A pesquisa mostra que 53,5% dos jovens de 15 a 29 anos trabalham, 36% estudam e 22, 8% trabalham e estudam simultaneamente. Os dados são do Censo 2010, último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) [1]. Observa-se que este universo é diverso e complexo, numa sociedade ocidental que se configura numa cultura consumista e secularizada.

No ambiente escolar, segundo o Censo 2010, apenas 16,2% dos jovens de todo o País chegaram ao ensino superior, 46,3% apenas concluíram o ensino médio e 35,9% têm sua escolaridade limitada ao ensino fundamental.

1 Dados coletados no sítio <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>. Acessado em 15 NOV 15;

Neste ambiente juvenil, qual o modelo a ser ensinado e gestos que impactam a vida desses jovens? Quais fatores culturais que ainda continuam sendo basilares para esta juventude? Tais questionamentos estabelecem um enredo intricado para qualquer tipo de estudo que tem como objeto de pesquisa a juventude e seu universo.

Para Foracchi, "o conceito sociológico de geração não se baseia exclusivamente na definição social da idade, mas encontra no conflito sua categoria constitutiva". A dimensão do conflito aparece nas atitudes de oposição e de recusa do estilo predominante de existência social, redefine-se nos planos pessoal, institucional e societário, e é, por conseguinte, compartilhada por jovens e adultos. [2]

No percurso da História, as noções de Juventude expressa diferentes sentidos, ao falar de crianças, jovens e idosos estão sempre falando sobre as diversas maneiras de estabelecer as relações entre gerações construídas por diferentes culturas e sociedades.

Bourdieu (2003, p. 151) nos diz que quão arbitrárias são as divisões entre idades. Para o autor não se sabe em que idade começa a velhice, como se não sabe onde começa a riqueza. De fato a fronteira entre juventude e velhice é em todas as sociedades uma parada em jogo de luta. Por exemplo, cita o autor, as relações entre os jovens e os notáveis, em Florença, no século XVI, que mostrava que os velhos propunham à juventude uma ideologia da virilidade, da virtú, e da violência, o que era uma maneira de se reservarem a sabedoria, quer dizer o poder. [3]

"A juventude é apenas uma palavra", afirma Bourdieu, ao abordar a noção de juventude. Para ele, as divisões entre as idades seriam arbitrárias: "Somos sempre o jovem ou o velho de alguém". Sendo assim, os cortes, em classes de idade ou em gerações, teriam uma variação interna e seriam objeto de manipulação. Portanto, juventude e velhice não seriam dados, mas construções sociais oriundas da luta entre os jovens e os velhos. Dessa maneira, as relações entre idade biológica e social seriam muito complexas. Pode-se apreender, portanto, que tal noção configuraria um elemento que faz sentindo somente no contraste entre os mais novos e os mais velhos. [4]

Karl Mannheim (1982) e Marialice Foracchi (1972), ao trabalharem com o tema juventude, indicam que se trata de uma condição em que indivíduos e grupos vivenciam uma relação experimental com valores e estruturas sociais. Ela é experimental no sentido de significar um primeiro contato do indivíduo como protagonista destes valores – papel que pode ser rejeitado ou sabotado durante tal fase "experimental" (GROPPO, 2004, p.16).

Compreendemos, portanto, que os jovens não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias em seus diversos ambientes, mas são atores socialmente

2 AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Tempo Social, Revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2. p. 7. Disponível em <http://www.scielo.br/>. Acessado em 07 JUN 15;

3 BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Tradutor: Miguel Serras Pereira. Ed. Sociedade Unipessoal Lda, Lisboa, 2003, p. 151;

4 PEREIRA, Alexandre Barbosa. Juventude, juventudes. Disponível em <http://novo.fpabramo.org.br/> . Acessado em 01 JUL 15;

constituídos que trazem em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada, assim, a juventude só pode ser entendida em sua especificidade, em termos de seguimentos de grupos sociais mais amplos. Dessa forma os jovens passam a ser vinculados experiências concretas de vida e adjetivados, de acordo com o lugar que ocupam na sociedade.

Num projeto de vida de sociabilidade, entendendo este termo como o processo no qual um indivíduo se torna membro funcional de uma comunidade, assimilando a cultura que lhe é própria, sendo um processo contínuo que nunca se dá por terminado.

É importante ter um mínimo de participação do indivíduo na pauta de conhecimento da cultura a fim de permitir a sua articulação com os demais membros da sociedade, abarcando a Cultura neste sentido como um sistema de símbolos e significados, cujas categorias ou unidades e regras sobre relações e modos de comportamentos. [5]

Os seres humanos nascem "mergulhados em cultura", e é claro que esta será uma das principais influências no seu desenvolvimento, para Vygotsky, todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade, portanto, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos. São resultado das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. [6]

Vygotsky enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação.[7]

A vida social é também feita de símbolos, que são produtos de construções que carregam em suas "receitas" tantos os vícios quanto as virtudes de cada sociedade. Como toda construção social, a construção dos símbolos é feita cotidianamente, na trama miúda da vida social. Os símbolos desta forma construídos passam a "habitar" nossa forma de pensar, sem que nos possamos dar conta disso em nosso dia a dia.[8]

Em toda esta expressão histórico-social o processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação com o outro se torna fundamental importância, o espaço escolar. Laboratório natural e imprescindível para que o jovem possa realizar com sucesso o processo aquisição de conhecimentos e interagindo o sujeito com o meio.

---

5 LARA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 17ª ed. Rio de Janeiro, Ed Jorge Zahar, 2004, p. 63;

6 Vygotsky, Lev S. Pensamento e Linguagem. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Disponível em <www.jahr.org>. Acessado em 15 Abr13;

7 RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. Disponível em <http://www.josesilveira.com>. Acessado em 14 Fev 14;

8 Brasil. Secretaria Nacional de Juventude Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude / organizado por Helena Abramo. – Brasília: SNJ, 2014, p. 25;

Durkheim (1979) considera a educação como instituição social que forma a base fundamental para manter a cultura de uma sociedade. Sem o processo de escolarização não haverá manutenção da cultura e dos traços formativos daquele universo na qual uma sociedade esta estruturada.

APRESENTANDO A ORDEM DAS FILHAS DE JÓ INTERNACIONAL

O tempo da juventude, de modo especial na cultura ocidental, se tornou o período propício de preparação para a vida adulta. Nele, geralmente no início, o jovem recebe educação voltada para o ingresso na universidade ou para o âmbito profissional, em seguida, passa pelo seletivo e excludente processo de inclusão no mercado de trabalho. (LIBANIO, 2013, p. 12)

Para Libanio (2013) tal período favorece a solidificação de identidade pessoal, social e sexual, internalização de valores, referências e, sobretudo, iniciação no modo de vida adulta em que valores e interpelações mercadológicas chegam aos jovens insistem na importância de ser mais esperto; em ser melhor que os outros para conquistar espaços na sociedade.

A instituição pesquisada, Ordem das Filhas de JÓ Internacional (OFJI), vem com pensamento contrário ao formulado anteriormente: buscam-se a participação da juventude com recorrente tema na reflexão social buscando alcançar os mesmos como atores sociais capacitando-os a entender os desafios postos para o exercício de uma cidadania plena.

Ligada à Maçonaria esta associação juvenil pratica filantropia e adquire cultura e atitudes de solidariedade para com o próximo, considerando esta como uma extensão da família, da igreja e da escola.

A solidariedade contribui, segundo Durkheim , para a integração geral da sociedade e tem natureza moral, embora algumas formas de solidariedade manifestarem-se apenas nos costumes, ela se materializa no direito, podendo ser, então, mais facilmente estudada.

A OFJI é uma Instituição Paramaçônica, de cunho discreto e princípios fraternais, filosóficos, iniciáticos e filantrópicos, apoiada pela Maçonaria, é uma organização sem fins lucrativos, destinada à jovens do sexo feminino entre 10 a 20 anos, que tenham parentesco ou relacionamento com Maçons, para aperfeiçoamento do seu caráter, por meio do desenvolvimento moral e espiritual, encontrado nos ensinamentos que destacam reverência a Deus e às Sagradas Escrituras, lealdade com a bandeira do País e às coisas que ela representa, amor para com a educação, aos pais, familiares e ao serviço solidário à comunidade. [9]

A sociedade seria mais beneficiada pelo processo educativo. Para ele, "a educação é uma socialização da jovem geração pela geração adulta". E quanto mais eficiente for o processo, melhor será o desenvolvimento da comunidade em que a escola esteja inserida. Nessa concepção durkheimiana - também chamada de funcionalista -, as consciências individuais são formadas pela sociedade. Ela é oposta ao idealismo, de acordo com o qual a

9 Grande Loja Maçônica de Minas Gerais. Disponível em <http://www.glmmg.org.br/>. Acessado em 12 Dez 2007;

sociedade é moldada pelo "espírito" ou pela consciência humana. "A construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios - sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento - que baliza a conduta do indivíduo num grupo. O homem, mais do que formador da sociedade, é um produto dela" escreveu Durkheim. [10]

A presente Ordem foi cunhada em 20 de outubro de 1920, nos Estado Unidos da América, pela Sra ETHEL T. WEAD MICK, e organizada com o consentimento do Grão-Mestre da Grande Loja Maçônica de Nebraska, com base no livro de **Jó 42:15** – "Em toda aquela terra não se acharam mulheres tão formosas como as filhas de Jó, e seu pai lhes deu herança entre seus irmãos".

A presença de projetos dirigidos ao segmento juvenil no interior da Maçonaria é instigante no sentido de indagar o que faz essa instituição secular e de âmbito mundial movimentar-se para desenvolver atividades visando a adesão de jovens à sua lógica, em especial, mulheres que tradicionalmente foram excluídas de sua configuração. [11]

O modelo educacional almejado pela OFJI, além de despertar o espírito fraternal entre as meninas e a sociedade, ensina liderança, serviços de caridade, respeito aos pais e familiares, e amor a seu país. A influência que uma organização deste tipo exerce na comunidade não pode ser mensurada. Membros das Filhas de Jó fazem amigos para a vida inteira enquanto ajuda os outros. [12]

Dentre as paramaçonicas destaca-se esta organização que, mesmo dentro de um ambiente masculinizado, abre-se caminho para que jovens possam atuar e contribuir para a sociedade. Suas reuniões são realizadas, no Brasil, em templos maçônicos, e a ordem se denomina Bethel, palavra que significa lugar sagrado.

Com base no Livro de Jó, o qual nos ensina que, ao longo da vida, encontraremos provações e atribuições às quais deverão ser superadas. "Não existe algo que melhor combine com jovens mulheres que o lindo sentimento expressado no Livro de Jó contato pelas palestras, símbolos e músicas. No trabalho ritualístico demonstra que, através da vida, desde a infância até a velhice, encontramos dificuldades e tribulações as quais devem ser cumpridas e superadas". (MICK, 2011, p. 9)

A Ordem está divida em Bethéis, ou seja, cada localidade possui um Bethel, onde são realizadas as reuniões. Quase sempre, um Bethel se reúne em um templo maçônico, uma vez que a Ordem em si é patrocinada pela Maçonaria.

Todo o funcionamento de um Bethel é regulado por uma Constituição, um Regulamento e um Estatuto, e na parte ritualística por um Ritual, adornos, paramentos e símbolos. Todos os detalhes relativos às seções ritualísticas e reuniões do Bethel, bem como

10 OLIVIERA, Luzia Aparecida. Jovens mulheres e relações sociais de gênero no projeto educativo da ordem internacional das filhas de Jô. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, p. 71;

11 Idem, p. 45;

12 MICK, Ethel T. Wead. Ritual das Filhas de Jó Internacional. Tradução Gilma Alves de Souza. EUA, Ed Goiás, p. 9;

o comportamento dos seus membros, estão estabelecidos e detalhadamente contidos na sua Constituição, que é a lei maior e geral de todos os Betheis.

As reuniões são realizadas de acordo com um Ritual, devendo tal palavra ser entendida como o conjunto de procedimentos para realização de um evento. Nada, no Ritual, Constituição e nas ordens, vão de encontro às leis brasileiras e nem a qualquer religião.

Apesar de ser inserida dentro da maçonaria, não tem sua subordinação a nenhum dos Grão-Mestres das grandes potências maçônicas. A hierarquia e organização dos betheis cumpre uma norma rígida e um complexo sistema externo composto pelo: Supremo Conselho Guardião; Grande Conselho Guardião; Conselhos Guardiões Jurisdicionais; Conselhos Guardiões de Bethéis; os Bethéis e outros grupos.

As Filhas de Jó desenvolvem várias atividades ao longo de cada gestão administrativa (gestões estas que duram seis meses cada). As principais são: filantropia, eventos para arrecadação de fundos, cerimônias públicas para divulgação da Ordem e comemoração de datas especiais e eventos de integração (como retiros e confraternizações). As próprias Filhas de Jó ficam responsáveis por toda a elaboração, organização e execução de todas as atividades, sendo sempre assistidas pelo Conselho Guardião do Bethel.

Para Vygotsky, a aprendizagem é um processo social e, por isso, deve ser mediada. Nessa concepção, o papel da escola é orientar o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pelo aluno, impulsionando novos conhecimentos e novas conquistas a partir do que já sabe, constituindo uma ação colaborativa entre o educador e o aluno. (grifo nosso)

A OFJI não é uma religião. Para ser Filha de Jó não é necessário ser de uma religião específica, bastando acreditar em Deus e nas sagradas escrituras, sejam elas concretizadas na forma da Bíblia, Alcorão, Torá ou outra. Todas as religiões são respeitadas e "convivem" de forma harmônica.

Os betheis são organizados: Cargos escolhidos por votação são: Honorável Rainha; Primeira Princesa; Segunda Princesa; Guia e Dirigente de Cerimônias. Cargos nomeados pela Honorável Rainha: Capela; Secretária; Tesoureira; Musicista; Bibliotecária; Primeira Mensageira; Segunda Mensageira; Terceira Mensageira; Quarta Mensageira; Quinta Mensageira; Primeira Zeladora; Segunda Zeladora; Guarda Interna; Guarda Externa e Coral. [13]

Esta Ordem é baseada nos ensinamentos Bíblicos sobre a vida de Jó, sua Paciência perante aos desafios e provações pelos quais teve de passar. O nome desta Instituição Paramaçônica se refere às três filhas de Jó: Quézia (fé), Jemima (pureza) e Keren-Happuch (triunfo da fé), que são citadas na Bíblia como as "mulheres mais justas de toda a Terra". Ela está presente em alguns países: Canadá, Austrália, Estados Unidos, Filipinas, e Brasil. A Ordem está em nosso país desde 1990, foi trazido pelo maçom Alberto Mansur e o Bethel #01 foi instalado na cidade do Rio de Janeiro é chamado "*Mater* do Brasil".

13 Constituição e estatuto das filhas de Jó internacional. Supremo Guardião. Disponível em <http://www.jobsdaughtersinternational.org/>. Acessado em 21 AGO 2008;

Segundo Oliveira, na análise descritiva da OFJI, evidência que a função, como agência formadora de jovens mulheres, a ordem se ancora em uma concepção positivista de educação. Nessa perspectiva, ela é um exemplo de instituição que educa mediante um trabalho de socialização metódica, funda na autoridade e na sanção e que promove um processo de inculcação de modos de pensar, de agir e de sentir das gerações velhas sobre as gerações novas. [14]

Segunda a autora, a OFJI estrutura-se em um processo de formação baseado em um rigoroso sistema de normas previstas na Constituição e regulamentos, bem como implícitas nas ações educativas que incluem as cerimônias ritualísticas, os processo de eleição e indicação dos cargos hierárquicos e o conjunto de atividades internas e externas do bethel. [15]

Em qualquer sociedade, as pessoas devem discriminar os valores morais, estéticos e relativos à verdade, isto é, aquilo que se acredita seja bom ou mau, bonito ou feio, verdadeiro ou falso, assim, o local e o momento histórico determinam a qual ideologia que a pessoa irá assumir. As ideologias grupais e culturais presentes num determinado local e tempo limitam as alternativas de ideologias com que uma pessoa poderá sintonizar. [16]

A ORDEM DAS FILHAS DE JÓ INTERNACIONAL E A SOCIEDADE

Comecemos por entender o que é a OFJI se define como uma organização, aos moldes maçônicos, se empenha em conduzir seus membros dentro de uma filosofia de cujas doutrinas básicas são amor fraterno, auxílio mútuo, filantropia e busca constante a verdade, despertando padrões de solidariedade e de amorosidade entre pares e sentido comunitário.

O grande papel da educação, portanto, é o de preparar as pessoas para a vida em sociedade, transmitindo-lhes os saberes acumulados pelas gerações anteriores. Ela também deve oferecer a oportunidade de crescimento pessoal, da plena utilização das capacidades pessoais, permitindo um olhar crítico sobre o mundo em que se vive. Essa é uma tarefa que pode ser desempenhada tanto pela educação formal, como pela informal. [17]

O que torna este trabalho realizado nestes betheis interessante é o fato da proposta não se restringir apenas nos ambientes ritualísticos em si, mas aglutinam-se com as instituições escolares, com seus familiares, amigos de forma em geral do cotidiano das filhas. Para que se obtenham resultados significativos a ação do Projeto Pedagógico proposto, este projeto tem que ter ações que tenham significado para todos os envolvidos.

---

14 OLIVEIRA, Luzia Aparecida. Jovens mulheres e relações sociais de gênero no projeto educativo da ordem internacional das filhas de Jô. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, p. 71;

15 Idem, p. 72;

16 MARTINS, José Maria. Ideologia e personalidade: a polaridade humanismo/normativismo entre estudantes universitários. In.: Iniciação científica Newton Paiva 1999/Organizado por Astéria Soares. BH: Centro Universitário Newton Paiva, 2001, p 254;

17 COSTA, Alessandra David Moreira da. Maçonaria e educação: a experiência da fundação educacional de ituverava. SP: Nucleus, v.7, n.1, abr. 2010, p. 32;

Importante considerar que, seres de relação que somos, dependemos das relações com os pares mais experientes, como nos ensina Vygotsky, para que desenvolvamos nosso próprio conhecimento. Muitos dos cuidados cobrados à família dependem destes aprendizados e, se os mesmos não foram construídos ao longo da história dos sujeitos que compõem a nova família, fazem-se necessários espaços que possibilitem estes aprendizados.

Importante destaque, nas observações realizadas e com base em entrevistas, que estas jovens conhecem e percebem as dificuldades que a nação e a sociedade brasileira passaram e vem passando, não são alheias aos brados das ruas e da necessidade de se reverter a situação política e moral do país.

As Filhas de Jó, afirmam em entrevista, que entendem o grande papel da educação – familiar, escola como instituição de ensino, da educação dentro do Bethel - como forma de prepará-las para a vida em sociedade. E que este conjunto educacional oferece a oportunidade de crescimento pessoal, da plena utilização das capacidades pessoais, permitindo um olhar crítico sobre o mundo em que se vive.

E por sua vez elas retribuem este labor de forma de ações em que a filantropia é dos grandes ideais do Bethel. Este trabalho abarca deste recolhimento e doação: de material escolar, cestas básicas, fraldas – infantis e adultas -, gêneros alimentícios, material de higiene – pessoal e limpeza -, que vão para os mais variados tipos de instituições de caridade.

Merece destaque a declaração de uma filha a respeito das visitas que elas realizam em hospitais para crianças que estão na capital para tratamento de câncer, para muitas "é um grande esforço ir nestes lugares, pois a vida é dura para alguns e boas para outros e após as visitas choro demais, mas, depois fico cheia de força para caminhar e viver".

Dentro dos trabalhos já realizados elas enumeram o apoio, junto a Grande Loja Maçônica de Minas Gerais, no que tange aos desabrigados pelas chuvas no sul do país, bem como arrecadação de água e gêneros alimentícios para a população de Mariana em referência ao rompimento da barragem naquela localidade.

Um membro da Ordem cita o trabalho de uma colega, que não é Filha de Jó, que recolhe lacres de latinha de alumínio para fins doar cadeiras de roda para menores carentes, e este trabalho envolve as filhas que buscam os lacres em todos os lugares possíveis tais como local de comércio, em festas, bailes, escolas, em casa de familiares enfim é uma campanha abraçada por todas.

Em depoimento uma filha denominada Membro de Maioridade, que são as filhas maiores de 20 anos, registra que a ordem é uma esperança para a juventude que quer mudar a sociedade, transformando–a em um lugar melhor para todos.

No que tange ao questionamento apresentado sobre as motivações e perspectivas que desencadeiam a adesão destas jovens, à proposta da ordem num primeiro momento, muitas se dizem atraídas pelas capas e coroas, da forma de andar e a ritualística em si. Após o desenrolar do processo de iniciação e com as visitas de inquirição, elas percebem que a ordem vai além da beleza da indumentária, da ritualística e da encanto em si, percebem a força da ação em prol de ajuda ao próximo.

No que tange a família muitos pais informaram o alto grau de desenvolvimento de suas meninas na Ordem, dizendo que cresceram rapidamente, amadureceram, que vêem a vida de forma mais lúcida e tranquila.

CONCLUSÃO

O conceito de geração remete ao momento histórico em que cada indivíduo se socializa. Cada geração incorpora novos códigos e sentidos ao capital cultural em que está inserido. Pertencer a uma ou a outra geração significa acionar diferentes repertórios e dimensões da memória social. [18]

Nesse âmbito esta pesquisa espera ter apresentado um lado da juventude que participa ativamente na construção de uma sociedade mais justa e perfeita. Não temem a sua condição juvenil. Estas jovens mulheres dentro deste projeto educativo da OFJI vislumbram o futuro ciente das suas limitações do presente e buscam alternativas para suas vidas.

Se a falta de perspectiva e de limites pode contribuir para que a violência aumente em nossa sociedade, por outro lado, entre estas jovens mulheres, ao se apoiarem erigem participações e linguagens de renovação pessoal e coletiva, unindo e construindo espaços de acolhida e de respeito mútuo.

É na juventude que os indivíduos iniciam e processam suas inserções nas diversas dimensões na idade adulta (na constituição de famílias, no mundo do trabalho e nos espaços de cidadania). Assim sendo, na etapa da juventude se definem possibilidades e impossibilidades de inserção na vida produtiva e social, de desenvolvimento de projetos pessoais e sociais. [19]

O desafio de cada jovem não se reduz à conquista da autonomia em praticar as vivências típicas da fase adulta, mas em ser reconhecida enquanto tal, sentir-se acolhida, apoiada e inserida nesse universo e assumir as responsabilidades sociais próprias nesse universo e avocar as responsabilidades sociais da pessoa adulta. [20]

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Tempo Social, Revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2. p. 7. Disponível em <http://www.scielo.br/>. Acessado em 07 JUN 15;

BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Tradutor: Miguel Serras Pereira. Ed. Sociedade Unipessoal Lda, Lisboa, 2003;

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude / organizado

18 Brasil. Secretaria Nacional de Juventude: Conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude / organizado por Helena Abramo. – Brasília: SNJ, 2014, p. 14;

19 Idem, p. 14; e

20 LIBANIO. J. B. Linguagens sobre Jesus: as linguagens das juventudes e da libertação. São Paulo:Paulus, 2013, p. 12.

por Helena Abramo. – Brasília: SNJ, 2014;

COSTA, Alessandra David Moreira da. Maçonaria e educação: a experiência da fundação educacional de ituverava. SP: Nucleus, v.7, n.1, abr. 2010, p. 32;

DURKHEIN, Émile. Educação e Sociologia. 6ª ed. São Paulo: Edições Melhoramento, 1979;

Grande Loja Maçônica de Minas Gerais. Disponível em <http://www.glmmg.org.br/>. Acessado em 12 Dez 2007;

GROPPO, Luís Antonio. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. Ultima década Nº33, CIDPA VALPARAÍSO, DICIEMBRE 2010, PP. 11-26;

LIBANIO. J. B. Linguagens sobre Jesus: as linguagens das juventudes e da libertação. São Paulo:Paulus, 2013;

MARTINS, José Maria. Ideologia e personalidade: a polaridade humanismo/normativismo entre estudantes universitários. In.: Iniciação científica Newton Paiva 1999/Organizado por Astéria Soares. BH: Centro Universitário Newton Paiva, 2001;

MICK, Ethel T. Wead. Ritual das Filhas de Jó Internacional. Tradução Gilma Alves de Souza. EUA, Ed Goiás;

OLIVEIRA, Luzia Aparecida. Jovens mulheres e relações sociais de gênero no projeto educativo da ordem internacional das filhas de Jô. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás;

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Juventude, juventudes. Disponível em <http://novo.fpabramo.org.br/>. Acessado em 01 JUL 15;

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. Disponível em <http://www.josesilveira.com>. Acessado em 14 Fev 14; e

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e Linguagem. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Disponível em <www.jahr.org>. Acessado em 15 Abr13.

ASPECTOS INERENTES AO PERCURSO ACADÊMICO DE JOVENS POBRES: RELAÇÕES SOCIAIS E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Bréscia F. Nonato
Doutoranda em Sociologia da Educaçao FAE/UFMG
brescianonato@yahoo.com.br

Mais do que uma estrutura física, um local pensado para que os estudantes se apropriem de conhecimentos voltados para o aprendizado de uma profissão, o ambiente acadêmico possibilita inúmeras formas de interação social. Essas interações, seja por meio de relações institucionais ou com os pares, constituem um aspecto importante da vida dos universitários que têm nesse ambiente um espaço essencial de socialização e sociabilidade.

Como parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo compreender os sentidos das experiências universitárias para jovens de camadas populares que se inseriram em uma universidade privada por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni), buscarei no texto apresentar e problematizar relatos de dez jovens dos cursos de engenharias e psicologia que estavam nos últimos períodos da graduação. Esses jovens foram entrevistados durante um semestre e a escuta propiciou elencar informações que possibilitam problematizar os percursos acadêmicos e a permanência universitária de jovens de camadas populares.

Diferentemente das camadas superiores da estratificação social, a educação superior não é um destino "natural" na vida dos jovens de camadas populares. Esta quando se estabelece é fruto de um grande investimento pessoal e, em alguns casos, familiar. Assim, mais do que jovens universitários, os sujeitos pesquisados fazem parte de um grupo da população que durante muito tempo não teve acesso ao ensino superior. Pensar suas vivências e experiências é pôr em evidência uma juventude universitária que tem um perfil diferenciado.

A partir dessa leitura que busco por meio dos relatos dos estudantes, apresentar como o percurso no espaço acadêmico influência os jovens universitários nos sentidos atribuídos ao curso de graduação, na relação que eles estabelecem com o trabalho e também nos seus planos de futuro.

Os jovens que chegam a esse nível de ensino trazem consigo todas suas experiências escolares e também de vida. Mas isso não parece ser suficiente para ser legitimado no espaço acadêmico. Os ditos e os não ditos embutidos no processo complexo de incorporação dessa cultura é que se procurará entender.

REPRESENTAÇÕES SOBRE O SER JOVEM E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

A referência constante sobre a autoclassificação enquanto jovem maduro despertou interesse, já que todos os entrevistados se utilizaram desse termo. Talvez isso esteja relacionado às responsabilidades, ao empenho em relação ao curso superior e também à relação com

que estabelecem com o trabalho. A oposição entre maduro e liberado remete também a um valor moral típico das classes populares, na qual existe certa valorização da responsabilidade, da retribuição e a conquista. Mais que simplesmente um prolongamento dos estudos, como acontece na classe média, a educação superior, para esses jovens, parece ser vista como uma possibilidade de mobilidade social.

Questionados sobre o quanto se sentem jovens, a responsabilidade atrelada ao trabalho e ao estudo, apareceu como dificultadora das vivências da condição juvenil e isso se apresenta na oscilação de sentimentos quanto ao ser jovem. Os depoimentos de Pâmela e Elias evidenciam bem esse dilema:

> Olha, eu me considero adulta, não me considero jovem, jovem não... Eu acho que eu tinha que estar fora de casa já. Tô com vinte e oito anos, então eu acho que eu tinha que sair mesmo. Eu fico me cobrando muito de sair por mérito meu, não por casamento. Eu vejo um tanto de gente que ganha um salário mínimo e tem uma família, é casado (...) Eu não me sinto jovem, mas nem é adulta... É madura, acho que é a melhor palavra, então eu acho que... eu acho que essa que eu tenho hoje de pensar nas minhas consequências, eu acho que é muito positiva. (Pâmela, 28 anos, Psicologia noturno).

> Pois é, não sei se eu me sinto muito incluído na categoria juventude não. Não sei se eu tenho muito esse sentimento não! Não sei se é por que sempre vinculo à noção de juventude a adolescência, a questão das transgressões e tudo mais, dessa fase mais contestadora, não sei se é por causa disso, mas... Ou se é porque eu assumi um monte de responsabilidades desde muito cedo... É, se for olhar dentro dos limites estabelecidos pelo IBGE, eu sou jovem. (Elias, 25 anos, Engenharia de Energia).

Pâmela e Elias trazem dois elementos diferentes para pensar as juventudes. No primeiro caso, tem-se uma jovem que quer sair de casa, mas que, evidenciando a questão de gênero, aponta que deve ser um mérito seu e não algo proveniente de um casamento. Já o segundo jovem apresenta não se sentir incluído nessa categoria, devido a aquisições de responsabilidades, algo que para ele é inerente ao universo adulto. Além deles, outros colegas também apontam essa complexidade:

> Acho que todas essas demandas te forçam a não ser jovem, porque tudo isso te pede, um compromisso, uma responsabilidade, te tira esse direito de não errar, que eu acho que são características da juventude mesmo. Fase de tá descobrindo, uma certa irresponsabilidade e esse tipo de coisa, principalmente esse compromisso de não errar que tem nessa característica de juventude, te tiram um pouco isso. Isso estando em qualquer meio, sendo acadêmico, profissional... Não

> com certeza, não deixo de ser jovem, apesar de tudo isso, te pedir pra não ser jovem, acho que sempre tem seu lugar, sua... O pessoal sempre tem seu lugar na vida, tem que ter, acho que não é só o lado profissional que você tem que olhar e, com certeza, tem espaço, lógico, na vida pessoal, não na profissional. (Maurício, 22 anos, Engenharia de Controle e Automação).

Na vida profissional, Maurício precisa assumir postura que para ele pertence ao mundo adulto, sendo na vida pessoal que ele encontra espaço para "ser jovem". Essa situação ambígua é vivenciada por muitos jovens que ingressam no mercado de trabalho e passam a articular dimensões por vezes contrastantes. Alessandro, ao falar sobre o ser jovem, traz ainda elementos como a disposição para o trabalho e a liberdade:

> Eu me sinto jovem porque eu tenho disposição para trabalhar, sei lá, não tenho muito problema em viajar, em ficar viajando, trabalhar muito e tal... Mas, eu, questão de juventude, igual, de aproveitar a vida igual a maioria aproveita né? Se divertindo, indo para balada, esse tipo de coisa, isso não tem muito esse lado não. Eu, na verdade, eu não tive nem como experimentar isso, esse semestre eu não tive nem um fim de semana que eu fiquei folgado. (Alessandro, 23 anos, Engenharia de Controle e Automação).

Esses estudantes evidenciam diferentes representações sobre o "ser jovem", apontando como benéfica a possibilidade de apostar em diferentes dimensões de suas vidas, em especial, aquelas relacionadas ao campo profissional: experimentar diferentes estágios; mudar de curso, se for o caso; "não ter amarras" que impossibilitem grandes mudanças, como ter filhos por exemplo. Entretanto, foi comum a associação da fase por eles vivida à maturidade. É nesse sentido que se argumenta que ser jovem não significa ser imprudente, inexperiente.

A maturidade atrelada à responsabilidade pelo trabalho e pelos estudos, por exemplo, configura-se como um aspecto da condição juvenil de boa parte da juventude brasileira de camadas populares. Não se deixa de ser jovem por ser maduro, por ter filhos ou por se casar. O limite entre o ser adulto e a juventude é tênue e a mudança para fase adulta se desenvolve de modo processual. Dessa forma, o que se percebe é que esses elementos podem limitar certas vivências típicas da juventude, mas não é por isso que o sujeito deixa de vivê-la.

Vários dos entrevistados atribuíram a manutenção de despesas pessoais a uma dimensão do mundo adulto. A partir disso, é relevante apontar que a juventude se caracteriza também como uma fase em que o sujeito inicia a construção de uma independência financeira em relação aos pais:

> Na verdade o que eu penso é assim. Antes a primeira coisa é o financeiro! Porque antes eu dependia tudo dos meus pais. Agora eu já

> penso em não depender mais. Desde quando eu mudei, na verdade, sempre tive o dinheiro limitado. O povo mandava uma quantia X. Tinha que administrar aquilo ali para gastar durante o mês, seja no que fosse. Então, quando eu vim para cá, tinha que pagar aluguel, comprar alimentação, tudo com esse dinheiro e sabia que o povo lá também não tinha dinheiro para mandar e eu ir gastando. Comecei a mudar, ajudar financeiramente, tentava ficar independente aqui, mas não dava porque o curso não dava para trabalhar e ao mesmo tempo estudar. (Gilson, 24 anos, Engenharia Mecânica com Ênfase em Mecatrônica).

Gilson evidencia uma importante condição dos estudantes das camadas populares que vieram do interior e são custeados pela família. Em seu relato, sem dúvida compartilhado por vários dos sujeitos, a disciplina financeira ganha relevância, à medida que sem ela não conseguiria manter-se estudando. Percebe-se então a necessidade de ações promovidas por parte do poder público que visem dar suporte a esses jovens, pois, por meio de vários relatos, fica evidente que além da bolsa seria importante que houvesse assistência, a fim de promover a permanência desses sujeitos.

Assim como as juventudes no seu sentido mais amplo, os jovens universitários também fazem parte de um grupo extremamente diversificado. Como a própria entrevistada relata, existem representações positivas e negativas dessa juventude universitária. Da mesma forma que há estudantes que se dedicam aos estudos, há também aqueles que não se dedicam tanto à formação acadêmica, interessando-se mais por outras vivências que a universidade proporciona.

O SENTIDO DO CURSO EXTRAPOLA O *CAMPUS*: MUDANÇAS NO MODO DE SER

Os jovens apresentaram em seus relatos que investem nos estudos e segundo eles trata-se de um empenhamento muito mais intenso que na educação básica. Questões referentes ao reconhecimento, ao direito de adentrar determinados espaços e mudanças de vestimentas/roupas a partir da permanência na educação superior, assim como relatos de reconhecimento enquanto estudante a partir da sua inserção no ensino superior, evidenciaram uma reelaboração do sentido do estudo e do saber.

Isso vem de encontro a algumas reflexões elaboradas por Charlot (2003) no que tange a relação dos alunos com o estudo:

> Para alguns, estudar tornou-se uma segunda natureza e não conseguem parar de estudar (os *intelectuais).* Existem aqueles para os quais estudar é uma conquista permanente do saber e da boa nota; esse voluntarismo é muitas vezes o processo dominante entre os alunos do meio popular. Há aqueles que estudam não para aprender,

> mas para passar para a série seguinte; em seguida, novamente para a série seguinte, ter um diploma, um bom emprego, uma vida *normal* ou mesmo um belo caminho. Estudar para passar e não para aprender é o processo dominante na maioria dos alunos do meio popular, mas não de todos. Há aqueles que não entendem por que estão na escola, alunos que, de fato, nunca *entraram* na escola; estão matriculados, presentes fisicamente, mas jamais entraram nas lógicas específicas da escola. (Charlot,2003; p.26)

Pode-se afirmar que os sujeitos pesquisados se relacionam da segunda forma apresentada, a maior parte dos entrevistados, ao falarem da escola, explicitava não o aprendizado, mas as boas notas obtidas.

As mudanças de comportamento evidenciam mudanças objetivas diante da relação com o ambiente acadêmico. O depoimento de Pâmela expressa bem essa relação, ao relembrar sua entrada no ensino superior, apresenta dificuldades de inserção devido ao seu modo de ser e vestir:

> Eu gostava demais, eu estava muito boa, eu vinha com as roupas apertadinhas, aí ela [uma das colegas de faculdade de Pâmela] falava que eu era putona e tal. E como, às vezes, eu falo muito palavrão, hoje eu diminuí muito, assim, na época, eu falava mais, o pessoal horrorizava e achava mesmo que eu era estas meninas assim (Pâmela, 28 anos, Psicologia noturno).

Como relatado a seguir, questionada sobre o porquê da mudança no seu modo de vestir e de se comportar, ela declara que esteve ligada ao amadurecimento e à necessidade de aceitação:

> De amadurecimento, de postura, eu acho que eu tenho que mudar muito meu comportamento, que eu sou muito palhaça sabe? E às vezes eu fico muito sem noção, como dizem falo muito as coisas escrachadas. E às vezes, tem lugares que isso não é bem visto, exemplo, lugar de trabalho. O pessoal da sala falava que gostava muito de mim, só que a coisa que eles assustavam comigo. Diziam que eu era vagabunda. Era que eu falava muito palavrão e às vezes falava muito sobre sexo, muito escancarado, o pessoal assustava, principalmente as meninas que são evangélicas. (...)Hoje eu vejo que isso é bem real, quando você está bem vestida, está apresentável, o tratamento é outro e eu vejo isso. Depois do segundo período pra cá, o pessoal começou a disputar roupa, parece que tem o uniforme de cada curso (risos) O pessoal começou a vir de *escarpin*... E também eu vi que vir de sainha não cabia, né? O pessoal mexia muito, eu comecei a me sentir incomodada, aí eu comecei a me tampar mais,

> tanto que hoje eu não tenho coragem de vir de saia aqui... Quando eu mudei as vestimentas, eu fui muito mais bem tratada, tive muito mais oportunidade e o pessoal lembrava mais de mim, eu consegui ser mais vista como pessoa dentro do que e aceitável pela sociedade. Eu tive mais portas abertas. (Pâmela, 28 anos, Psicologia noturno).

Vários pontos poderiam ser problematizados a partir desse depoimento, incluindo-se aí a questão de gênero, mas o objetivo dessa exposição foi especialmente ilustrar como a experiência universitária interfere fortemente em outras dimensões que compõem a vida dos indivíduos. Como demonstrado no trecho acima os jovens que vão tecendo suas identidades desde a educação básica, ao chegaram à universidade, em alguns casos, tendem a se deparar com a exigência de incorporação de um novo modo de ser. Pâmela, que tinha o interesse em cursar educação física, mostra uma identidade muito ligada à exaltação do corpo. Seu perfil acabou por estereotipá-la para superar isso, ela precisou passar por um processo violento e doloroso de incorporação das representações sociais construídas em torno de um determinado perfil de estudante universitário.

O processo de ampliação do acesso à educação superior parece trazer novas tensões nesse campo. Há um novo público com suas culturas, seu modo de ser e suas experiências e trajetórias escolares que nem sempre estão sintonizadas com as exigências e expectativas historicamente construídas em torno da "identidade" universitária, marcada fortemente por uma cultura acadêmica.

Em função da ampliação do acesso ao ensino superior, tende-se hoje a uma maior heterogeneidade nesse nível de ensino, o que viabiliza o surgimento de novas tensões nesse contexto. Se antes essa tensão se apresentava no confronto entre o papel de estudante e as instituições, o que acenava para a dimensão do ativismo político (Foracchi, 1972), hoje há também novos elementos, que se apresentam no cotidiano do ensino superior.

Exemplos interessantes dessas novas tensões têm sido apresentados na mídia. Em 2009, uma jovem estudante de um curso em uma faculdade privada foi hostilizada pelos colegas de faculdade por suas roupas serem consideras "curtas demais". A universidade na qual estudava chegou a divulgar a expulsão da aluna em um anúncio publicado em jornais, no qual afirmava que ela frequentava a unidade com trajes inadequados, "indicando uma postura incompatível com o ambiente". Esse assunto tornou-se notícia em vários países e a repercussão na mídia fez com que a instituição recuasse de sua decisão. Os conflitos podem estar presentes em vários campos nos quais os estudantes se inserem e influem diretamente no modo como os jovens vivenciam a condição de estudante.

A reelaboração da condição de estudante se apresenta no caso de Allan. Ele ingressou no curso de psicologia após o término do ensino médio. Para esse jovem, a escola até então nunca havia ocupado um lugar de destaque. Ele estudava, segundo seu relato, porque os pais impunham que ele se mantivesse na escola e a relação "relapsa" e "descompromissada" com a escola lhe rendeu uma reprovação. Além dessas características pessoais de Allan, a sua

identidade com o ser aluno, o ser estudante, parece que se inviabilizou ainda mais, devido ao baixo índice de cobrança que ele atribuía à escola. Talvez seja essa a dificuldade apresentada por muitos jovens, pois muitos professores se deparam no cotidiano escolar com alunos por vezes desestimulados devido à falta de atenção e de retorno sobre seu aprendizado. Sendo assim, para esse jovem, o choque obtido na educação superior devido ao alto nível de cobrança foi grande e, com isso, ele precisou aprender algumas regras inerentes ao ambiente escolar. Essa questão emerge em seu depoimento, a partir de um relato sobre um fato ocorrido com uma ex-professora:

> Teve uma professora que foi engraçado, eu encontrei com ela no ônibus, contei para ela que estava estudando na PUC São Gabriel, ela disse: "Ué, tá fácil assim?" "Aí eu olhei assim... Não, você me desculpa Allan, é por que..." Oh, atualmente eu tô de boa, mas eu já tive treta demais com professor. Professor de filosofia me viu brincando com aluno de jogar água. Aí ele falou, que atitude juvenil, você está na universidade. Aí eu peguei e falei: "Eu tenho direito de ser juvenil, eu sou jovem, você que não pode, você é velho". Eu sei que meu comportamento nos primeiros períodos era basicamente o mesmo do ensino médio. (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

Dessa forma, a experiência universitária para Allan e Pâmela parece ter se constituído de um paulatino processo de se despojar de hábitos e práticas tidas como inadequadas. Há um processo de disciplinarização, comportar-se, vestir-se, falar como universitário, ao qual devem se submeter.

Por outro lado, Carolina, ao falar de sua inserção no curso de psicologia, chama a atenção para outro aspecto. A experiência de estar inserida no curso lhe proporcionou se ver como alguém que pode frequentar espaços diferenciados, nos quais antes se sentia excluída:

> Fiquei pensando na minha vida, mudou muito depois que eu entrei pra cá e eu quero falar sobre isso... Sou bolsista, sou negra e eu quero falar sobre isso, aí no meio do caminho eu comecei a ler Bourdieu. E Bourdieu falando também disso, mas eu fiquei mais presa nesse conceito de *habitus*, de como que muda o *habitus*, quando a gente passa a ser estudante universitário, de como que muda o jeito de se portar e de transgredir limites simbólicos com muito mais facilidade. Então não tá definido ainda [sobre o tema da monografia], mas o que eu penso em falar é políticas afirmativas e subjetividade. O quê que muda no posicionamento e nesse sentimento de si, de ser sujeito a partir da entrada na universidade. (...) Mudou o olhar sobre as coisas, sobre os acontecimentos, sobre as minhas vivências. E o que eu tenho hoje, eu não digo que é um sentimento de igualdade, é um sentimento de menos diferença, eu estava até pensando isso pro meu

> tema de monografia, porque eu quero falar de políticas afirmativas, e por causa desse meu sentimento de menos diferença. De circular por alguns espaços com mais liberdade, eu não tô falando nem de espaços muito requintados, eu não tô falando de lugar que custa 100 reais a entrada pra você ver um *showzinho* não. Tô falando de bairros mesmo. Acho eu, esse sentimento que às vezes eu defino como sentimento de potência, de vida mesmo, de autonomia e de ganhar liberdade, de encarar as coisas com um pouco mais de igualdade, menos desigualdade... Sabe assim, deu pra ir percebendo as mudanças, quando eu entrei, eu tinha medo de circular pelo espaço: nossa, mas é muito diferente! Gente diferente. Nossa, muito diferente economicamente. Socialmente falando, hoje não, hoje eu tenho coragem, assim, de andar com muito mais facilidade, acho que é isso, esse sentimento de mudança, ele é real. (Carolina, 25 anos, Psicologia diurno).

O depoimento de Carolina remete a inúmeras análises. A primeira delas se refere à forte identidade racial apresentada pela jovem que, segundo ela, solidificou-se a partir da inserção e discussões inerentes ao meio acadêmico. Outro ponto se relaciona ao interesse da jovem pelas políticas de ação afirmativa, subjetividade e relação com a entrada na universidade, que se referem diretamente a sua experiência. Além disso, ao falar sobre a possibilidade de transgressão de limites simbólicos, ela dá outro sentido para suas ações.

LUGAR QUE OCUPAM NA UNIVERSIDADE E RELAÇÃO COM A ORIGEM

Em geral, a experiência universitária tende a afastar o indivíduo do seu grupo social de origem. A trajetória no ensino superior implica na inserção dos sujeitos em um novo espaço de elaboração de sua identidade, no qual se tem acesso a um capital cultural com gostos, estilos, posturas e relações pessoais estranhos ao universo social anteriormente vivido. Em muitos casos, isso ocasiona um progressivo movimento de distanciamento das suas origens sociais, da família, dos amigos, com os quais se estabelecem contatos cada vez mais remotos e superficiais. Ao contar sobre sua trajetória, Allan informa que o curso superior não era algo discutido entre ele e seu círculo de amizades. Em suas conversas com amigos do bairro, falava-se em "correr atrás de um trampo" ou "comprar uma moto". Esses eram assuntos que não lhe interessavam, uma vez que a sua condição de estudante lhe apresentava outras questões, interesses e preocupações:

> Eu não encaixo mais lá no meu bairro, assim... E a PUC, foi, pô, ampliou demais meus horizontes cara, nosso Deus... Me deu a concepção aliás que meus horizontes são limitados, isso para mim, quando eu olho aqueles meninos lá falando que não querem estudar mais matemática, reduz uma ciência inteira a "não quero ser

> balconista", isso me ... Eu olho assim e penso que eu podia tá assim. Não sei se eu era assim. (Allan, 24 anos, Psicologia noturno).

Por outro lado, mesmo que ele tenha se referido à ampliação de horizontes, evidencia-se certa ambiguidade na sua fala, quando relata ter a sensação de estar parado no tempo:

> Aliás, o que é meio foda lá. Em bairro de periferia, é que você tem a sensação que você está parado que você que não tá conseguindo nada, que você que está parado. Primeiramente, meu curso não é um curso que dá retorno financeiro em estágio, aliás, não dá retorno financeiro tão cedo, né? Tinha que ter uma moto para poder ter o *status* social com a galera. Então isso é uma cosia que isso pesa. Isso não leva em conta a princípio, mas pesa demais. (Allan, 24 anos, psicologia noturno).

A necessidade de retorno imediato instigada muitas vezes pelos pares se apresenta aqui como uma tensão para os jovens que se veem em uma bifurcação, tendo que escolher viver o presente, aproveitando o momento a partir do consumo, ou se conter em busca de um futuro melhor.

Ao se referir aos sujeitos de sua pesquisa realizada com jovens participantes de grupos musicais juvenis, Dayrell apresenta que o tempo da juventude, para eles, localiza-se no aqui e agora, imersos que estão no presente. E este vivido no que ele pode oferecer de diversão, de prazer, de encontros e de trocas afetivas, mas também de angústias e incertezas diante da luta da sobrevivência, que se resolve a cada dia (Dayrell, 2003; p.49). Indicando a diversidade presente na juventude, essa perspectiva parece não ser compartilhada pelos sujeitos desta pesquisa, vários deles veem o presente como uma preparação para o futuro, o que influi na relação que estabelecem com sua juventude e em seus modos de ser jovem.

Por meio do conceito de Lahire de "multipertencimento social", Vianna (2000) traz interessantes apontamentos sobre o não lugar, muitas vezes, vivido por esses sujeitos. A situação específica de exposição simultânea a contextos socializadores de familiares populares e do mundo letrado da escola pode gerar contradições culturais. Segundo ela e como expresso por alguns dos entrevistados, ao entrar para a universidade, os jovens tendem a experimentar intensos confrontos de natureza social, nunca vividos antes com tanta intensidade.

Experiência comum entre jovens de camadas populares, esses conflitos que se apresentam no plano individual apontam para um afastamento do grupo de origem devido à diferença cultural entre eles. Allan e Bernardo foram os jovens que mais nitidamente tocaram nesse ponto. O primeiro, ao relatar sobre suas relações com colegas de bairro, expôs que "tentando dar uma boa ideia para os meninos lá, eu vi que eu estava jogando pérolas aos porcos..." Já o segundo apresentou dificuldade em conciliar os trabalhos religiosos voltados para a juventude com a faculdade.

Além das relações grupais, Charlot (2003) expõe que o sucesso escolar se apresenta

para os pais e os filhos fonte de orgulho e sofrimento. Orgulho pelo sucesso, sofrimento porque se corre o risco de ruptura da comunicação entre pais e filhos e, também, de desvalorização de uns pelos outros (Charlot, 2003; p.27). Ao expor sobre a ambígua relação entre distanciamento e reconhecimento, Bernardo relata que, em alguns casos, há um esforço muito grande para que isso não aconteça:

> Bom, eu acho que assim, tem diferenças de antes e agora. Agora, assim, distanciamento, ele acontece, mas eu resisto para que ele não aconteça. Então tem um esforço muito grande para que ele não aconteça, porque o distanciamento é pela questão cultural, a acesso através universidade, mas não só por isso, tem essa coisa de estar estudando, de ser reconhecido enquanto estudante universitário e aí, a questão do tempo que você acaba dedicando à questão do estudo. (Bernardo, 22 anos, Psicologia diurno).

A dificuldade em administrar o aprendizado advindo com a inserção na universidade com outras dimensões da vida esteve mais presente nos relatos dos alunos da psicologia. Tendo em vista o perfil dos cursos e também que a maior parte dos bolsistas dos cursos de engenharias veio do interior do estado de Minas Gerais é possível concluir que tal dificuldade pode estar relacionada ao fato desses estudantes continuarem a transitar com mais frequência pelos espaços de origem.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As entrevistas propiciaram visualizar breves cenas da vida desses jovens, em especial suas idas e vindas, em relação ao percurso acadêmico. Além das experiências observadas em sua singularidade, a pesquisa permitiu, junto a dados de outras pesquisas da área da sociologia da educação, apreender melhor tendências e situações inerentes ao percurso acadêmico de jovens pobres que se inserem no ensino superior.

A maneira como vários jovens se relacionaram com a cultura universitária, resistindo ou se adaptando a ela, apresentou-se de forma contundente. As mudanças nos modos de se vestir, comportar-se, de agir no ambiente acadêmico mostraram a força que tem a cultura universitária, mesmo com seus não ditos. Nos depoimentos buscou-se evidenciar como essa cultura exige a negação de alguns traços socioculturais não reconhecidos e valorizados por ela, em nome de posturas, comportamentos e valores condizentes com um ambiente "intelectualmente prestigioso". Tal posicionamento gerou nos jovens entrevistados além de conflitos uma postura de negação de suas origens e identidades.

Os diferentes modos como cada um dos dez jovens vivenciaram a experiência universitária esteve diretamente relacionado com suas trajetórias pregressas. Por meio dos relatos, notou-se que os posicionamentos diante das novas vivências estavam atrelados em especial à trajetória escolar e ao suporte familiar. Mesmo a universidade não sendo um projeto familiar,

na maioria dos casos, a família constituiu-se como ponto de apoio a esses sujeitos. A experiência desses indivíduos, sendo reconhecida e analisada a partir da perspectiva sociológica, constitui um rico material de análise das configurações sociais.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Portugal, Celta. 2003

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Jovens universitários. In: SPOSITO, Marilia Pontes (Coordenação) Estado da arte sobre juventude na pós graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006).vol 1 Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009

CHARLOT, Bernard. O "Filho do Homem" obrigado a aprender para ser. In: CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre, Artes Medicas Sul, 2003

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social**.** Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez. 2003

DUBET, François. Sociologia da experiência. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François. E MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar.In: Lua Nova Revista de cultura e política. Nº 40/41. p. 241-266. 1997

FORACCHI, Marialiace Mencarini. A juventude na sociedade moderna. São Paulo, Pioneira [ed. Da Universidade de são Paulo, 1972]

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 2000

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA: AVANÇOS E DESAFIOS FUTUROS

Jacqueline Cavalcanti Chaves (Professora Adjunta – FE / UFRJ
e-mail: jcchaves2@terra.com.br)

Franciene Aparecida da Silveira (Pedagoga – UFJF
e-mail: ffrancyjf@yahoo.com.br)

Ao longo dos últimos anos, as políticas educacionais implementadas pelo governo federal têm priorizado a expansão do Ensino Superior e a reestruturação das universidades públicas. No conjunto de medidas tomadas, encontra-se o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que foi lançado em 2007. O objetivo do presente trabalho é apresentar a pesquisa que buscou analisar o desenvolvimento da política de assistência estudantil, especialmente na Universidade Federal de Juiz de Fora, mostrando suas mudanças, seus avanços e desafios. O trabalho visou ainda assinalar algumas potencialidades que a política de assistência estudantil tem quando compreendida como uma política social fundada na perspectiva dos direitos, voltada ao desenvolvimento humano e, assim, orientada para promover a equidade e a igualdade de oportunidades entre todo o conjunto de pessoas que forma uma sociedade. Trata-se de uma pesquisa teórica que para alcançar seu objetivo analisou documentos (leis, decretos e relatórios técnicos), artigos e livros que versam sobre a educação brasileira, as políticas educacionais e a assistência estudantil.

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Na história recente do Brasil, as políticas públicas dedicadas ao atendimento das necessidades básicas principalmente da população menos favorecida socioeconômica não ocuparam lugar de destaque nos planos de governo e nas dotações orçamentárias nos anos anteriores a Constituição de 1988. No campo das políticas públicas educacionais, a atual política de assistência estudantil tem se preocupado prioritariamente com a garantia do acesso e da manutenção dos/as alunos/as em situação de risco socioeconômico na universidade até o término do curso superior escolhido por eles/as. No entanto, nem sempre esses foram os objetivos centrais da Assistência. Desde a década de 1930, a política de assistência estudantil está nos textos constitucionais, mas com pouca relevância e divulgação. Inicialmente, tal política aparece através do Decreto nº 19.851/31 que prevê a assistência médica e hospitalar para os estudantes das instituições de Ensino Superior, e a concessão de bolsas de estudo. Pouco depois, através do artigo 157 da Constituição Federal de 1934, o qual determina que a União, os Estados e o Distrito Federal deverão criar fundos de educação e aplicar parte desses fundos em auxílios a alunos/as necessitados/as socioeconomicamente. Esse auxílio deverá ser feito mediante o fornecimento gratuito de bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica. Ainda, anos mais tarde, a política de assistência estudantil é vista no Decreto nº

64.032/69 que, mais uma vez, determina a criação de bolsas de estudo para as instituições de ensino superior federais. Durante todo esse período, a assistência estudantil teve um caráter informal, descontínuo e com escassez de recursos financeiros uma vez que a educação era elitizada, pensada para poucos.

Nos anos anteriores a Constituição Federal de 1988, o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação a todos/as os/as brasileiros/as, o ensino público era tratado como um amparo dado àqueles/as que não podiam pagar uma educação na rede privada. Porém, com a promulgação da referida Constituição esse cenário se alterou, principalmente porque a educação passou a ser vista como um direito fundamental social e individual. Essa Constituição responsabilizou o Estado pelos investimentos em educação, e a família, pelo dever de matricular seus/suas filhos/as na escola. Tratou do acesso e da qualidade da educação para todos/as, organizou o sistema educacional através da vinculação do financiamento e da distribuição de encargos e competências para os entes da federação.

Apesar da Constituição Federal de 1988 ter atribuído um novo papel ao Estado no que concerne às responsabilidades dos governos federal, estadual e municipal quanto ao ensino público, nem sempre as políticas públicas implementadas no país favoreceram o pleno desenvolvimento e a melhoria da qualidade da educação oferecida nos Ensinos Básico e Superior. Por exemplo, de acordo com a análise feita por Ferreira (2012), no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), os investimentos em políticas sociais foram restringidos ao máximo para atender aos propósitos neoliberais, e as funções do Estado como provedor de serviços, tais como educação e saúde, diminuiu. Nesse período, a educação superior foi reformulada seguindo, sobremaneira, uma orientação política subordinada às regras do mercado. Preocupado com a realidade do ensino superior público, entre os anos de 1996 e 1997, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis realizou a primeira pesquisa nacional para conhecer o perfil socioeconômico e cultural dos/das estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (FONAPRACE, 1997). Essa pesquisa colocou em cena novamente o tema da assistência estudantil ao constatar que as instituições públicas apresentavam números expressivos de alunos/as em risco social, ou seja, durante o curso universitário, esses/as alunos/as tinham dificuldades financeiras relacionadas ao transporte, à moradia e à alimentação, as quais interferiam na realização do curso escolhido por eles/as.

No mesmo período citado acima, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) determinando que "a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos" (Brasil, 1996). Essa declaração foi proclamada na reunião realizada no ano de 1990 em Jontien, na Tailândia, e para responder a ela, através do Ministério da Educação e do Desporto, o Brasil elaborou o "Plano Decenal de Educação para Todos". Apesar dos avanços propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, segundo Saviani (2008), ela foi orientada pela visão produtivista de educação, a qual acaba, direta ou indiretamente, contribuindo para o fortalecimento da lógica de mercado que tem mostrado ser excludente econômica e socialmente.

Não obstante as ambiguidades da política educacional que se desenhava no contexto brasileiro, o tema da assistência estudantil teve um novo impulso com a Lei nº 10.172/01 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Neste, uma reivindicação do FONAPRACE referente à assistência foi atendida, qual seja, a de "estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico" (Brasil, 2001). Posteriormente, a assistência estudantil conseguiu avançar mais com o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este plano foi lançado no ano de 2007 com o objetivo de melhorar a educação brasileira, a qual se reconhecia como deficitária por não conseguir proporcionar e cumprir os seus preceitos constitucionais implícitos, os de buscar promover melhor condição de vida a todos/as os/as brasileiros/as. De acordo com Saviani (2007), apesar do PDE buscar se centrar na qualidade da educação pública, ele está embasado na lógica do mercado e na pedagogia das competências, as quais estão ligadas às concepções de adaptação dos indivíduos à ordem economicista, competitiva e seletiva do sistema capitalista.

Entendemos que a "pedagogia das competências" a qual se refere Saviani (2007) pode estimular uma educação competitiva, individualista e mercantilista, a qual não nos parece favorecer a formação de cidadãos/cidadãs éticos/as, solidários/as e comprometidos/as com o bem estar coletivo. Posicionamento semelhante tem Libâneo *et al.* (2003) quando afirma que, para contemplar as regras do mercado, a educação busca uma eficiência pedagógica através de uma pedagogia da concorrência, da eficiência e dos resultados. Utiliza mecanismos de flexibilização e diversificação das instituições escolares, o estabelecimento de ranking, a adoção de programas de qualidade total, e a valorização das disciplinas de Matemática e Ciências por causa da competitividade tecnológica. Ainda, assinala Leite (2012) que, no redesenho do sistema educacional provocado pelo neoliberalismo, de um lado os professores são "engolfados por um produtivismo desmesurado e uma competitividade fratricida, a fim de conseguirem os parcos recursos oriundos das agências de fomento à pesquisa" (p. 461), de outro, o quadro discente precisa ser adaptado "às novas regras da competitividade e flexibilidade que agora se instituem intra e extramuros universitários" (p. 462). Por sua vez, Arroyo (2000) questiona "que competências, valores e significados, que usos da mente, do sentimento, da memória, da emoção (...) são 'básicos' ou fazem parte da formação básica em cada momento histórico?" (p. 183). Esses posicionamentos e questionamentos nos levam a ecoar a pergunta feita por Sandel (2012): qual é a sociedade que queremos? Pensamos que responder a essa pergunta é um desafio e um ponto fundamental a serem considerados no momento em que são elaboradas e implementadas políticas de ciência e tecnologia, planos de educação, diretrizes curriculares, planos de carreira do magistério, programas de assistência estudantil, enfim, políticas sociais públicas.

Se por um lado responder a essa pergunta e trabalhar na direção da resposta que for dada a ela é um grande desafio, por outro, no que concerne às mudanças que podem ser avaliadas como avanços (ainda que parciais) já obtidos nas políticas educacionais brasileiras, assinalamos a aprovação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O PNAES integra as metas do PDE com a proposta de nortear diretrizes para a definição de programas e projetos de assistência estudantil em âmbito nacional, respeitando a autonomia de cada instituição federal e suas especificidades. Ele tem como objetivo "garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida" (FONAPRACE, 2007, p. 11). Além disso, o plano pretende também viabilizar a igualdade de oportunidades aos/às estudantes das IFES na perspectiva do direito social assegurado pela Carta Magna; promover e ampliar a formação integral dos estudantes, estimulando e desenvolvendo a criatividade, a reflexão crítica, as atividades e os intercâmbios: cultural, esportivo, artístico, político, científico e tecnológico. Esse plano visa ainda reduzir as desigualdades sociais e regionais de forma a melhorar e democratizar as condições de acesso e permanência dos/das jovens no ensino superior público federal.

De acordo com o PNAES, para alcançar os objetivos propostos deverão ser desenvolvidas ações de assistência estudantil nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010). No âmbito do Plano Nacional de Assistência Estudantil foram criados também critérios de elegibilidade e condicionalidades para fazer jus aos auxílios oferecidos. Deste modo, para se beneficiar dos auxílios, o/a aluno/a deve apresentar documentos que comprovem renda máxima de um salário mínimo e meio per capita e/ou ser aluno/a oriundo/a de escola pública. Além disso, é necessário atender aos critérios de cada instituição, tais como o de ser aluno/a de curso de graduação presencial, ter condições de concluí-lo dentro do prazo de duração do curso e seguir a ordem de classificação dos mais vulneráveis socioeconomicamente.

Entendemos que a estratégia educacional promovida pelo PNAES vai ao encontro das políticas públicas de educação implementadas pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. É possível afirmar que, hoje, grande parte das mudanças na política pública educacional reside na expansão do segmento federal de ensino superior (universidades, campis, e quadro docente e funcional), juntamente com ações preventivas direcionadas à população estudantil oriunda da escola pública e aos grupos étnicos historicamente desfavorecidos. Nesse contexto, dentre as várias questões relevantes à educação superior, encontra-se, prioritariamente, a dificuldade econômica do/a discente, a qual muitas vezes inviabiliza a conclusão do curso superior. Ou seja, o/a estudante consegue entrar na universidade, mas as condições econômicas contribuem para o seu abandono do curso.

Pensamos que, nesse momento, esse é o maior avanço favorecido pela Política de Assistência Estudantil no Brasil: por meio das ações estabelecidas, contribuir efetivamente para que milhares de estudantes do ensino superior concluam o seu curso. No entanto, a partir da compreensão das diretrizes das políticas educacionais do governo federal, das preocupações do FONAPRACE, dos objetivos do PNAES, de nossas experiências profissionais vividas na universidade, e, sobretudo, daquilo que entendemos como sendo uma formação superior de qualidade, acreditamos que para avançar mais é necessário pensar mais profunda

e criticamente no indivíduo-cidadão que se pretende formar e na sociedade que se deseja construir. A educação se constitui em um instrumento extremamente potente através do qual se constroem e se solidificam os sentidos e os planejamentos que a sociedade estabelece para si, como projetos que se tenta por em ação, em cada momento histórico. Concordamos com Leite (2012) quando afirma que "uma Política de Assistência Estudantil não pode se limitar a criar e executar mecanismos destinados à população de baixa renda; ela deve, também, se preocupar com princípios de atendimento universal" (p. 469). Entretanto, para além deste importante aspecto, para nós, um dos grandes desafios, e também potencialidade, que a Política de Assistência Estudantil pode vir a assumir é o estabelecimento e a promoção de estratégias e ações que contribuam para a criação de espaços coletivos nos quais a comunicação dialógica e a reflexão crítica se estabeleçam e propiciem relações de camaradagem, respeito mútuo e cooperação. Acreditamos que a partir de um contexto e uma prática social como essa será possível formar profissionais-trabalhadores-cidadãos mais críticos, éticos, autônomos, democráticos, responsáveis socialmente e cooperativos, além de eficientes e produtivos.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

A Universidade Federal de Juiz de Fora foi criada em 1960, pelo então Presidente Juscelino Kubitschek. Na época, embora a educação estivesse voltada principalmente para a elite brasileira, timidamente já se reconhecia a necessidade de uma assistência estudantil para atender aos/às estudantes das classes menos favorecidas socioeconomicamente que conseguiam alcançar o Ensino Superior. No início de seu funcionamento, a UFJF criou mecanismos para distribuir bolsas de assistência aos/às estudantes "carentes", tais como a bolsa de alimentação e a bolsa para compra de livros. No entanto, na universidade, não havia um órgão específico responsável por essa distribuição, assim ela se dava a partir da avaliação da história de vida do/a candidato/a, a qual era realizada, primeiro, pelos diretores de unidades e, em seguida, pelo reitor que, então, liberava a lista de contemplados.

Após esse momento inicial, foi criado na UFJF o Departamento de Educação e Cultura (DEC), o qual assumiu a responsabilidade pela concessão, distribuição e manutenção das bolsas de alimentação e compra de livros, distribuídas aos estudantes definidos como "carentes". Além da concessão das bolsas, esse órgão tinha a função de promover eventos através de convênios culturais. Na década de 1970, o DEC foi transformado em Departamento de Assuntos Comunitários (DAC) com o objetivo de executar e coordenar as medidas de assistência ao corpo docente, discente e aos servidores. Aos/às estudantes eram destinadas as bolsas de alimentação, por meio das quais o/a aluno/a tinha direito a almoçar no restaurante universitário sem pagar, e as bolsas de trabalho e estágio. Essas últimas bolsas viabilizavam a contratação de estudantes por empresas interessadas, as quais divulgavam suas vagas para o corpo discente. No que se referem às seleções dos/as alunos/as beneficiários/as das bolsas, elas aconteciam de maneira informal, uma vez que eram realizadas sem pessoal especializado, e com recursos próprios da universidade.

Apesar da constatação na universidade da necessidade de implantação de um sistema de assistência que abrangesse de forma integrada lazer, cultura, saúde, esporte, transporte e alimentação, a implantação de um programa assim abrangente encontrou vários obstáculos, tais como dificuldades financeiras, de equipamentos e de pessoal. De acordo com Figueiredo (2005), nos anos de 1990, dificuldades de tal ordem podem ser entendidas porque foi uma época na qual as universidades públicas estavam sucateadas, em decorrência dos cortes de verba para o setor público de ensino e do incentivo à expansão da educação em instituições particulares, e não havia uma política efetiva de assistência estudantil. Por consequência, esse foi um período em que o setor responsável pela assistência estudantil na UFJF ficou restrito a administrar os restaurantes universitários, a selecionar candidatos/as isentos/as à taxa do vestibular e ao empréstimo de becas para os/as formandos/as carentes socioeconomicamente.

No decorrer dos anos, a maneira como os/as candidatos/as à Assistência eram selecionados/as foi se tornando fonte de preocupação. Como resultado desta preocupação implantou-se um processo de seleção socioeconômico realizado por assistentes sociais, o qual, ao longo do tempo, a nosso ver, acabou por contribuir para a quebra da universalidade da política de assistência estudantil. Os/as profissionais responsáveis pela seleção construíram um questionário socioeconômico através do qual os/as estudantes eram selecionados para receber bolsas integrais (remuneração financeira e alimentação com a contrapartida de prestar serviços por 12 horas semanais) ou parciais (alimentação com a contrapartida de 6 horas semanais de serviços), e participar do programa de saúde estudantil e do balcão de serviços. A contrapartida era a prestação de serviços burocráticos e administrativos, tais como atender telefone e tirar cópia de documentos. Nesse momento, na contrapartida, não se via uma preocupação com a formação acadêmica do/a aluno/a ou com a possibilidade de proporcionar a ele/a uma situação de aprendizagem na sua área de estudo. Seguindo uma lógica mercantilista e utilitarista, o/a aluno/a "carente" deveria pagar o benefício recebido com a prestação de serviços que pouco ou nada auxiliava em sua formação profissional e emancipação.

A partir de 1999, o programa de assistência estudantil da UFJF foi reestruturado graças a uma reformulação na configuração de suas bolsas, passando a oferecer aos/às alunos/as cinco modalidades de assistência: manutenção, alimentação, transporte, moradia e auxílio creche. Diferentemente das modalidades anteriores, ainda vigentes, a modalidade manutenção deixou de existir em decorrência da mais nova organização do programa de assistência estudantil na UFJF. No entanto, de maneira geral, esta era a modalidade mais visada pelos/as candidatos/as ao programa. Nela, os/as acadêmicos/as selecionados/as por um/a assistente social tinham acesso às refeições gratuitas nos restaurantes universitários; transporte de ida e volta (centro-campus); e recebimento mensal de R$340,00. Os/as alunos/as beneficiados/as com essa modalidade de assistência deviam dar uma contrapartida, entretanto, essa se caracterizava de modo diverso da demandada no passado. Para receber esse auxílio, os/as alunos/as precisavam desenvolver 12 horas semanais de atividades em projetos de pesquisa dos/as professores/as da UFJF, ligadas preferencialmente a sua área de atuação acadêmica. Essas atividades eram práticas, orientadas pelo/a professor/coordenador/a do projeto ou de

alguém de sua equipe de pesquisa, e visavam proporcionar ao/à aluno/a o contato com a pesquisa científica. Se por um lado a reformulação do programa de assistência estudantil de 1999 possibilitou a vinculação da contrapartida à realização de atividades acadêmicas pertinentes à área de formação do/a estudante apoiado/a, por outro, conforme aponta Leite (2012), a contrapartida/condicionalidade exigida, por exemplo, na UFJF permaneceu como uma forma de emprego – mão de obra barata – para os/as estudantes "carentes".

No desenvolvimento do programa de assistência estudantil da UFJF, em 2006, o setor responsável por ele mais uma vez mudou de nome e passou a se chamar Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE). Além das modalidades de assistência já existentes, a CAE proporcionou aos/às alunos/as o "Apoio Pedagógico" e o "Plantão Social". O plantão social tem a função de auxiliar os/as alunos/as nas suas demandas sociais, tais como na orientação para obter diversos documentos em órgãos públicos, dar entrada em auxílio desemprego ou encontrar uma moradia. Já o apoio pedagógico visa orientar os/as alunos/as nas demandas pedagógicas, individualmente ou em grupos, isto é, nos processos de aprendizagem, auxiliando na elaboração do plano de estudo, acompanhando o desempenho acadêmico, buscando proporcionar espaços para a interação do alunado. Além de atendimentos individuais realizados quando necessários, o apoio acontece em oficinas pedagógicas nas quais se trabalham os conteúdos relacionados com a gestão e a organização do tempo no contexto acadêmico, as estratégias e as atitudes necessárias para um melhor desempenho nas provas e na apresentação de trabalhos.

Na tentativa de aprimorar o programa, corrigir falhas do passado, atender às demandas da comunidade acadêmica, acolher e reconhecer o universo crescente e diverso de alunos/as da UFJF, em 2014, foi criado a Pró-Reitoria de Apoio Estudantil e Educação Inclusiva (PROAE). A partir de abril de 2015, começou a ser implantada a nova política de acolhimento e permanência do corpo discente, a qual dá continuidade a alguns benefícios já existentes – os auxílios alimentação, moradia, transporte e creche – e extingue a chamada bolsa manutenção. Ao mesmo tempo, são instituídas as bolsas permanência, no valor mensal de R$400,00, concedida nos termos do Programa de Bolsa Permanência do Ministério da Educação, e bolsa PNAES. Esta última tem seu valor equiparado ao da bolsa permanência e é concedida através de edital e orçamento próprios à UFJF. Nesta reestruturação do programa, sinalizando um avanço da política da assistência estudantil na universidade, o caráter obrigatório da contrapartida de 12 horas semanais de atividades a serem realizadas pelos apoiados/as da antiga modalidade manutenção foi revogado. Além dessas mudanças, foi inaugurado o Serviço de Psicologia aberto aos/às estudantes apoiados/as. Este serviço visa escutar e acolher os/as estudantes por meio da reflexão sobre a vida acadêmica e as questões afetivas relacionadas à experiência universitária. O trabalho é desenvolvido por cinco psicólogos/as em atendimentos individuais de curta duração e, quando necessário, são feitos encaminhamentos para outros serviços. O serviço oferece também o "ciclo de palestras" que se configura como um espaço para discussão e reflexão sobre diferentes temáticas relevantes pertinentes à vida universitária, e o grupo "fora de casa", o qual reúne estudantes provenientes de outras cidades que foram morar em Juiz de Fora para estudar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, ao analisarmos o trabalho realizado na UFJF, por exemplo, nas oficinas pedagógicas, percebemos que ele se alinha, em grande parte, à "pedagogia das competências" (Saviani, 2007), à pedagogia da concorrência, da eficiência e dos resultados (Libâneo *et al.*, 2003). Apesar dos avanços na Política de Assistência Estudantil que viemos mostrando, particularmente na UFJF, podemos ainda dizer que ela tem caminhado ao lado de uma educação competitiva e individualista. Embora este não seja o objetivo central das supracitadas oficinas, bem como do programa de assistência estudantil, pensamos que, por exemplo, essas oficinas assim como a referida política podem ser, respectivamente, espaço e política para favorecer relações de troca, de compartilhamento de experiências, para o desenvolvimento de habilidades sociais cooperativas, empáticas e solidárias. Pode ainda, contribuir para a construção de um/a profissional-cidadão/cidadã ético/a, comprometido/a socialmente, consciente e crítico/a das desigualdades e injustiças de diversas origens e padrões.

As redes de sociabilidades possíveis de serem construídas na universidade, por exemplo, no âmbito das ações do programa de assistência estudantil, são importantes para o tipo de formação que se pretende oferecer aos/às estudantes. Conforme temos escrito ao longo do texto, acreditamos que cabe à universidade como instituição do ensino superior dedicar-se à formação de um/a cidadão/ã ético/a, responsável socialmente e cooperativo/a, posto que seu papel deva ir além da qualificação do/a profissional e do/a especialista. Mesmo que os resultados históricos não tenham atendido a essa perspectiva, isso não inviabiliza essa finalidade. Entendemos que há aqui um desafio para a política de assistência estudantil e uma oportunidade de favorecer determinadas formas de sociabilidade entre os/as estudantes. Pois, a partir da forma como elas se configuram, é possível ajudar a proporcionar aos/às discentes uma educação que vise mais do que a obtenção de um diploma e a aquisição de um conhecimento técnico, específico, que os/as autorize a desempenhar uma certa função/profissão. Acreditamos que, assim como afirma Gadotti (2009), "uma educação para a cooperação, uma educação para a solidariedade, não é apenas uma opção ética. É uma condição humana necessária para o desenvolvimento pessoal e social" (p. 45). Pensamos que com uma formação de cidadãos/cidadãs qualificados/as, éticos/as, comprometidos/as com a sociedade, conscientes do seu papel social, cooperativos/as e respeitosos/as é possível promover a equidade e a igualdade de oportunidades na sociedade, assim como fortalecer o desenvolvimento de uma nação democrática e justa socialmente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. 2000. *Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens*. Petrópolis, Vozes, 251 p.

BRASIL. Presidência da República. 1996. Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Presidência da República. 2001. Lei nº 10.172/01. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.

BRASIL. Presidência da República. 2010. Decreto nº 7.234. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm.

DEMO, P. 1994. *Política Social, Educação e Cidadania*. Campinas, Papirus, 131 p.

FERREIRA, S. 2012. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). *Linhas Críticas*, (36): 455-472. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6794/5773.

FIGUEIREDO, E.S.A. de. 2005. Reforma do ensino superior no Brasil: um olhar a partir da história. *Revista da UFG*, **7**(2). Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html.

FONAPRACE – Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários. 1993. Dez Encontros. Disponível em: http://www.prace.ufop.br/novo/pdfs/fonaprace/LIVRO%20FONAPRACE%2010%20ENCONTROS.PDF.

FONAPRACE – Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários. 1997. Primeira Pesquisa do Perfil Social, Cultural e Econômico dos Estudantes das IFES. Belo Horizonte: FONAPRACE.

FONAPRACE – Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários. 2007. Plano Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: http://www.ufjf.br/proae/files/2009/08/plano-nacional-de-assistencia-estudantil.pdf.

GADOTTI, M. 2009. *Economia Solidária como Práxis Pedagógica*. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 136 p.

LEITE, J.L. 2012. Política de assistência estudantil: direito da carência ou carência de direitos? *SER Social*, **14**(31): 453-472.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F. de; TOSCHI, M.S. 2003. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo, Cortez, 544 p.

SANDEL, M.J. 2012. *O Que o Dinheiro Não Compra: os limites morais do mercado*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 237 p.

SAVIANI, D. 2007. Professor Demerval Saviani analisa o PDE. Disponível em: http://www.contee.org.br/secretarias/educacionais/materia_116.htm.

SAVIANI, D. 2008. O legado educacional do regime militar. *Cadernos Cedes*, **28**(76): 291-312.

OS ESFORÇOS DOS JOVENS PARA PROSSEGUIR COM OS ESTUDOS: APROXIMAÇÕES PRELIMINARES DOS DESAFIOS DE MOÇAS E RAPAZES DAS CAMADAS POPULARES E EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO

Raquel Souza,
doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

O presente texto tem como propósito apresentar alguns apontamentos preliminares de pesquisa em curso, cujo objetivo é descrever e analisar experiências e desafios comuns a moças e rapazes das camadas populares e egressos do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de São Paulo.[1] A partir de entrevistas individuais, realizadas com jovens moradores de três distritos da Zona Leste de São Paulo e que concluíram a educação básica entre os anos de 2010 e 2013, pretende-se apreender um conjunto de vivências – em diferentes domínios – que possam ser reveladoras da condição juvenil e dos processos de trânsito para a vida adulta experimentados na capital paulista e, ao mesmo tempo, identificar nuanças nos modos como essas vivências são experimentadas e enfrentadas pelos próprios indivíduos.

A pesquisa, amparada pelo quadro teórico da Sociologia da Juventude e da denominada Sociologia do Indivíduo, busca contribuir para a construção de conhecimentos sobre a juventude brasileira dos setores populares, em um contexto marcado por mudanças substantivas do ponto de vista educacional e social – grosso modo, traduzidos por uma ampliação das oportunidades educacionais e pela generalização de expectativas de mobilidade social ascendente –, fenômenos que supomos afetar os modos de vida desse grupo social. Parte-se do pressuposto de que compreender como essas mudanças afetam as aspirações e iniciativas dos indivíduos constitui-se numa importante agenda de pesquisa, visto que essas alterações não se situam apenas no plano econômico e/ou educacional – traduzido por melhores possibilidades de consumo ou de permanência na escola – mas criam novas demandas e necessidades, mudam relações e estruturam novas desigualdades (NOGUEIRA, 2013; SPOSITO e SOUZA, 2014).

Nessa agenda, os jovens podem, fazendo uso da acepção de Melucci (2001, p. 102), ser considerados como "espelhos de toda a sociedade", ou seja, percebidos como aqueles que condensam um conjunto de relações sociais que permitem a compreensão das direções e ambiguidades desses processos. Embora essas mudanças atinjam a todos, podemos propor que elas se tornam mais visíveis no momento da juventude, pois "o jovem ainda vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir" (PERALVA, 1997, p. 23). Ao mesmo tempo, o estudo dos jovens resgata a reflexão sobre a dimensão diacrônica e temporal daqueles que experimentam mudanças, para a compreensão do mundo social, naquilo que Mannheim (1993) denominou de "estratificação das vivências".

1 Trata-se da pesquisa de doutorado "Experiências e desafios dos jovens das camadas populares no trânsito para a vida adulta", realizada sob orientação da professora Marilia Pontes Sposito. O estudo conta com apoio da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).

O IMPERATIVO DE PROSSEGUIR COM OS ESTUDOS

Até o presente momento, foram realizadas 38 entrevistas[2], a partir das quais é possível constatar que, para esse conjunto de moças e rapazes, não há como escapar da necessidade de continuar e/ou retomar os estudos após a conclusão da educação básica. Assim, independentemente das trajetórias pregressas de escolarização e/ou da relação que esses jovens mantém com o conhecimento escolar, continuar e/ou retomar os estudos apresenta-se como um imperativo na percepção desses jovens, fortemente orientada pelo desafio de *ser alguém na vida* ou de, simplesmente, *melhorar de vida*. Tais expressões, como assinalam alguns pesquisadores, no caso dos jovens, manifesta não apenas o anseio de uma mobilidade social ascendente, por meio de carreiras profissionais mais promissoras e de maior retorno salarial potencialmente obtidas com a elevação da escolarização, mas também da construção de caminhos que promovam certas expectativas de realização pessoal, de conquista de status e de reconhecimento social e de pleno acesso a direitos (VALLADARES, 2010; DAYRELL, LEÃO e REIS, 2011; ALVES e DAYRELL, 2015).

Embora as aspirações de continuidade de estudos não estejam exclusivamente dirigidas para o acesso a um curso de graduação[3], é o acesso ao Ensino Superior que mobiliza a maioria dos entrevistados, dentre os quais predomina a percepção de que, mesmo tendo mais *oportunidades* para o acesso ao Ensino Superior, se comparados à geração de seus pais, esse nível de ensino permanece marcado pela seletividade e pela existência de barreiras (os exames de acesso) difíceis de serem transpostas, notadamente por aqueles que se encontram em desvantagem do ponto de vista socioeconômico – pois são pobres – e educacional – pois estudaram em uma escola pública. Ao mesmo tempo, uma vez adentrado às portas de uma universidade ou faculdade, esse desafio converte-se na difícil missão de permanecer nela. Nesse último caso, questões relacionadas à conciliação do estudo e do trabalho, às dificuldades de *acompanhar* as matérias e adaptar-se ao ritmo de ensino, à compatibilização entre os interesses pessoais e as possibilidades de "escolhas"[4] das carreiras realizadas ganham proeminência.[5]

---

2 Os jovens foram selecionados a partir de informações disponibilizadas por quatro escolas públicas situadas nos distritos pesquisados (Aricanduva, Itaquera e Sapopemba). A consulta a esse material permitiu a escolha de moças e de rapazes levando em consideração os seguintes critérios de heterogeneidade: i. autodeclaração de cor/raça; ii. escolaridade alcançada pela mãe; iii. expectativas com relação ao futuro após o término do Ensino Médio (estudar, estudar e trabalhar, trabalhar, outras atividades). Além disso, dois jovens egressos de uma instituição de ensino situada em Guaianazes, também na Zona Leste, foram entrevistados.

3 Dois jovens aspiravam trilhar outros caminhos de continuidade dos estudos. Janaína, 20 anos, com intuito de se tornar atriz profissional, estava matriculada em um curso livre de formação de palhaços, com duração de dois anos, oferecido por uma ONG, e projetava, para o ano de 2016, disputar uma vaga no curso de nível técnico de formação de atores da Escola de Artes Dramáticas da Universidade de São Paulo (EAD-USP) ou da Escola Nacional de Teatro de Santo André (ENT). Já Norton, 21 anos, após três anos trabalhando, segundo ele como "peão" numa indústria, havia recém-ingressado em um curso técnico noturno, oferecido pelo SENAI, onde estudava marcenaria.

4 O uso do termo entre aspas visa evidenciar que os jovens dessa pesquisa configuram suas possibilidades de acesso ao ensino superior num contexto de "restrição das escolhas", marcada pela hierarquização social dos diferentes cursos do ensino superior.

5 Nesse texto, abordar-se apenas questões relacionadas às dimensões de acesso dos jovens ao Ensino Superior.

No que diz respeito ao acesso, as estatísticas educacionais permitem-nos apreender a magnitude das dificuldades dos jovens. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar, na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) 73,16% dos jovens com idade entre 18 a 24 anos já haviam concluído a educação básica, mas apenas 17,3% frequentavam o Ensino Superior (SIS, 2013). Esse baixo percentual de graduandos da faixa etária dos 18 aos 24 anos se dá em detrimento de um momento histórico marcado pela emergência de programas governamentais de expansão e inclusão de vagas no Ensino Superior[6] e de um movimento, notadamente do setor privado – atento às demandas de uma clientela potencial com condições de tempo e reduzidos recursos econômicos –, de diversificação crescente de preços e modalidades de oferta desse nível de ensino.

É nesse contexto que os jovens buscam forjar estratégias de continuidade de estudos, comumente descritas por eles a partir de expressões como *esforço* e/ou *sacrifício*. Essas estratégias podem ser situadas em dois polos de ação. De um lado, é por meio do trabalho e da remuneração oriunda dessa atividade que o desafio de prosseguir estudando pode e/ou é concretizado. Nesse caso, o trabalho emerge como possibilidade de custear as mensalidades e demais despesas de um curso realizado em um estabelecimento de ensino privado, contando (ou não) com a ajuda financeira da família e de subsídios governamentais, como por exemplo, o financiamento do FIES. De outro, a possibilidade de prosseguir com os estudos é relacionada às condições de dedicação para a preparação dos exames de acesso ao ensino superior, dentre os quais destacam-se o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e os vestibulares de universidades e faculdades tecnológicas paulistas. O desempenho nessas provas pode estar relacionado tanto à aspiração de obtenção de bolsa no ProUni quanto de uma vaga em estabelecimentos públicos.

Mais do que caminhos antagônicos – que acenam para ações diametralmente opostas realizadas pelos indivíduos – esses dois polos de ação parecem expressar duas pontas de um complexo campo de possibilidades, socialmente e historicamente situados, que são experimentadas, ou ao menos vislumbradas, por moças e rapazes com intuito de ingressar no Ensino Superior após a conclusão da educação básica. Evidentemente, há trajetórias educativas em que só uma via é idealizada ou construída. Entre alguns entrevistados, de fato, a ação de pagar pelos estudos era avaliada como necessária, não apenas em decorrência de suas condições objetivas existência, mas igualmente como uma forma de escapar da avaliação do mérito acadêmico presente mesmo nos processos de acesso a políticas de inclusão.[7] Já entre outros

6 Refere-se aqui a iniciativas como o Programa Universidade para Todos (ProUni); o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI); a Lei 12.711/2012, que institui cotas em estabelecimentos públicos federais para jovens egressos de estabelecimentos públicos de educação básica, negros e indígenas; as mudanças nas taxas de juros e critérios de concessão de crédito educativo do programa de financiamento estudantil (FIES). Além disso, as universidades e faculdades de tecnologia do Estado de São Paulo adotam a política de sistema de pontuação acrescida (bônus) às notas da primeira fase e nota final de seus vestibulares para estudantes egressos da escola pública e/ou que se autodeclarem como afrodescendentes. O Estado de São Paulo mantém ainda o Programa Bolsa-Universidade, um convênio que foi estabelecido entre a Secretaria Estadual de Educação (SEE-SP) e um conjunto de instituições de Ensino Superior privado.

7 Entre esse grupo (4 jovens), figurava a percepção de que não eram capazes de conseguir bons resultados ou de competir por uma vaga com egressos de outras escolas e de que os exames de acesso ao ensino superior privado são apenas protocolares. Cabe destacar que, entre dois entrevistados foi bastante sintomática a revolta diante das mudanças

jovens a busca por estabelecimentos e/ou cursos de maior prestígio e reconhecimento social, de *boa qualidade*, induzia-os não apenas a centrar esforços na preparação para os exames, como a negociar/tencionar com as famílias certas condições avaliadas como necessárias para essa preparação, dentre as quais se destaca a postergação do ingresso ao mundo do trabalho e/ou o uso da remuneração obtida por essa atividade remunerada para as despesas pessoais e educativas (cursinhos, curso de línguas, cursos técnicos, transporte, alimentação etc.).

Todavia, de modo mais amplo, constata-se que moças e rapazes que conformam suas estratégias de continuidade dos estudos por meio de um permanente movimento de tatear e se situar nos potenciais caminhos. Avalia-se que essa ação dos indivíduos jovens pode ser compreendida à luz da própria heterogeneidade e hierarquização do atual ensino superior brasileiro e da pluralidade dos caminhos de acesso a ele. A recente expansão desse nível de ensino no país se processou mediante uma pluralização de modalidades de instituições públicas e, principalmente, privadas, bem como da proliferação de cursos que gozam de prestígio social e acadêmico diferenciados (MANCEBO, VALE e MARTINS, 2015). Assim, é se submetendo aos processos seletivos, estruturados com vistas a mensurar o mérito acadêmico dos candidatos ao ensino superior, e avaliando suas chances de acessar as políticas dirigidas a jovens de baixa renda – e que, no geral, não prescindem do ajuizamento dessas avaliações meritocráticas –, que os jovens buscam articular o imperativo de prosseguir com os estudos às chances objetivas de se inserir num curso e instituição.

Nesse processo, a participação dos entrevistados no Enem assume certo protagonismo, de um lado, porque a avaliação se constitui como principal mecanismo de admissão às políticas destinadas à população jovem de baixa renda e oriunda de escola pública conhecidas pelos jovens – o ProUni, principalmente, mas também as cotas em universidades e institutos federais – e, de outro, porque por meio deles moças e rapazes, munidos de sua classificação geral na avaliação, operam um intenso processo de negociação virtual – visto que todo esse processo acontece através da internet – entre suas aspirações e as limitadas oportunidades abertas pelo seu desempenho.

> *Eu tinha o plano de ir pra Federal do ABC, porque o curso de Química é oferecido por poucas universidades acessíveis a mim. Então, eu pensei: "Bom! Vou pra Federal do ABC".* (...) *Aí... eu tive uma nota muito baixa no Enem. Eu fui muito bem nas questões. Tirei 800 em Matemática, mas na Redação eu fui muito mal. Eu tirei 400 na redação. Então, a minha média foi lá pra baixo e eu não consegui passar na Federal (...). Eu chorei, eu me descabelei. Eu pensei: o que é que eu vou fazer agora? Só que eu sou uma pessoa que tem planos B, porque além do Enem, eu tinha feito o Vestibulinho pra Química, no técnico. Porque eu pensei: se não der certo, alguma coisa eu vou fazer, porque eu não vou ficar parada. Aí eu não passei na Federal, mas fui parar no curso*

instituídas pelo governo federal de acesso ao FIES. A principal queixa deles disse respeito à obrigatoriedade, a partir de 2015, de realização do Enem e de uma pontuação mínima nesse exame como critério de acesso ao financiamento estudantil e desempate dos candidatos ao crédito estudantil.

técnico, na [ETEC] Júlio de Mesquita. (...) *Eu comecei a fazer Química e comecei a procurar outras universidades. Aí, eu descobri uma universidade, que era privada, barata e que tinha o curso de Química super barata. Aí, eu pensei em estudar lá, na FASB. Eu parei de estudar para o Enem e fiquei só estudando Química. Eu tava certa de que eu ia estudar lá. Mas como eu te falei, eu sempre tenho o meu Plano B. Se nada der certo, o Enem tá aqui na manga, eu vou tentar uma possibilidade de vaga no ProUni, até mesmo lá na FASB. Aí, eu fiz o Enem de 2014 e o que aconteceu? Eu tirei uma nota ótima no ENEM e consegui a bolsa de 100% no ProUni lá. Então, eu vou estudar Química. Só... que por desencargo* (risos)*, eu resolvi me inscrever no Sisu, eu pensei: vamos ver o que vai sair!. Eu fiquei em 5º lugar pra cotas de jovens com escolaridade pública. Eu falei: gente! E agora? O que eu faço.* – Ana, 19 anos, parda, ex-aluna da ETEC Carlos Drummond de Andrade – 2012.

Foi assim: no primeiro ano, eu prestei a Fuvest e fiz o Enem. Na Fuvest eu nem passei pra 2ª fase e, fazendo o vestibular, eu vi que, pra mim fazer o curso de Odontologia, eu ia ter que estudar muito. Eu ia ter que ralar muito num cursinho. Ia ser dois, três, quatro anos de cursinho, mesmo com bônus. Aí, no 2º ano, eu fiz só o Enem, mas mesmo no Enem eu não consegui com a minha nota ir pra um curso de Odontologia, porque é um curso muito concorrido. Então, eu não conseguia nem no Sisu, nem pro ProUni. Aí, o que é que eu fiz? Eu decidi fazer o vestibular da FMU. É uma faculdade de 2ª linha, mas o curso de Odontologia é... é menos comum. *Eu fiz a prova e, com a nota que eu tirei, consegui 50% de desconto na mensalidade, mas eu paguei só seis meses. Aí, o que eu fiz? Eu consegui financiar os outros 50% com o FIES. Então, agora eu não tô pagando nada.* – Nelson, 21 anos, branco, ex-aluno da E. E. Mário de Andrade – 2012.

Então, eu sabia que eu queria fazer jornalismo, mas eu não sabia se tinha técnico, se eu ia fazer faculdade ou não, se eu pagaria ou não pagaria (...) Aí eu terminei o ensino médio, fiz o Enem e passei na primeira chamada e aí eu fui pra faculdade. Eu já fui direto pra faculdade assim que eu terminei [o Ensino Médio]. *Eu consegui uma bolsa 100% pelo ProUni, na Uninove. Eu tinha nota pro Mackenzie também, mas lá eu só consegui ponto pro curso que era a tarde. Como eu ia trabalhar? É curso pra filhinho de papai. Eu tenho que estudar à noite (...) Eu queria, na verdade, estudar na UFBA, na Universidade Federal da Bahia. Eu tenho uns familiares lá, mas a questão da pobreza pesa muito né. Eles lá são muito pobres. Aí eu ia pra lá? Eu não teria como me sustentar. Eu poderia depois até tentar uma bolsa de... pra me manter. Só que até eu conseguir, como eu iria me manter? Aí eu desisti, porque*

> *eu consegui entrar lá pelo SISU, mas eu foquei mais aqui. Falei: Não! Vamos ficar aqui e ver no que dá e agora eu tô quase me formando*. – Batista, 21 anos, preto, ex-aluno da E. E. Florbela Espanca – 2011.
>
> *Eu fiz o ENEM três vezes, o primeiro foi mais por teste mesmo. Mas, eu fiz três vezes. Não deu em nada, não consegui o ProUni (...).* Pública eu nem tentei, porque *no meu trabalho tinha um colega que queria entrar na pública e ele tava louco de estudar, com aquele... um monte de livro. Eu não. Aí, em 2012, eu entrei na Uninove, primeiro eu fiz o curso de Fisioterapia, mas eu não gostei e eu pedi transferência pra Enfermagem. Eu fui fazer pagando mesmo. Eu trabalhava e pagava o curso, com dinheiro do telemarketing!* Só, que a mensalidade começou a aumentar e meu pai ficou desempregado. Aí... *não tinha o que fazer, porque entre pagar a faculdade e ajudar a família... Eu caí no FIES. Eu consegui 50%* [de desconto] *do FIES, mas deu problema na documentação, então, eu fiquei só seis meses com o FIES e, depois o banco suspendeu. Eu fui atrás, mas ela* [a faculdade] *bloqueou a catraca e eu não consegui mais ir pro curso. Esse ano* [2015] *eu fiz o ENEM. Eu vou tentar o ProUni pra Enfermagem, mas eu acho que a minha nota não é tão boa, eu fiz 400 e poucos, então, se não der, eu vou tentar alguma coisa de Administração. Eu só não quero ficar parada.* – Luana, 22 anos, parda, ex-aluna da E. E. E. Mia Couto – 2010.

Como é possível apreender a partir dos excetos das entrevistas de Ana, Batista, Nelson e Luana, os jovens identificam os empecilhos no sentido de realizar suas "escolhas" e de construir uma trajetória mais longilínea de escolarização, cujas soluções tendem a ser bastante singulares. Desses obstáculos, destaca-se aquele relacionado à obtenção de média suficientemente satisfatória nas avaliações de mérito acadêmico. Mas não apenas! Por exemplo, assim como para Nelson, hoje estudante de Odontologia, no caso de Ana e Batista, o acesso a cursos de graduação de Química e de Jornalismo da Universidade de São Paulo (USP) eram tidos como inacessíveis pela competitividade que caracteriza o exame de acesso a instituição, mas a distância entre a residência desses dois jovens e a referida universidade foram foi igualmente mencionada como um dado objetivo para não se engajarem na disputa por uma de suas vagas. Sendo eles moradores de distritos situados no extremo leste da cidade, Sapopemba e Guaianazes, e que, por diferentes razões, não dissociavam a frequência ao ensino superior com a permanência e/ou acesso ao mundo do trabalho, ingressar na USP era avaliado como algo bastante complicado.[8]

Para Batista, o trabalho e a previsão de dificuldades para sobreviver em outro Estado, também foram aludidos como motivos para que não ingressasse como bolsista do ProUni

8 A partir de estudo realizado com jovens bolsistas do ProUni, Abdal e Navarra (2014) problematizam os modos pelos quais os deslocamentos diários empreendidos pelos estudantes na cidade de São Paulo interagem com dimensões como o acesso, a permanência e a fruição do Ensino Superior.

no Mackenzie – universidade privada de caráter confessional, avaliada por ele como tendo melhor qualidade do que a instituição em que fazia seu curso de graduação, a Uninove – e também para não efetuar sua matrícula na Universidade Federal da Bahia (UFBA), embora tivesse sido obtido média pelo SISU. O caso de Luana, por seu turno, chama atenção pelas inúmeras tentativas realizadas pela jovem no sentido de obter nota mínima no Enem para ingressar em um curso de Enfermagem, exclusivamente através do ProUni, de sua disposição para custear ela mesma sua graduação e, diante das dificuldades financeiras, de retomada do projeto original: conseguir uma bolsa de estudos, mas agora abrindo mão da área de conhecimento (saúde) que originalmente mobilizava seus interesses, para não ficar parada. É em vista de seu depoimento que podemos problematizar o fato de que, se o movimento mais geral dos jovens é de tatear e se situar no campo do ensino superior brasileiro, as aspirações e condições de ação para esse processo não são as mesmas para o conjunto dos indivíduos.

A esse respeito, uma fecunda produção da área da Sociologia da Educação tem se debruçado sobre as especificidades do processo de escolarização de jovens das camadas populares. Em um quadro de tendência à universalização do acesso da hoje considerada educação básica e de deslocamento da seletividade escolar para níveis mais elevados de ensino, tais estudos têm chamando atenção para uma miríade de questões que permitem compreender o maior ou menor êxito dos indivíduos em construir trajetórias mais longilíneas de formação escolar. Há, todavia proeminência para questões concernentes aos processos de socialização e estratégias educativas empreendidas pelas famílias aos seus novos membros, bem como para a heterogeneidade das escolas – inclusive no interior de uma mesma rede de ensino – quanto à capacidade de garantir o aprendizado de conteúdos mínimos para os seus alunos (SETTON, 2005; SOUZA, 2010; VIANA, 2011; COSTA, ALVES, MOREIRA e SÁ, 2013; ROMANELLI, 2013).

Os resultados obtidos até aqui não permite negligenciar essas duas dimensões e suas articulações, pois em geral são os jovens oriundos de famílias com condições de vida mais estáveis e que estudaram em escolas avaliadas como de *"melhor qualidade"* – cujo acesso geralmente foi mediado ou incentivado pela ação dos pais –, aqueles que se encontram em uma situação relativamente mais vantajosa na busca pelo acesso ao Ensino Superior, lançando mão de um leque mais amplo de caminhos de acesso a esse nível de ensino e, ao mesmo tempo, encontrando formas de não abrir mão de certas aspirações pessoais. É entre esse grupo, por exemplo, que o acesso ao ensino superior público se delineia mais claramente como horizonte, sendo os cursos oferecidos por estabelecimentos privados apresentados como um "Plano B", uma alternativa de "aceleração" dos estudos em instituições e/ou cursos de maior prestígio acadêmico e social.[9]

9 O termo "aceleração" é tomado aqui de empréstimo do trabalho de Wilson Mesquita de Almeida (2014), que realizou estudo com bolsistas do ProUni na capital paulista. Em sua análise, o autor constata a existência de dois grupos de beneficiários do programa. Um primeiro seria constituído por jovens cuja participação na iniciativa, frente as dificuldades de acesso ao ensino superior público, teria acelerado seu processo de ingresso em um curso de graduação. Ao passo que para outro, a iniciativa constituía-se como "única alternativa" de acesso a esse nível de ensino.

Todavia, parece ser igualmente importante considerar o papel ativo dos jovens na construção de seus percursos de escolarização e das relações que eles estabelecem com outras instâncias sociais que extrapolam os domínios da escola e da família (ZAGO, 2011). Em outras palavras, as condições de existência e disposições incorporadas pelos jovens influenciam, mas não determinam por si só as trajetórias delineadas por eles. As entrevistas permitem identificar a existência de um trabalho dos indivíduos sobre essas influências. A experiência de Conceição é bastante indicativa desse processo. A jovem, que terminou o Ensino Médio, em 2010, descreve da seguinte forma sua experiência educativa na escola de nível médio:

> *Eu não via sentido. É claro que, né, pra passar você tem que ter presença e nota. Então, eu fazia o que era pra eu fazer: ler um texto e responder as perguntas solicitadas sobre ele. Era essa a aula geralmente. Eu fazia o que me era pedido e, quando não tinha o que fazer, eu abaixava a cabeça e dormia. Eu cumpria aquilo que era solicitado pela escola. Ou seja, quando eu digo que eu não estudava, eu não estou dizendo que eu era uma baderneira ou que eu causava na escola, mas é que eu não fazia nada além daquilo que me era pedido. Eu cumpria as metas estabelecidas.* – Conceição, 21 anos, branca, ex-aluna da E. E. Mia Couto – 2010.

A falta de sentido atribuída à escola, somada às dificuldades econômicas enfrentadas por sua mãe, que trabalha como diarista, é apontada pela jovem como fatores que contribuíram para que ela sequer vislumbrasse horizontes de continuidade dos estudos. Todavia, em 2012, em uma festa, Conceição conheceu seu atual namorado, estudante de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e uma das lideranças de um coletivo juvenil do bairro de Sapopemba, onde residem. Segundo seu relato, foi esse contato que lhe *"abriu as portas para um mundo novo, até então desconhecido"*. O encontro amoroso deu início a entrada da jovem em um novo universo de sociabilidade juvenil, marcado por reuniões de discussão políticas, grupos de estudo de história *"marxista"* e de atividades culturais, principalmente musicais. A jovem nos relatou seu constrangimento inicial decorrente da sensação de sentir-se uma estranha nesses contextos, mas igualmente, seu progressivo movimento de adesão não apenas ao grupo apresentado por seu parceiro, como também aos valores partilhados por seus membros, dentre os quais se destaca a valorização de que todos se empenhem em *"ocupar a universidade pública"*. Desde então, Conceição tem sistematicamente se dedicado à preparação para o vestibular das universidades paulistas, em especial da USP – já havia realizado duas tentativas, sendo que na última havia *passado* para a 2ª fase da Fuvest –, onde esperava um dia ingressar no curso de Letras.[10]

10 Cabe aqui mencionar que uma das estratégias da jovem consistiu em trabalhar como atendente de *call center* por alguns meses, com intuito de fazer uma poupança que a mantivesse, por algum tempo, fora do mundo do trabalho, custeasse suas despesas pessoais e as mensalidades de um cursinho alternativo. Estratégias semelhantes foram descritas por Isobel, 19 anos, e Janaína, 20 anos. Ambas trabalharam por aproximadamente um ano e meio com vistas a economizar para estudar, a primeira como estoquista e a segunda como balconista de farmácia.

As situações enfrentadas por Conceição também dão conta do fato de que, se as chances de prosseguimento do estudo relacionam-se ao passado incorporado, ele está igualmente atrelado ao presente vivido. Entre 2013 e 2014, a entrevistada contava com recursos financeiros oriundos de uma pensão alimentícia por morte de seu pai. Era com esse recurso mensal, parcialmente entregue à mãe, somado a uma poupança pessoal, que ela se mantinha distanciada do mundo do trabalho, podendo dedicar-se integralmente aos estudos. No entanto, ao completar 21 anos, a pensão foi suspensa, sua mãe ficou doente e impossibilitada de trabalhar e, por uma série de contingências, as duas tinham sido desalojadas de sua casa. No momento da entrevista, essa tríade de problemas era fonte de profunda angústia e sofrimento da jovem, que mesmo querendo apenas estudar, já havia acionado sua rede de contatos para obtenção de um trabalho remunerado.

Ainda que numa condição evidentemente menos aflitiva, situação similar foi vivida por Rodrigo, 20 anos, candidato ao disputadíssimo curso de Medicina. No ano seguinte à conclusão do Ensino Médio, em 2013, o jovem dedicou-se exclusivamente aos estudos preparatórios para o vestibular e o Enem, frequentando um curso pré-vestibular privado, pago com a ajuda dos pais. Em 2014, sem ter sido aprovado em nenhuma das quatro avaliações de que participou, almejava prosseguir estudando, mas:

> *Então, o que aconteceu? A minha mãe ela já fez de tudo um pouco na vida. Mas, na época, ela tava trabalhando na Feira Popular da Madrugada, ali no Brás. Ela vende lingerie* (risos). *Só que a Feira da Madrugada passou por uma reforma. O terreno da feira foi passado pra União e, se eu não estou enganado, a União repassou a responsabilidade do terreno para a Prefeitura. E isso aconteceu durante a gestão do atual prefeito, o Fernando Haddad. A Prefeitura viu que a feira não tava com condições adequadas no que diz respeito ao controle de incêndio e de outras coisas que não tavam adequadas. Aí, ele* [o Prefeito] *fechou a feira. Só que ele fechou a feira e deixou todo mundo desempregado pelo período de seis meses. A nossa sorte é que minha mãe tinha um dinheiro guardado e o meu pai trabalha como gerente de estoque de uma loja ali na Liberdade. Ele ganha algo como dois salários mínimos, então, ele tem esse valor fixo e, como minha mãe tinha um dinheiro guardado, nesse período meus pais conseguiram ir segurando as pontas.* (...) *Mas, aí, não deu pra fazer cursinho, mesmo com bolsa, com 50% de bolsa, com desconto, e eu fui trabalhar... Trabalhar de quê? De atendente de telemarketing.* – Rodrigo, 20 anos, pardo, ex-aluno ETEC Carlos Drummond de Andrade – 2012.

Os dois relatos permitem chamar atenção para o fato de que seus *esforços* no sentido de prosseguir com os estudos são particularmente afetados por aquilo que poderíamos denominar, fazendo uso de termo cunhado por Kathya Araújo e Danilo Martuccelli (2011), como inconsistência posicional. A fragilidade das condições materiais e de existência das famílias

e, por consequência dos próprios jovens, se não anulam suas aspirações de prosseguir com os estudos, ao menos tornam os caminhos de acesso ao ensino superior e/ou em outro nível/modalidade de ensino mais sinuosos, criando ora desvios, ora atalhos para rotas inicialmente esboçadas. As entrevistas evidenciam ainda a ciência desses jovens de que suas trajetórias educativas, independentemente dos caminhos estruturados, estão enredadas numa conjuntura política e econômica. Não por acaso, foi comum entre alguns jovens o emprego da expressão *"agora com a crise, né?"*, para expressar tanto o temor com relação ao desemprego deles ou de seus pais, quanto para manifestar a insegurança com relação à manutenção de políticas públicas que vislumbravam acessar e/ou já tinham acessado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto resulta de um primeiro exercício de reflexão dos materiais empíricos de pesquisa ainda em curso. Portanto, são ideias preliminares que, evidentemente, expressam a inconsistência de um processo ainda inacabado. Nele buscamos evidenciar o imperativo de prosseguimento dos estudos, notadamente por meio do acesso ao Ensino Superior, como algo que tem afetado as expectativas e vivências de moças e rapazes na cidade de São Paulo. Em um contexto ainda marcado pela seletividade desse nível de ensino, problematizamos o fato de que, para a maioria dos jovens, é no exercício constante de tentar se inserir que caminhos e rotas vão sendo esboçados, reconfigurados e traçados. Nesse processo, moças e rapazes encontram modos e condições singulares de lidar com suas experiências do passado e, igualmente, com aquelas experimentadas no presente.

REFERÊNCIAS

ABDAL, Alexandre; NAVARRA, Julia. "Uni por Uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa": deslocamentos cotidianos e o acesso, a permanência e a fruição da universidade por bolsistas do ProUni no Ensino Superior privado. Novos estudos Cebrap, São Paulo, n. 99, p. 65-87, julho 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/nec/n99/0101-3300-nec-99-00065.pdf. Acesso 21-jan.2016.

ALMEIDA, Wilson Mesquita. *ProUni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo*: uma análise sociológica. São Paulo: Musa, Fapesp, 2014.

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 375-390, junho 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-41-2-0375.pdf. Acesso 16-jan.2016.

ARAUJO, Kathya; MARTUCCELLI, Danilo. La inconsistencia posicional: un nuevo concepto sobre la estratificación social. *Revista Cepal*, Santiago, n.103, p.165-178, abril 2011. Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle103165178_es.pdf. Acesso 19-jan.2016.

COSTA, Marcio da; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; MOREIRA, Amanda Morganna; SÁ, Thaila Cristina Dopazzo de. Oportunidades e escolhas: famílias e escolas em um sistema escolar desigual. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e escola*: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, p. 131-164.

DAYRELL, Juarez; LEAO, Geraldo; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p.1067-1084, dezembro 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf. Acesso 20-jan.2016.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, março 205. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf. Acesso 20-jan.2016.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. *Reis*: Revista española de investigaciones sociológicas, Madrid, s/v, n. 62, p. 193-242, jun. 1993. Disponível em: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf. Acesso 18 abr. 2014.

MELLUCCI, Alberto. *A invenção do presente*: movimentos sociais nas sociedades complexas. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice. No fio da navalha: a (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e escola*: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, p. 109-130.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, s/v, n. especial, p. 15-24, dez. 1997.

ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e escola*: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, p. 29-25.

SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, abr. 2005.

SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros de. *Do seringal à universidade*: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre. 2009. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SPOSITO, Marilia Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). *Sociologia do ensino médio*: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014, p. 33-62.

VALLADARES, Licia. Educação e mobilidade social nas favelas do Rio de Janeiro: O caso dos universitários (graduandos e graduados) das favelas. *Dilemas*: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, v. 2, n. 5-6, jul-dez 2010, p. 153-172. Disponível em: http://revistadil.dominiotemporario.com/doc/dilemas5-6art6.pdf. Acesso 20-jan.2016.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e escola*: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, p. 45-60.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e escola*: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 18-43.

O PERFIL DOS ESTUDANTES BOLSISTAS DA PUCPR

Saulo Geber[1]
Jean Michell Silva[2]
Instituição financiadora da pesquisa
Instituto Ciência e Fé PUCPR

Resumo: A pesquisa "O perfil dos estudantes bolsistas da PUCPR" buscou conhecer quem são esses alunos, sua inserção no ensino superior e as dificuldades por eles enfrentadas no cotidiano de suas vivências universitárias. A partir de uma metodologia de pesquisa quantitativa foram entrevistados 3211 bolsistas de todos os cursos de graduação dos cinco câmpus da universidade, sendo estes Curitiba, São José dos Pinhais, Maringá, Londrina e Toledo. O questionário, contendo questões fechadas e abertas, foi enviado por email através da plataforma Qualtrics e os dados coletados foram posteriormente analisados utilizando o software SPSS. Responderam ao questionário 58% da população de bolsistas da PUCPR sendo 94,75% bolsistas do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e 15,25% estudantes contemplados com bolsas sociais da PUCPR. A partir da análise dos dados foi possível constatar que 60,20% dos respondentes são do sexo feminino, 73,72% têm idade entre 17 e 23 anos e 21,71% são considerados negros (somatória entre pretos e pardos). Além da faixa etária, outros aspectos do perfil dos entrevistados expressam a vivência de uma condição juvenil, como o fato de que 85,39% são solteiros, 88,03% não têm filhos e 60,48% moram com os pais. Em relação à renda familiar, 74,77% dos entrevistados disseram que a renda total da família é de 1 a 3 salários mínimos. Foi possível identificar uma trajetória desses sujeitos com o mundo do trabalho uma vez que 64,84% dos respondentes já trabalhavam antes de ingressarem na universidade, e continuam trabalhando, uma vez que 64,37% dividem seu tempo entre estudos e trabalho. Ainda sobre o perfil desses sujeitos é interessante constatar que 67,04% são responsáveis por arcar com suas próprias despesas e que 50% deles são os primeiros da família a ingressar no ensino superior. Os entrevistados também identificaram inúmeras dificuldades em relação à continuidade de seus estudos – dentre os aspectos descritos pelos sujeitos de pesquisa as maiores dificuldades foram tempo para estudar, seguido de transporte, alimentação e aquisição de materiais para o curso. Como considerações finais da pesquisa foi possível constatar que os programas de bolsa PROUNI e PUCPR permitem um acesso ao ensino superior de parcelas da população jovem que até então estava excluída desse segmento do ensino. Um dado marcante consiste no reconhecimento de que 84,55% dos estudantes disseram acreditar que não estariam frequentando o ensino superior se não tivessem tido acesso à bolsa. Ao mesmo tempo, reconhecemos as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos relacionadas à falta de tempo em conciliar trabalho e estudos e também dificuldades financeiras com os custos de alimentação, transporte e materiais. Reconhecemos que as análises ainda precisam ser aprofundadas e para uma segunda fase da pesquisa está

1 Doutor em Educação, professor da PUCPR e colaborador do Observatório das Juventudes da PUCPR.

2 Mestrando em Direitos Humanos e colaborador do Observatório das Juventudes da PUCPR.

prevista a realização de grupos focais com os bolsistas no intuito de dar voz aos sujeitos sobre as experiências por eles vivenciadas.

Palavras-chave: PROUNI; políticas públicas de juventude; acesso ao ensino superior

APRESENTAÇÃO

A pesquisa "O perfil dos estudantes bolsistas da PUCPR" teve como objetivo conhecer quem são esses alunos, sua inserção no ensino superior e as dificuldades por eles enfrentadas no cotidiano de suas vivências universitárias. A presente comunicação buscou apresentar alguns dos resultados da pesquisa realizada e também caminhos que estão sendo formulados para novas investigações.

No ano de 2005 o Governo Federal criou o Programa Universidade Para Todos (ProUni) que tem como objetivo a oferta de bolsas de estudos parciais e integrais nos cursos de graduação de instituições privadas do ensino superior (BRASIL, 2005).

Em suas diretrizes, o ProUni define que os beneficiários das bolsas devem atender algumas condições, dentre elas: uma nota mínima no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM; ter cursado o ensino médio em escola pública; renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio para bolsas integrais e três salários mínimos para bolsas parciais.

A partir desses critérios reconhece-se o ProUni como uma política de fomento ao ensino superior e também como uma política social, uma vez que vem garantido o acesso a este ensino de uma parcela da população, em sua maioria de jovens pobres, até então excluída dessa modalidade educativa.

Além do ProUni, a PUCPR também tem uma política interna de bolsas parciais e totais para seus estudantes de graduação. Em debates internos da instituição reconheceu-se que existia poucos dados sobre esses estudantes bolsistas e como estava sendo o processo de inserção deles no ensino superior. Essa ausência de dados é contextualizada por Carrano (2009), que a partir de uma pesquisa sobre o Estado da Arte para a juventude brasileira, identifica que poucos estudos vêm se dedicando à temática dos jovens universitários. O autor relata que apenas cerca de 10% dos trabalhos localizados focaram nesses sujeitos. Carrano (2009) ainda complementa que em sua maioria, os escudos não centram sua atenção às condições de vivência desses estudantes nas universidades, sendo que poucas pesquisas buscavam compreender quem são os jovens estudantes, suas vivências, projetos, experiências e demandas de inserção social e profissional.

Nessa mesma direção, Nonato (2012) ao desenvolver uma pesquisa com jovens estudantes do ProUni, reconhece a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que busquem compreender como vêm ocorrendo o acesso desses sujeitos ao Ensino Superior.

A partir deste contexto reconheceu-se a necessidade da realização de uma pesquisa que buscasse compreender quem são os estudantes bolsistas da PUCPR, tentando compreen-

der as experiências desses estudantes, seu acesso ao ensino superior e as dificuldades que eles estão enfrentando.

METODOLOGIA

Coerente com as questões e os objetivos de pesquisa levantados, definiu-se a realização de uma pesquisa de caráter quantitativo. Para tanto, torna-se relevante levar em consideração os princípios de regulação dos métodos quantitativos. Para Burawoy (1998, *apud* MENDES, 2003, p.3), ao se optar por essa metodologia de pesquisa, é necessário que se evite que o pesquisador interfira no mundo em estudo. Deve também assegurar-se da fidelidade dos dados analisados, também se certificando que os mesmos sejam representativos da população em estudo.

Após a aprovação da pesquisa no conselho de ética, os pesquisadores responsáveis tiveram acesso ao banco de dados da Pró-Reitoria Administrativa e de Desenvolvimento da PUCPR com informações sobre os alunos bolsistas da instituição e enviaram um questionário com perguntas fechadas e abertas para serem respondidas por email através da plataforma Qualtrics. De uma população de 5495 estudantes bolsistas da PUCPR, responderam ao questionário 3211 bolsistas, representando 58% da população. Esses dados foram então posteriormente analisados utilizando o programa SPSS. A seguir serão apresentados alguns resultados da pesquisa.

RESULTADOS

Participaram da pesquisa 3211 estudantes, sendo destes 84,75% bolsistas ProUni e 15,25% bolsistas sociais PUCPR. Dos entrevistados, 78,60% recebiam bolsa de 100% e 21,40% bolsas de 50%. A seguir apresentamos duas tabelas, a primeira expressa a porcentagem de respondentes por Câmpus da PUCPR e a segunda tabela por escola da PUCPR.

Tabela 1 – Amostragem Câmpus PUCPR

Amostragem Câmpus PUCPR	População	Amostra	Representatividade
Curitiba	4199	2483	59%
Londrina	354	178	50%
Maringá	252	135	54%
São José dos Pinhais	176	65	37%
Toledo	514	345	67%
Total	5495	3211	58%

Fonte: MARTINS; LOHMANN; SEMPREBON, 2014)

Tabela 2 – Amostragem Escolas PUCPR

Amostragem Escolas PUCPR	População	Amostra	Representatividade
Escola de Arquitetura e Design	313	181	57,83%
Escola de Ciências Agrárias e Medicina Veterinária	226	152	67,26%
Escola de Comunicação e Artes	311	205	65,92%
Escola de Direito	466	297	63,73%
Escola de Educação e Humanidades	1001	600	59,94%
Escola de Medicina	116	63	54,31%
Escola de Negócios	1246	641	51,44%
Escola Politécnica	817	531	64,99%
Escola de Saúde e Biociências	999	579	57,96%

Fonte: MARTINS; LOHMANN; SEMPREBON, 2014)

A partir da análise dessas duas tabelas é possível identificar que a pesquisa possuiu um número considerável de respondentes nos cinco Câmpus universitários e também nas nove escolas da PUCPR.

Em relação ao perfil dos bolsistas um primeiro dado a ser apresentado se refere à faixa etária desses estudantes.

Tabela 3 – Faixa Etária

Faixa Etária	N	%
Até 17	117	3,66
18 a 20	1356	42,47
21 a 23	881	27,59
24 a 26	349	10,93
27 a 30	220	6,89
Acima de 30	270	8,46

Fonte: MARTINS; LOHMANN; SEMPREBON, 2014)

Percebe-se que a faixa etária mais recorrente é a de 18 a 20 anos, com 42,47% dos respondentes. Essa faixa é seguida pela de 21 a 23 anos, com 27,59%. Reconhece-se portanto, uma predominância de bolsistas jovens.

Verifica-se que a maior parte dos alunos bolsistas são do sexo feminino, representando 60,20% dos respondentes. Em relação à cor e raça, a tabela a seguir apresenta o perfil dos respondentes.

Tabela 4 – Faixa Etária

Qual a sua cor ou raça?	n	%
Branca	2458	76,34
Parda	574	17,83
Preta	125	3,88
Amarela	57	1,77
Indígena	6	0,19

Fonte: MARTINS; LOHMANN; SEMPREBON, 2014)

Identifica-se uma predominância de bolsistas brancos, representando 76,34% dos entrevistados. Reconhece-se também que a somatória de pretos e pardos representa 21,71% dos bolsistas.

A maioria dos respondentes são solteiros (85,39%), não possuem filhos (88,03%) e 60,48% dos respondentes residem com seus pais. Além da faixa etária, os dados referentes ao estado civil, filhos e com quem moram reforçam a presença de uma predominância de jovens entre os bolsistas. Dos bolsistas respondentes apenas 0,68% possuem necessidades especiais, esse dado demonstra o pouco acesso ao ensino superior de sujeitos portadores de necessidades especiais.

No que se refere à renda familiar 74,77% dos respondentes possuem renda familiar entre 1 a 3 salários mínimos. Em relação à trabalho, a tabela a seguir apresenta a situação dos entrevistados.

Tabela 5 – Atualmente você trabalha?

Atualmente você trabalha?	n	%
Não, somente estudo.	1102	35,63
Sim, como funcionário de empresa privada ou pública.	1033	33,40
Sim, como estagiário.	809	26,16
Sim, como autônomo.	149	4,82
Total	3093	100,00

Fonte: MARTINS; LOHMANN; SEMPREBON, 2014)

Reconhece-se uma predominância de bolsistas que associam os estudos à alguma atividade laboral, representando 64,37% dos entrevistados. Ainda em relação ao trabalho, 64,84% dos respondentes já possuíam trabalho antes de ingressarem na universidade. Os dados em relação à trabalho expressam uma situação já localizada em outras pesquisas que se refere à vivência da condição juvenil não necessariamente está associada ao distanciamento do mundo do trabalho. Ainda sobre o tema trabalho, a tabela a seguir mostra a responsabilidade desses sujeitos com suas despesas pessoais uma vez que 67,4% dos entrevistados disseram ser responsáveis por arcar com suas próprias despesas. 48,5% disseram receber ajuda dos pais.

Tabela 6 – Quem paga suas despesas?

Quem paga suas despesas pessoais? (RM)	n	Respostas
você próprio	2081	67,4%
pais	1497	48,5%
outros parentes (tios, irmãos, avós, etc)	251	8,1%
amigos	17	,6%
Total	3846	124,5%

Fonte: MARTINS; LOHMANN; SEMPREBON, 2014)

Em relação ao acesso ao ensino superior, a tabela a seguir apresenta a situação familiar dos bolsistas pesquisados.

Tabela 7 – Alguém de sua família cursa ou cursou o ensino superior?

Alguém de sua família cursa ou cursou ensino superior?	n	%
Ninguém, sou o primeiro a cursar ensino superior	1579	49,83
Irmãos	901	28,43
Mãe	312	9,85
Pai	157	4,95
Pai, mãe e irmãos	117	3,69
Pai e mãe	103	3,25
Total	3169	100,00

Fonte: MARTINS; LOHMANN; SEMPREBON, 2014)

A partir da análise da tabela é possível perceber que 49,83% dos entrevistados foram os primeiros da família a acessar o ensino superior. 28,43% têm irmãos que frequentam ou já frequentaram um curso superior e apenas 3,59% tiveram pais e irmãos que frequentaram o ensino superior. Esses dados demonstram que parte significativa desses sujeitos vêm de contextos familiares que até então tiveram pouco acesso à formação do ensino superior.

Tabela 8 – Grau de dificuldade?

Grau de dificuldade	n	Média	Desvio Padrão
Tempo para estudar	3114	3,04	1,30
Transporte	3122	2,46	1,25
Alimentação	3117	2,43	1,29
Aquisição de materiais para o curso	3109	2,43	1,24
Vestuário	3119	2,08	1,16
Aprendizagem	3120	2,05	1,03
Horários das aulas	3108	2,03	1,14

Moradia	3117	2,00	1,22
Problemas familiares	3116	1,89	1,17
Socialização (fazer amizades)	3116	1,84	1,07
Relacionamento com a universidade	3117	1,83	0,99
Saúde	3111	1,81	1,07

Fonte: MARTINS; LOHMANN; SEMPREBON, 2014)

A maior dificuldade segundo os estudantes entrevistados consistiu em tempo para estudar. Analisando essa resposta com os dados anteriores é possível supor que muitos dos entrevistados bolsistas estejam tendo dificuldade em conciliar trabalho e estudos uma vez que também são responsáveis por seu sustento. Outra dificuldade predominante consistiu na questão do transporte. Cerca de 75% dos entrevistados utilizam transporte público e também um número significativo precisa deslocar grandes distâncias diariamente pois moram em cidades distintas das que estuda.

A questão a alimentação e da compra de materiais de estudo também foi uma dificuldade recorrente identificada pelos pesquisados, ressalta-se o valor elevado com custos de alimentação e materiais uma vez que esses têm valor elevado e não são subsidiados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais da pesquisa foi possível constatar que os programas de bolsa PROUNI e PUCPR permitem um acesso ao ensino superior de parcelas da população jovem que até então estava excluída desse segmento do ensino. Um dado marcante consiste no reconhecimento de que 84,55% dos estudantes disseram acreditar que não estariam frequentando o ensino superior se não tivessem tido acesso à bolsa. Ao mesmo tempo, reconhecemos as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos relacionadas à falta de tempo em conciliar trabalho e estudos e também dificuldades financeiras com os custos de alimentação, transporte e materiais. Reconhecemos que as análises ainda precisam ser aprofundadas e para uma segunda fase da pesquisa está prevista a realização de grupos focais com os bolsistas no intuito de dar voz aos sujeitos sobre as experiências por eles vivenciadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI No 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Jovens universitários. In: SPOSITO, Marilia Pontes (Coordenação) **Estado da arte sobre juventude na pós graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006).vol 1 Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

MARTINS, Roberta da Rocha; LOHMANN, Luci Michelon; SEMPREBON; Elder. **PESQUISA COM ALUNOS BOLSISTAS DA PUCPR**. Relatório da Pesquisa. Curitiba, PR: PUCPR, 2014.

MENDES, José Manuel de Oliveira. **Perguntar e observar não basta, é preciso analisar:** algumas reflexões metodológicas. *Oficina do CES, n°194*. set. de 2003. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/194/194.pdf. Acesso em: 10 ago. 2007.

NONATO, Brescia. **Sentidos da experiência universitária para jovens bolsistas do ProUni.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

GT 2 - JOVENS, FAMÍLIA E PARENTALIDADE

Receberá trabalhos que discutam relações e vínculos amorosos; relação sexual; gravidez na adolescência; saída da casa dos pais; paternidade e maternidade na juventude; casamento e arranjos afetivos; violência doméstica; relações de gênero.

Coordenadora:
Profa. Dra. Liciana Cabral Caneschi

A VACINAÇÃO DE MENINAS CONTRA O HPV E A REAÇÃO DAS MÃES

Ana Luísa Lana Pinto – PUC/MINAS – BH
analulana@gmail.com

O tema do presente artigo originou-se do projeto de pesquisa a ser desenvolvido no Programa de Pós- Graduação em Psicologia da PUC/MINAS e nasceu de indagações surgidas a partir dos efeitos da campanha nacional de vacinação contra o HPV em meninas de 09 a 13 anos. Tais efeitos envolveram as meninas e suas mães, de diferentes maneiras.

A vacinação contra o vírus HPV se tornou uma política pública de saúde no Brasil a partir da lei nº 12.401 de 28 de abril de 2011, que dispõe sobre a assistência terapêutica e a incorporação de tecnologias em saúde no âmbito do SUS.

Esta vacina contra o HPV (Papiloma Vírus Humano) foi disponibilizada no Brasil à população através da Campanha Nacional de Vacinação, do Ministério da Saúde, lançada em 2013 e iniciada em Março de 2014. O esquema de vacinação ocorre em 3 doses e será oferecido a cada ano no intervalo de 6 e 60 meses (ou seja, 5 anos) após a primeira dose. Então, as campanhas de vacinação ocorrem pelo menos 2 vezes ao ano, convocando as meninas da faixa etária indicada a se vacinarem.

A vacina contra o HPV previne principalmente o câncer de colo de útero, que acomete as mulheres. Por isto, a vacinação foi direcionada para as meninas, na idade de 9 a 13 anos, momento em que a vacina é considerada mais eficaz. O câncer do colo do útero é o segundo tipo de câncer que mais acomete as mulheres no Brasil, depois do câncer de mama. O exame de Papanicolau, preventivo deste câncer, só começa a ser realizado na rede pública de saúde para jovens de 21 anos. A vacina contra o HPV, então tem uma função importante pois atinge adolescentes de uma faixa etária que ainda não tiveram acesso a este exame. Além disto, protege as meninas contra alguns outros tipos de câncer.

Apesar de ser considerada uma vacina segura e sem maiores efeitos colaterais, a mídia divulgou alguns casos de reações à vacinação que repercutiram na população, principalmente nas mães e nas meninas. Elas apresentaram sintomas como desmaios e paralisias corporais. Em uma escola do interior de São Paulo, dez meninas desmaiaram ao mesmo tempo. Em outra cidade, o relato da mãe de uma menina que desmaiou foi de que ela "desmanchou feito gelatina". A forma como estes sintomas se apresentam e os relatos das mães caracterizam, para a psicanálise, um quadro de histeria, reversível e tratável. Mas houve receio por parte das mães de que este quadro levasse a paralisia permanente, o que foi negado como possibilidade pelas autoridades de saúde. Foram criados blogs e comunidades virtuais contra a vacina na internet.

Na segunda etapa da vacinação, houve uma queda significativa na procura pela vacina. Nossa hipótese primeira é de que a vacina cria no imaginário das mães a ideia de que a vida sexual da filha terá início devido à significação de conteúdo sexual que acompanha a vacina.

Então, o objetivo do projeto é, a partir do referencial teórico da psicanálise, investigar o discurso das mães acerca da vacinação contra o HPV e da consequente reação de suas filhas à mesma.

Pretendemos fazer uma pesquisa bibliográfica na psicanálise, a respeito da relação mãe e filha e do despertar para a sexualidade.

Pretendemos ainda contextualizar historicamente a campanha de vacinação contra o HPV (Papiloma Vírus Humano) no Brasil, situando como ela se torna uma política pública de saúde.

A medotologia de pesquisa será qualitativa, tomando como base a investigação de fenômenos psicossociais através da pesquisa em psicanálise. O ciberespaço será o nosso campo de pesquisa. Analisaremos as comunidades virtuais cujo tema é a vacinação contra o HPV buscando extrair o discurso das mães a respeito da vacinação e suas consequências.

O referencial teórico da pesquisa será a psicanálise. Estudaremos a relação mãe e filha deste ponto de vista e o despertar para a sexualidade, que traz uma série de consequências para esta relação.

As meninas são convocadas a se vacinar em um momento delicado de suas vidas, no qual, assim como a separação dos pais, o real do sexo se apresenta. São passagens que trazem sofrimento. Para a mãe também há perdas e grandes dificuldades de lidar com as transformações físicas e psíquicas da puberdade. A vacinação contra o HPV acontece neste momento conturbado, operando um curto circuito entre a fantasia e o sexual em si.

A relação mãe e filha possui uma especificidade, que diz respeito à dificuldade da menina de se separar da mãe, aspecto considerado por Freud, em seus últimos textos, crucial no desenvolvimento sexual da mulher. O caminho para a sexualidade feminina envolve uma intensa e prolongada duração da ligação da menina com sua mãe, ligação exclusiva que ele chama de pré- edípica e que terá uma grande significação na vida de uma mulher.

Os termos complexo de castração e inveja do pênis são importantes para se compreender esta relação.

O primeiro objeto de amor, para o menino e para a menina, é a mãe. Eles se liam a ela pelos cuidados maternos iniciais e através do seio materno. O menino manterá este objeto no caminho para a sua escolha definitiva. Já a menina passará por uma dupla perda no caminho para tornar-se mulher: deixar a mãe como objeto de amor para ligar-se ao pai e abandonar a sexualidade ativa.

O complexo de castração é vivenciado, na menina e no menino, pela verificação da diferença anatômica entre os sexos. .

Através da falta de pênis e da inveja que isso suscita na menina é que Freud vai elaborar o complexo de castração da menina e seu consequente complexo de Édipo. No menino, a angústia de castração motiva o abandono tanto da mãe quanto do pai como objetos de amor. A falta da angústia de castração motiva a dificuldade da menina de elaborar seu Édipo. Deste, ela sai lentamente ou nunca chega a realmente sair. A menina, segundo Freud, "pode refugiar-se na situação edipiana e nunca mais deixar o pai" (1932).

A inveja do pênis é considerada por Freud o aspecto mais marcante da sexualidade da mulher, explicando a especificidade feminina. A menina não aceita sem hesitação o fato da castração. Ela acha que um dia possuirá um órgão igual ao do menino. "A inveja do pênis deixará marcas indeléveis em seu desenvolvimento", segundo Freud (1932).

Inicialmente, para Freud, a questão da separação da menina de sua mãe é relacionada ao fato de esta tê-la trazido ao mundo sem pênis. "Uma menina ressente-se de a mãe tê-la trazido ao mundo como uma mulher" (1931). A mãe, por sua vez, não se ressente de ter dado à luz uma menina e a hostiliza, como talvez sua mãe tenha feito com ela. A menina volta-se ao para o pai, para receber dele o que a mãe não lhe pode dar. No caso da menina, a castração precede o Édipo e não é consequência dela, como no menino. Atrás da relação intensa vivida com o pai há uma relação intensa vivida com a mãe, anterior. Há uma "quantidade e uma intensidade do relacionamento sexual da menininha com sua mãe", que não seria exagerada. Freud destaca a relação duradoura entre mãe e filha ao constatar que "onde a ligação da mulher com o pai era particularmente intensa, ela fora precedida por uma fase de ligação exclusiva à mãe, igualmente intensa e apaixonada" (1932).

Na adolescência, um outro tipo de separação é vivenciado pelas meninas: a separação dos pais da infância e a busca pelos pares. É o momento também de reedição do despertar para a sexualidade, iniciado na infância.

As meninas que são público alvo das campanhas de vacinação estão, de acordo com as teorias psicanalíticas, vivendo este momento. A vacinação contra o HPV evidencia a questão da sexualidade pelas características de transmissão e prevenção da doença. As especificidades da relação mãe e filha também fazem parte deste cenário. Por isto, torna-se importante estudar sobre o despertar da sexualidade na adolescência para fundamentar nossas hipóteses.

O despertar da sexualidade é utilizado, para a psicanálise, "não só para designar a passagem da vida onírica para a vida de vigília mas também como o momento de encontro com o real da sexualidade". (RAMIREZ, 2014).

A descoberta da sexualidade acontece, de acordo com Freud, nos "Três Ensaios sobre a sexualidade" (1905), ainda para a criança. Mais tarde, no entanto, o adolescente refaz o conhecimento que tem de seu corpo. "A sexualidade, no momento da puberdade, interrompe o sono de um Édipo adormecido. O sujeito tem agora a possibilidade e a maturação biológica suficiente para colocar em ato seu desejo Edípico". (ALBERTI, 1999).

Freud descreve a puberdade e as transformações corporais e psíquicas que a acompanham. O período pubertário é para ele "um abrir de túnel pelos dois lados" (1905). É o encontro traumático com o real do sexo, que escapa ao simbólico e presentifica a ausência da relação sexual.

Para LACADEE (2011),

> "A adolescência é um momento de transição em que se opera uma desconexão no sujeito entre seu ser de criança e seu ser de homem ou de mulher. Para Freud, a tarefa do adolescente é a de "destacar-se da

> autoridade de seus pais", sendo isso, em seus termos, "um dos efeitos mais necessários e também mais dolorosos do desenvolvimento".

STEVENS (2004) retoma a idéia de Freud de que a adolescência é um sintoma da puberdade. A puberdade, descrita por Freud em 1905, é o momento em que certas escolhas, já iniciadas na infância, vão ser feitas: as escolhas de objeto, e as escolhas de sexuação. A puberdade seria um dos nomes da inexistência da relação sexual, da dificuldade de saber o que fazer com o nosso sexo. A adolescência aparece como resposta sintomática possível ao surgimento de um real próprio da puberdade. Mais do que as transformações hormonais e anatômicas do corpo, o real da puberdade relaciona-se a uma modificação imaginária do corpo, cujo órgão sexual é marcado pelo discurso. Cada um tentará inventar a sua própria resposta.

As pesquisas iniciais realizadas nas comunidades virtuais revelaram algo do discurso das mães a respeito da vacinação e suas consequências.

1) JORNAL O IMPACTO

HPV – Vacina para meninas começa hoje, mas causa polêmica

Alguns pais acham que proteção contra vírus HPV pode despertar interesse de garotas por sexo

INTERESSE PRECOCE POR SEXO

Alguns pais temem, no entanto, que a estratégia do Ministério da Saúde acabe 'despertando' o interesse de meninas pelo sexo. A dona de casa Mariustela Leite Soares, 53 anos, ficou impressionada quando soube que a filha, Júlia, 12, estava no público para quem a vacina é indicada. Ela ainda não sabe se vai autorizar a imunização.

2) JORNAL GOSPEL VIRTUAL

Pais Evangélicos Boicotam Vacinação Contra HPV; Mães Temem Promiscuidade de Filhas

Pastores conservadores pretendem boicotar a vacinação e, talvez, a saúde das filhas

A partir do dia 10 de março deste ano, meninas entre 11 e 13 anos vão poder vacinar-se na rede pública de saúde contra quatro tipos diferentes do Papiloma vírus, o agente causador do HPV, uma das doenças sexualmente transmissíveis mais frequentes em todo o mundo.

Em imagem de jornal de Vitória/ES que circula na internet, religiosas afirmaram que "a melhor prevenção [contra o HPV] é a fidelidade". Preocupadas com o que acreditam ser um possível "incentivo à iniciação sexual" das meninas, as mulheres não vão permitir que as filhas recebam as doses da vacina porque "elas se sentiriam imunizadas e tentariam experimentar o novo", como disse uma das entrevistadas.

A filha do empresário rio-pretense Gilmar Ribeiro, 39 anos, completa em breve 11 anos. Mas ele não pretende vaciná-la. "Minha filha é direita, teve uma excelente educação dentro de casa. Tenho medo de que essa sensação de proteção possa atrapalhar as orientações que demos a ela", diz.

O técnico em telefonia Edson Julio de Bianchi, 47, tem opinião parecida. "Minha filha tem 16 anos, mas se tivesse entre 11 e 13 eu não vacinaria. A impressão que eu tenho é de que o governo federal está insinuando que essas adolescentes são todas promíscuas", afirma.

Ambos são membros da Igreja Cristã Presbiteriana, cujo pastor, Afonso Martins Fernandes Neto, também é contrário à campanha do Ministério da Saúde. "Em vez de obrigar as adolescentes a se vacinarem, o Estado deveria levar mais conhecimento a essas meninas, para que não caiam na promiscuidade", argumenta.

A pastora e psicanalista Raquel Diniz Jantorno, 38 anos. Mãe de duas garotas com 10 e 3 anos de idade, diz que não permitirá que as filhas recebam a vacina quando tiverem idade ideal.

"Não tenho nada contra o cuidado do Ministério da Saúde com o povo brasileiro, mas acho que essa vacina é desnecessária. A melhor forma de prevenir Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) é a fidelidade no casamento. Essa é uma idade em que os hormônios estão à flor da pele e tudo desperta curiosidade" afirma.

3) BLOG DA FAMÍLIA- RESGATANDO A ESSÊNCIA DA FAMÍLIA CRISTÂ

"A partir do dia 10 de março deste ano, o Governo Federal tem a meta de vacinar contra o vírus do HPV, meninas na escola entre a idade de 11 a 13 anos. Acontece que este vírus é transmitido principalmente por via sexual. Então porque nossas filhas teriam que receber esta vacina? Existem mais de 100 tipos do vírus HPV, a vacina imuniza somente 4 tipos."

Os países cristãos investem na educação de suas filhas orientando-as para a vivência da castidade. Não só investem como acreditam no potencial delas de fazerem escolhas acertadas no exercício da sexualidade. A castidade é a "vacina" 100% eficaz para proteção contra toda espécie de vírus que é transmitida por via sexual.

Estes depoimentos são baseados em entrevista com o médico Rodrigo Lima, na coluna da jornalista Cláudia Collucci (Folha de São Paulo), que diz:

A transmissão do HPV é sexual, e basta o contato íntimo mesmo sem penetração para que a passagem do vírus aconteça. Então a melhor maneira de evitar a transmissão seria a abstinência sexual (tem até um estudo clássico neste tema que descobriu que freiras não têm câncer de colo uterino).

Como a abstinência não costuma ser uma prática muito popular então a gente tem que pensar em outra coisa.

4) SOU CONTRA O HPV



A pesquisa ainda não foi concluída, mas à primeira vista o material colhido parece confirmar a nossa hipótese primeira, qual seja: a idéia das mães de que a vacina anteciparia o início da vida sexual das meninas, devido ao conteúdo sexual a que remete.

As campanhas de vacinação contra o HPV entraram no calendário do Ministério da Saúde enfatizando mais especificamente a prevenção do câncer do colo do útero, considerando a idade de 9 a 13 anos como a mais propícia à eficácia da vacina.

No entanto, as especificidades subjetivas das meninas nessa idade e suas implicações na relação com as suas mães parecem ter sido pouco consideradas para a eficácia deste empreendimento. Apesar do processo de sensibilização para a vacinação, não foi possível evitar uma baixa adesão à segunda etapa da campanha.

Assim, a relevância social desta pesquisa de Mestrado, encontra-se na possibilidade de trazer à luz o que se passa entre uma menina e sua mãe no momento em que são convocadas pelos Agentes de Saúde para a vacinação contra o HPV.

Partimos do pressuposto de que, as questões em jogo na relação mãe e filha no momento do despertar da sexualidade, podem contribuir para o entendimento da baixa adesão á vacinação do HPV. propiciando novas formas de abordagem das mães e das filhas para a vacinação e novas campanhas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Sônia. Esse Sujeito Adolescente. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 1996.

ANDRE, Serge. O que quer uma mulher? Rio de Janeiro: Zahar. 1986.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, Sigmund. Algumas conseqüências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos (1925). In: FREUD, Sigmund. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XIX.

FREUD, Sigmund. Sexualidade Feminina (1931). In: FREUD, Sigmund. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Rio de Janeiro: Imago, 1976. v.XXI.

FREUD, Sigmund. Conferência XXXIII – Feminilidade (1933[1932]). In: FREUD, Sigmund. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XXII.

GALLO, H. e RAMIREZ, M.E. El Psocoanalisis Y La Investigacion em La Universidade. Buenos Aires: Grama Ediciones. 2012.

LACADEE, P. O Despertar e o Exílio. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. 2011.

Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância das Doenças Sexualmente Transmissíveis. Guia Prático Sobre o HPV: perguntas e respostas. 2014.

Ministério da Saúde. Lei nº 12.401 de 28 de abril de 2011.

STEVENS, A. Adolescência, sintoma da puberdade – Revista Curinga – Escola Brasileira de Psicanálise. 2004.

ZALCBERG, Malvine. A Relação Mãe e Filha. Rio de Janeiro: Elsevier. 2003.

FAMÍLIA, IGREJA, ESCOLA: HOMOFOBIA NAS INSTITUIÇÕES SOCIAIS

João Elton de Jesus[1]

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de abordar a relação entre a juventude homossexual e as instituições sociais consideradas tradicionais como a escola, a família e a Igreja onde verifica-se uma forte presença da homofobia. Diante da situação de preconceito e opressão, observa-se uma maior organização dos movimentos e indivíduos LGBTs na busca de respeito, reconhecimento e acesso a direitos. Essas ações se dão nas mais diversas formas, seja na apropriação de espaços públicos, da maior visibilidade nos meios de comunicação ou por meio de políticas públicas que garantam os direitos das pessoas não heterossexuais.

Palavras-chave: juventude, homossexualidade, sociedade, homofobia

Abstract: This paper aims to study the relationship between homosexual youth and social institutions which are considered traditional as school, church and family, where exists a homophobia strong presence. In the face of prejudice and oppression situation, it is observed the rising of organization of movements and LGBT individuals for more Respect, recognition and access Rights. These actions happened in various shapes whether in the appropriation of commons spaces, in the greater media visibility or through public policies that guarantee the rights of persons non-heterosexuals.

Keywords: Youth, Homosexuality , Society, Homophobia

INTRODUÇÃO

A juventude está para além de uma concepção essencialista, uma estratificação etária ou uma definição naturalizada, homogênea e estática. O ser jovem não pode ser reduzido a uma conceituação estritamente psicológica, fisiológica ou desvinculada da cultura e do contexto ao qual está inserido.

Desta forma, a juventude pode ser denominada por aquilo que a sociologia chama de categoria social. Trata-se de uma "representação simbólica e situações sociais com suas próprias formas e conteúdo que tem importante influência na sociedade moderna" [2]

Os jovens são condicionados pelo seu redor. Aspectos como classe social, grupo étnico, nacionalidade e contexto histórico influenciam no comportamento e, portanto, na formação de culturas juvenis com suas diversas especificidades.

1 Formado em Administração com ênfase em Marketing pelas Faculdades Anhanguera. Graduando em Filosofia na Faculdade de Filosofia e Teologia – FAJE e Pós graduando em Juventude e Mundo Contemporâneo pela FAJE. E-mail: joao.elt@gmail.com

2 GROPPO, Luiz Antônio. *Juventude – Ensaios sobre sociologia e Hitória das Juventudes Modernas.* Rio de Janeiro: Difei, 2000, p.8.

Tendo em vista a diversidade de símbolos, comportamentos, subculturas e sentimentos entre os jovens, a juventude deve ser dita no plural. É importante ressaltar que "a juventude também é vivida diferentemente em cada um dos gêneros, mesmo quando se trata de um indivíduo de uma mesma classe ou estrato social, do mesmo ambiente urbano ou rural, etnia, etc."[3].

Ganhando notoriedade na segunda metade do século XX e uma maior evidência no início do segundo milênio, os jovens de condição homossexual se apresentam como uma importante parcela dentro da categoria social de juventude.

Na década de 50 em meio à legislação dos Estados Unidos que proibia relações homossexuais e vedava o coito aos menores de dezoito anos, a pesquisa do estadunidense Albert Charles Kinsey surpreendeu a sociedade daquela época quando revelou que 13% das mulheres e 37% dos homens entrevistados relataram ter alguma experiência sexual com pessoas do mesmo sexo.[4]

Embora tenha acontecido muitos avanços no que concerne à sexualidade humana, a homossexualidade só foi tirada da lista de doenças pela OMS em 1990. Um ano depois, a Anistia decretou a discriminação contra homossexuais uma violação dos direitos humanos.[5] No Brasil "desde o início da década de 1980, assistimos (...) a um fortalecimento da luta pelos direitos humanos de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais"[6].

Tendo como marco a criação da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis em 1995, diversas entidades surgiram nos últimos anos para reivindicar direitos e respeito às pessoas não heterossexuais. Nesse contexto, destacam-se, também, ações de maior alcance midiático como as Paradas do orgulho LGBT realizadas em diversas cidades do país.

HOMOSSEXUALIDADE E SISTEMAS DE PODER (E SEGREGAÇÃO)

Para a filósofa estadunidense Judith Butler (1956-), a materialidade do sexo acontece por meio da imposição de uma ideologia que é construída processualmente através das gerações e em constante dinâmica. Butler afirma que "o sexo é um construto ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o "sexo"[7]

Na concepção de Butler, as normas que forçam a materialidade do sexo são reguladas

3 Ibid, pg. 16.

4 SENA, Tito. Os relatórios Kinsey: práticas sexuais, estatísticas e processos de normali(ti)zação. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278011145_ARQUIVO_ArtigoTitoSenaFG9.pdf>. Acesso em 17. jul.2015.

5 KOEHLER, Sonia. *Homofobia, Cultura e violências: a desinformação social*. Revista Interacções, Número especial, p. 131. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3361>. Acesso em: 21.jul. 2015.

6 BRASIL. *Brasil Sem Homofobia*: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004..p. 15

7 BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivo do "sexo"*. In: LOURO, Guacira Lopes (org). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Tradução Tomas Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 154.

por aquilo que ela chama de heteronormatividade que para ela são 'normas que têm a finalidade de assegurar o funcionamento da hegemonia heterossexual na formação daquilo que pode ser legitimamente considerado como um corpo viável. "[8]

Não obstante, sendo o sexo uma construção social "forçada" por uma ideologia heteronormativa, aqueles que não se enquadram nesse "esquema", ou seja, os indivíduos que fazem uma ruptura com esse construto social, são considerados corpos abjetos, deslocados da sociedade, da existência "natural", do direito a ser humano.

Dessa maneira, Butler afirma que a matriz das relações de gênero é anterior à emergência do humano. Para ela algumas afirmações, que também são reiteradas pelas autoridades da sociedade pautada pelas ciências, se inserem na linguagem e nas ideias de parentescos legitimando e reafirmando as normas estabelecidas. A autora oferece o seguinte exemplo "a interpelação médica (...) transforma uma criança, de um ser 'neutro' em um 'ele ou em uma ela'. Nessa nomeação, a garota torna-se uma garota, ela é trazida para o domínio da linguagem e do parentesco através da interpelação do gênero. "[9]

Outra pesquisadora sobre sexualidade, Gayle Rubin (1949 –), afirma que a "sexualidade nas sociedades ocidentais tem sido estruturada dentro de enquadramentos sociais extremamente punitivos, e tem sido sujeita a controles formais e informais muito reais"[10]. Em seu texto "Pensamentos Sexuais", Rubin afirma que há muitas ideologias de compreensão do pensamento sexual, uma delas é a chamada valorização hierárquica dos atos sexuais onde apresenta uma distinção entre o bom e o mau sexo.

Tendo como base sistemas de julgamento sexual como o religioso, o psicológico, o feminista, o socialista, entre outros, a valorização hierárquica dos atos sexuais define como bom sexo aquilo que é "normal, natural, saudável e seguro", ou seja, os atos sexuais heterossexuais, realizados dentro de casa, em um casamento monogâmico e com fins reprodutivos. Por outro lado, o "mau sexo" é considerado anormal, não-natural, doentio e pecaminoso, nesse "grupo de indivíduos abjetos" estão os travestis, transexuais, fetichistas, sadomasoquistas, aqueles que fazem sexo por dinheiro ou com pessoas de outras gerações (pedofilia).

Nessa valorização hierárquica dos atos sexuais, a maioria dos casos de homossexualidade são colocados em uma área intermediária entre o bom e o mal sexo. No entanto, nesse "limbo" ou área de contestação, há uma subdivisão, em que aproxima-se do "sexo bom" os casais não-heterossexuais que realizam seus atos sexuais dentro de relações de longo prazo e o fazem em casa. Já homossexuais considerados promíscuos, como as chamadas "lésbicas de bar" ou "homens gays na sauna ou no parque" estão mais próximos do "mau sexo".

As ideologias que definem a sexualidade humana a partir de matrizes heteronormati-

8 Ibid, p. 171.

9 Ibid, p. 161.

10 RUBIN, Gayle. *Pensando o sexo*: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_o_sexo.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20.jan.2016.p. 14.

vas fazem com que as pessoas que não se enquadram "positivamente" na hierarquia dos atos sexuais sejam consideradas inumanos, corpos abjetos, vergonha da humanidade e por isso devem ser eliminadas, excluídas, invisibilizadas.

Desta forma a própria sociedade torna-se aquela que vai "vigiar e punir" aqueles que não se enquadram nas matrizes estabelecidas, mesmo que isso aconteça de forma inconsciente. Assim, nesse ambiente de definição do que é bom ou mal, está presente a violência para os "diferentes" ou os "desertores da ordem social", dando motivo e força para que a homofobia possa acontecer.

Portanto, podemos afirmar a homofobia, definida como "rejeição, aversão, medo ou ódio irracional a todos os que manifestem orientação sexual ou identidade de gênero diferente dos padrões heterossexuais ainda aceitos como normativos na nossa sociedade"[11], como ato de violência, de extermínio, de destruição para aqueles que não se enquadraram nos sistemas e nas normas sexuais impostas pela sociedade majoritariamente heteronormativa com fortes influências de preconceitos machistas e excludentes.

HOMOFOBIA NAS INSTITUIÇÕES SOCIAIS

> Os jovens são um dos principais grupos prejudicados pela cultura homofóbica que faz uso da violência física, simbólica e/ou psicológica por meio de atos como xingar, ridicularizar, apelidar, excluir do grupo[12]. Tendo em vista que a juventude é uma fase da vida onde se constrói de forma mais evidente a personalidade, as subjetividades e os vínculos de grupo. Ser vítima de discriminação, especialmente a sexual, pode influenciar negativamente na vida dos jovens e das jovens em todas as suas dimensões constitutivas.

Nesse contexto de violência, as instituições sociais aparecem como o principal palco para a prática da homofobia. Uma instituição social "é uma estrutura relativamente permanente e marcada por padrões de comportamentos delimitado por normas e valores específicos. Possui finalidades próprias e estrutura unificada"[13].

No arcabouço das instituições podemos classificar aquelas que são operativas como os órgãos públicos e aquelas que são regulativas, tais como a religião, a escola e a família. Essas últimas, tem o objetivo de regular e controlar as normas e padrões dos comportamentos individuais e assim definir as características das sociedades.

Tendo em vista as teorias apresentadas por Butler e Rubin onde a sociedade é pautada

11 KOEHLER, Sonia. *Homofobia, Cultura e violências: a desinformação social*. Revista Interacções, Número especial. p. 131. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3361>. Acesso em: 21.jul. 2015.

12 UNESCO. Resposta do Setor de Educação ao *bullying* homofóbico. – Brasília: UNESCO, 2013. Pg. 16. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221314por.pdf>. Acesso em: 17. jul. 2015.

13 LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Sociologia Geral*. 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2010.

por uma matriz heteronormativa que classifica os atos sexuais em bons ou maus, eliminando aqueles que não se enquadram nessa perspectiva, podemos afirmar que a perpetuação, o controle e as punições para os "desertores" das normas sexuais são aplicados principalmente dentro dessas instituições.

Segundo a UNESCO, as escolas estão entre os espaços sociais mais homofóbicos que existem. No Brasil, "mais de 40% dos homens gays relataram ter sido agredidos fisicamente enquanto estavam na escola" [14]. O chamado *bullying* homofóbico pode causar depressão, ansiedade, perda de confiança, retração, isolamento social, culpa e distúrbios do sono. A pesquisa revela que jovens vítimas de homofobia têm maior probabilidade de autoflagelar-se, entrar num processo de depressão, fazer uso abusivo de drogas e álcool e pensar ou cometer suicídio.[15]

A obra "Juventudes e sexualidade" que apresenta resultados e reflexões a partir de pesquisa feita em 2004 com jovens de todo o país mostra o panorama da homofobia nas escolas brasileiras. De acordo com o levantamento, cerca de ¼ dos alunos afirmam que não gostaria de ter um colega de classe que fosse homossexual, sendo que os percentuais extremos dessas respostas ficam, aproximadamente, entre 31%, em Fortaleza, e 23%, em Belém, representando em números absolutos 112.477 e 43.127, respectivamente.

A pesquisa aponta que os homens, seguindo os paradigmas machistas e heteronormativos, são os que mais tem preconceito sobre o convívio com homossexuais, chegando a 45% em Vitória/ES. A homofobia entre os estudantes se dá principalmente de forma velada, por meio de referências preconceituosas que recorrem à linguagem pejorativa com o intuito de humilhar, discriminar, ofender, ignorar, isolar, tiranizar e ameaçar.

Percebe-se que há uma falta de reflexão sobre gêneros e sexualidade nas instituições de ensino. Ainda é muito presente o binarismo (homem/mulher) apoiado na ideologia da heteronormatividade. Em muitas situações há a banalidade ou a "vista grossa" quando ocorrem fatos homofóbicos nas escolas "Muitos professores desempenham uma conivência não assumida com discriminações e preconceitos em relação a homossexuais, ao considerarem que expressões de conotação negativa em relação a esses seriam brincadeiras, coisas sem importância. "[16]

Em um país de religião majoritariamente cristã[17] como é o caso do Brasil, pessoas homossexuais são vítimas de preconceitos e violências em igrejas protestantes e católicas. Observa-se com frequência comentários fundamentalistas nas Redes Sociais tanto de leigos quanto da hierarquia religiosa, sejam bispos, padres ou pastores.

---

14 UNESCO. *Resposta do Setor de Educação ao bullying homofóbico*. – Brasília: UNESCO, 2013. Pg. 16. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221314por.pdf>. Acesso em: 17. jul. 2015.

15 Ibid. p. 22

16 ABRAMOVAY, MIRIAM. *Juventude e Sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. pg. 289

17 IBGE. *População residente, por situação do domicílio e sexo, segundo os grupos de religião - Brasil – 2010*. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_4.pdf.> Acesso em: 16. jul. 2015.

A prática homofóbica pode estar presente nos próprios ritos religiosos, tais como pregações, homilias ou preces[18]. Não obstante, a homofobia nas instituições religiosas pode acontecer de uma maneira mascarada e insidiosa. Muitas vezes, para amenizar a imagem homofóbica ou apresentar uma posição de suposta acolhida, algumas denominações incorporam as pessoas LGBT aos cultos e atividades pastorais.

No entanto, muitas vezes, essas iniciativas de acolhida disfarçam a chamada homofobia pastoral, que coloca as pessoas não-heterossexuais numa situação de inferioridade e pecado e que a partir do contato com os livros sagrados e com o "bom exemplo" dos líderes e demais membros da igreja, reestruturarão suas subjetividades e poderão "curar a homossexualidade" havendo assim uma regeneração moral e uma suposta libertação associada a uma entidade espiritual maligna.

No ambiente não-cristão, observa que países de regime de governo teocrático islâmico, muitas vezes tratam a homossexualidade com extrema repressão. Em muitos países do Oriente Médio e da África, ser homossexual ou expressar uma performance não-heterossexual pode ocasionar em ter membros amputados, ser apedrejado, estar sujeito a trabalhos forçados, à prisão perpétua e à pena de morte.

No que tange à instituição família, ainda verifica-se muitas resistências em relação à homossexualidade. Para Gustavo Bernardes, coordenador-geral de promoção dos direitos de LGBT da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, "existem muitas famílias que expulsam os filhos que se assumem homossexuais e existe ainda o entendimento errôneo de que homossexualidade e orientação sexual podem ser corrigidos por meio de agressões"[19].

Segundo pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo[20] realizada em 2014, 72% dos entrevistados afirmam uma percepção positiva em relação à existência de preconceito em relação às pessoas homossexuais. Em dados divulgados no Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil[21], em 2012, foram registradas pelo poder público 3.084 denúncias de 9.982 violações relacionadas à população LGBT, envolvendo 4.851 vítimas e 4.784 suspeitos. Houve um aumento de 166,09% de denúncias em relação ao ano anterior. Os números mostram que 61,16% das vítimas são jovens de 15 a 29 anos e quase 60% delas conheciam os violadores, sendo que 38,2% dos casos foram cometidos por algum familiar. A casa é o local de 38,63% das violações sendo que 25,54% foram realizadas na casa da própria vítima.

---

18 IHU. *Igreja tem prece contra 'ofensiva homofóbica'*. Disponível em: < http://www.ihu.unisinos.br/noticias/543925-igreja-tem-prece-contra-ofensiva-homofobica-> . Acesso em: 16. jul. 2015.

19WALTER, Bruna Maestrini. *Violência contra gays começa em casa*. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/violencia-contra-gays-comeca-em-casa-27h630m9ljll6evmgo52ni3wu>. Acesso em: 20.jan.2016.

20 FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. *Diversidade sexual e Homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais*. Disponível em: <http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/PESQUISA_COMPLETA_Apres-LGBT-Total-mai09.pdf>. Acesso em> 20. jan. 2016.

21 BRASIL. *Brasil Sem Homofobia*: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

NA CONTRAMÃO DA HOMOFOBIA

Tendo em vista que as instituições tradicionais não atendem as necessidades e expectativas dos jovens homossexuais, observa-se que estes começam a criar grupos específicos com suas características próprias bem como passam a ocupar lugares constituídos para acolher esse público de forma um pouco digna possibilitando a convivência com seus pares.

São em bares, lojas e as chamadas baladas gays os espaços de lazer e de tempo livre que os jovens homossexuais, principalmente no ambiente urbano "constroem suas próprias normas e expressões culturais, seus ritos, suas simbologias e seus modos de ser, que os diferenciam do denominado mundo adulto. "[22]

O Brasil foi considerado pela consultora *Out New Global* como um mercado promissor no turismo LGBT devido ao crescimento de espaços chamados G*ay-Friendly* onde funcionários e lugares são formados para melhor atender ao público homossexual.[23]

Na contra mão do preconceito e da exclusão, nota-se que a temática LGBT tem sido um dos principais agendamentos da mídia, chamada por alguns autores como o quarto poder. No Brasil, observa-se nos meios de comunicação tradicionais uma maior existência de personagens não heterossexuais, todavia há muitos paradigmas e preconceitos que precisam ser quebrados[24].

Com o advento da internet, jovens homossexuais passaram a ter voz e a melhor expressar a sua forma de viver e reivindicar direitos. Muitos blogs e páginas nas redes sociais são visitados por milhares de internautas. Canais de vídeos on-line ganham destaques com produções feitas por homossexuais que abordam a temática da homossexualidade.

No tocante às políticas públicas para jovens homossexuais, o documento *Brasil sem Homofobia*, defende a realização de projetos de prevenção da homofobia nas escolas e de estudos e pesquisa na área de direitos e sobre a situação socioeconômica de adolescentes LGBT além de propor a capacitação de profissionais de casas de apoio e de abrigos para jovens em assuntos ligados a orientação sexual bem como o combate à discriminação e à violência contra jovens homossexuais.

Nos últimos anos debate-se no Congresso e no Senado a temática sobre a criminalização da homofobia no Brasil. Nesse contexto há um processo conturbado e moroso, tendo em vista as posições, principalmente de parlamentares ligados à chamada "bancada evangélica", de modo que alguns projetos foram arquivados.

---

22 CARRANO, BRENNER, DAYRELL. *Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros*. In: ABRAMO, Helena. Retratos da Juventude. Analise de uma pesquisa nacional. Instituto Cidadania – Fundação Perceu Abramo. São Paulo, 2005.p. 30.

23 UNIVERSIDADE DE BRASILIA. *Espaços Gay-Friendly ajudam no crescimento do turismo LGBT no Brasil*. Disponível em: <http://cet.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2349:espacos-gay-friendly-ajudam-no-crescimento-do-turismo-lgbt-no-brasil&catid=34>. Acesso em: 23. jul. 2015.

24 LARRAT, Symmy. *O beijo gay e a regulação da mídia*. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/o-beijo-gay-e-a-regulamentacao-da-midia-5903.html>. Acesso em: 23.jul. 2015.

No entanto outras iniciativas têm sido debatidas nas plenárias públicas do país tal como o projeto 7582/2014 que tipifica crimes de ódio, preconceito e intolerância contra diferentes grupos incluindo entre eles as pessoas que possuem "atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero" [25]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema da homofobia reflete uma falha na constituição da sociedade que é pautada por paradigmas extremamente excludentes e arbitrários que define, aquilo que é humano e inumano baseando-se em normas construídas a partir de uma visão machista e heteronormativa.

Nesse escopo, as Instituições Tradicionais como escola, família e religião apresentam-se como os principais lugares de violência para com as pessoas não heterossexuais, perpetuando, muitas vezes de forma punitiva e violenta, a cultura da segregação, da barbárie e da falta de tolerância.

Como categoria social, a juventude não pode ficar desamparada e suas especificidades devem ser levadas em consideração na pesquisa acadêmica e nas propostas de políticas públicas que garantam os direitos da juventude não heterossexual vítimas do preconceito e da falta de informação.

Observa-se que a temática sobre juventude e homossexualidade apresenta muitos avanços mas também muitos desafios. Faz-se necessário estudos mais aprofundados sobre os diversos aspectos desse tópico seja econômico, cultual, sociológico e religioso. Desta maneira, novas formas ou reformas devem ser criadas e realizadas para que a marginalização e a violência não mais ocorra e a justiça e equidade sejam garantidas para todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian. *Juventude e Sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

BRASIL. *Brasil Sem Homofobia*: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. *Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil*: ano de 2012. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/RELATORIO%20VIOLENCIA%20HOMOFOBICA%20ANO%202012.pdf> Acesso em: 20. jan. 2016.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivo do "sexo"*. In: LOURO, Guacira Lopes (org). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Tradução Tomas Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

25 ROSARIO, Maria. *Projeto de Lei 7582/2014*. Disponível em: <http://www.camaProjra.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1254961&filename=PL+7582/2014>. Acesso em: 20.jul. 2015.

CARRANO, BRENNER, DAYRELL. *Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros*. In: ABRAMO, Helena. Retratos da Juventude. Analise de uma pesquisa nacional. Instituto Cidadania – Fundação Perceu Abramo. São Paulo, 2005.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. *Diversidade sexual e Homofobia no Brasil: intolerância e respeito à s diferenças sexuais.* Disponível em: <http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/PESQUISA_COMPLETA_Apres-LGBT-Total-mai09.pdf>. Acesso em> 20. jan. 2016.

GROPPO, Luiz Antônio. *Juventude – Ensaios sobre sociologia e História das Juventudes Modernas.* Rio de Janeiro: Difei, 2000

IBGE. *População residente, por situação do domicílio e sexo, segundo os grupos de religião - Brasil – 2010*. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_4.pdf.> Acesso em: 16. jul. 2015.

IHU. *Igreja tem prece contra 'ofensiva homofóbica'*. Disponível em: < http://www.ihu.unisinos.br/noticias/543925-igreja-tem-prece-contra-ofensiva-homofobica-> . Acesso em: 16. jul. 2015.

KOEHLER, Sonia. *Homofobia, Cultura e violências: a desinformação social.* Revista Interacções, Número especial. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3361>. Acesso em: 21.jul. 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Sociologia Geral*. 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2010.

LARRAT, Symmy. *O beijo gay e a regulação da mídia*. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/o-beijo-gay-e-a-regulamentacao-da-midia-5903.html>. Acesso em: 23.jul. 2015.

ROSARIO, Maria. *Projeto de Lei 7582/2014.* Disponível em: <http://www.camaraProjra.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1254961&filename=PL+7582/2014>. Acesso em: 20.jul. 2015.

RUBIN, Gayle. *Pensando o sexo*: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_o_sexo.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20.jan.2016.

SENA, Tito. Os relatórios Kinsey: práticas sexuais, estatísticas e processos de normali(ti)zação. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278011145_ARQUIVO_ArtigoTitoSenaFG9.pdf>. Acesso em 17. jul.2015.

UNESCO. *Resposta do Setor de Educação ao bullying homofóbico*. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221314por.pdf>. Acesso em: 17. jul. 2015.

UNIVERSIDADE DE BRASILIA. *Espaços Gay-Friendly ajudam no crescimento do turismo LGBT no Brasil*. Disponível em: <http://cet.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2349:espacos-gay-friendly-ajudam-no-crescimento-do-turismo-lgbt-no-brasil&catid=34>. Acesso em: 23. jul. 2015.

WALTER, Bruna Maestrini. *Violência contra gays começa em casa*. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/violencia-contra-gays-comeca-em-casa-27h630m9ljll6evmgo52ni3wu>. Acesso em: 20.jan.2016.

JUVENTUDES, TEMPORALIDADE E PROJETO DE FUTURO

Cirlene Cristina de Sousa
Universidade Federal de Minas Gerais UFMG. E-mail: cirlenesousa@yahoo.com.br

Marcial Maçaneiro
Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC-PR. E-mail: marcialscj@hotmail.com

As tecnologias digitais são hoje uma avalanche que afeta, de modo especial, a vida juvenil, com imbricações cada vez mais extensivas (ampliação de espaços e acessos) e intensivas (assiduidade e envolvimento subjetivo). Exemplo disso são os contatos e amizades virtuais, os múltiplos acessos online, as mensagens por celular e os milhares de perfis inscritos nas redes sociais. Esta afetação não toca apenas o campo informativo, mas a percepção que os sujeitos têm de si e dos outros, as trocas interpessoais, as inserções no tempo e espaço, enfim, os modos de ser e expressar-se. Hoje, mais que nunca, a linguagem tecnológica nos estimula psicológica e sensorialmente com ritmo mais constante e instantâneo, abre-nos novos sítios de exploração (*sites*) e incide na nossa percepção de tempo e espaço.

Neste contexto midiatizado situa-se nosso trabalho sobre *Juventudes, temporalidade e projeto de futuro*. Concentramo-nos na percepção das temporalidades vivenciadas pelos jovens contemporâneos, em que se cruzam a construção da subjetividade e as experiências de sociabilidade com suas diferentes agendas e negociações: escola, trabalho, família e lazer[1].

Os jovens vivem enredados numa teia de conexões, de modo que sua vida juvenil dá-se na interseção com os dispositivos midiáticos, num processo acelerado e influente, mas não homogêneo; principalmente quanto à relação com a internet e as redes sociais. Referimo-nos aqui à assídua ocupação dos jovens, em dias e horas, com televisão, computador e internet, incrementada por aparatos como *iPhones*, *smartphones* e *tablets*. Como diz Fischer, isso se acentua de tal forma que pode ser experimentado como um "amor à conectividade" acompanhado pelo "instigante modo de ver a si mesmo como alguém que passa; que some no tempo, numa velocidade incontrolável" (Fischer, 2012, p. 415).

Além da atraente funcionalidade de aparelhos inovadores, os jovens frequentam as novas mídias como *espaço* ou *ambiente* que lhes oportuniza expressar-se e encontrar-se, ver e ser vistos, estimulados pela quantidade e diversidade das opções, especialmente online. Tais

1 Essa comunicação foi motivada pela tese de doutorado, intitulada: Juventude(s), *mídia e escola: ser jovem e ser aluno face à midiatização das sociedades contemporâneas*. Nesta se investigou quais os aspectos do processo da cultura midiatizada contemporânea que marcam, de forma singular, a vida de jovens estudantes do ensino médio. A autora realizou uma extensa pesquisa de campo em escolas do ensino médio da região metropolitana de Belo Horizonte. A análise revelou que as tecnologias digitais, que se mesclam à vida cotidiana dos jovens, encontram-se imbricadas de modo extenso e intenso em suas interações de jovens-alunos no espaço da escola e das ambiências midiáticas por eles frequentadas. Inspirados por esse trabalho, nosso recorte aqui se concentrou numa apresentação teórico-reflexiva sobre como aqueles jovens midiatizados pensavam e viviam a relação entre a percepção subjetiva e social do tempo cotidiano e os campos de possibilidade em face do futuro, nas diversas temporalidades do ser jovem.

jovens, sobretudo nos territórios urbanos, são efetivos sujeitos em midiatização: assim como transitam no espaço da escola ou da família, transitam no espaço midiático em habitual interatividade entre si, com seus pares e inúmeros interlocutores.

A(S) TEMPORALIDADE(S) E A CONDIÇÃO JOVEM

Embora os indivíduos não dominem a totalidade dos processos, tendo suas identidades atravessadas por jogos de poder, determinações institucionais e fatores sócio-econômicos, Martuccelli (2012) observa que eles sempre são *atores* da própria experiência, protagonizando biografias cotidianas carregadas de escolhas, relações dramas e sentidos. Esta *biografia* é interpretada sociologicamente com atenção, por registrar as vivências diretas dos atores sociais e desvelar o quanto seja socialmente significativo, individual ou coletivamente. Deste modo, ao valorizar a biografia dos atores sociais, sujeitos básicos dos fenômenos socioculturais, esta abordagem da ação ensaia também uma "sociologia do indivíduo" – como expressam Martuccelli e Singly – atenta aos hábitos e às provas de validação social dos sujeitos, às relações cotidianas significativas, às mudanças na percepção individual e social das identidades pessoais, às tensões entre indivíduo e instituição (cf. Martuccelli & Singly, 2012, p. 53-82). Nesse campo da "sociologia do indivíduo", a categoria tempo tem singular importância para pensar essa juventude midiatizada.

A experiência do tempo com suas três instâncias (passado, presente, futuro) e os sentidos que dela decorrem para o ser humano têm ocupado há muito a reflexão de filósofos, historiadores e antropólogos, de Aristóteles a Ricoeur (1983-85), passando por Heidegger (1927). As discussões vão da Historiografia à Antropologia Cultural, da Filosofia à Educação. Mais recentemente, uma série de autores captou novas percepções do tempo na passagem da era industrial à era digital, com o advento das novas tecnologias que aceleraram os acessos dos sujeitos às informações e entre os mesmos sujeitos em âmbito global. Da fotografia ao filme, do videoclipe à imagem digital, as tecnologias favorecem a virtualidade e a instantaneidade dos dados e dos contatos, ampliando as possibilidades e estreitando tempos e espaços.

Esta percepção, que ora tende a generalizar-se por efeito da extensa rede de tecnologias, especialmente *online*, é ainda mais sentida pelos jovens que hoje protagonizam os múltiplos acessos, usos, reações e até produções, caracterizados como geração conectada. De fato, os jovens representam o filão social que mais afeta e é afetado pela midiatização da cultura, sendo diretamente atingidos em sua percepção espaciotemporal e, portanto, em suas leituras de sentido sobre a experiência cotidiana e as possibilidades de futuro. Em sua condição, os jovens manifestam percepções não lineares, nem homogêneas do espaço/tempo: inseridos na diversidade de relações e papéis como sujeitos em trânsito geracional, eles vivenciam diferentes temporalidades, desde a instantaneidade dos contatos afetivos (*online* e *off-line*) ao percurso do tempo escolar institucionalizado e das projeções de carreira.

EXPERIÊNCIA PRESENTE E EXPECTATIVA DE FUTURO

Entre os autores que tratam da percepção cultural do tempo, o historiador Koselleck (1923-2006) fornece um instrumental teórico útil à nossa abordagem, ao delinear um "campo de experiência" e um "horizonte de expectativas", relacionados entre si, como expressões da experiência temporal do homem contemporâneo. Em sua obra *Futuro passado* (1979), Koselleck desenvolveu uma singular perspectiva de que cada presente

> não apenas reconstrói o passado a partir de problematizações geradas na sua atualidade – como propunham os *Annales* e outras correntes historiográficas do século XX – mas também de que cada presente *ressignifica* tanto o passado (referido na conceituação de Koselleck como "campo da experiência") como o futuro (referido conceitualmente como "horizonte de expectativas"). (Barros, 2010, p. 66)

Koselleck observa que, nas experiências cotidianas de relação entre presente e passado, presente e futuro, há uma assimetria e uma tensão entre estas instâncias da temporalidade, devidas, de um lado, à ruptura entre presente e passado, e, de outro, à extensão do presente no futuro, sentida como expectativa (cf. Koselleck, 1979). Esta assimetria e esta tensão marcam a sensibilidade contemporânea a respeito do tempo e, por conseguinte, a respeito da relação entre tempo e espaço. Referindo-se não apenas ao tempo objetivamente demarcado (tempo mecânico dos relógios ou tempo agendado das instituições), mas também ao tempo subjetivamente percebido, Koselleck entende a "experiência" (que recai no presente) e a "expectativa" (que tende ao futuro) como duas categorias históricas que "entrelaçam passado e futuro" (Koselleck, 2006, p. 308): mediante a *experiência* e a *expectativa* "cada uma das temporalidades – passado, presente e futuro – pode imaginariamente se alterar, contrair ou se expandir conforme cada época ou sociedade, modificando-se também a maneira como são pensadas e sentidas as relações entre eles" (Barros, 2010, p. 67). Pois "o tempo histórico não apenas é uma palavra sem conteúdo, mas uma grandeza que se modifica com a história, e cuja modificação pode ser deduzida da coordenação variável entre experiência e expectativa" (Koselleck, 2006, p. 309). Ele mesmo explica:

> A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, que não precisam estar mais presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é preservada uma experiência alheia (Koselleck, 2006, p. 309-310).

Já as *expectativas* tendem ao futuro, configurando um conjunto de sensações, percepções e antecipações referidas ao porvir. No caso dos jovens, as expectativas se apresentam nos temores e esperanças, nas inquietações e certezas, nas ansiedades e confianças que – plurais e até contraditórias – apontam ao devir, ao futuro que se anuncia ou se esvai no presente

vivido. Eis o que Koselleck oportunamente caracterizou como "horizonte de expectativa", semelhante a uma linha que se projeta sempre adiante, sempre além, na medida em que dela presentemente nos aproximamos. Deste modo, "assim como a *experiência* (esta herança do passado) se realiza no presente, também a *expectativa* se realiza no hoje, constituindo-se, portanto, em um *futuro presente*" (Barros, 2010, p. 68). Contudo, como dito acima, o campo de experiência e o horizonte de expectativa não se opõem, mas repercutem um no outro, já que ambos entrelaçam o futuro e o passado na vivência do sujeito.

Temos, portanto, três componentes-chave nesta concepção temporal: as experiências (visando o passado), as expectativas (visando o futuro) e o sujeito (visando o presente). Observemos, porém, que a mesma *tensão* e *assimetria* tocarão também o sujeito histórico em cujo presente se entrelaçam o futuro e o passado, com expectativas e experiências forjando diferentes percepções do tempo, da durabilidade mecânica do tempo produtivo à perplexidade afetiva do instante que passa. Daí que as fusões que as três instâncias da temporalidade (presente, passado, futuro) estabelecem no sujeito se configuram de modo diferenciado na contemporaneidade, repleta de tecnologias que aceleram a informação, multiplicam os contatos e cruzam fronteiras espaciotemporais até poucas décadas resistentes.

A perspectiva de Koselleck sobre as novas fusões da temporalidade numa cultura midiatizada explicariam a fluidez do presente, a progressiva perda da historicidade linear, o aceleramento vertiginoso do ritmo cotidiano e certo encurtamento da linha demarcadora das expectativas: à medida que o presente se acelera, avançando vorazmente à frente, também as expectativas encurtam seu prazo, pondo em crise o sentido do tempo vivido – como percebemos no relato de muitos jovens[2], para quem o presente é paradoxalmente um ganho (na intensidade e diversidade das múltiplas conexões) e uma perda (na celeridade e provisoriedade do momento que foge) (cf. Barros, 2010, p. 79-84). Em ótica inversa, trata-se de um "presente estendido" ao ritmo da aceleração temporal: bordeja o cotidiano e avança, num hoje ao mesmo tempo contínuo e breve (cf. Leccardi, 2005, p. 45). Koselleck observa que o dinamismo e a transformação contínua e acelerada do ambiente social enfraquecem a experiência (situada no *passado presente*), impedindo-a de aparecer no horizonte das expectativas (que delinearia o *futuro presente*) (cf. Koselleck, 1986 *apud* Leccardi, 2005, p. 45).

MÍDIAS E DINÂMICAS TEMPORAIS: DO TEMPO MEDIDO AO TEMPO VIVIDO

As alterações hodiernas no conceito de temporalidade são também apontadas por Balogh, com foco no mundo das mídias e da comunicação em geral (cf. Balogh, 2004). Concordando com Virilio, a autora assinala a recente "passagem de um mundo de formas estáveis para um mundo de formas instáveis, o da estética foto-cinema vídeo-holográfica" (Virilio, 1984, p. 82-83), que tem provocado o envelhecimento de estilos e modismos em geral, das Artes à Educação. A autora observa "que a aceleração dos veículos junto com a velocidade das mídias eletrônicas instauram novas dinâmicas temporais com ênfase na presentificação

2 Referimo-nos aqui aos jovens entrevistados, que participaram da pesquisa que nos inspirou esta comunicação.

e na instantaneidade das relações sociais; o tempo passa por uma compressão extrema" (Balogh, 2004, p. 3).

A mesma Balogh nota que a montagem e a edição dos produtos audiovisuais têm sofrido uma aceleração sem precedentes, especialmente na medida em que os recursos imagéticos avançam do material ao virtual: da fotografia ao filme, do documentário à série televisiva, do videoclipe *online* à imagem digital, marcada pela instantaneidade. A aceleração rítmica de videoclipes e algumas séries televisivas se comparam aos recursos imagéticos oníricos, causando uma intensificação da temporalidade (cf. Balogh, 2004, 2-3). Esta intensificação da temporalidade é cada vez mais recorrente nas mídias e no acesso dos usuários em geral. Mas são os jovens quem mais estabelece conexões pessoais e/ou grupais múltiplas e simultâneas, através dos novos aparatos e, sobretudo, das redes sociais (*twitter*, *facebook* e *whasts-app*). Esta diversidade de tempos e espaços e a assídua interação midiática alteram as noções espaciotemporais dos jovens, as fronteiras de relacionamento e os seus territórios. Tais fatores e condições

> são possibilidades culturais que alargam o território dos jovens para outros limites de tempo e espaço. O território passa a ser o mundo inteiro. A sociedade da informação redefine, então, os conceitos de tempo e espaço. Perto e longe tornam-se dimensões simbólicas. As imagens são o meio de transporte para espaços que diferem da experiência física. (Gil Souza, 2004, p. 61).

Trata-se de um processo que problematiza o tempo vivido, experimentado pelos jovens como menos coeso e mais fluido, além de alterar os limites tradicionais de seu território em relação à família, escola, profissão, etc., afetando sua identidade e sociabilidade. Esse alargamento de possibilidades desafia os sujeitos a encontrar os fios para tramar a continuidade, construindo uma experiência de tempo que possibilite passar pela variedade e pela mudança sem se perder (cf. Gil Souza, 2004, p. 60).

> Os jovens vivem intensamente as contradições deste tempo, pois as incertezas próprias da idade são agravadas pelas incertezas desta época, tendo em vista que as referências para a compreensão do tempo – a medição pela máquina e a orientação finalista— dissolvem-se. Cada vez mais, convive-se com tempos marcados pela subjetividade, fragmentação e ritmos diferenciados. (Gil Souza, 2004, p. 60).

Assim, tempo e espaço se tornam plurais e descontínuos, exigindo de nós elasticidade, adaptação, conexão e capacidade de conviver cotidianamente num mundo desterritorializado. Para Gil Souza (2004), o espaço geográfico é

> substituído pelo tempo dos fluxos de informações. Esse espaço de fluxos permite conhecer outras culturas, trocar ideias, ampliar a rede de contatos e fazer novas escolhas. Para os jovens, essa redefinição

> das coordenadas espaço-temporais pode alterar o sentido do grupo, no qual o pertencimento a um determinado grupo pode se tornar uma escolha temporária e variável. (Gil Souza, 2004, p. 62)

Por outro lado, como alerta Giddens, "falar em multiplicidade de escolhas não é o mesmo que supor que todas as escolhas estão abertas para todos, ou que as pessoas tomam todas as decisões sobre as opções com pleno conhecimento da gama de alternativas possíveis" (Giddens, 2002, p. 80). Mais uma vez a midiatização da cultura intervém nos fenômenos juvenis contemporâneos, favorecendo o entrelaçamento do individual e do coletivo, e oferecendo-nos uma chave de compreensão do que hoje ocorre com a juventude: "pois as experiências dos jovens são construídas, em grande parte, nas redes de relações e no significado da cultura global" (Gil Souza, 2004, p. 62). Como já observaram Margulis e Urresti (1998), os jovens *aterrizam* no presente e ali formam sua personalidade, constroem sua cultura e organizam seu ritmo de vida, lançados num tempo de contratempos, diante de múltiplas referências de informação, valores e vínculos – entre as quais a escola, ao lado da mídia e da família. Na contemporaneidade, a juventude está ziguezagueando no tempo e no espaço desterritorializado (cf. Pais, 2001)

JUVENTUDE E "CRISE DO FUTURO"

Leccardi interpreta o desconcerto temporal das novas gerações como efeito de uma passagem histórica: do "futuro aberto" da primeira modernidade, destinado ao progresso, à "crise do futuro" da modernidade avançada, repleto de riscos (cf. Leccardi, 2005, p. 41-45). A autora observa que na sociedade industrial predominou a perspectiva do progresso científico-tecnológico, paralelo a uma projeção desenvolvimentista do tempo, com identidades e papéis sociais interligados em seu interior, ao longo do séc. XX:

> A perda da instância extra-histórica na relação com o futuro faz convergir a atenção sobre a autonomia do indivíduo: não mais sua posição definida, mas sua capacidade de projetar-se individualmente torna-se a fonte primária de identidade e o princípio organizador da biografia. O futuro aparece, com efeito, como um horizonte temporal subjetivamente influenciável, à disposição dos indivíduos como espaço de experimentação. (Leccardi, 2005, p. 43)

Já a modernidade avançada é caracterizada pelos riscos e uma consequente crise do futuro, afetando especialmente as novas gerações. Pois, se o futuro da primeira modernidade era o *futuro aberto*, o futuro da modernidade contemporânea é o futuro *indeterminado e indeterminável*, governado pelo risco. Não o risco natural ou causado por efeitos mensuráveis da industrialização, que poderia ser previsto e remediado pelos cálculos probabilísticos, mas o risco humanamente produzido por nossa aplicação do conhecimento e interferência na

ordem natural: manipulação genética, mudanças climáticas, tecnologia bélica, insegurança nuclear etc. (cf. Leccardi, 2005, p. 45). Esses tipos de risco "não nos falam de um bem, mas concentram a atenção exclusivamente sobre os males que o futuro pode difundir. A ideia de futuro a que conduzem é, portanto, não determinada e, ao mesmo tempo, marcada por um sentimento difuso de alarme, associado a uma sensação de impotência" (idem, p. 45). Donde as consequências para a juventude: "um horizonte futuro ocupado pela dimensão do risco, impede, por exemplo, a construção de narrativas biográficas nas quais um evento qualquer apareça relacionado a um outro e seja capaz, de modo inteligível, de condicioná-lo" (idem, p. 45). Nessas condições, a capacidade de apreender o tempo tende a fragmentar-se e a atenção volta-se ao *presente*. Para os jovens contemporâneos "o presente (ora mais, ora menos estendido) aparece como a única dimensão temporal disponível para a definição das escolhas" (idem, p. 47). O que seria um largo "horizonte de expectativa" – no dizer de Koselleck – se foca no presente próximo, vivido como um "horizonte existencial que, em certo sentido, *inclui e substitui* o futuro e o passado" (Leccardi, 2005, p. 47).

JOVENS NÔMADES DO PRESENTE

Avançando na discussão sobre a experiência do tempo dos jovens, com atenção à sua construção identitária, temos a contribuição de Melucci (1997). Aproximando-se da reflexão de Leccardi, Melucci observa que na sociedade contemporânea experimentam-se vários tempos, simultaneamente: o tempo natural pautado pelo ciclo biológico; tempo industrial pautado pela produção; o tempo subjetivo pautado pelos percursos cotidianos; o tempo dos fins, que marca o devir da História (cf. Melucci, 1997). Em geral, cada um desses tempos corresponde a diferentes papéis, em diferentes condições sociais; e sua concomitância na experiência do sujeito é um dos fatores da fragmentação percebida na modernidade avançada, especialmente no caso dos jovens. Uma vez que entre "os múltiplos tempos da experiência cotidiana" há uma "tensão não resolvida", o sujeito transita entre esses tempos, com seus papéis sociais distintos, experimentando limites e possibilidades (Melucci, 1997, p. 8).

Semelhante ao que ocorre com as peças de uma roda no "jogar" da engrenagem, os jovens vivenciam "jogos" de encaixe e desencaixe, envolvidos na engrenagem tempo-espacial de uma "sociedade planetária grávida de potencialidades e de riscos" (Melucci 2004, p. 15-16). Ante tal complexidade, Melucci propõe uma sociologia da escuta, receptora "de um conhecimento que consegue reconhecer as necessidades, as perguntas, as interrogações de quem observa; e também capaz de, ao mesmo tempo, pôr-se verdadeiramente em contato com os outros" (Melucci, 2005, p. 9).

Para Melucci, a escuta atenta dos jovens contemporâneos nos revela sujeitos que vivem esta tensão de lugares e tempos, de ritmos e papéis, em busca de sentido num tempo presente que corre. Incluímos aqui nossa observação de que as novas tecnologias têm fornecido não só instrumentos para tal busca, ao modo de uma máquina que apressa o tempo moderno, mas oferecem também uma *ambiência* em que os sujeitos se distinguem, se conectam e se contradizem, num processo de referenciamento, de trocas intersubjetivas e de vínculos, pelo qual os

indivíduos se mostram e se dizem, ao mesmo tempo em que são vistos e ouvidos. Os jovens midiatizados são singularidades que se diferenciam e se conectam (cf. Melucci, 1996, p. 6-9).

Nesta experiência há um tempo exterior (objetivo, instituído, funcional) e um tempo interior (subjetivo, tensionado, motivacional), que não se encaixam mais nos modos tradicionais de pertencimento social dos jovens como família, escola e religião. De fato, entre tempo subjetivo e tempo social há uma descontinuidade, já sentida pelos jovens de hoje como uma experiência comum. Melucci observa que isto também conduz à dissolução do tempo linear – baseado no passado e com uma expectativa de plenitude no futuro – fazendo do "hoje" o momento intenso, repleto de possibilidades e tensões: a cada "hoje" os jovens se veem interpelados a dizer-se, a construir-se, em face das múltiplas possibilidades, vivenciando o cotidiano de modo menos rígido e coeso, e mais fluido e metamórfico, como "nômades do presente" (cf. Melucci, 2004, p. 59). Como diz Leccardi, referindo-se às descrições de Melucci:

> Os "nômades do presente" rodeiam, sem uma meta precisa, por lugares não conectados, estações singulares de suas biografias, cujas conexões podem ser eventualmente identificadas como resultado de uma reflexão *ex post*, e não com base em um projeto. [...] O tempo fragmenta-se em episódios, cada qual com seu próprio sistema temporal de referência. (Leccardi, 2005, p. 47)

Portanto, os fatores tradicionais de identidade e lugar social (filiação familiar, pertença religiosa, classe, nacionalidade) que antes enraizavam o presente e desenhavam o futuro, são para os jovens contemporâneos menos significativos, sob a pressão das escolhas no presente quase "sem tempo" dos fragmentos que se sucedem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente dos jovens, tão repleto de possiblidades, é paradoxalmente o tempo que os limita, o tempo que lhes falta, experimentado com desconcerto e descontinuidade (cf. Melucci, 2004, p. 33-37). O modo juvenil de viver o presente – que se estende e intensifica entre continuidade e descontinuidade – se torna também um modo de encarar o futuro com seu inevitável devir no *hoje* das diferentes temporalidades, seja interior-afetiva, seja exterior-instituída. Afinal, é impossível ao jovem escapar de toda e qualquer perspectiva futura, já latente nas suas vivências positivas (vínculos de amizade, sonhos de realização, gostos promissores, aprendizados profissionais) e negativas (medos do amanhã, desencaixe com o ritmo escolar, rupturas com o tempo dos pais). Daí que "a organização de eventos e sua sequência, a relação entre eventos externos e internos, os graus de investimento emocional em várias situações – tudo se torna meio de organizar a própria biografia e definir a própria identidade" (Melucci, 1997, p. 9). Com este ensaio biográfico e identitário os jovens enfrentam os riscos e encaram o futuro. Como diz Leccardi, uma parcela significativa desses jovens manifesta uma capacidade própria "[...] de ler a incerteza do futuro como multiplicação das possibilidades virtuais,

e a imprevisibilidade associada ao devir como potencialidade agregadora, não como limite à ação". Neste sentido, boa parte dos jovens "elabora respostas capazes de neutralizar o temor paralisante do futuro" (2005, p. 52).

Os jovens se nos apresentam como indivíduos em distinção e conexão, buscadores de si no tempo que flui; enredados nas múltiplas conexões midiáticas e expostos a um futuro de riscos que lhes convoca a cada dia à buscar novas relações "entre o processo de produção e criação pessoal, comumente associado ao futuro, e as condições particulares de incerteza nas quais esse processo é vivenciado hoje em dia" (Leccardi, 2005, p. 51). Entre desafios presentes e possiblidades futuras, os jovens buscam ser autores de suas histórias; atribuem sentido às suas relações e ao seu estar-no-mundo, ainda que seu percurso seja hoje mais sinuoso e arriscado que no passado.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Ars Poética, 1993.

BALOGH, Anna Maria. Media e temporalidade: dromoscopia e serialidade. O admirável mundo novo em ritmo de rock pauleira. In: *Intercom* (2004), p.

BARROS, José D'Assunção. Rupturas entre presente o presente e o passado: leituras sobre as concepções de tempo de Koselleck e Hannah Arendt. In: *Revista Páginas de Filosofia* v. 2, n. 2 Julho-Dezembro (2010), p. 65-88.

FISCHER, Rosa Maria Bueno & SCHWERTNER, Suzana Feldes. Juventudes, Conectividades Múltiplas e Novas Temporalidades. *In.*Educação em Revista | Belo Horizonte | v.28 | n.01 | p.395-420 | mar. 2012.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIL SOUZA, Carmen Zeli Vargas. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. In: Última Década nº 20, junio (2004), p. 47-69.

HEIDEGGER, Martin. *O ser e o tempo.* Petrópolis: Vozes, 1997 [original: 1927].

KOSELLECK, Reinhart. Modernidade. In: *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.* Rio de Janeiro: Contraponto, 2006, p. 267-303.

KOSELLECK, Reinhart. Espaço de experiência e horizonte de expectativas. In: *Futuro passado – contribuição à semântica dos tempos históricos.* Rio de Janeiro: Contraponto, 2006, p. 311-337 [original: 1979].

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro mudança social, jovens e tempo. In: *Tempo Social: revista de sociologia da USP* vol. 17, n. 2, novembro (2005), p. 35-57.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La construcción social de la condición juvenil. In: CUBIDES, Humberto et al. (org.). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1998.

MARTUCCELLI, Danilo ; SINGLYS, Francois. Sociologies De L'Individu. 2ed. Paris: Armand Colin, 2012.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

PAIS, José Machado. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar, 2001.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa.* São Paulo: Papirus, 1994 [original: 1983/1985].

VIRILIO, Paul; LOTRINGER, Sylvere. *Guerra Pura*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

A CASA DENTRO DA CASA
O SENTIDO DO QUARTO PARA O ADOLESCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Marilza de Lima Friche
Prof. da Universidade do Estado de Minas Gerais –UEMG
Especialista em Educação / Mestranda do P.P.G de Psicologia da PUC Minas
liufriche@yahoo.com.br

Palavras-chave: Adolescência; Relações familiares; Quarto; Identidade.

A contemporaneidade tem sido marcada por profundas mudanças sociais, econômicas e culturais. Os valores e os modos de vida da sociedade contemporânea afetaram o sentido de família, tanto no que se refere às configurações como também às relações afetivas entre seus membros. Nesse cenário, ocorrem importantes mudanças nos modos de vida dos adolescentes, em suas relações familiares e na maneira como constroem um jeito de ser jovem.

A adolescência tem ocupado um espaço cada vez mais valorizado, sendo tomada como símbolo dos dilemas sociais contemporâneos. Apresenta-se como fonte de renovação e revigoramento social, sendo uma fase rica de possibilidades e conflitos, tanto no âmbito individual, quanto nas relações familiares e sociais.

Com todo esse prestígio, observamos, ao longo das últimas décadas, um alargamento dessa fase, evidenciado pelo encurtamento da infância e um adiamento da entrada dos jovens no mundo adulto. Tal fenômeno vem promovendo uma adolescentização da nossa sociedade, em que os ideais adolescentes são propagados entre crianças, jovens e adultos, diluindo as barreiras etárias. (ROCHA; GARCIA, 2008). Kehl (2002) denominou esse fenômeno de "*teenagização*" da cultura ocidental.

> Todos querem sentir-se adolescentes, vestir-se como adolescentes, agir como adolescentes. Isso significa que a vaga de "adulto", na nossa cultura, está desocupada. Ninguém quer estar "do lado de lá", o lado careta, do conflito de gerações, de modo que o tal conflito, bem ou mal, se dissipou. (KEHL, 2002, s/p)

No entanto, nem sempre foi assim. A adolescência como uma fase de transição do ciclo de vida, situada entre a infância e a vida adulta, não é uma etapa natural da vida humana, tendo sido construída social e historicamente. Ou seja, trata-se de uma invenção cultural datada do século XIX e que só se difundiu a partir do início do século XX, sendo, portanto, uma construção social recente. Segundo Ariès (1981, p.47), a adolescência surgiu "depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada". Assim, ela se torna associada à renovação do tecido social e, portanto, à fase de ouro do ciclo vital.

Coutinho (2009) afirma que esse conceito surgiu a partir das transformações sociais e econômicas ocorridas ao longo dos séculos XVIII e XIX, que culminaram no ideal individualista. Nas sociedades ocidentais pré-modernas, o valor maior encontrava-se na coletividade, em que o indivíduo não se separava do todo social, sendo apenas parte de um coletivo, e vida pública e privada não se diferenciavam. A Modernidade propôs uma ruptura com o paradigma tradicional e instaura a lógica da individualidade, em que indivíduo e sociedade tornam-se distintos, com grande valorização do indivíduo como ser livre, capaz de pensar, raciocinar e ser autônomo para gerir sua vida.

O conceito de adolescência surge nesse contexto histórico como um prolongamento da infância, passando a ser reconhecida na sociedade ocidental como uma fase da vida caracterizada por sua transitoriedade entre a infância e a vida adulta, demarcando a passagem da "heteronomia da criança para a autonomia do adulto". (SPOSITO, 1997, p.38)

Nessa perspectiva, a adolescência é o período que se inicia com as alterações biológicas e fisiológicas, seguidas pelas mudanças psicológicas, sociais e culturais, que pontuam a passagem da vida familiar à vida social. Todos esses níveis interagem de maneira complexa, sendo, portanto, dinâmicos e interdependentes. "A adolescência evoca, por definição, um sujeito em processo de subjetivação, processo este que se dá numa sociedade que também está em movimento." (COUTINHO, 2009, p. 12).

Segundo Erikson (1976), o adolescente vivencia um conflito caracterizado pela crise identidade x confusão de papéis e tem como principal tarefa responder à pergunta "Quem sou eu?". Para responder essa questão o adolescente deverá elaborar um conceito de si mesmo como um indivíduo único e adotar um sistema de valores, o que acontecerá se ele conseguir integrar as vivências de seu passado, seu presente e as possibilidades de um futuro por vir. A resolução positiva desse conflito é a conquista da identidade, que se configurará pela definição sexual, orientação profissional e a adoção de uma ideologia, o que determinará seu ingresso na vida adulta.

Para Knobel e Aberastury (1981) a entrada na adolescência é um processo doloroso e confuso. A puberdade provoca inevitáveis, incontroláveis e aceleradas transformações físicas, o que desestabiliza o adolescente, pois ele terá a desafiadora tarefa de construir uma nova identidade corporal. Com isso, o adolescente vivencia a perda do corpo infantil, perdendo o domínio sobre ele, mas ainda não reconhece seu novo corpo, adulto e sexuado, que está se constituindo e que levará ainda um bom tempo para a construção e elaboração do corpo adulto. Tudo isso provoca incertezas, inseguranças e instabilidade no adolescente, que não se vê preparado para tantas mudanças. Para Dolto (2004, p.42):

> O tempo da adolescência é todo ele entrecortado de imensas alegrias e de sofrimentos tão repentinos quanto passageiros. Creio que ele sofre e se alegra abaixo do nível contínuo de humor: ele conhece um humor oscilante ininterrupto entre a depressão e a exaltação. É característico dessa fase.

Assim, a identidade e os papéis desempenhados na infância, quando a criança encontra-se numa relação de dependência com o meio, serão substituídos por novos papéis, o que implica em assumir responsabilidades e obrigações não exigidas anteriormente. O adolescente não pode mais manter a dependência infantil, mas ainda não está apto para assumir a independência adulta, o que gera uma constante sensação de estar fora de lugar.

Existe, também, a perda dos pais protetores e idealizados da infância. Esses não são mais reconhecidos como modelos e os adolescentes buscam se diferenciar do par parental para alcançar sua autonomia. Os pais, por sua vez, também encontram dificuldades em aceitar os crescimento dos filhos.

O grupo torna-se a principal referência e fonte de apoio emocional. A vivência grupal é de fundamental importância para criarem uma força coletiva que os ajudem a superar a fragilidade que toda essa instabilidade lhes impõe. Essa união se dá de maneira intensa e maciça, fazendo com que os adolescentes andem sempre juntos, criando "tribos", que ditam os comportamentos, a moda, as gírias e os gostos de cada grupo. Coutinho (2009) ressalta a importância do grupo para os adolescentes contemporâneos.

> Os adolescentes contemporâneos são coautores do laço social no qual se constituem, e as novas tribos urbanas expressam claramente essa situação, funcionando muitas vezes como verdadeiros rituais de iniciação auto-engendrados. (COUTINHO, 2009, p. 243).

Ao considerar os adolescentes como coautores do laço social a autora propõe uma ampliação na compreensão dessa fase da vida, para além de seu caráter transicional. A adolescência deixa de ser exclusivamente vista como um vir a ser e adquire importância por si mesma. Nesse sentido, os adolescentes tornam-se agentes ativos na transformação da sociedade, se constituem como sujeitos e concomitantemente constituem o mundo em que vivem. (DAYRELL, 2003; STENGEL, 2004; COUTINHO, 2009).

Dessa maneira, torna-se inevitável considerar a complexidade da adolescência: como um período da vida marcado por transformações físicas e psicológicas, iniciadas pela puberdade, que exige um trabalho psíquico que implica em elaborações subjetivas e que esse sujeito adolescente está inserido num tempo e espaço, no qual se desenvolve, estabelece suas relações, é influenciado e influencia o meio social.

Nessa perspectiva, torna-se relevante discutir os espaços que os adolescentes vivem, circulam e se socializam, já que esses são construídos por eles e são neles que os adolescentes constroem uma maneira de ser jovem. Assim, os adolescentes constroem espaços próprios em busca de uma maior independência e autonomia, da identificação com seus pares, criando uma rede de apoio afetivo e pertencimento, o que lhes possibilitará o reconhecimento da própria identidade. Nesses espaços, sejam eles públicos ou privados, os adolescentes se movem, crescem e cumprem muitas das tarefas na transição para a vida adulta.

De maneira geral os espaços em que os adolescentes transitam em sua vida cotidiana são definidos pelos contextos em que eles estão inseridos, como a família, escola e o grupo de

amigos. Dessa maneira, o que observamos, muitas vezes, é uma demarcação espacial desses contextos: a casa para as relações familiares; a escola como espaço de aprendizagem e socialização; e, a rua, o espaço público, reservado para as relações sociais e ao grupo de amigos. Os limites entre esses espaços vêm se diluindo na medida em que o espaço virtual se amplia e com isso, fragilizando as fronteiras entre o público e o privado.

Nesse sentido, o quarto se destaca como um espaço doméstico privilegiado para o adolescente contemporâneo, possibilitando o afastamento e a diferenciação de seus pais, demarcando as diferenças geracionais e o exercício da autonomia, exercendo, portanto, forte influência na formação da identidade e na produção da subjetividade do adolescente contemporâneo.

Os quartos, em consonância com as demandas individualistas contemporâneas, multiplicaram suas funções, transformando-se em um espaço essencialmente individual e de multiuso. Neles, as pessoas dormem, se comunicam com outras virtualmente, estudam, trabalham, assistem televisão e até mesmo fazem suas refeições. Nesse sentido, o quarto proporciona um maior isolamento, reforçando o afastamento do coletivo familiar e enfatizando a individualização.

Para os adolescentes esse ambiente adquire uma importância ainda maior, pois é no quarto que o jovem se afasta de seus pais, numa tentativa de se diferenciar deles e construir seu mundo particular.

> Há também uma componente psicológica e de maturação pessoal que os jovens investem no seu quarto – a ideia de que a porta do quarto (ou o consumo de *media* dentro do quarto) encoraja um fechamento e um isolamento dos jovens face à família ignora qual o objectivo desse suposto isolamento: a experimentação identitária e a descoberta das diferenças e autonomização do *self* face aos outros, a família. (CARDOSO, 2012, p.58).

Ao mesmo tempo, pelas telas dos computadores e dentro de seus quartos, eles ampliam suas relações, comunicando-se com um grande número de pessoas pelas redes sociais. Por meio dessas, tornam pública suas fotos pessoais, de suas casas, de seu quarto, elementos de sua vida privada.

A "cultura do quarto" ganha força na medida em que, cada vez mais a rua é percebida como ameaçadora e os perigos reais impõem um estilo de vida mais recluso, empurrando os jovens para dentro de suas casas. (CARDOSO, 2012).

Com o intuito de analisar os significados do quarto dos adolescentes em suas casas na perspectiva destes, afim de obter uma melhor compreensão dos modos de vida dos adolescentes contemporâneos e seus processos de subjetivação, realizei uma pesquisa que tem como objeto de estudo o quarto do adolescente.

Essa pesquisa tem caráter qualitativo, sendo realizadas cinco entrevistas em profundi-

dade semiestruturadas, com adolescentes de camadas médias, com idade entre 14 e 18 anos, sendo quatro mulheres e dois homens. A análise dos dados das entrevistas foram realizadas sob a perspectiva da análise de conteúdo. Num primeiro momento realizei uma leitura geral das entrevistas, o que suscitou uma reflexão em torno das temáticas contidas nelas. Várias mensagens importantes emergiram das falas dos adolescentes entrevistados, apresentando dados bastante significativos sobre os modos de vida dos adolescentes, suas relações familiares e a importância de seus quartos em suas vidas. Para facilitar a análise dos dados e possibilitar uma investigação mais aprofundada proponho três categorias: o quarto do adolescente; relação do adolescente com os seus pais e sentido do quarto para o adolescente.

No que diz respeito às relações dos adolescentes com os seus pais, ficou evidente que o quarto é motivo de conflitos e divergências entre eles. Para os adolescentes, o motivo recorrente de conflitos em relação ao quarto é relativo à organização. "O maior de todos eu acho que é por causa da arrumação". Os pais, segundo eles, demonstram grande incômodo quanto as bagunças e as coisas fora do lugar. Alguns dos pais interferem ativamente, arrumando o quarto dos filhos e outros pais, só reclamam, mas para todos a arrumação do quarto trás discussões e, muitas vezes serve de moeda de troca. Ou seja, os pais não conseguindo impor a ordem desejada ao quarto do filho, propõe algum benefício ou restrição em troca da arrumação do quarto.

Os adolescentes ressaltam que o quarto lhes possibilita um afastamento dos pais e dos conflitos familiares. Eles se recolhem ao seu quarto como maneira de distanciamento e imposição de uma barreira física na relação. Essa barreira é concretizada pela porta. Nem todos eles têm o hábito de fechar a porta, sendo que os que o fazem relatam uma relação com seus pais mais conflituosa. Uma adolescente revela que quando os pais estão discutindo ou brigando com o irmão mais novo: "eu entro pra dentro do meu quarto e fecho a porta."

Outro conflito que se revelou na relação dos adolescentes com seus pais foi relativo ao tempo que eles ficam no ambiente e se interagem pouco com a família. "Ah, eu acho que eles iam falar que eu fico no quarto, que eu devia sair um pouco do quarto."

Knobel e Aberastury (1981) defendem que o luto pela perda dos pais da infância é vivenciado também pelos pais que perdem seu filho criança. Os pais já não têm acesso e controle à vida dos filhos como antes e se ressentem do distanciamento deles. O quarto possibilita tal distanciamento e é um dos protagonistas do conflito relativo a dificuldade dos pais em relação à autonomia de seus filhos.

A categoria uso do quarto pode ser dividida em duas subcategorias: tempo que ficam no quarto e o que fazem no quarto. Com exceção de um adolescente que diz não ficar no seu quarto, nem mesmo para dormir (dorme no quarto de hóspedes), todos os outros reconhecem que passam, praticamente, todo o tempo que estão em casa no quarto. A resposta de uma adolescente para quanto tempo passa em seu quarto foi: "100% do tempo que eu estou em casa eu estou lá". Mesmo algumas atividades que eventualmente realizam em família, é habitual realizá-las individualmente.

No quarto eles fazem de tudo, estudam, conversam com os amigos, utilizam a internet e as redes sociais, assistem televisão ou os programas no computador, comem e dormem. "Eu estudo, eu assisto televisão, eu converso com os meus amigos, é... Eu durmo, assisto televisão, eu danço aqui, as vezes. Quando eu fazia aula de canto, eu ensaiava tudo aqui. É basicamente é isso. Eu faço unha aqui, essas coisas, faço escova ou faço cacho, tudo aqui. É basicamente isso, eu durmo, assisto tv, aí estudo,aí..." Somente um adolescente diz não fazer nada em seu quarto, preferindo outros ambientes da casa.

A análise dessa categoria reforça a tendência do quarto como ambiente doméstico contemporâneo que é multiuso, individual e que facilita a privacidade. Os quartos de dormir foram se tornando ambientes cada mais individualizados, sendo transformados em verdadeiros templos da vida individual e privada. Passaram a ser considerados o local de refúgio, isolamento e distanciamento, não só da sociedade, mas também dos próprios membros da família. "A vida privada doméstica foi inteiramente absorvida pela vida privada individual" (SCHITTINE, 2004, p. 54).

O quarto como símbolo da intimidade, individualidade e privacidade, privilégio das camadas médias e altas da sociedade, ganhou novos reforços com o desenvolvimento tecnológico e a multiplicação dos aparelhos eletrônicos, cada vez mais populares e acessíveis. Eles foram equipados com todo o arsenal tecnológico, destacando-se aqui o computador individual, esse conectado à internet e ao mundo.

> Quando cada membro da família passa a ter seu próprio computador, o aparelho toma dimensões individuais: é o programa que aquele indivíduo escolhe, com as ferramentas instaladas por ele, seus arquivos, suas pastas, sua agenda que, juntos, formam um diário íntimo ou um arquivo íntimo da vida daquela pessoa. É a individualidade evidenciada no ambiente de rede pelos possessivos "meu computador", "meus documentos", minhas imagens" etc. (SCHITTINE, 2004, p.56).

Todos os adolescentes entrevistados evidenciaram a importância do quarto como lugar de privacidade, individualidade e pertencimento. É também o lugar do conforto, de segurança e onde se sentem aconchegados, protegidos e diferenciados de seus pais. No quarto guarda-se os segredos. O quarto os identificam e representam sua personalidade. Um dado interessante foi que o adolescente que diz não utilizar seu quarto para praticamente nada e que ele não tem muita importância em sua vida, assim como os outros revela que seu quarto é a "sua personalidade". Ele revela: "Assim, o quarto pra pessoa serve para ele guardar as coisas dele. Assim, tudo da pessoa que ela gosta vai tá no quarto... É. Minha personalidade. É porque o quarto é como se fosse uma coisa sua. Todo mundo fala assim: é o quarto do Fernando. Então é como se fosse um pedacinho... sabe? Tem que ter o meu eu no meu quarto, senão não é o quarto do Fernando, é só um quarto. É um quarto qualquer. Para ser meu quarto tem que ter a minha marca sabe?"

No discurso de outra adolescente o quarto é um lugar de segurança, de aconchego, "de conforto absoluto", onde ela diz guardar seus segredos, mesmo não os tendo. Ela é bastante enfática quanto se refere ao seu quarto: "É meu lugarzinho dentro da casa assim. Um o lugar que eu posso chamar de só meu em casa. Isso é bom. Um lugar que tem as minhas regras."

Propus, como coleta de dados, juntamente com as entrevistas semiestruturadas, o uso de fotografias do quarto dos adolescentes entrevistados. Solicitei aos adolescentes que tirassem três fotografias de seu quartos, retratando os aspectos mais importantes desse ambiente para eles. O material fotográfico, para a pesquisa visual, não é apenas um registro de imagens, mas uma representação que "pode explicar a sociedade e seus processos" (BANKS, 2009, p. 28). Proponho a análise do conteúdo visual das imagens, como, por exemplo, objetos, cores e móveis dos quartos dos adolescentes, considerando-as como narrativas, ou seja, entender quais as histórias que elas contam e quais os sentidos que produzem.

As imagens fotográficas, ainda em análise preliminar, revelam como os adolescentes se apoderam do espaço de seus quartos para o caracterizarem como ambiente próprio, diferenciado do restante da casa. Os adolescentes registraram e evidenciaram "seus cantos". O uso de painéis fotográficos foi recorrente em todos os quartos, com as fotografias de amigos ocupando grande parte deles. Esse dado evidencia a "tendência grupal", em que os amigos ocupam lugar central na vida dos adolescentes.

Dessa maneira, concluo que o quarto favorece ao adolescente o afastamento e a diferenciação destes de seus pais, demarcando as diferenças geracionais. Possibilita o exercício da autonomia, exercendo, portanto, forte influência na formação da identidade e na produção da subjetividade do adolescente contemporâneo. No quarto eles buscam a privacidade e, paradoxalmente, se expõem publicamente para o mundo. Esse espaço é, antes de mais nada, o lugar próprio e de pertencimento do adolescente contemporâneo. É a sua casa dentro da casa.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981

BANKS, Marcus. **Dados visuais para a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, Artmed, 2009.

CARDOSO, Daniel S. A cultura do quarto e o uso excessivo da internet**.** In Ponte, Cristina *et al.* **Crianças e internet em Portugal**. Coimbra: Minerva Coimbra, 2012.

COUTINHO, Luciana Gageiro. **Adolescência e errância: destinos do laço social no contemporâneo.** Rio de Janeiro: Nau: FAPERJ, 2009

DAYRELL, Juarez. O Jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, 2003, n. 24,p. 40-52.

DOLTO, Françoise. **A causa dos adolescentes.** São Paulo: Ideias & Letras, 2004

ERIKSON, E. H**. Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro Zahar, 1976.

KEHL, Maria Rita. **Quem tem moral com os adolescentes?: Duas hipóteses sobre a crise na educação no século XXI.** In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 4., 2002, São Paulo. **Proceedings online...** Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400034&lng=en&nrm=abn>. Acess on: 24 Jan. 2016.

KNOBEL, M.; ABERASTURY, A**. Adolescência Normal: Um enfoque psicanalítico.** Porto Alegre: Artmed, 1981.

ROCHA, Ana Paula Rangel; GARCIA, Cláudia Amorim. A Adolescência como Ideal Contemporâneo. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2008, 28 (3) 622-631

SCHITTINE, Denise. **Blog: comunicação e escrita íntima na internet**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

STENGEL, Márcia. **Tradições, Contradições, Transformações: a família sob a ótica de pais de adolescentes.** 2004. Tese de Doutorado – Programa de Ciências Sociais da UERJ. Rio de Janeiro.

GT 3- POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE

Receberá trabalhos que discutam as políticas públicas voltadas a jovens, de modo especial nos campos educação, trabalho, gravidez, família, segurança e garantia da vida; estado da arte das políticas de juventude no país; os marcos legais da política de juventude.

Coordenador:

Prof. Dr. Nilson Weisheimer

SESSÃO 1 - JUVENTUDE, VIOLÊNCIA, JUSTIÇA
E CONFLITO COM A LEI

SESSÃO 2 - MOVIMENTOS JUVENIS, ASSISTÊNCIA
E ACESSO A DIREITOS

SESSÃO 1 - JUVENTUDE, VIOLÊNCIA, JUSTIÇA E CONFLITO COM A LEI

DIÁLOGO SOBRE O FENÔMENO DA PRISIONIZAÇÃO, CONCEPÇÕES DE CULTURA E A PSICOLOGIA CULTURAL

Aedra Sarah de Andrade
Mestranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UNB), Brasil. / aedrasarah@yahoo.com.br

Maria Cláudia S. Lopes de Oliveira
Professora do Programa de Pós-Graduação Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituo de Psicologia, Universidade de Brasília (UNB), Brasil. / mcsloliveira@gmail.com

DO NOSSO LUGAR DE FALA

A presente comunicação faz parte do projeto de pesquisa de mestrado desenvolvido pela primeira autora, sob a orientação da segunda. Trata-se de um diálogo sobre concepções de cultura, contribuições da Psicologia Cultural e o fenômeno da prisionização. Desta forma, não há pretensão de apresentar resultados – por não se tratar de uma pesquisa empírica – no entanto, propõe-se que tais discussões possam contribuir com a compreensão sobre a "prisionização" ou "cultura da cadeia", assim como no processo de desnaturalização desse fenômeno.

O conceito de prisionização ou "cultura de cadeia" foi construído inicialmente por Clemmer (1958) e faz referência a afetações percebidas entre acautelados a partir da submissão à privação de liberdade e ao modo de funcionamento comum às prisões. Para o referido autor o ambiente prisional pode ser compreendido como

> um mundo de indivíduos cujas relações, diariamente, são impessoalizadas. É um mundo do 'eu' e do 'meu'[...]. A prisão é um mundo frio. Há sujeira, fumaça, sombras; há monotonia e estupor. [...]. Há desejo por amor e fome de sexo. À exceção de alguns, há perplexidade. (CLEMMER, 1958, p. 298).

Essas situações se referem a apresentação de comportamentos específicos em consonância com o ambiente no qual os acautelados encontram-se inseridos, são exemplos: formas rudes de interação, diminuição de demonstração de emoções e de sentimentos, desenvolvimento de linguagem característica, rituais, códigos de conduta específicos – como a lei do silêncio, a intolerância à delação e à valorização da masculinidade - entre outros.

As contribuições de Goffman (2003) com o conceito de instituição total[1] e estudos como os de Costa (2013), Sá (2007) e Wacquant (2004, 2007) ampliaram o olhar sobre este fenômeno que passou a ser percebido não apenas nos acautelados, mas também em funcionários dessas instituições.

1 Segundo Goffman (2003) instituições totais são locais de residência e trabalho onde uma quantidade significativa de pessoas é separada da sociedade e vive de forma isolada e segundo uma rotina imposta por terceiros.

Souza (2007) afirma que de forma análoga ao que é vivenciado em unidades prisionais o fenômeno da "prisionização" também é percebido em unidades de atendimento para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, especificamente, aqueles vinculados a medidas com restrições de liberdade, ou seja, as medidas de semiliberdade e de internação. (ECA, 1990). Ainda segundo Souza (2007) a mesma estrutura de funcionamento – comportamentos, linguagem, ritos – que configura unidades prisionais são percebidas em unidades de atendimento socioeducativo.

Referências ao código penal, gírias próprias da cadeia, proibição de delação de pares, estado constante de alerta e de desconfiança – que pode ser tanto em relação aos pares como a outros atores - mitificação da figura materna, código secreto de conduta dos adolescentes e supervalorização da masculinidade são exemplos de circunscritores que atuam sobre as subjetividades não apenas dos adolescentes acautelados, mas dos demais atores envolvidos.

O foco da pesquisa de Souza (2007) sobre a "cultura de cadeia" priorizou o lugar de fala dos adolescentes com restrições de liberdade, assim como possíveis relações entre as citadas características da cultura de cadeia e processos de subjetivação. Conforme afirmam Souza e Lopes de Oliveira (2008, p.97) "[...] Essa 'cultura de cadeia' como circunscritor da subjetivação dos adolescentes da CSL[2] se consolida e é internalizada, passando a orientar o desenvolvimento em outros contextos".

Já outros estudos (COSTA, 2013; SÁ, 2007; WACQUANT, 2004, 2007) focaram processos envolvendo outros atores desse contexto e mostraram que trabalhadores desses espaços também estão suscetíveis a apresentar comportamentos semelhantes aos dos acautelados. O olhar sobre os técnicos penitenciários – utilizados aqui em analogia aos atendentes de reintegração social – ATRSs evidenciou a existência de relações entre o cotidiano institucional – com as características mencionadas – e a presença de comportamentos anteriormente mencionados tanto entre os empregados quanto entre os acautelados.

Com o objetivo de contextualizar o leitor sobre a complexidade comumente encontrada em unidades de atendimento socioeducativo avaliamos como pertinente ressaltar algumas peculiaridades dessas instituições, tais como; diversidade de relações humanas, ambiente arquitetônico – presença de grades, guaritas, cercas de arame farpado - cultura institucional, rotinas, leis e regras formais e informais, códigos de conduta e práticas laborais. As relações humanas são um fator especialmente rico – e em destaque nessa comunicação não apenas pela necessidade de um recorte para o estudo, mas por seu forte caráter semiótico, dinâmico, negociado, compartilhado e de relevância para a construção, manutenção e transformação da cultura do lugar - porque englobam distintos atores, a saber; os servidores – em diferentes cargos e atribuições, as famílias dos adolescentes, os gestores, os parceiros, os demais equipamentos da rede de garantia de direitos e o sistema de justiça.

Tamanha variedade de grupos, com trajetórias, valores, funções, posicionamentos e subjetividades diferentes contribuem para o complexo e tensionado cenário comumente encontrado nesses espaços.

2 Casa de Semiliberdade e refere-se ao lócus onde foi realizado o estudo mencionado.

DIALOGANDO SOBRE A CULTURA

Pino (2005), em seu resgate sobre as diferentes formas que a palavra cultura foi utilizada durante a história, informa que do ponto de vista etimológico, o termo vem da palavra latina *cullura* que por sua vez deriva do verbo *colere* que se refere a "trabalhar a terra" o que nos remete ao campo da produção humana. Na antiguidade latina a expressão *cultura mentis* - cultura da mente – fazia referência ao desenvolvimento de algumas faculdades do espírito. Já os gregos tinham dois significados para o termo, cultura enquanto cultivo da terra, trabalho na lavoura e como sinônimo de conhecimento.

Em meados do século XVIII o termo fazia referência a pessoas refinadas o que ficava evidente na expressão "pessoa culta". Com o desenvolvimento de novas áreas do conhecimento como a sociologia, a antropologia e a paleontologia, a partir do século XIX, o conceito de cultura passa a ser encarado com maior complexidade e a ser descrito como "o conjunto de bens materiais e /ou espirituais dos povos (técnicas, artes, mitos, tradições, conhecimentos, modo de organização social, etc)" (PINO, 2005, p. 70)

De todo modo, resguardadas as diferenças e o enfoque priorizado em cada época, a cultura tende a ser percebida como algo que diz respeito à produção humana, palpável ou não.

Como podemos perceber o interesse pelos significados e pelas compreensões sobre "cultura" acompanhou os séculos. Na contemporaneidade, e com o desenvolvimento da antropologia configurou-se como a área do conhecimento que tinha a cultura como um dos seus principais pilares. Muitos foram os antropólogos que estudaram sobre o tema e que influenciaram as atuais correntes de pensamento sobre o fenômeno (GEERTZ, 2013).

Ao acompanhar as transformações que o conceito de cultura foi sofrendo ao longo dos séculos percebemos que está intimamente ligado ao conceito de homem. Uma vez que tende a ser vista como uma produção humana, torna-se coerente problematizar sobre qual homem estamos falando, sobre o que entendemos por homem. Essa estreita implicação entre esses dois conceitos converge com a hipótese defendida por Pino (2005), de que ambos não existem em separado, mas na relação. Desta forma, o homem não nasce homem, mas se humaniza a partir da sua inserção na cultura, o que é feito por meio de outros homens. Sendo assim, a cultura não é um processo naturalmente dado, mas uma produção humana (PINO, 2005).

Ainda segundo este autor, ao problematizar o conceito de cultura em Vigotski há a referência de que embora este termo não tenha sido definido explicitamente, perpassa toda a trajetória do pensador russo. A cultura em Vigotski seria de natureza semiótica, a própria capacidade de aferir significados é da ordem do humano e os significados compartilhados, assim como a linguagem são centrais nessa construção cultural, que constitui e é constituída pelo homem (PINO, 2005).

Esta ênfase na semiose é central também para o conceito de cultura proposto pelo antropólogo Geertz (2013) para quem a cultura é formada por construções simbólicas, por significados contidos num conjunto de símbolos compartilhados. Seu conceito é essencial-

mente semiótico e está fundamentando no compartilhamento das idéias, a "teia de significados" que é amarrada coletivamente.

> Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais, enigmáticas na sua superfície (GEERTZ, 2013, p.39).

Outro importante desdobramento do pensamento de Geertz (2013) é que se a cultura é um processo fundamentalmente semiótico está, portanto, estreitamente relacionado às peculiaridades, demandas, materialidade em que está imerso, sendo assim, classificações sobre supostas superioridades/inferioridades entre culturas seria algo arbitrário e descontextualizado, no entanto, defendido em diferentes momentos históricos, como por exemplo, por Locke que chegou a propor a imposição de uma língua homogeneizada que permitisse a difusão das "verdades universais" a todos os seres humanos.

Seguindo nosso diálogo com as contribuições de outros pensadores, propomos Bhabha (2003) autor indiano, que enriquece o conceito de cultura ao enfatizar a dimensão de diversidade e discutir sobre as complexas negociações e co-construções entre culturas distintas.

Propondo conceitos como "além" e "entre-lugar", Bhabha (2003) critica a concepção de cultura como algo estanque, dado, acabado e problematiza sobre os diálogos – que não são necessariamente harmônicos - entre as culturas e sobre a importância desses processos para suas reformulações, resignificações e movimentos.

A situação fronteiriça – de contato com o outro, com o diferente – capilarizada no mundo contemporâneo, a ponte – figura trazida pelo autor – é o lugar do encontro, da troca, da inter-ligação (BHABHA, 2003). Com o conceito do "entre-lugar", Bhabha (2003) supera a ideia antropológica da aculturação – como uma forma passiva. Os entre-lugares fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular e/ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação (BHABHA, 2003). Em outras palavras, um entre-lugar onde cada grupo ou indivíduo construa estratégias distintas de resignificação da própria identidade. Sendo assim, trata-se de uma contribuição relevante para as reflexões aqui propostas, pela potencialidade de intervenção que fomenta junto a nosso *lócus* de exploração – as unidades de atendimento socioeducativo e suas culturas de cadeia. Nesses contextos diferentes grupos sociais, desempenhando diferentes papéis são "obrigados" a conviver, a interagir e esses pontos de tensão onde as diferenças se evidenciam podem gerar conflitos e confrontos, mas também aprendizagens, exercícios de respeito à alteridade e à diversidade e a resignificações da própria identidade.

Como em Bhabha (2003) o tempo e o espaço se cruzam, estamos em trânsito, em movimento e as identidades se constroem nesses contínuos deslocamentos.

Iniciando as discussões sobre as apropriações que a Psicologia desenvolveu baseando-se em estudos sobre cultura, recorremos a Bruner (1990). O referido autor critica a visão cognitivista que, segundo ele, muitas vezes a Psicologia adotou sobre os processos de desenvolvimento humano. O chamado "modelo computacional" - como se a mente humana funcionasse processando e associando informações, seguindo os parâmetros de um computador - é questionado tanto por sua percepção linear e simplista da atividade mental humana como pela proposta de homogeneidade que ela suscita.

Como alternativa a isso, o autor propõe uma Psicologia baseada na dinâmica cotidiana das pessoas, no seu desenvolvimento, como elas se constituem e se transformam e por isso o significado é o processo central dessa corrente da Psicologia (BRUNER, 1990). Segundo Bruner (1990), os humanos produzem significados e estes por sua vez regulam seu funcionamento, a partir de uma função semiótica. Os significados quando compartilhados e públicos transformam-se em cultura, ou seja, a cultura é uma construção e construtora do humano, em uma dinâmica dialética o homem constrói a cultura e é construído por ela – construção compreendida como processos de transformação e desenvolvimento ininterruptos (BRUNER, 1990).

Outra dimensão trazida por este pensador é a da dinâmica dialógica da personalidade. Para ele, esta muda constantemente, ao longo da vida, em processos de continuidade e de ruptura, não há uma supremacia de uma fase da vida sobre outras, nem uma visão determinista e ou estática. Isso se dá porque tendo em vista que os significados são construídos culturalmente, e não naturais ou inatos, eles sofrem alterações (BRUNER, 1990).

Para Bruner (1990), seria inata a capacidade humana de construir semiose, de dotar o mundo e as experiências com significado e de mediar sua relação com o mundo através desses significados e não a existência de uma estrutura linguística, por exemplo. Sendo assim, essa capacidade inata de produção de significados não determinaria quais significados serão construídos, estes são atrelados à cultura em que estão situados.

Dando continuidade às reflexões feitas até aqui sobre diferentes conceitos de cultura e suas implicações com a construção de significados e dos processos de subjetivação humana avaliamos a importância de introduzir o leitor a pilares da Psicologia Cultural. Esta se propõe a ser uma área do conhecimento interdisciplinar e que por tanto, sofre influência e está aberta a contribuições de outras ciências.

Segundo Valsiner (2012, p. 28), a cultura pode se referir "à mediação semiótica (por signos), que é parte dos sistemas das funções psicológicas organizadas", ou seja, a cultura, como sendo elaboração semiótica é percebida como constituinte da psique humana.

A cultura é compreendida como pertencente ao sistema psicológico individual, desempenhando algum papel funcional dentro dele (VALSINER, 2012). Intencionando esclarecer sobre seu lugar de fala, Valsiner (2012) costuma diferenciar duas vertentes que dentro da Psicologia divergem sobre o uso do conceito de cultura. Uma é a defendida pela Psicologia

Transcultural, na qual cultura é um organizador extrínseco, ou um dispositivo de atribuição causal para padrões de ação, sentimentos e pensamentos que as pessoas demonstram nas diversas sociedades. (GOMES; DANUZZI, 2013). Já para a perspectiva da Psicologia Cultural a cultura é compreendida como parte inerente das funções psicológicas humanas, partindo dessa concepção, Valsiner (2012) "privilegia os processos intra e interpessoais na constituição da cultura, destacando o papel ativo da pessoa na apropriação dos signos e seus desdobramentos no *self* (Eu)" (VALSINER apud GOMES; DANUZZI, 2013, p.170).

> Na compreensão de Branco e Valsiner (1997) o self compreende a totalidade subjetiva organizada na linha do tempo, apoiada em processos de significação que se estabelecem através da matriz de sugestões socioculturais. Desta forma, a Psicologia Cultural busca compreender os fenômenos psicológicos complexos definindo a cultura como integrante dos processos psicológicos individuais, levando em consideração a dimensão social da experiência do indivíduo (o pertencimento a um país, a uma língua, a um grupo étnico, por exemplo). (SILVA apud GOMES;DANUZZI, 2013, p 170).

Para a Psicologia Cultural proposta por Valsiner (2012) a ênfase está na "capacidade humana de se distanciar de seu contexto de vida imediato através de sua habilidade e propensão em construir e utilizar instrumentos semióticos (signos)." (GOMES; DANUZZI, 2013, P.170). Desta forma,

> o sistema inteiro de mediação semiótica é visto como um sistema regulatório de significados que garantem o distanciamento psicológico do aqui-e-agora. A pessoa ao se posicionar numa dada situação leva em consideração novos problemas que lhe aparecem e precisam ser solucionados. Para tanto, utilizará os signos de que já dispõe. Cada signo que está em uso durante a 'janela' de tempo, infinitamente pequena que nós chamamos de 'presente' é um dispositivo de mediação semiótica que se estende do passado para o futuro possível (VALSINER apud GOMES; DANUZZI, 2013, p.170).

Bakhtin (1993) discute sobre questões pertinentes para o intento da Psicologia Cultural na tarefa de debruçar-se sobre as relações entre a cultura e o desenvolvimento humano – enquanto individuo particular e enquanto um coletivo (ROSA, 2000) por isso, a presença, neste texto, de algumas de suas problematizações. Para Bakhtin (1993), tanto as palavras como os significados não são fixos, são dinâmicos e podem sofrer mudanças desde que estas sejam compartilhadas, pactuadas. Outra consideração importante refere-se ao canônico como sendo o que se repete na cultura. A cultura também é dinâmica e está em movimento, mas há "elementos" que tendem a ser mais estáveis, a se repetir e esses são os canônicos ou a "voz da cultura" já que para o pensador somos formados por várias vozes (BAKHTIN, 1993). Essa afirmação de que os seres humanos são formados por diferentes e múltiplas formas e

vozes, essa característica de movimento também está presente na concepção de *self* trazida pela Psicologia Cultural (VALSINER, 2012).

Matusov et al. (2007) diferenciam uma percepção essencialista de uma dialógica sobre a cultura. A primeira caracterizaria a cultura como um fator pré-existente, já a segunda, refere-se a um dinâmico processo de mediação. Havendo um conflito entre duas culturas distintas, por exemplo, segundo a primeira perspectiva este seria resolvido de forma unilateral e a cultura "vencedora" suprimiria a "perdedora". Uma critica a essa visão já foi inclusive mencionada nesse texto e foi feita por Bhabha (2003), ao afirmar a impossibilidade de uma cultura "superar" outra em sua totalidade. No entanto, de acordo com a perspectiva dialógica os conflitos entre culturas diferentes devem ser resolvidos de forma bilateral, através de processos de negociação (MATUSOV et al., 2007). Buscando-se assim, um acordo, um "novo lócus" em que as diferenças culturais possam conviver. Essa contribuição de Matusov et al. (2007) sobre a possibilidade de resoluções bilaterais de conflitos entre culturas diferentes mostra-se relevante no contexto das unidades de atendimento socioeducativo tendo em vista que nesses espaços ocorre a convivência de diversos grupos e culturas e que soluções bilaterais de conflitos, por seu caráter de respeito à alteridade e à diversidade, podem facilitar processos de desenvolvimento humano.

CIRCUNSCRITORES DE OUTROS PROCESSOS ...

As contribuições aqui apresentadas são inspiradoras para a problemática da cultura da cadeia por possibilitarem uma leitura do fenômeno a partir de uma perspectiva do diálogo, do reconhecimento do valor do diferente ao invés da busca por sua supressão.

> Por meio de estados interativos e rituais institucionais são constituídas maneiras sutis de internalização e atualização dos valores e normas presentes nas práticas institucionais. De acordo com Lopes de Oliveira e Vieira (2006), o self do adolescente privado de liberdade se configura nas relações entre os sistemas semióticos formais e informais que compõem a instituição socioeducativa em que vive. Os sistemas formais contemplam as normas de funcionamento e hierarquias relacionais; já os informais abrangem crenças, valores, dispositivos disciplinares implícitos e a cultura institucional. (YOKOY; OLIVEIRA, 2008, p.94).

De acordo com a afirmação acima a cultura institucional possui caráter orientador na formação do *self* de adolescentes em privação de liberdade, essa constatação é angular porque se a cultura tem esse potencial e a cultura é um processo de construção semiótica (VALSINER, 2012) então há espaço real para transformações.

A discussão sobre os princípios e as concepções aqui abordadas sobre cultura e sobre sua intrínseca relação com processos de desenvolvimento humano assim como o enfoque dinâmico e não natural ou cristalizado são percebidos como os norteadores para a construção

de caminhos e possibilidades ao desafio de unidades de medidas socioeducativas concretizarem seus potenciais de promoção de desenvolvimento e de cidadanias ao invés de reproduzirem culturas de estigmatização e de violência.

A conexão dos homens entre si, dessa teia de significados tecida coletivamente (GEERTZ, 2013) e da compreensão da impossibilidade de "trabalhar" apenas um grupo, como se ele fosse descolado dos demais induz a inferirmos que se uma cultura é construída, reforçada e mantida pelos que nela estão inseridos, para que ela seja modificada, igualmente a participação dos envolvidos é essencial. Dito de outra forma, se a cultura da cadeia "adoece" quem está inserido nela, sua transformação também possui potencial de promoção de processos de desenvolvimento nos diversos atores envolvidos.

O desafio para que esses espaços – unidades de atendimento socioeducativo - concretizem seu potencial como resignificador de subjetividades é imenso, mas as contribuições e reflexões discutidas nesta comunicação, atreladas à legislação vigente - Constituição Federal (1988); ECA (1990) e o SINASE (2012) orientam possibilidades nessa direção.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato** (1919-1921). Tradução FARACO, CA. 1993.

BHABHA, H. **O local da cultura.** 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____ **Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA***)*. Brasília, 1990.

_____ **Lei nº 12.594/2012 – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).** Brasília, 2012.

BRUNER, J. **Actos de significado***:* para uma psicologia cultural. Lisboa: Edições, 70, 1990.

CLEMMER, D. **Prision Community**. 2. ed. Nova Iorque: Holt, Rinehart And Winston,1958.

COSTA, E.C. **A prisionização de agentes penitenciários e seus efeitos sobre a função reintegradora da pena privativa de liberdade.** 2013, 13f. Relatório de PIBIC - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. LTC, 2013.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 2003b.

GOMES, R. C.; DAZZANI, M.V. As narrativas e a constituição do self educacional na adolescência. **Revista entre ideias.** Salvador, v. 2, n. 2, p. 169-184, jul./dez. 2013.

MATUSOV, E. et al. Culture has no internal territory.In: VALSINER, J; ROSA, A. (Eds.) **The Cambridge handbook of sociocultural psychology**. Cambridge University Press, 2007.

PINO, A. **As marcas do humano***:* às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. Cortez, 2005.

ROSA, A. **Entre la explicacion del comportamento y el esfuerzo por ele significado:** una mirada al desarrollo de las relaciones entre el comportamento individual y la cultura**. Revista de Historia de La Psicologia**. V. 21, n04. Buenos Aires, Argentina, 2000.

SÁ, A.A. **A Criminologia clínica e psicologia criminal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

SOUZA, T. Y. **Um estudo dialógico sobre institucionalização e subjetivação de adolescentes em uma casa de semiliberdade.** 2007, 180f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2007.

VALSINER, J. **Fundamentos da Psicologia Cultural***:* mundos da mente, mundos da vida. Tradução e revisão técnica: Ana Cecília de Sousa Bastos. Porto Alegre: Artmed, 2012.

WACQUANT, L. **A aberração carcerária à moda francesa**. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, vol. 47, nº2, Rio de Janeiro, p. 215-232, 2004.

_____ **Punir os pobres***:* a nova gestão da miséria nos Estados Unidos [A onda punitiva], 3 ed., revista e ampliada. Tradução de Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

YOKOY, T.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. **Trajetórias de desenvolvimento e contextos de subjetivação e institucionalização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas**. Pesquisas e Práticas Psicossociais v.3, n.1, São João del-Rei, 2008.

A JUVENTUDE É DESVIANTE?

Ana Maria Augusta dos Santos[1]
Pós - Graduação em Psicologia PUC Minas
anamariaa.santoss@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir as especifidades dos homicídios de jovens realizados por policiais militares no ano de 2015. O estudo baseia-se em reflexões acerca de matérias jornalísticas publicadas na internet. A análise baseia no macro e micro envolvido nos homicídios e os resultados apontam que existe uma rotulação para as pessoas que a polícia militar considera desviantes.

Palavras Chaves: Jovens, policiais e homicídios.

Abstract: This article aims to discuss the specifics of youth homicide carried out by military police in 2015. The study is based on reflections on journalistic articles published on the Internet. The analysis is based on macro and micro involved in killings and the results indicate that there is a labeling to people that the military police considered deviant.

Key Words: Young, police and homicide

INTRODUÇÃO

A violência e a criminalidade têm tornado o foco da preocupação e medo no cotidiano da sociedade brasileira, que gera na sociedade civil a cobrança direcionada as autoridades para o combate à criminalidade e prisão das pessoas que potencializam esse cenário.

Quando decidi investigar o homicídio de jovens pela Policia Militar no Brasil, minha motivação foi o aumento dessa ocorrência, amplamente divulgada nas mídias escritas e televisionadas. Uma primeira busca na internet confirmou que um dos principais desafios da sociedade brasileira remete a violência policial em relação aos jovens.

O interesse pelo tema também provém do trabalho que realizo na Política Estadual de Prevenção à Criminalidade do Estado de Minas Gerais, diretamente no Programa Fica Vivo!. O Programa foi criado no ano de 2002, no município de Belo Horizonte, após uma pesquisa realizada pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da Universidade Federal de Minas Gerais (CRISP/UFMG), que apontou para o expoente aumento do índice de homicídios, enfatizando sua articulação à juventude periférica, tanto enquanto vítimas quanto enquanto autores.

> Além do elevado número e de seu expressivo aumento, a análise espacial da ocorrência dos homicídios revelou que o fenômeno con-

1 Mestranda em Psicologia PUC Minas, Especialista em Intervenção Psicossocial no Contexto das Políticas Públicas no Centro Universitário UNA e Bacharel em Serviço Social pela PUC Minas. Técnica Social no Programa Fica Vivo! Aglomerado da Serra

> centrava-se em determinadas regiões da cidade, de forma marcante em certas vilas e favelas. Os envolvidos com os homicídios eram, em sua maioria jovens, negros, do sexo masculino e com idade entre 15 e 29 anos. (MINAS GERAIS, 2015).

O Programa tem como norte de atuação a prevenção à criminalidade com o controle de homicídios tendo como foco principal manter a juventude viva. Essa atuação desde 2008 junto aos jovens envolvidos com a criminalidade possibilitou manter-me presente no território e compreender o cotidiano desses sujeitos. O trabalho no Programa Fica Vivo! permite estar próximo dos jovens envolvidos na criminalidade e também da Polícia Militar, pois atuamos em conjunto com toda a rede pertencente ao território de abrangência do Programa Fica Vivo!.

Considero a importância de olhar para esse cenário dos homicídios de jovens pela Policia Militar no Brasil, objetivo geral do artigo investigar se existe uma rotulação nos jovens assassinados pela Policia Militar no Brasil.

Na metodologia apresento a linha de embasamento da pesquisa, sendo de natureza qualitativa, tendo como estratégia de coleta de dados a pesquisa documental. Finalizo o projeto apresentando as referências utilizadas no projeto.

JUVENTUDE É OUTSIDERS

Dayrell (2003) discorre sobre a importância de compreender a diversidade existente na juventude e reforça a impossibilidade de uma definição que compreenda toda a complexidade desse grupo, pois cada sujeito vivência um modo de ser jovem. Por isso, muitos autores utilizam o termo "juventudes". O reconhecimento da juventude como categoria permite iniciar um processo de novas discussões sobre a diversidade dessa categoria, a qual não pode simplesmente ser vista como unitarista, mesmo tendo como principal norteador a faixa etária definida, pois é um período vivenciado de formas diferenciadas pelos indivíduos, como resultante da construção social e da subjetividade.

Outro ponto importante apresentado por Dayrell (2003) remete à juventude ser considera como um período de vim a ser um adulto, como sendo um momento de transitoriedade da infância para a vida adulta, fator que gera uma invisibilidade dessa categoria enquanto sujeitos sociais e da necessidade de romper com esse paradigma e legitimar a juventude como sujeito capaz de ter seu posicionamento perante a vida em geral e suas percepções do mundo.

Uma categoria nasce como resultado da percepção pela sociedade para determinado segmento com características similares em diversos aspectos. Segundo Pais (2003) os jovens sempre existiram na sociedade, porém somente começam a ser reconhecidos e estabelecidos como pertencentes a uma fase da vida, quando começam a incomodar a sociedade, pois começam a se organizar como grupo identificado por comportamentos distintos, e diversos campos de poder da sociedade se preocupam devido à interferência direta nos acontecimentos da sociedade.

Pais (2003) faz uma diferenciação entre problema social, que são as questões que interferem na sociedade, estando presente nas realidades material e social e problema sociológico, que remete às indagações sobre a realidade que questiona o que está imposto. A juventude está diretamente vinculada como problema social, devido ao fato de estar relacionada com a instabilidade desse período e não enquadramento das responsabilidades impostas para o adulto. O autor aponta como um dos fatores de maior impacto para considerar a juventude como problema social a dificuldade dessa categoria em se inserir no mercado de trabalho, o que gera diversas consequências na relação do jovem com a sociedade e sua independência financeira, interferindo em diversos aspectos de socialização, tendo outros aspectos impactantes na relação da juventude com a sociedade, como a revolta, marginalização, delinquência, todos apontados como negativos.

Assim, ao pensar no conceito de juventude, me restringir a discutir a juventude como uma construção social, ou seja, que juventude não pode ser estabelecida isoladamente, mas como resultado de suas diversas relações e contextos sociais.

Nesse sentido, pensar a ideia de juventude é pensar sobre condições de gênero, raça, classe social, moradia e pertencimento religioso. E, o principal, não é possível falar no jovem atual, mas nos diferentes modos de vivenciar a juventude na contemporaneidade.

A criminalidade para muitos cidadãos é apontada como um dos principais problemas enfrentados pela sociedade brasileira, sendo possivelmente considerado como motivador do sentimento de insegurança e medo que aflige as pessoas. Donnici (1984) aponta que a criminalidade sempre esteve presente na sociedade, independente do período histórico, sua presença culmina como resposta as diversas desigualdades sociais, econômica, cultural, intelectual, existentes na sociedade.

O contexto da criminalidade pode ser apontado como resultado da socialização dos indivíduos, sendo constituído por determinadas ações que se expressam em um tempo e um lugar, e regidas pelos fenômenos considerados crime. Segundo Donnici (1984) nem todas as ações são classificadas como crime, porém algumas são determinadas como condutas tipificadas em lei, sendo ações contrárias aos costumes, à moral e à lei.

No cenário brasileiro, a criminalidade gera em todos os indivíduos um grande sentimento de insegurança e medo, porém esses sentimentos possuem alvo especifico de apontamento e classificação, como as pessoas responsáveis por gerar a criminalidade, sendo os jovens negros e de periferia classificados como os desviantes de conduta.

Para Zaluar (2002) a criminalidade sempre existiu no Brasil e não incomodava, pois ficava restrita a determinados territórios excluídos da sociedade, porém quando começa a se expandir por toda a cidade entra na pauta de discussão. Quando a população que possui poder financeiro e político reivindica soluções para violência, a resposta emerge tendo a periferia como estratégia de intervenção para eliminar todas as pessoas que podem fomentar esse cenário.

A realidade atual, cada vez mais global reflete uma sociedade que se encontra em constante transformação das normas, condutas e valores que carregam enormes contradições e desigual. A juventude vivencia essa sociedade consequência da violência nos diversos direitos garantidos por lei, sendo exemplificando pela precariedade da saúde, educação, lazer, cultura, segurança pública, podendo alguns jovens seguir pela violência como padrão de conduta na sociedade.

Segundo Becker (2008) a sociedade impõe diversas regras para os indivíduos, definindo ações como certas ou erradas. Os outsiders é o indivíduo que desvia das regras impostas pela sociedade ou grupo, sendo essa ação classificada como desvio e o indivíduo como desviante. De acordo com o autor, o desvio[2] não é específico às ações ou aos indivíduos que as realizam, sendo resultado de um longo processo de julgamento que estabelecidos entre disputas dos objetivos de grupos específicos.

No convívio social um indivíduo pertence a diversos grupos, tendo que se enquadrar nas regras e rotulações de atos e pessoas, elas envolvem também conflitos e divergências acerca de definições. Para Becker (2008) na vida em sociedade, o indivíduo se depara com regras e normas já existentes, que devem ser aceitas e obedecidas. Ao pensar nas regras é necessário estabelecer os seus desvios, porém todo o processo é desconhecido da sociedade em geral a motivação para determinada ação ser considerada um desvio.

As sociedades em geral, possuem em sua composição grupos dominantes e grupos desviantes e tipos diferentes de desvio. Portanto, os dominantes criam as regras e suas formas de desvio. Becker (2008) aponta que ao realizar um desvio, a formas diferentes de rotulação, pois considera o poder do indivíduo na sociedade, devido quanto menos poder, maior a rotulação e a sanção.

> Se tomarmos como objeto de nossa atenção o comportamento que vem a ser rotulado de desviante, devemos reconhecer que não podemos saber se uns dados atos será categorizado como desviante até que a reação dos outros tenha ocorrido. Desvio não é uma qualidade que reside no próprio comportamento, mas na interação entre a pessoa que comete um ato e aquelas que reagem a ele. (BECKER, 2008, p.27)

Os indivíduos que possuem a iniciativa de criar novas categorias de outsiders são denominados como empreendedores morais, sendo que ao realizar a elaboração de um novo conjunto de regras, e a criação de novas agências ou instituições que possam garantir a ordem. Becker (2008) fomenta a importância de compreender os grupos como um todo, incluindo os desviantes e os empreendedores morais, pois é necessário conhecer a prática e conduta de cada grupo.

2[…] o desvio como falha em obedecer a regras do grupo [...] (Becker, 2008, p. 20).

MÉTODO

O método pressupõe um conjunto de processos ou operações que devem ser utilizados na investigação, sendo o caminho de raciocínio adotado no processo de conhecimento da realidade delimitada, oferecendo bases lógicas para uma nova intervenção. Segundo Fanchin (2003), a metodologia direciona a escolha do campo ou espaço da pesquisa e os procedimentos e instrumentos da análise de dados. É uma trilha que orienta toda ação desenvolvida, observando os fundamentos da concepção filosófica guiando assim, os principais instrumentais técnicos.

A estrutura na pesquisa qualitativa tem como método de coleta de dados a pesquisa documental. De acordo com Fanchin (2003) é o tipo de pesquisa que tem o levantamento de documentos como suporte. Neste tipo de coleta de dados, os documentos consultados não receberam nenhum tratamento científico, o que requer uma análise mais detalhada e cuidadosa do pesquisador, em decorrência desse modelo de documentos o trabalho do pesquisador exige uma análise mais cuidadosa.

Na pesquisa serão utilizadas três matérias jornalísticas encontradas na internet, ao pesquisar o seguinte tema "homicídios de jovens pela Policia Militar no ano de 2015". Na pesquisa virtual não foi utilizado nenhum recorte de faixa etária, raça, classe social, entre outros. A escolha foi condicionada as primeiras matérias encontradas.

ANÁLISE DOS DADOS - HOMICÍDIO DE JOVENS PELA POLÍCIA MILITAR

A análise proposta considera os macros e micros elementos envolvida nos relatos referentes aos homicídios de jovens pela Polícia Militar no ano de 2015. Dentro do elemento macro, será analisado a raça e o contexto social apresentado na reportagem e no contexto micro, serão estudadas as histórias de cada homicídio.

De formas diversas, jovens são mortos pela Polícia no Brasil, porém alguns fatores assemelham-se quando analisamos o perfil dos jovens, são todos negros, do sexo masculino, pobres e foram mortos em periferia.

Das mortes apuradas, os policiais militares executaram os jovens sem ter direcionado a eles nenhuma ordem de prisão ou sem oferecer perigo para a vida do policial, uso desnecessário ou excessivo da força, práticas de alteração da cena do crime e tentativa de criminalização da vítima na tentativa de forjar a cena do crime.

Becker (2008) aponta que um ato desviante varia com relação à pessoa que pratica, pois, as regras são impostas para determinados em relação à invisibilidade praticada por outra pessoa. De acordo com o autor, o desvio é maior culpabilidade por jovens pobres em detrimento dos jovens de classe média, outro viés de comparação permeia os jovens negros terem maior probabilidade de serem considerado desviante ao cometerem o mesmo desvio que jovens brancos.

> A noite deste sábado prometia ser de mais um fim de semana de diversão para os amigos de infância Roberto de Souza, 16 anos, Carlos Eduardo da Silva Souza, 16, Cleiton Corrêa de Souza, 18, Wesley Castro, 20, e Wilton Esteves Domingos Junior, 20, conforme relatos de familiares. [...] Policiais militares são suspeitos de atirar contra os jovens e alterar a cena do crime, de acordo com as investigações da 39ª DP (Pavuna). (CARVALHO, 2015)
>
> No Rio de Janeiro, dois homens morreram depois que foram confundidos com bandidos. O policial que atirou admitiu que foi um erro. Ele achou que um dos homens carregava uma arma, mas tratava-se de um macaco hidráulico. (PEIXOTO, 2015)
>
> Agentes da PM-SP (Polícia Militar do Estado de São Paulo) mataram o adolescente Lucas Custódio dos Santos, o Dudinha, negro, 16 anos, por volta das 14h desta quarta-feira (27) em um terreno baldio na Favela do Sucupira, região do Grajaú, zona sul da capital. (ADORNO E BELFORT, 2015).

Segundo Becker (2008) para ser considerado um ato desviante, deve-se ter uma reação de diversas pessoas a determinado tipo de comportamento, que podemos denominar como rotulação.

Ao analisar as matérias é possível apontar que os policias militares acreditavam que os jovens eram bandidos, podendo estar dentro do perfil rotulado para os policiais, pois não houve diálogo os policias simplesmente atiraram e tiraram de vidas de muitos jovens.

> Eles estavam voltando para casa, se depararam com a PM, levantaram a mão, mas não adiantou. Receberam mais de 20 tiros, a maioria na cabeça. A gente não sabe o que levou a polícia a fazer isso. Com certeza confundiram [...]. (CARVALHO, 2015)
>
> Moradores contaram que os dois mototaxistas foram confundidos com bandidos. A polícia militar reconheceu o erro. Os rapazes levavam um macaco hidráulico, equipamento usado para trocar o pneu de um carro. Um sargento achou que era uma arma e atirou. (PEIXOTO, 2015)
>
> Segundo primos e um irmão do jovem, Lucas voltava de um jogo de futebol quando tomou um tiro na perna. Depois do primeiro disparo, assustado, ele tentou fugir e foi alvejado mais vezes. Testemunhas relatam que policiais militares dispararam seis vezes contra o rapaz, acertando três tiros, além da perna, dois no abdômen. (ADORNO E BELFORT,2015)

Bourdieu (2003) propõe uma análise mais rigorosa das relações entre as estruturas do espaço social (posição social, distinção em relação à classe social) e as estruturas do espaço físico (localização exterioridade), no qual os corpos ocupam um espaço físico, que possui uma localização espacial e referência com o lugar ocupado. O espaço físico e espaço social são categorias distintas, porém as estruturas do espaço social se manifestam, das mais diversas maneiras. Conforme aponta o autor o espaço social define as diferenças entre as classes sociais, reproduz as hierarquias existentes na sociedade que envolve poder aquisitivo financeiro.

Segundo Bourdieu (2003) a diversidade de valores designados às diferentes regiões do espaço social reificado, sendo a partir da relação entre a distribuição dos agentes e dos bens no território, a concentração de propriedades positivas ou negativas cria lugares estigmatizados positiva ou negativamente.

Nas matérias é possível identificar que os homicídios dos jovens ocorreram em territórios de moradia de indivíduos com poder financeiro baixo. Conforme Bourdieu (2003) O espaço social representa o poder, pois determina um espaço que recebe uma valorização em detrimento de outros espaços que estão conectados com a desvalorização.

> Eles tinham acabado de voltar do Parque de Madureira, na Zona do Norte, e iam lanchar por volta das 23h na comunidade de Costa Barros, quando o carro em que estavam foi alvo de inúmeros disparos na Estrada João Paulo, na altura da curva do Vinte, Subúrbio do Rio. (CARVALHO, 2015)

> Na quinta-feira (29) à tarde, eles estavam de moto numa rua do subúrbio do Rio de Janeiro. Jorge Lucas seguia na garupa e segurava um macaco hidráulico. No caminho eles passaram por uma equipe da PM. Foi quando um dos policias confundiu o macaco hidráulico com uma arma e atirou. O único tiro atravessou o corpo dos dois rapazes. (PEIXOTO, 2015)

> Agentes da PM-SP (Polícia Militar do Estado de São Paulo) mataram o adolescente Lucas Custódio dos Santos, o Dudinha, negro, 16 anos, por volta das 14h desta quarta-feira (27) em um terreno baldio na Favela do Sucupira, região do Grajaú, zona sul da capital. (ADORNO E BELFORT, 2015).

Becker (2008) os impositores de regras que denomina como polícia, atua diretamente com os infratores das regras, o que resulta numa percepção negativa da natureza humana, pois convive com os desviantes e os seus desvios. O autor aponta que para os policias é necessário gera respeito no restante da população para garantir a segurança do trabalho.

> [...] Agora pela noite, eu subindo a rua, um policial olhou pra mim e falou 'o que você tá olhando?'. Eu falei 'nada, eu só tô te olhando'. Ele olhou pra mim e falou da seguinte forma: pra não ficar olhando pra

> ele porque ele é bonito, mas que se eu quisesse dar pra ele, eu dava depois. Eu falei pra ele me respeitar porque eu sou homem igualmente a ele e vestia calça igualmente a ele. Aproveitaram da situação, falaram um monte para mim e começaram a me bater. E veio um policial pelas minhas costas e me deu uma bicuda. Aí um outro policial me agarrou e tentou me levar pra dentro do beco pra continuar me batendo, mas eu continuei brigando com o policial, me arrastando para a rua, enquanto eles tentavam me arrastar pra dentro do beco. Nisso, um policial começou a me forçar e eu desmaiei no meio da rua e eles me batendo. Depois eles me acordaram e começaram a me bater novamente e pediram meu documento. E quando eu fui pegar meu documento, o policial cuspiu na minha cara, relata o primo da vítima fatal, que voltava da igreja depois de saber da morte do menor de idade. (ADORNO E BELFORT,2015)

Ao analisar a história cada homicídio, compreendemos que não ocorreu uma situação de risco aos policiais, mas uma rotulação precipitada em resolver o possível desvio. Nas matérias é apresentado que os jovens não foram escutados e sofreram as consequências de encaixar no perfil de desviantes, o qual inclui gênero, raça, espaço social e faixa etária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente artigo era discutir os homicídios de jovens por policiais militares. Para além dos exemplos analisados, em que questões de raça, idade, gênero e espaço social serviram como rotulação para diversos jovens serem considerados desviantes e terem suas vidas encerradas.

Reconheço que posso apontar nenhuma generalizar a atuação policial, pois foi uma pesquisa realizada em intervalo de tempo reduzido e com quantitativo reduzido de material documental para analisar, porém alguns fatores chamaram a atenção pela sua repetição, eram todos jovens negros, moradores de periferia e não houve nenhum diálogo.

Portanto, essas questões apontam para um despreparo dos policias militares e também um estresse do cotidiano do trabalho, pontuou sobre a importância de capacitar os policiais para questões especificas do trabalho, reforço que acredito que aconteça, mas da necessidade de mudanças, a partir de possíveis parcerias com Ong ou universidade com um viés para os direitos humanos.

Outra questão importante para reflexão remete a questão que os policiais militares, são cidadãos que convivem em sociedade e questiono se essa rotulação da juventude negra brasileira como desviante não permeia a sociedade brasileira como um todo e a consequência desse rotulo terminar nos homicídios cometidos pelos policias militares Será que os policiais são os únicos culpados quando pegam nas armas e atiram nos jovens negros, pobre e que residem em periferia.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Luís. BELFORT, Cláudia. PM mata jovem de 16 anos e cria clima de terror no Grajaú. **Ponte.** São Paulo, 27/05/2015. Disponível em: http://ponte.org/pm-mata-jovem-de-14-anos-e-cria-clima-de-terror-no-grajau/. Acesso em: 27/11/2015.

BECKER, Howard Saul. **Outsiders**: estudos da sociologia do desvio. Tradução Maria Luiza X. de Borges. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2008.

BOURDIEU, P. **Efeitos de Luga**r. In: BOURDIEU, P. Miséria do Mundo. 5. edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p. 159 - 166.

CARVALHO, Janaína. PMs vão presos após 5 jovens serem mortos em carro no Subúrbio do Rio. **Globo. com**. Rio de Janeiro, 29/11/2015. Disponível em: http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/11/cinco-jovens-sao-mortos-no-rio-e-parentes-das-vitimas-culpam-pm.html. Acesso em: 30/11/2015

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social.** 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 17/04/2014.

DONNICI, Virgílio Luiz. **A Criminalidade no Brasil**: meio milênio de repressão. Rio de Janeiro: Forense. 1984.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2003.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. **Fica Vivo!**. Belo Horizonte.2015.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa das Moedas. 1993. p. 27-46.

PEIXOTO, Guilherme. Policial atira e mata dois homens no RJ após confundi-los com bandidos. **Globo.com**. Rio de Janeiro, 30/10/2015. Disponível em: http://g1.globo.com/hora1/noticia/2015/10/policial-atira-e-mata-dois-homens-no-rj-apos-confundi-los-com-bandidos.html. Acesso em: 27/11/2015.

ZALUAR, Alba. **Crime Organizado e Crise Institucional**. 2002. Disponível em: http://nupevi.iesp.uerj.br/artigos_periodicos/crime.pdf. Acesso em: 11/03/2014.

DA MEDIDA PROTETIVA À SOCIOEDUCATIVA: SOBRE OS DIREITOS DOS ADOLESCENTES QUE CUMPREM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Bianca Ferreira Rocha
Mestre em Psicologia pela UFMG, psicóloga na Secretaria de Estado de Defesa Social
biancaroch@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de promover uma reflexão sobre os direitos dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa e a situação de vulnerabilidade que muitos vivem. As construções e reflexões sobre este tema surgiram a partir da vivência de trabalho, da autora, no acompanhamento das medidas socioeducativas de internação e semiliberdade.

Os adolescentes que cumprem medida socioeducativa trazem muitas vezes graves situações de violação de direitos, bem como dificuldades para superação do contexto que o levou à prática do ato infracional. As medidas protetivas e as medidas socioeducativas descritas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –, Lei Federal Nº8069/1990 visam resguardar os direitos dos adolescentes e ao mesmo tempo responsabiliza-los pelos seus atos, uma vez que os considera como sujeitos de direitos e deveres.

As medidas protetivas visam resguardar os direitos fundamentais das crianças e adolescentes e é aplicada quando os direitos deste público, reconhecidos no ECA, forem ameaçados ou violados, por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis e em razão da própria conduta. As medidas socioeducativas por sua vez, são imputadas a adolescentes que cometeram um ato infracional, ou seja, uma conduta descrita como crime ou contravenção penal. Estas medidas são estabelecidas para os adolescentes por serem estes considerados inimputáveis, exigindo uma reposta ao ato cometido através da responsabilização. As medidas protetivas e socioeducativas aparecem muito imbricadas no contexto do cumprimento das medias socioeducativas, uma vez que os adolescentes em conflito com a lei apresentam situações graves de vulnerabilidade social, já tendo vivenciado situações de violência, uso de drogas, abandono da escola e vivendo em situações de muita precariedade.

Assim sendo, a discussão aqui proposta versará sobre as especificidades das medidas protetivas e socioeducativas e como elas se apresentam no contexto do sistema socioeducativo. Percebemos que a maioria dos adolescentes que chegam ao sistema socioeducativo apresenta violação de direitos e, portanto, são as falhas presentes no sistema de garantia de direitos que levam os adolescentes a ficarem em situação de vulnerabilidade e infracionarem.

AS MEDIDAS PROTETIVAS E AS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS

As medidas protetivas, previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (BRASIL, 1990), têm o objetivo de proteger os direitos das crianças e dos adolescentes quando estes são violados. Tais medidas estão descritas no artigo 101, são elas:

I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
III - matrícula e freqüência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
VII - acolhimento institucional;
VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar;
IX - colocação em família substituta.

De acordo com Perez e Passone (2010) as políticas de atendimento as crianças e aos adolescentes sofreram sensíveis mudanças ao longo dos anos, houve uma evolução no controle do Estado, na regulamentação dos serviços e na organização das leis. Os primeiros marcos legais datam do período de 1889 à 1930, nesse período o código de menores de 1927, que tinha como objetivo a proteção social da infância, regulamentando a assistência aos menores abandonados e delinqüentes, mas que no fundo seguia uma política higienista. Outro período que teve uma política que igualmente marcou o cenário dos direitos da infância e da adolescência foi o da ditadura militar, dos anos de 1964 à 1985. Nesse momento houve a criação da Política Nacional de Bem-Estar do Menor que deu origem a Fundação do Bem-Estar do Menor – Funabem. Com a instalação da ditadura militar a política voltada para as crianças e adolescentes seguirá os mesmos preceitos do antigo código dos menores, apesar de formalmente o país se comprometer a assumir os preceitos da Declaração Universal dos Direitos da Criança. O Código de Menores é revisto e criado em 1979, no entanto, ele permanece seguindo os mesmos preceitos do antigo código.

A partir de 1980 a crescente organização da sociedade contra a ditadura possibilitará a criação de leis e a redemocratização do país, criando um cenário propício para a reconquista dos direitos individuais e coletivos. Nesse contexto, finda a ditadura militar e com a criação da constituição 1988, o Estatuto da Criança e do adolescente nascerá trazendo um novo padrão político, jurídico e social, com o objetivo de proteger a criança e o adolescente integralmente.

Com a teoria da proteção integral há uma mudança na política de atendimento à criança e ao adolescente. A teoria da proteção integral resulta em grande parte da contraposição da doutrina da situação irregular e produziu algo diferente que foi capaz de consolidar elementos para afirmar os direitos das crianças e dos adolescentes. A construção destes direitos proporcionou um reordenamento institucional desjudicializando as práticas de caráter administrativo com:

> ...com mudanças de conteúdo, método e gestão, bem como, a integração dos princípios constitucionais da descentralização político -administrativa e da democratização na efetivação dos direitos fundamentais da criança e do adolescente que, a partir daí, têm reconhecido seu status de sujeito de direitos, garantindo o irrestrito, amplo e privilegiado acesso à Justiça. (CUSTÓDIO, 2008, p.31)

As mudanças na política de atendimento às crianças e aos adolescentes possibilitaram o reconhecimento deste público como sujeito prioritário de direitos. Nesse sentido houve um avanço na concepção dos direitos das crianças e adolescentes, estabelecendo novas diretrizes para o trabalho com este público. É no processo de reconhecimento de direitos, que se estabelecem os deveres dos adolescentes, sendo estes responsáveis por seus atos e assim, o ECA estabelece não só as medidas protetivas, mas também as socioeducativas.

AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: QUAL ADOLESCENTE CHEGA AO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO?

As medidas socioeducativas, previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (BRASIL, 1990), são imputadas a adolescentes que cometeram um ato infracional, ou seja, uma conduta descrita como crime ou contravenção penal. Estas medidas são estabelecidas para os adolescentes por serem estes considerados inimputáveis, exigindo uma reposta ao ato cometido através da responsabilização. Tal diferenciação é estabelecida por se entender que o adolescente está em uma condição peculiar de desenvolvimento e, portanto, as respostas dadas por ele serão diferenciadas quando comparada com as dos adultos.

Nas diferentes medidas socioeducativas previstas pelo ECA no artigo 112, advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semi-liberdade; internação em estabelecimento educacional (BRASIL 1990) os objetivos versam sobre a busca de se responsabilizar o adolescente, garantir os seus direitos e a desaprovação da sua conduta, conforme proposto pelo SINASE (BRASIL, 2012). Desse modo, as diferentes medidas socioeducativas, desenvolvidas pelos diferentes programas têm os mesmos objetivos no que diz respeito a execução, sendo a responsabilização o primeiro deles.

O trabalho realizado nas medidas socioeducativas tem como base alguns eixos a serem desenvolvidos e que estão ligados a direitos fundamentais que devem ser garantidos aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Dentre os eixos trabalhados na política socioeducativa a educação, a profissionalização, a saúde, o esporte, a cultura e o lazer, são desenvolvidos através de diferentes atividades que possibilitam aos adolescentes terem contato com direitos fundamentais, assegurados para o seu pleno desenvolvimento, para poderem então ressignificar a sua trajetória infracional. Isso porque com o bem coloca Silva (2012) os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa não precisam somente das políticas de assistência social, mas de todas as políticas, ações e serviços que garantam a sua proteção integral, como educação, saúde, profissionalização.

É importante considerar que os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas já tiveram muitos direitos violados e o trabalho no contexto da política socioeducativa versa, muitas vezes, sobre um resgate desses vínculos que foram rompidos, ou que nem existiram. Desse modo, a Política Socioeducativa de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2012) estabelece como eixos a serem trabalhados com os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas a abordagem familiar e comunitária, a educação, a profissionalização, a cultura, esporte e lazer e a saúde. Nota-se que estes eixos referem-se a direitos fundamentais preconizados no ECA e que, devido a sua inobservância, por parte ora da família, ora do Estado, ora da sociedade e ora das três instâncias[1], coloca as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco ao seu pleno desenvolvimento.

Esta situação é vivenciada no acompanhamento das medidas socioeducativas, uma vez que os adolescentes que chegam ao sistema socioeducativo apresentam graves violações de direitos. Os adolescentes que cumprem medida socioeducativa, em sua maioria, têm entre 15 e 18 anos, representando cerca de 90% do total de adolescentes. Quanto a escolaridade 74% por cento dos adolescentes estão cursando o ensino fundamental, pois chegam ao sistema com uma defasagem de 4 anos de idade série, ou seja, estão evadidos da escola cerca de 4 anos quando iniciam o cumprimento da medida socioeducativa. A situação socioeconômica dos adolescentes revela um pouco da situação de vulnerabilidade na qual vivem, cerca de 50% dos adolescentes têm uma renda per capita familiar de até um salário mínimo[2].

Os dados acima apresentados revelam, mesmo que de modo incipiente, a situação de vulnerabilidade dos adolescentes, o que nos leva a refletir sobre a seguridade de direitos deste público. Eles chegam ao sistema socioeducativo vivenciando situações de escassez, violência, falta de acesso às políticas públicas, entre outras situações. Assim sendo, podemos pensar que as falhas do sistema de garantia de direitos leva muitos adolescentes ao sistema socioeducativo.

REFLEXÃO SOBRE A PROTEÇÃO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA E A PREVENÇÃO AO SISTEMA DE JUSTIÇA

No trabalho cotidiano de acompanhamento das medidas socioeducativas nos deparamos com diferentes histórias de adolescentes que vivenciaram violação de direitos, ou pouco acesso a bens, serviços e políticas públicas. A falha das medidas protetivas, que têm o objetivo de proteger a criança e o adolescente integralmente, deixa este público vulnerável, o que acarreta em conseqüências graves para o seu pleno desenvolvimento.

Desse modo, lidamos com uma lei que funciona parcialmente, pois as medidas protetivas, expressas no ECA, que garantem o acesso a direitos fundamentais para crianças e adolescentes têm falhado, e são estes mesmos adolescentes, que tiveram seus direitos viola-

1 A referência a estas instâncias está baseada no artigo 4 do ECA e artigo 227 da Constituição Federal que estabelece que: "É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária."

2 Dados referentes ao ano de 2013, coletados pela Diretoria de Gestão da Informação e Pesquisa – DGIP da Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas – SUASE.

dos, que chegam ao sistema socioeducativo. Podemos presumir então, que as medidas socioeducativas são aplicadas devido a inefetividade das medidas protetivas. O trabalho com os adolescentes que cumprem medida socioeducativa busca, na maioria das vezes, fortalecer vínculos fragilizados e assegurar para os adolescentes o acesso a educação, saúde, cultura, esporte, lazer, relações familiares e comunitárias.

Nesse sentido, Silva (2012) nos alerta sobre a necessidade de repensarmos as intervenções que desenvolvemos nas políticas para criança e adolescentes; de buscarmos capacitações para os diferentes atores, no intuito de ter um olhar mais atento e sensível para as especificidades deste público e de propor novas intervenções, mais humanas e que assegurem os direitos deste público. Custódio (2008, p.32) ainda acrescenta que deve haver:

> ...a prioridade absoluta, a humanização no atendimento, a ênfase nas políticas sociais públicas, a descentralização político-administrativa, a desjurisdicionalização, a participação popular, a interpretação teleológica e axiológica, a despoliciação, a proporcionalidade, a autonomia financeira e a integração operacional dos órgãos do poder público responsáveis pela aplicação do Direito da Criança e do Adolescente.

Ainda trabalhamos no campo das medidas socioeducativas tendo que assegurar direitos básicos dos adolescentes, direitos estes que possibilitam o bom desenvolvimento deles. O trabalho protetivo à criança e ao adolescente, bem como a efetividade no cumprimento das medidas protetivas, prevista no ECA, precisam avançar no que diz respeito a sua efetividade, atuando em uma perspectiva da proteção integral, para que os adolescentes não vivenciem condições de vulnerabilidade e, possamos assim, trabalhar para o pleno desenvolvimento dos adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fortalecimento de políticas públicas para adolescentes que visam garantir os direitos fundamentais destes, conforme propõe o ECA, se apresenta como um fator protetor ao envolvimento dos adolescentes com a criminalidade. Desse modo, não raro percebemos que as políticas públicas de garantia de direitos não atuou no sentido de garantir a proteção deste adolescente, ou seja, as medidas protetivas falharam em sua aplicação e execução. Tais fatores são responsáveis em grande medida para o envolvimento do adolescente com a atuação infracional.

Assim sendo, é necessário mais ações que possam fortalecer e integrar políticas públicas de assistência social, educação e segurança para que o Estatuto da Criança e do Adolescente possa cumprir o seu objetivo de proteção aos adolescentes. É preciso ainda considerarmos que devemos cada vez mais priorizar por ações e pensamentos interdisciplinares para que possamos criar políticas e uma racionalidade jurídica que ultrapasse as barreiras atuais e se proponha a um pensamento emancipador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1998.

BRASIL. Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** (1990). Recuperado em 10 de agosto de 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. **Sistema Nacional deAtendimento Socioeducativo (Sinase).** Diário Oficial da União. Brasília, 19 jan.2012. Recuperado em 10 de agosto de 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12594.htm

CUSTÓDIO, André Viana. Teoria da proteção integral: pressuposto para compreensão do direito da criança e do adolescente. **Revista do Direito**, v. 29, p. 22-43, 2008.

MINAS GERAIS. **Política de Atendimento às Medidas Socioeducativas de Minas Gerais. Secretaria de Defesa Social (SEDS).** Belo Horizonte: 2012.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 649-673, maio/ago. 2010. André Viana Custódio

SILVA, Fábio Silvestre. Os filhos do Estatuto nas medidas socioeducativas. In: IMURA, Carolina Proietti; MACIEL, Elaine Rocha. **Medidas Socioeducativas: contribuições para a prática**. Belo Horizonte: Editora FAPI. 2012.André Viana Custód

TRABALHO, EDUCAÇÃO E CAPITALISMO: INTER-RELAÇÕES COM O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

Caio Cesar Silva Nascimento: CEFET-MG: caionasser1@gmail.com
Maria Aparecida da Silva: CEFET-MG: masilva988@gmail.com

Resumo: A pesquisa propõe discutir sobre as seis medidas socioeducativas para adolescentes (advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; e internação em estabelecimento educacional) e as inter-relações com o sistema capitalista, a educação e o emprego. Atualmente, o trabalho e a educação são discursos frequentes na socioeducação, e as práticas pedagógicas são pautadas pela inserção no emprego e na descoberta profissional dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. O que indaga-se é; quais são as relações existentes entre a educação para o emprego que se aplica na socioeducação com o sistema capitalista? Para alcançarmos os objetivos da pesquisa, estão sendo realizadas buscas por documentos legais como o Código de Menores (1927), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativa (2012) e também documentos recentes ligados à educação profissional e tecnológico no que tangue o sistema socioeducativo, à educação e o emprego.

Palavras chave: Capitalismo; Socioeducação; Trabalho.

INTRODUÇÃO

O presente artigo traça o percurso de associações entre a educação e o sistema capitalista para compreender as políticas e práticas da educação para o emprego. Partindo dessas discussões, abarca-se a adolescência que está fora das escolas, envolvida no trabalho informal ou ilegal, para abordar os estigmas sociais e a marginalização da juventude pobre. Com essas duas vertentes, pretende-se dissertar sobre a historicidade da adolescência em conflito com a lei, para contextualizar políticas e práticas da socioeducação brasileira, no viés da educação para o emprego, tendo como cenário presente em todas as abordagens, o sistema capitalista.

O emprego, visto no imaginário social como salvação dos problemas sociais da adolescência em conflito com a lei, pode contribuir para as justiças sociais, como também pode proporcionar projetos de vidas alienados e conformados ao capitalismo vigente. A presente pesquisa abarca a historicidade do "menor infrator", o percursos de dignificação do trabalho no desenvolvimento societário nacional e o sistema capitalista, para dialogar com os programas de educação profissional básica nas medidas socioeducativas.

Para a discussão sobre o sistema capitalista, é importante nesta pesquisa ir aos clássicos Karl Marx e F. Engels, e a autores contemporâneos que utilizam o materialismo histórico dialético para compreender os movimentos históricos e sociais das temáticas; educação, emprego e

adolescência. Essa pesquisa contribui para a associação necessária do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e a sociedade capitalista na qual vivemos. O ato infracional e a operacionalização da medida socioeducativa tem estreitas ligações ao capitalismo. O cárcere, a reclusão, a privatização da socioeducação e a atuação profissional que se propõem nesses espaços, ressaltam uma sociedade marcada e impulsionada pela meritocracia, pelo neoliberalismo e pela falta de noção e responsabilização, do que é público e do que é privado nos espaços de socioeducação. Pretende-se discutir sobre os interesses e as contribuições do capitalismo para a socioeducaçao e relacionar com a amplitude das temáticas, juventude e trabalho.

OS SIGNIFICADOS ATRELADOS À EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NO SISTEMA CAPITALISTA

Para dialogarmos sobre os interesses do capitalismo na socioeducação, é preciso discutir sobre a educação, seus sentidos, seus sujeitos e suas práticas. A frequente crítica dos educadores com a frase "a educação serve à lógica do mercado", necessita de discussão entre seus profissionais, para que não seja fundada pelo senso comum. Surggem indagações: A educação que está atrelada à transformação das condições sociais do mundo, que emancipa, é capaz de minimizar as desiguais sociais no sistema capitalista? A educação também pode formar uma sociedade mais adequada aos capitalistas? Afinal, qual são as práticas educativas interessadas ao sistema capitalista?

Atualmente, a sociedade brasileira vive transformações políticas que influenciam a economia do país, em decorrência dessa troca de cenários mudam-se os investimentos atrelados às diretrizes curriculares, a proposta de formação dos educadores, o conteúdo didático impresso, a alimentação e tempo no espaço escolar, a estrutura física das escolas e o salário dos profissionais da educação. A escola pública precisa adaptar-se à uma nova condição para funcionar nos moldes investidos pelo setor público.

Ao mesmo tempo que é considerada como um espaço de trabalho improdutivo, a educação pode ser o ponto de partida e de chegada à reprodução do capital. Nessa direção, sobre o capital na vida contemporânea, Harvey desvela:

> No primeiro momento de abstração, mais elevado, apreenderia o movimento do capital em geral e trataria o processo de modernização capitalista como sendo um produto histórico-ontológico do 'sujeito' capital. O capital é uma categoria complexa, com múltiplas expressões. Podemos dizer que ele é o valor em movimento, cujo processo de valorização, em seu andamento frenético e desesperado, cria (e recria) a sociabilidade moderna. Ou seja: o capital é uma forma social, à primeira vista muito mística, que transforma todo conteúdo concreto da produção da riqueza social que surge como mercadoria, numa forma abstrata de riqueza a forma dinheiro. Dinheiro que se valoriza. Que cria mais dinheiro. Que almeja, com intensa e incan-

> sável pressão, 'fazer' mais dinheiro. E que, sob as condições da mundialização do capital, tende a se autonomizar, sob a forma de capital financeiro, cujo fluxo contínuo tende cada vez mais a desprezar as restrições de tempo e de espaço. (Harvey, 1991).

E quando se trata da educação para o trabalho proposta para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, o cenário é ainda mais tenebroso. Esses adolescentes marginalizados, que durante as atividades e oficinas de educação profissional básica nas medidas socioeducativas, precisam enxergar-se como futuros trabalhadores em fase de preparação para ocuparem seus postos de trabalho e estão no meio do desacordo entre a educação que emancipa e a educação que condiciona. A educação pautada pelos termos competências, habilidades, empreendedorismo, que pratica ações solidárias como reforços para a competitividade não pode ser entendida como superadora das desigualdades e das injustiças sociais.

Cada vez mais as escolas brasileiras se parecem com fábricas e empresas, os horários estabelecidos, as regras impostas, os espaços limitados das salas de aula, as divisões dos setores administrativos e pedagógicos, a falta de participação dos educandos nos projetos educativos, fatores esses que criam dois grupos dentro do ambiente escolar, os que aceitam as condições impostas e os que se rebelam com essas condições, entretanto, existe uma questão decisiva nesses dois grupos, todos frequentam a escola pelo status social a que lhe foi concebida.

A EDUCAÇÃO PARA O EMPREGO

Os cursos profissionalizantes, a formação inicial e continuada ou qualificação profissional estão atreladas à Classificação Brasileira de Ocupações, e embora não centralizem a educação escolar como obrigatória para seu ingresso, podem ser excludentes e descontextualizadas quando não são exercidas através de estudos sobre os espaços, tempo, escolarização, relação educando e educador, demanda e oferta de emprego. Essa concepção deve necessariamente partir de uma perspectiva real da vida de seus educandos para que seus objetivos sejam minimamente alcançados.

Seja no ensino técnico de nível médio, no ensino profissionalizante, na formação inicial e continuada ou na qualificação profissional, deve existir o diálogo com a sociedade que demanda da inserção educativa.

A sociedade e a educação não são fenômenos isolados, são ações contínuas pautadas também pela saúde, lazer, cultura, trabalho, e devem reconhecer o homem em sua construção histórico social de suas necessidades básicas para o desenvolvimento do trabalho. Marx e Engels, contribuem para a reflexão:

> Os homens ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (Karl Marx e Friedrich

Engels, A ideologia Alemã, 1986, 34-37).

A educação para o trabalho, para se efetivar como condição humana necessita de educadores que pensem uma sociedade com novas perspectivas em suas relações com as cidades, as desigualdades sociais e com as concepções de trabalho. Afinal, enquanto trabalhadores da educação não podemos nos colocar meramente como marionetes ou figurantes no nosso espaço profissional. Paro, finaliza, relacionando o trabalho docente e a responsabilização com as transformações sociais:

> Uma escola comprometida com valores como os de democracia, liberdade e homem histórico, nos moldes em que vimos anteriormente, não pode deixar passivamente encharcar-se por uma ideologia antagônica, nada fazendo para que seus alunos, pela mediação da educação, se apropriem de uma visão de mundo consentânea com esses valores. Como vimos anteriormente, a democracia, como valor que é, não constitui herança genética, mas histórica; por isso, é preciso, de forma intencional, ser passada permanentemente às novas gerações. A via para isso é a educação; a agência que pode alcançar sistematicamente multidões de jovens e crianças é a escola. Por isso, a democracia, como também o trabalho, devem ser propositadamente incluídos como objeto de estudo, por parte de todo educador comprometido com a superação da injustiça social.(Vitor Paro, 14)

E OS ADOLESCENTES QUE NÃO ESTÃO NAS ESCOLAS?

Existe um discurso frequente de exclusão social e marginalização aos que adolescentes que estão fora da escola, porém, os jovens vivenciam a experiência da escola básica como obrigação e aprisionamento de suas vontades. Batista, esclarece:

> Um dos aspectos mais surpreendentes dos discursos na matéria jornalística é a transformação da ideia da escola de tempo integral em aumento do controle dos jovens, no mesmo sentido dos estabelecimentos prisionais. Concebida como uma convergência de fortalecimento das múltiplas potências juvenis, essa escola aparece aqui como um aprofundamento das terapias penais para o tratamento dos estudantes problemáticos: os piores vão para lá. (Vera Malagutti, 9 - A governamentalização da juventude: policizando o social)

A distância entre a moradia, o trabalho e os estudos dos jovens aumenta, gerando maiores custos financeiros e menor tempo livre para a população descentralizada nas capitais. O capitalismo faz com que o ócio seja produtivo apenas quando o tempo e o espaço são premissas de consumo. Os jovens que não estão inseridos no sistema de compra, venda e

permanência dos centros urbanos, que vivenciam cotidianamente os limites de seu território são marginalizados, transformados em caso de polícia e sentem na pele o preconceito dos estigmas sociais. Para essa população o estado é presente nas periferias urbanas com as políticas de segurança pública e de higienização social. Batista, desvela sobre a ausência de políticas públicas para a juventude:

> A primeira ideia que o capitalismo de barbárie passava era a de desmantelamento do Estado e consequentemente de ausência de políticas públicas, em especial para a infância e juventude. No entanto, o aumento da violência e dos investimentos para "combatê-la", junto à construção do dogma da pena para a solução da conflitividade social, demonstram que, na verdade, este é exatamente o projeto para a juventude: "prisão ou vala". Esta situação exige que projetos dirigidos à juventude passem por uma reflexão e compreensão dos mecanismos econômicos, políticos e culturais do mundo pós-industrial. Sem um aprofundamento teórico, as estratégias e ações terminam por reificar, compensatoriamente, o processo de contenção e disciplinamento da energia juvenil como estocagem, excesso de mão-de-obra, a ser categorizado como população de risco. (Vera Malagutti, 1 e 2 - A governamentalização da juventude: policizando o social).

Parte dos adolescentes que não estão nas estatísticas sobre a juventude que trabalha e estuda, se encontra no mercado de trabalho informal ou autônomo, auxiliando seus pais e familiares nas atividades profissionais, outros buscam ascensão social em suas comunidades exercendo o trabalho ilegal no tráfico de drogas ou trabalham em casa, tem funções e responsabilidades na criação dos irmãos mais novos e nas tarefas domésticas enquanto os pais trabalham. Feffermann, contribui para o debate sobre a economia ilegal;

> Em uma sociedade que tem como premissa despercebida à contradição, parte da população desfruta das vantagens do sistema econômico atual e, outra maior, está cada vez mais alijada de alguma vantagem desse sucesso, submersa na irracionalidade que se perpetua. O tráfico de drogas como procuramos apresentar em nosso estudo é parte integrante do sistema econômico vigente. É a partir da lavagem de dinheiro que circulam incontroláveis quantidades de dólares, para a manutenção do sistema. Constitui-se uma economia ilegal, sem nenhum mecanismo de regulação. É uma indústria que necessita de uma grande estrutura envolvendo interligações com países pelo processo de plantação, transporte, distribuição, transformação química, empacotamento e várias outras atividades. Entenda-se o tráfico como forma de organização, aqui denominada trabalho informal/ilegal, que emprega grande número de jovens

> na sua estrutura. (Cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico - Marisa Feffermann, 7)

O que menos se escuta e se lê são nas grandes mídias são as opiniões dessas juventudes sobre o trabalho, sobre seus anseios, expectativas, experiências vivas e interesses reais.

CAPITALISMO E A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

A reflexão da pesquisa se faz acerca das concepções pedagógicas que norteiam a medida socioeducativa no que tange à educação profissional básica, para tal discussão, faz-se necessário o resgate histórico. A historicidade do adolescentes autor de ato infracional é marcada por palavras decisivas no processo de execução das medidas socioeducativas brasileiras: ordem pública, assistencialismo e emprego. No final do século VIX, as tentativas de acertos com a delinquência juvenil, o menor infrator e a pobreza não pouparam esforços para reforçarem os discursos de pobreza como estigma social, o trabalho como processo de sobrevivência e superação da indigência e da mendicância. A adolescência infratora tornou-se um problema social nas grandes cidade, a preocupação da burguesia com relação ao menor era a segurança física, moral e patrimonial, e para livrá-las de seus pares, a resposta encontrada com apoio do empresariado, era dar trabalho para essas crianças e jovens. No século XX, surge o Código de Menores em 1927, que abrangia questões relacionadas à infância com abordagens da segurança e higienização social. A primeira metade do século XX foi marcada por constantes conflitos sobre os espaços destinados as crianças e adolescentes pobres e sobre as práticas educativas, principalmente no que diz respeito a educação para o trabalho. Surgiram casas de trabalho, de órfãos e de meninos desvalidos nas maiores províncias brasileiras, todas com o foco na produção de força de trabalho vinculadas aos processos educativos de formação do trabalhador que influenciou o desenvolvimento econômico do país. Enquanto no século XIX as iniciativas de educação para o trabalho estavam vinculadas a dignidade e o desaparecimento do pauperismo, no século XX o trabalho ganhava novas associações, como cultura, socialização e principalmente, um dever perante o problema da pobreza, que aumentava com o processo de migração para os centros urbanos, com a industrialização e com as novas formas de produção.

Em 1964 a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (Funabem) é implantada pelo Governo Federal com a finalidade de coordenar as entidades Estaduais de proteção às crianças e adolescentes, o espaço atendia a população pobre e infratora. Com a vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 tem início o processo de separação dos espaços e dos atendimentos prestados aos adolescentes infratores. Com o advento do ECA, nos anos 1990, entra em cena a Doutrina da Proteção Integral. Nela, crianças e jovens passam a ter os direitos assegurados e são considerados prioridade legal, uma vez que estão num período da vida fundamental para o seu desenvolvimento enquanto seres humanos. A Febem, nome pelo qual esta antiga instituição ficou mais conhecida, deixou de atender adolescentes carentes no início dos anos 1990, por conta do advento do ECA. Ficou a cargo da antiga Febem o atendimento aos infratores. Na época, o atendimento aos jovens era centralizado nas

Capitais. Isso começou a mudar na década de 1990, quando os Estados criaram programas descentralizados e novos nomes para o espaço de atendimento socioeducativo de internação, em São Paulo chama-se Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativa ao Adolescente), no Rio de Janeiro chama-se Novo Degase (Departamento Geral de Ações Socioeducativas) e em Minas Gerais chama-se Centro Socioeducativo. Todos com o objetivo de aplicar medidas socioeducativas de acordo com as diretrizes e normas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). A medida socioeducativa presta assistência a jovens de 12 a 21 anos incompletos em todo o país. O objetivo é fazer com que os adolescentes sejam atendidos próximos de sua família e dentro de sua comunidade, o que facilita a reinserção social. Um marco nas diretrizes para adolescentes inseridos na socioeducação foi à implantação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo em 2012, que reforça o acompanhamento de prioridade educativa e o diálogo intersetorial entre departamentos públicos como prevê o ECA no art. 3º em relação às crianças e adolescentes, considerados sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento. O projeto político pedagógico das instituições socioeducativas tem como premissa o protagonismo juvenil e a emancipação dos sujeitos através de suas ações, oferecendo cursos de qualificação profissional básica, arte e cultura e ensino formal e esportes. Existem seis medidas socioeducativas: advertência, reparação do dano, prestação de serviços à comunidade, semiliberdade, liberdade assistida e a internação, decisiva pelo juiz através da análise do ato infracional. Todas de caráter educativo, no processo de reflexão sobre o ato infracional e que devem propiciar a construção de alternativas saudáveis no projeto de vida de seus socioeducandos.

Apesar das transformações sociais, desde o surgimento do Código de Menores, no imaginário popular da sociedade brasileira, o trabalho ainda é a grande salvação para o problema social da adolescência em situação de vulnerabilidade social. Educar para o trabalho é o forte discurso para a juventude. A forma, o método e as concepções pedagógicas que se fazem nas práticas cotidianas dos espaços socioeducativos são questionáveis e precisam de análises sobre qual mundo, sociedade, homem e trabalho pretendemos possibilitar aos adolescentes. O próprio o ato infracional pode ser a negação ao trabalho que avistam nas vidas de seus pais, um trabalho alienante, precário, fragmentado, onde os jovens não conseguem à inserção.

O público assistido pelas medidas socioeducativos em suma, é a população negra, habitantes de regiões descentralizadas das capitais, com poucas condições sociais, com responsabilidades no sustento familiar e que encontram no tráfico de drogas, o trabalho ilícito, uma possibilidade de ascensão social. Não se pode ignorar a condição peculiar de pertencimento, identidade da adolescência. Cabe uma pergunta, esses adolescentes só estão em situação irregular no ato infracional? Quando não tiveram acesso à escola, saúde, lazer, saneamento básico, moradia, eles também estavam em conflito com as leis.

O catálogo de cursos de qualificação profissional básica que são ofertados na medida socioeducativa de internação é vasto, no estado de São Paulo, por exemplo, são mais de 80 cursos, que utilizam os termos arcos ocupacionais, pela carga horária das oficinas que

geralmente contempla 50 horas e pela dificuldade de laboratórios e espaços destinados para a iniciação e primeiros contatos com o ambiente profissional, além da variável faixa etária dos adolescentes.

Para a desinternação do socioeducando são avaliadas questões de participação, desenvolvimento e conclusão das oficinas de educação profissional. Os cursos são voltados para os eixos tecnológicos de base nacional e pautado pela descoberta de competências e habilidades necessárias para o trabalhador no sistema capitalista. Assim, como a educação escolar, os espaços socioeducativos também refletem os modelos parecidos com as fábricas de trabalho, e isso gera boas perspectivas na sociedade, com meninos e meninas "controlados" e "educados", em desrespeito à condição peculiar de desenvolvimento físico, mental e biológico da adolescência. O estudo de novas técnicas de ensino é disciplinar ou a educação integral e não formal nesses espaços será classista, alienante, burocrática, obsoleta, e prioritariamente centrada na reprodução de um sistema capitalista excludente e explorador.

A educação brasileira acumulou novos valores do sistema neoliberal em seu cotidiano; modernização da escola, qualidade total, práticas gerenciais pautadas pelos discursos da inovação e do empreendedorismo, à adequação do ensino à competitividade, desenvolvimento de técnicas e linguagem da informática e da comunicação. O sistema neoliberal direciona o educando à figura do consumidor, onde a inserção no mercado de trabalho dá garantia de participação no sistema de compra e venda, através da força de trabalho é que se alcança a "liberdade". E os adolescentes assistidos pela medida socioeducativa vivenciam essas mudanças societárias pela ótica do cárcere, com a necessidade de inserção social apesar dos estigmas carregados em suas trajetórias, a exclusão escolar, a rejeição ao trabalho formal e o abandono familiar. Uma tarefa árdua onde o discurso da meritocracia é repetidamente utilizado.

Como educar um trabalhador crítico, coletivo e consciente cercado de grades, com educandos com mãos para trás, com cabelos raspados e roupas iguais, com postura subserviente com os funcionários da instituição. Cabe questionarmos como a socioeducação pode contribuir para modificar as prisões e os presos, como tornar a vida melhor e contribuir para o processo de desprisionalização e da formação omnilateral dos adolescentes privados de liberdade. Conclui-se, que as propostas pedagógicas da educação profissional básica para adolescentes em medida socioeducativa carece de práxis transformadoras, intervenções saudáveis e maiores reflexões dos profissionais da socioeducação sobre as contradições impostas pelos sistema capitalista na vida dos educandos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Vera Malaguti. Difíceis Ganhos Fáceis. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

BRASIL. Código de Menores. Lei n. 6.679, de 10 de outubro de 1979. In: OLIVEIRA, Juarez (Org.). São Paulo: Saraiva, 1988.

_____. Constituição (1824) Constituição Política do Império do Brazil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao24.htm>.Acesso em 01 nov. 2015.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

_____. Lei de Diretrizes e Base da educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dez. 1996.

_____. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Lei nº12.594 de 18 de janeiro de 2012.

FEFFERMANN, M. Vidas arriscadas: o cotidiano de jovens trabalhadores do tráfico. Petrópolis: Vozes, 2006.

HARVEY, David. Condição Pós-Moderna. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola. 128 2004.

MARX, K. e ENGELS, F. A ideologia Alemã. São Paulo, Hucitec, 1986.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (Org.).Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

SESSÃO 2 - MOVIMENTOS JUVENIS, ASSISTÊNCIA E ACESSO A DIREITOS

JUVENTUDE E POLÍTICA PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: OS SERVIÇOS DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS CONTRIBUEM PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL OU PERPETUAM A LÓGICA DA OCUPAÇÃO DO TEMPO?

Ana Flávia de Sales Costa
Doutoranda em Psicologia
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
anaflaviasalescosta@gmail.com

O tema juventude tem sido amplamente debatido no campo das políticas públicas, e entre elas, o da assistência social. Há uma crescente preocupação com a violência urbana que atinge os jovens, especialmente homens, negros e pobres; o uso e tráfico de drogas ilícitas e o desemprego (JACCOUD, 2009). Estes têm sido considerados os problemas e as vulnerabilidades sociais máximas dos jovens na atualidade, divulgados pela mídia e destacados nas pautas das políticas públicas destinadas a este grupo populacional. (CASTRO e ABRAMOVAY, 2002).

Se, por um lado, há a necessidade de implementação de políticas públicas voltadas para a juventude, capazes de buscar medidas de enfrentamento e esforços de superação das situações de desemprego, de violência urbana, de envolvimento com o tráfico e com uso de drogas, por outro, há uma carência de diagnósticos, de estudos e de avaliações sobre as intervenções já em curso. (JACCOUD, 2009). A discussão a seguir insere-se no debate sobre as ações do Estado para o enfrentamento das dificuldades vividas pelos jovens brasileiros, e tem como objetivo compreender as relações estabelecidas entre os mesmos e as ações preventivas no campo da assistência social.

Os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos desenvolvem-se nos territórios de abrangência dos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), compondo o rol de políticas públicas de assistência social, como parte da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Tais serviços abrangem pessoas de 0 a 17 e acima de 60 anos; tendo cada município a liberdade para investir nas faixas etárias julgadas prioritárias de acordo a realidade local. (BRASIL, 2013). A formação dos grupos é flexível, permitindo várias possibilidades de composição em função da idade, organizando a oferta conforme os interesses dos participantes e as características do município. (BRASIL, 2013).

Entre as faixas etárias prioritárias estão os jovens entre 15 e 17 anos, anteriormente atendidos pelo Projovem Adolescente, nomenclatura utilizada até o ano de 2012. O atendimento aos jovens no campo da assistência social no que se refere às ações preventivas tem por finalidade fortalecer os vínculos familiares e comunitários e estimular o desenvolvimento integral dos participantes, através de atividades socioeducativas. (BRASIL, 2009).

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos destinado ao público entre 15 e 17 anos possui duas formas de inclusão. Na primeira, os interessados são membros

de famílias atendidas pelo Programa Bolsa Família. (BRASIL, 2013a). Uma segunda forma de atendimento abrange os participantes encaminhados pelo Sistema de Garantia de Direitos (SGD) e pelos serviços de Proteção Social Especial. São aqueles que cumpriram medida socioeducativa de internação ou cumprem medidas em meio aberto, por exemplo, a prestação de serviço comunitário (PSC) e, ainda, os egressos ou em cumprimento de medidas protetivas, como o acolhimento institucional ou em família acolhedora, entre outros. Pode-se perceber uma definição de um público alvo em função de vulnerabilidades associadas à renda e/ou a vínculos sociais.

As reflexões apresentadas são um recorte de minha dissertação de mestrado realizada através de uma pesquisa documental e de campo em Prudente de Morais(MG), localizado na mesorregião metropolitana de Belo Horizonte, a 53 km da capital de Minas Gerais, sendo considerado de pequeno porte I[1].

A pesquisa empírica compôs-se de estudo de caso do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de Prudente de Morais (MG) destinado ao público entre 15 e 17 anos, na época ainda denominado Projovem Adolescente, em função de estar num momento de transição. Foram coletadas informações nos documentos locais e realizadas entrevistas com oito adolescentes participantes[2]. (COSTA, 2014).

JOVENS COMO PRIORIDADE DA ASSISTÊNCIA SOCIAL: LÓGICA DOS DIREITOS OU DA OCUPAÇÃO DO TEMPO?

Fazendo um breve retorno ao histórico de construção das políticas públicas, foi identificada, na década de 50, a inclusão dos jovens no processo de modernização através das políticas educativas. O Estado investiu na admissão de crianças e adolescentes no ensino primário e médio e passou a definir, formular e realizar tais ações. (KERBAUY, 2005). Na América Latina, havia um incentivo a iniciativas de ocupação do tempo livre com o objetivo de evitar a delinquência, através da boa utilização deste. As políticas públicas eram orientadas por uma lógica desenvolvimentista através de investimentos em educação, profissionalização e ocupação do tempo.

Já na década de 60, influenciados pela revolução cubana e pelas críticas à intervenção norte-americana no Vietnã, os jovens de classe média entraram em cena, através de sua participação em movimentos estudantis contrários aos sistemas políticos vigentes, buscando uma transformação mais radical da sociedade. O Estado por sua vez, reagiu com uma contra política ofensiva e violenta de controle policial e supressão desses grupos. (KERBAUY, 2005).

Nos anos 80, surgiu uma imagem estereotipada de jovens individualistas, consumistas, conservadores e apáticos. Ainda assim, conforme Kerbauy (2005), o Estado manteve a sua postura controladora, especialmente em relação aos grupos urbanos e de classes populares

1 Municípios de pequeno porte I são aqueles com população de até 20.000 habitantes (BRASIL, 2004).

2 Os nomes utilizados são fictícios.

(as gangues juvenis, os *punks* e as "galeras"), vítimas do empobrecimento geral da população latina. Houve uma associação causal entre juventude, drogas e violência e multiplicaram-se as proposições normativas para disciplinar esta relação, criando-se várias políticas de compensação social, direcionadas para os jovens pobres que tinham condutas delinquentes.

Nos anos 90, começaram a ser implantados programas de promoção da juventude, nos quais foram investidos recursos financeiros significativos, especialmente ligados à reforma do ensino médio, a prevenção das doenças em adolescentes, a capacitação para o trabalho e, mais recentemente, de prevenção e tratamento da violência juvenil, bem como iniciativas de segurança e convivência cidadã. (RODRÍGUEZ, 2000).

Além da preocupação com a delinquência, os jovens tornaram-se foco das políticas públicas pelo temor de uma explosão demográfica. O nível de fecundidade da população jovem e seu comportamento sexual, atrelado ao padrão de nupcialidade deste segmento, tornaram-se objeto de análise. Surgiu, então, uma política de controle social destinada aos adolescentes, mulheres e outros segmentos marginalizados. (CAMARANO ET AL, 2004).

O Estado, objetivando controlar os comportamentos desviantes e a sexualidade juvenil, adotou a perspectiva dos jovens como um problema social, ou seja, um "*estado de coisas*" e não como sujeitos políticos, como atores passíveis de participação, entendimento e diálogo. (RUA apud CAMARANO ET AL, 2004; SPOSITO; CORROCHANO, 2005). Constituiu-se, ao longo dos anos, uma fragilidade ou ausência de políticas públicas capazes de atribuir a tal público um recorte afirmativo de identidade.

No Brasil, através de uma intensa mobilização de setores da sociedade, envolvidos diretamente no atendimento e na defesa da infância, da adolescência e da juventude, durante os anos 80, as políticas públicas e os ordenamentos jurídicos encaparam a concepção de direitos, modificando a compreensão de tais períodos da vida. (SANTOS, 2004; SIERRA; MESQUITA, 2006; MENEZES; COSTA, 2012). Estas passaram de uma visão limitada de atendimento aos abandonados e ao "menor infrator" para a defesa de direitos, expressa na Constituição de 1988 (BRASIL, 2010) e leis posteriores.

Os estudiosos e formuladores de políticas públicas passaram a perceber os jovens como sujeitos de direitos, desencadeando uma série de ações, programas e projetos para estes segmentos, principalmente para aqueles considerados em risco social. (CAMARANO ET AL, 2004; ABRAMO, 2008). A discussão sobre a juventude passou a pautar-se na lógica da defesa dos direitos, em especial de parcelas específicas da população tomadas como mais vulneráveis.

O Estatuto da Juventude, lei mais recente, previu, em seu artigo 3º, que a família, a comunidade, a sociedade e o Poder Público estão obrigados a assegurar aos jovens a efetivação do direito: à vida; à cidadania e à participação social e política; à liberdade, ao respeito e à dignidade; à igualdade racial e de gênero; à saúde e à sexualidade; à educação; à representação juvenil; à cultura; ao desporto e ao lazer; à profissionalização, ao trabalho e à renda e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. (BRASIL, 2013b).

Porém, apesar dos avanços legais, os jovens pobres, em sua maioria negros, continuam sendo vistos como uma negação ao padrão estabelecido, não correspondendo ao ideal de juventude, construído sobre referenciais das classes média e alta. Somente os jovens que saem do caminho "normal" de integração à vida adulta pela via do trabalho, adotando a "desocupação", a criminalidade ou outras situações de "desvio", é que se tornaram alvo de preocupação pública. E o debate central concentra-se em torno das possibilidades de se integrarem ou restarem numa condição de marginalidade. (ABRAMO, 2008). Não há um questionamento das desigualdades sociais que estão na origem de toda a problemática relacionada às chamadas "condutas desviantes", mas sim uma tentativa de adaptação dos jovens de classe pobre aos padrões das classes média e alta. O que se percebe é uma coexistência entre a lógica dos direitos e a da ocupação do tempo.

A ideia recorrente de que os serviços da assistência social representam um "lugar de quem não tem o que fazer" revela a percepção de um espaço de ocupação e não como capaz de oferecer algo significativo a seus participantes no sentido da transformação de suas vidas. Uma das razões para não participar, apontadas por jovens, é a compreensão do serviço como "um lugar de gente à toa". É possível perceber uma tensão entre a ideia disseminada do serviço como um lugar de desocupados e a tentativa, por parte dos participantes, de se contrapor a essa visão. Os jovens que participam advogam em seu favor, procurando mostrar aos outros os benefícios. Já os que não frequentam demonstram não perceber uma finalidade em participar. O adjetivo "lugar de quem não tem o que fazer" ronda o serviço.

Nas narrativas pode-se observar uma preocupação por parte dos jovens com a ocupação do tempo livre, como se estar sem fazer nada os tornassem menores. As atividades extra-escolares são tomadas como uma ocupação para a ociosidade. Tanto para os que frequentam quanto para os demais, estar à toa na vida não é algo desejado. É ócio degradante, por se relacionar com a falta de acesso ao capital social. Não é um tempo livre para realizar atividades prazerosas como ir ao cinema, viajar, passear, fazer cursos de inglês ou pré-vestibular, atividades com as quais se ocupam as classes média e alta, mas é a falta do que fazer, associado à impossibilidade de acesso aos bens culturais, aos espaços, ao lazer e ao consumo.

Há uma demanda por acesso a bens simbólicos, através da arte, do lazer e da sociabilidade que, por não ser acessível de outras maneiras, é manifestada enquanto demanda para o campo da assistência social. Muitos jovens apresentam-se nas entrevistas através das atividades que gostam de realizar. A arte, o estudo, os esportes aparecem na fala de alguns. Tais atividades são as mesmas encontradas nas respostas ao questionário de seleção, as quais mostram que 92% dos adolescentes gostam de esportes; 60%, de artes (música, cinema, dança, teatro, entre outros); 50% citam formas de sociabilidade (sair com amigos, conversar) e 44% referem-se a recursos tecnológicos (computador, videogame, TV). O estudo aparece em 10% das respostas.

Em relação à utilização do tempo, antes de participar do serviço, todos os jovens falaram de uma falta do que fazer. As meninas associaram o tempo livre com o ficar em casa à toa, dormindo, vendo televisão ou envolvidas nas tarefas domésticas. Odete relatou ter

engordado dezessete quilos, quando ficou sem atividades no contra turno da escola. Alguns jovens citaram o computador e as brincadeiras na rua, por exemplo, soltar pipa. Todos os meninos fizeram uma referência ao "ficar na rua" como algo negativo em função do contato com as drogas. A entrada no serviço está relacionada a uma lógica da ocupação do tempo livre e, no caso dos meninos, a uma prevenção ao uso e tráfico de drogas.

Sair da rua significa deixar de ter contato com sua dimensão negativa, o narcotráfico e a violência urbana, já que a positiva não lhes é acessível. Aqui a dimensão positiva foi considerada como a possibilidade de transitar pelos espaços públicos e de usufruir o direito ao lazer, à cultura e à convivência social. É feita uma opção por frequentar o serviço como uma estratégia para estar protegido dos perigos da ociosidade. Porém, o que se pergunta é: quais são os benefícios para além dessa ocupação de "corpos e mentes" no sentido da transformação social das condições de subalternidade dessa juventude? Tal ocupação se presta à melhoria das condições de vida desses jovens ou ainda a uma "higiene social", que os retira da rua, garantido a diminuição da delinquência e a proteção das pessoas de classes média e alta? Para responder a tais questionamentos, torna-se imperioso discutir a qualidade dos serviços ofertados a esses jovens no campo das ações preventivas da assistência social.

AÇÕES PREVENTIVAS OFERTADAS AOS JOVENS NO ÂMBITO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL – CONTRADIÇÕES ENTRE O PRESCRITO E O REAL

A descentralização da política de assistência social preconizada pelo SUAS promoveu a responsabilidade dos municípios pela execução dos serviços, como é o caso do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. O nível central de governo ofereceu o arcabouço legal, a metodologia de trabalho, as diretrizes e parte do financiamento. A capacitação para os profissionais, o suporte técnico e uma parte do financiamento são atribuições do nível estadual. Aos municípios restou a execução e parte do financiamento. Assim, atende-se o pressuposto da co-responsabilidade das três esferas governamentais.

A divisão das responsabilidades pelos níveis federal, estadual e municipal, na maioria das vezes, não resulta em ações conectadas e a desarticulação entre as três esferas de governo traz prejuízos para o cotidiano do SUAS e de seus usuários. As diretrizes e até mesmo as metodologias de trabalho são pensadas, formuladas e planejadas pelo governo central, acarretando uma separação entre elaboração e execução, o que gera muitas vezes descompasso entre o idealmente planejado e as condições concretas do município, o perfil do público atendido e suas demandas.

Um dos aspectos que reflete a desconexão entre o nível federal e local é a utilização da metodologia de trabalho. A equipe do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de Prudente de Morais (MG) teve dificuldades em utilizar o instrumental oferecido pelo MDS, em função das especificidades locais, entre elas a formação dos profissionais responsáveis pelo trabalho. Em sua maioria, os membros da equipe têm escolaridade de nível médio, sem nenhuma formação específica para atuar com jovens, com grupos e para realizar as atividades e as dinâmicas propostas. Estes trabalhadores também tiveram problemas em

manter uma rotina de planejamento e desenvolver as ações, seguindo uma pauta predefinida, situação esta percebida pelos próprios participantes.

Otávio falou sobre a falta de planejamento para os dias em que não há atividades esportivas num clube local e relacionou tal situação à baixa frequência em determinados dias da semana.

> Que nem aí, toda segunda-feira tem Embrapa (clube), mas dia de quarta-feira a gente não sabe o que faz direito. Tem dia que tem dança, tem dia que fica jogando bola na quadra, aí segunda já é melhor, já tem este dia certo e fica sabendo o que vai acontecer. Aí já é melhor, porque segunda-feira tem Embrapa, a gente sabe, dia de quarta a gente não sabe nada, de vez em quando tem dança, tem dia de quinta que é a mesma coisa também. Vem quase ninguém dia de quarta e dia de quinta, segunda-feira enche, quarta e quinta-feira, não vem quase ninguém. (Otávio)

Foi possível perceber que as atividades não se baseiam nas orientações oficiais. Elas se caracterizam por certa aleatoriedade, com repercussão na frequência dos jovens. Mesmo quando a equipe local utiliza as atividades sugeridas pelo MDS, as propostas feitas pelo governo federal em seus cadernos de atividade não despertam o interesse dos mesmos. Houve dificuldade na apropriação e na utilização das metodologias de maneira atrativa pela equipe local. Pode-se constatar uma rejeição dos participantes, por exemplo, em relação às chamadas palestras e aos filmes.

> Porque que nem, ela passa os filmes que, primeiro ela passa uns filmes que a gente já conhece. E que não vai acrescentar nada. Um que ela passou uma vez, muito interessante, foi a história do facebook. Esse foi muito interessante, porque ia acrescentar alguma coisa prá gente. Sabe, um filme mais assim, eu não estou falando um filme educativo, não faz isso não, nem eu quero ver isso. Ahh, sei lá, um filme que conte uma história de vida, assim, que mostre alguma pessoa vencendo. (Odete)

Odete fala de sua aversão aos filmes educativos tradicionais, demonstrando que eles não querem atividades doutrinadoras, mas sim que há uma preocupação em descobrir maneiras de "vencer na vida". São jovens imersos na lógica do capitalismo, com acesso muito restrito aos bens materiais e simbólicos, e desejosos de modificar tal condição. O que lhes interessa é saber quais as maneiras de modificar sua realidade. Há um interesse por formas de educação não convencional, nas quais as histórias de vida, ou seja, a dimensão do cotidiano seja abordada com o objetivo de contribuir para a construção de um projeto de vida bem sucedido.

É possível perceber que as metodologias utilizadas não são atraentes para tal público. A semelhança das palestras, em forma de atividades temáticas expositivas, com as metodologias da escola gera aversão por parte deles. Ao mesmo tempo, há uma representação no imaginário dos educadores sociais que reduz o processo educativo à educação formal, escolarizada; as atividades prescritas por estes possuem um formato que remete à escola, algo tomado como negativo pelos participantes.

> Tavam, porque tava assim, igual, as únicas que se for olhar que a gente gostou foi deste, dáá... sobre drogas, que o resto falava da água, de lixo, naaa boa, a gente já aprende isto na escola, coisas que ficavam chata, ihhh igual depois deles falar deeee..., isto que tava falando hoje, não sei se era palestra, porque... Ehhh... conferência. Aí não, fica chato! (Denise Rafaela)

Foi possível identificar dificuldades de conexão entre a proposta elaborada pelo governo federal, o financiamento precário e a capacidade frágil de execução do município. A combinação de tais elementos tem contribuído para causar entraves na execução, dificultando seu pleno êxito. Há uma diversidade de situações encontradas, que fogem ao preestabelecido e exigem soluções locais, as quais poderiam contribuir para a avaliação e o aprimoramento, caso fossem compartilhadas com os demais níveis de governo; porém, o diálogo é bastante limitado e restrito ao envio de informações pontuais solicitadas. Avaliações processuais não são realizadas. Isto reforça uma visão estanque da realidade, incapaz de contemplar a diversidade que o contexto local impõe à política pública, gerando ações duras, rígidas e ineficazes.

A falta de coordenação e de integração entre as políticas sociais, a fragmentação, os problemas de desenho, formatação e desenvolvimento dos serviços, as frágeis capacidades institucionais e das redes protetivas dos municípios, a ausência de espaços de participação dos jovens e de suas famílias, fazem com que a qualidade do que é ofertado seja baixa, não se traduzindo em intervenções capazes de romper com as condições de vida precárias da população pobre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imensos são os avanços alcançados nas políticas públicas e na área da assistência social destinadas à juventude, no Brasil das últimas décadas. Houve sem dúvida o esforço para superar práticas assistencialistas e de tutela e marginalização dos jovens pobres. Contribuiu para isto a noção de que a assistência social é um direito do cidadão e de que jovens são sujeitos de direitos e devem ser tratados como prioridade absoluta pelo Estado brasileiro.

Ainda que legalmente os ganhos sejam inquestionáveis, muito ainda há por fazer. Tais progressos acontecem numa velocidade maior no que diz respeito às legislações e normativas do que às respostas às demandas da realidade, vivenciada pelos jovens em suas localidades.

Apesar de todo o avanço no campo da assistência social, existem muitos impasses a ser superados, em direção a uma oferta qualificada de serviços, capaz de contribuir para a redução das desigualdades sociais. Podemos perceber uma política pública em construção, repleta de desafios, desde a necessidade de mudança na compreensão limitada da assistência social.

Evidencia-se, no entrecruzamento da política de assistência social com a área da juventude, uma ação do Estado fragmentada em vários serviços e programas desconectados entre si. Esta desconexão ocorre, também, em relação às demais políticas (por exemplo, saúde e educação) e entre as esferas de governo, tornando a ação estatal incapaz de oferecer ao público jovem condições para a transformação significativa de suas vidas, especialmente em relação às vulnerabilidades existentes e ao fortalecimento de suas potencialidades, para a construção de um projeto coletivo para as juventudes.

É comum no discurso hegemônico a ideia de que os jovens são desinteressados, quando na realidade podemos constatar que eles não têm seus anseios contemplados. O ofertado nos serviços públicos da assistência social está aquém de suas necessidades e expectativas, por não apresentar reais oportunidades de transformação de suas condições de vida.

A compreensão dos jovens, enquanto ativos na produção do mundo de cultura, que começa a aparecer nos aparatos legais, ainda é muito distante da prática dos serviços voltados ao atendimento deste público. A perspectiva da contenção sexual e da criminalidade, tão presente na criação das intervenções do Estado em relação à juventude, ainda deixa seus rastros na lógica de ocupação do tempo, presente nas políticas públicas atuais, não sendo possível perceber uma preocupação com o tornar-se sujeito, especialmente sujeito político.

Como romper vulnerabilidades do acesso à renda, à profissionalização, aos bens culturais e de lazer e aos serviços públicos de qualidade com programas sociais fragmentados e limitados? O tema da juventude no mundo contemporâneo nos provoca a reflexão sobre a necessidade de investimento em políticas públicas e de intervenções capazes de garantir transformações sociais definitivas, na direção de uma sociedade mais igualitária e justa. As ações da assistência social podem ser melhor utilizadas como ferramentas para criar formas de enfrentamento das vulnerabilidades, especialmente pela valorização do saber e do potencial para a construção coletiva dos próprios adolescentes. A lógica da ocupação do tempo precisa ser ultrapassada, de modo que os espaços utilizados para o mero preenchimento do tempo livre sejam transformados em lugares de produção criativa.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Traçado Metodológico**. 1ª Edição, Brasília, 2009.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 2010. Disponível em http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/. Acesso em: 20 jan 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Reordenamento dos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos**: passo a passo. Brasília, 2013.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Bolsa Família.** 2013a. Disponível em: https://www.mds.gov.br/bolsafamilia. Acesso em: 12 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 ago. 2013. 2013b.

CAMARANO, Ana Amélia et al. Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. Última década, n. 21, CIDPA Valparaíso, p.11-50, dez. 2004.

CASTRO, Mary Garcia e ABRAMOVAY, Miriam. Por um novo paradigma do fazer políticas – políticas de/para/com juventudes. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.19, n.2, jul./dez., 2002.

COSTA, Ana Flávia de Sales. **O adolescente nos serviços de Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (Suas):**um estudo de caso do Projovem Adolescente (2012-2013) de Prudente de Morais (MG). 2014. 148fls. Dissertação (Mestrado) – PontifíciaUniversidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Belo Horizonte, 2014.

JACCOUD, Luciana. Pobres, pobreza e cidadania: os desafios recentes da proteção social. **Texto para discussão IPEA** no. 1372, Brasília: IPEA, fev. 2009.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Políticas de juventude: políticas públicas ou políticas governamentais? **Estudos de Sociologia**, Araraquara, 18/19, p.193-203, 2005.

MENEZES, Jaileila de Araújo; COSTA, Mônica Rodrigues. "Festa estranha com gente esquisita": desafios e possibilidades para a participação juvenil. In: MOYORGA, Claudia; CASTRO, Lucia Rabello de; PRADO, Marco Aurélio Máximo. (Orgs.). **Juventude e a experiência da política no contemporâneo.** Rio de Janeiro: Contra Capa, p.35-62, 2012.

RODRÍGUEZ, Ernesto. **Políticas públicas de juventud en América Latina: desafíos y prioridades a comienzos de un nuevo siglo**. Seminario La Renovación del Capital Humano y Social: la Importancia Estratégica de Invertir en el Desarrollo y la Participación de los Jóvenes. Quadragésima primeira reunião anual da assembleia de governadores do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Nova Orleans, mar. 2000.

SANTOS, Benedito Rodrigues. Cronologia histórica das intervenções na vida de crianças e adolescentes pobres no Brasil (do infante exposto ao cidadão-criança). **Revista Estudos,** Goiânia, v.31, p.11-43, dez. Especial, 2004.

SIERRA, Vânia Morales; MESQUITA, Wania Amélia. Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo: Fundação Seade, v. 20, n. 1, p. 148-155, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://www.seade.gov.br>; http://www.scielo.br. Acesso em: 20 mai 2013.

SPOSITO, Marília Pontes; CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social- Revista de Sociologia da USP**, 7(2), 141-172, 2005.

MOVIMENTO DE ARTICULAÇÃO COM JOVENS PARA O DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO VALE DO PARAÍBA

Andrea Filipini Rodrigues Lauermann
Michelle Ribeiro
Cleber Alvarenga
Observatório Juventudes de Lorena
lauermann.andrea@gmail.com

A Juventude representa o desafio da compreensão e a tarefa de buscar respostas para tantos questionamentos, assim como levantar questionamentos para formular respostas.

Nesse contexto difuso, encontramos jovens lúcidos, ativos, participantes, questionadores e donos de muitas respostas: sujeitos de direito.

Krauskopf (2003), afirma que podemos identificar na literatura quatro enfoques sobre as concepções de Juventude: Juventude como etapa de preparação, transição entre a infância e a fase adulta; Juventude como etapa problemática; Juventude como atores estratégicos para o desenvolvimento; e Juventude cidadã, como sujeito de direitos.

Reconhecer que os jovens são sujeitos de direito, é reconhecer a singularidade desta etapa da vida, assim como reconhecer a contribuição e participação nas políticas públicas, para que exerçam plenamente sua condição de cidadão.

O reconhecimento de crianças, adolescentes e jovens como sujeitos de direito é uma concepção recente da realidade brasileira que carrega ainda a falta de materialização desta concepção, traduzida em ações.

Novas concepções de cidadania foram confirmadas pelo Estatuto da Juventude, Lei 12.852/2013, como instrumento legal, que determina o direito dos jovens garantidos e promovidos pelo Estado Brasileiro.

Isto deve ser considerado como um imenso legado para nosso país, pois dispõe sobre os direitos dos jovens, sobre as diretrizes das políticas públicas de Juventude e sobre o Sistema Nacional de Juventude, com políticas especialmente dirigidas a sujeitos entre 15 e 29 anos, como obrigação do Estado, independente da vontade de governos.

Desta forma, a iniciativa de envolver a Juventude na compreensão política e social, surgem a partir de diferentes iniciativas: a partir do grupo, para o grupo e com o grupo, na busca da autonomia e a afirmação da cidadania.

Como afirma Abramo (2014), "é reconhecida a capacidade dos jovens… de atuar no espaço público com plena consciência de seus direitos, com base em um pensamento crítico, autônomo e emancipador, em um autêntico processo de "cidadanização"".

Neste contexto, o Observatório Juventudes de Lorena, foi concebido, a partir do trabalho ativo em Juventude do Instituto Dialogare.

O Instituto Dialogare é uma organização sem fins lucrativos que fundamenta o diálogo, buscando compreender a comunidade e os sujeitos através da aproximação, da escuta e do diálogo com as lideranças locais.

Neste trabalho, com este tema sempre latente, demandas de ação, de pesquisa e estudo foram percebidas, e, em contato com o Observatório Juventudes da PUC/RS, na figura do Dr. Mauricio Perondi, o Observatório Juventudes de Lorena aos poucos foi criando sua personalidade própria.

Em Janeiro de 2015, as parcerias foram estabelecidas: a PUC/RS com grande experiência em pesquisa; a FATEA, Faculdades Integradas Teresa D´Avila, faculdades salesianas, com experiência no trabalho com Juventudes e instituição de Ensino, para contemplar a área; e a Prefeitura de Lorena, que já vinha a pensar nas políticas públicas de Juventude para o município.

O Observatório Juventudes de Lorena procura contemplar as seguintes áreas: ensino, assessoria e formação; pesquisa e articulação.

Na área de ensino, assessoria e formação, o objetivo é a organização de cursos de extensão, grupos de estudos, jornais com conteúdos que visam informar e discutir temas ligados as juventudes, bem como propor ideias metodológicas para o trabalho com as temáticas propostas.

Na área de Pesquisa, procuramos abordar a Juventude em suas ações e demandas para, através de dados concretos, discutir e propor Políticas Públicas, fornecer suporte para a intervenção teórica e prática em Juventudes.

A área de articulação trata da aproximação com o mundo juvenil da região, integrar os atores dos segmentos sociais onde os jovens estão inseridos: coletivos, espaços e instituições ligadas a Jovens, no intuito de reconhecê-los como sujeitos de direito

O trabalho deste Observatório é reunir, organizar e produzir dados a respeito de Juventudes, primeiramente da cidade de Lorena, e em maior escala, a respeito de Juventudes do vale do Paraíba, e contribuir em escala nacional para a efetivação de políticas públicas para esta camada expressiva da população.

O Vale do Paraíba compreende 39 municípios que abrangem áreas urbanas, rurais e litorâneas, ou seja, apresenta grande diversidade de demandas e Questões Sociais.

A região metropolitana do Vale do Paraíba tem uma população estimada em 2.406.735 habitantes, de acordo com o levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A representatividade política da juventude soma 38,81% do total de eleitores do Vale, ou seja, 668.034 jovens estão aptos a votar na região.

A cidade de Lorena, ocupa uma área de 414,16 km², possui 84.653 habitantes, sendo que 21.242 são jovens entre 15 e 29 anos, destes,642 jovens são residentes da zona rural.

Considerando os dados relevantes do número de jovens e a diversidade territorial, o Observatório Juventudes de Lorena, através da prática de Articulação junto a lideranças

juvenis que desenvolvem trabalhos no município e cidades vizinhas, procurou identificar o perfil desses jovens "líderes", sintetizar ações comuns e coletar dados a respeito das ações em Juventudes de seus municípios sob o ponto de vista destes em seus segmentos.

O movimento de articulação permitiu que através de contatos anteriores do Instituto Dialogare, e de contatos com outros coletivos e instituições de referência em Juventude reunisse um grupo de atores representativos em seus municípios.

Para tanto, conhecer e reconhecer a realidade institucional e suas demandas, ou seja, diagnosticar socialmente, fundamenta-se como marco inicial para o desenvolvimento de qualquer ação.(BRACAGIOLI,GEHLEN,OLIVEIRA,2010).

O objetivo deste encontro foi articular as ações e potencializá-las a partir de uma agenda única, para então buscar a efetivação das políticas públicas. Cada ator dentro de seu município procura seguir este caminho de formação de conexões, para que esta rede seja formada, e possamos atingir até a base.

Contudo, as ações articuladas respeitam a diversidade de cada movimento, ou demanda daquela região, no intuito de levantar as pautas prioritárias de cada região, mas a partir da troca, discutir, propor e apoiar as ações em grupo.

Considerando que o foco principal das políticas públicas é a identificação do problema que a comunidade visa superar, a chegada desta demanda ao sistema político, à sociedade política e nas instituições que irão modelar a decisão da implementação. (SOUZA,2006)

Segundo Marzulo (2005), as ciências sociais consideram que a dimensão espacial, constitui a identidade social. A territorialidade, é referencial e atuante sobre a formação identitária, e não se apresenta a partir do paradigma da proximidade geográfica ou semelhança na configuração espacial e tipologia arquitetônica.

Assim, consideramos importante reunir diferentes municípios, pois apesar da proximidade geográfica, semelhanças arquitetônicas e históricas, a identidade da Juventude de cada região estará expressa na diversidade de suas Questões Sociais

A região possui divisas muito tênues, onde o morador usufrui da educação de outro município, e oferece sua força de trabalho em mais outro município. O mesmo acontece com o jovem, ele mora em uma cidade, mas estuda, trabalha, ou mesmo se diverte em mais duas ou três cidades diferentes.

Para o levantamento dos dados, foi utilizado um questionário de preenchimento de próprio punho, instruídos por um representante do Observatório Juventudes.(ANEXO 1)

O uso do questionário foi a propósito de identificar o perfil deste grupo e proporcionar um momento de reflexão para a percepção de sua própria cidade, ou seja, identificar, nomear e classificar as instituições, movimentos, e políticas públicas de Juventude.

Participaram desta pesquisa 6 sujeitos que lideram grupos, coletivos, movimentos e instituições que desenvolvem trabalhos com Juventudes, sendo que um sujeito representa dois municípios. Desta forma, totalizamos 7 questionários com 6 sujeitos.

Dentre os 39 municípios que representam a região administrativa de São José dos Campos, participaram 7 municípios: Guaratinguetá, Lorena, Silveiras, Cruzeiro, Potim, Aparecida e Queluz.

A faixa etária deste grupo apresentou-se da seguinte forma: 5 jovens e 1 adulto, sendo todos os jovens pertencentes à mesma faixa de amadurecimento juvenil, entre 22 e 28 anos.

Dentre os sujeitos apenas um representante não possuía ensino superior, quatro representantes já haviam cursado o ensino superior e o único adulto apresentou-se com título de pós-graduação.

O dado da faixa etária não surpreende, ou seja, jovens cuidando de jovens, o que o Observatório Juventudes de Lorena não entende como um fato necessário de correlação. Para falar em nome das Juventudes é necessário fazer parte das realidades, conhecer seu potencial e dificuldades que permeiam cada segmento.

Um dos objetivos qualitativos do questionário era identificar a presença de Políticas Públicas em Juventudes segundo a ótica do representante. A resposta obtida comporta a discussão que se segue, pois 5 sujeitos afirmaram que não há Política Pública de Juventude em seu município, enquanto apenas dois sujeitos afirmaram que há Política Pública em seus municípios.

Desta forma, a discussão teórica e conceitual de Políticas Públicas se confunde com o desejo latente de ações em Juventudes, o que explicaria porque a maioria determinou a ausência destas ações.

Segundo o caderno de Políticas Públicas do SEBRAE (2008), "As políticas públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacional, estadual ou municipal) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público."

Souza (2006) afirma que a formação da política pública dá-se no momento em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Porém, em ambas as definições fica ressaltado que o "bem-estar" da sociedade é definido pelos governos, enquanto que os atores sociais, buscam caminhos de expressividade para a participação ativa.

O jovem deve ser reconhecido e incentivado na figura de protagonista das ações para liderar e participar ativamente em seus municípios e região.

O Observatório Juventudes de Lorena trabalha para contribuir na construção de Políticas Públicas de Juventude, através de movimentos de articulação entre os atores sociais e seus respectivos municípios na tentativa de reconhecer as demandas e as diversidades, propor ações e também formar uma agenda única.

As pesquisas embasam, validam e dão credibilidade para as Juventudes, e diante disso, podem requerer os seus direitos assegurados como cidadãos.

A maior conquista do Observatório é participar ativamente destes encontros, proporcionar encontros, estar na linha de frente, no corpo a corpo com a Juventude da região.

O Observatório Juventudes de Lorena torna-se assim, uma referência em Juventude ativa, participativa e cidadã.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena (Org).**Estação Juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para a reflexão sobre políticas públicas de juventude**. Brasília:SNJ,2014.

BRACAGIOLI, Alberto; GEHLEN, Ivaldo; OLIVEIRA, Valter Lúcio de. **Planejamento e Gestão de Projetos para o Desenvolvimento Rural**. Porto Alegre/RS: Ed. UFRGS, 2010.

CALDAS, Ricardo (Org). **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: SEBRAE/MG,2008.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. População jovem no Brasil: a dimensão demográfica. **População, população jovem, estatística**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao_jovem_brasil/populaca ojovem.pdf>. (Série Estudos e Pesquisas). Acesso em: 15 de Janeiro de 2016.

KRAUSKOPF, Dina. La construción de politicas de juventud em centroamerica. In: LEÓN,Oscar (Ed). **Politicas Publicas de juventud in America Latina: politicas nacionales**. Viña del Mar, Chile: Cidpa, 2003.

MARZULO, Eber Pires. **Espaço dos Pobres: Identidade social e territorialidade na modernidade tardia**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ,2005.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. **Conselho, programa, legislação**. Disponível em: <www.juventude.gov.br>. Acesso em: 15 de Janeiro de 2016.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. In: Sociologias. Porto Alegre: Jul/Dez, Ano 8, nº6, 2006. P 20-45.

ANEXO 1

Informações Pessoais
Nome:
Cidade:
Telefone:
Idade:
e-mail:
Profissão:
Escolaridade:
Local onde atua:

Organizações ligadas às juventudes das quais participa:

Informações acerca das juventudes do município: (neste item, eram especificados os dados relativos ao município representado, neste caso, exemplificaremos o município de Potim)

População total da cidade : 20042 em 2015 – SEADE
População jovem: com base no censo 2010 IBGE = 6307
População residente total de 15 a 19 anos: 1576
População residente total de 20 a 24 anos: 2298
População residente total de 25 a 29 anos: 2433

Existem Políticas Públicas no Município?
( ) Sim ( ) Não
Se sim, quais?

Esta pergunta foi colocada por cinco vezes no questionário para que o sujeito pudesse exemplificar cada ação a qual estava descrevendo:

Instituições, ações, projetos, programas e serviços ligadas às Juventudes:
Nome:
Local:
Contato:
( ) Pública
( ) Privada
( ) Religiosa
( ) Organização da Sociedade Civil

POLÍTICAS PÚBLICAS E INSERÇÃO JOVEM NO MEIO RURAL: RELAÇÃO DA AGRICULTURA FAMILIAR COM A JUVENTUDE

Arthur Saldanha dos Santos[1]

Resumo: Este trabalho aborda a relação das formas de gestão dos bens e recursos comuns presentes no campo, com a interligação e o potencial do capital social e das redes sociais em estabelecer conexões firmes e duradouras na manutenção e preservação da natureza e seu potencial. Sobretudo, na promoção de ambiente propício para agregar a demanda jovem como força de trabalho. É análise também desse trabalho, a percepção das políticas públicas existentes nas comunidades de agricultura familiar e, como são pensadas quando o foco central é o jovem. Para essa abordagem, a metodologia se centralizou em referências bibliográficas interdisciplinares sobre os assuntos e visitas a territórios rurais em Minas Gerais. Por conclusão, foi evidenciado que tanto o capital social qualificado, quanto as redes sociais presentes no campo, podem influenciar positivamente no desenvolvimento "de baixo para cima" nas comunidades locais e contribuir para a especialização de produção nesse espaço promovendo assim, uma comunidade forte, unida e independente de repasses financeiros do Estado. É possível compreender que há relação intrínseca entre desenvolvimento e cultura no meio rural, bem como, desenvolvimento econômico e social das comunidades a partir da inserção do jovem nesse espaço através de políticas públicas, e, se são eficazes ou não para esse processo. Assim, melhor desenvolvimento territorial e social passa pela especialização, que por sua vez, depende do acúmulo do capital social, que ainda, está associado ao auxílio do Estado em abrir caminhos no mercado, como também, estabelecer o ordenamento e possibilidades das redes sociais. Ações que sempre devem levar em consideração os atores locais e seus conhecimentos diversos. Podemos perceber que o desenvolvimento de baixo para cima (endógeno), realmente se mostra o mais promissor e adequado para os territórios. Nesse sentido, ao analisar as abordagens econômicas de desenvolvimento do território é de suma importância que se leve em consideração os diversos aspectos que compõem a esfera social. Devemos considerar por fim, que as estruturas sociais são dotadas de costumes e tradições que são passadas de geração para geração, e muitas das vezes, são muito positivas para construções futuras de uso do espaço e trocas de experiências, estabelecendo um ambiente propício para o jovem da contemporaneidade. Portanto, as relações sociais podem também influenciar muito nas construções e percepções do espaço rural e sua relação com as políticas públicas.

Palavras-chave: Capital Social, Desenvolvimento, Juventude, Redes Sociais e Políticas Públicas.

1. INTRODUÇÃO

No estudo sobre cultura popular tradicional, Thompson (1998) evidenciou que o costume é uma arena de conflito, em que novas formas de pensar o ambiente se colidem com tradições de uso do espaço e dos recursos. Para o autor, a tradição trabalha para além do passado, é uma percepção também de futuro. Nesse sentido, quando analisamos a situação

1 Mestrando em Sociedade, Ambiente e Território na associação entre: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). E-mail: arthur-ufvjm@hotmail.com

dos cercamentos, observamos que é uma expressão de mudança social, uma relação de poder e de exclusão baseado na ideia de privado. A partir dessa abordagem, percebemos o ponto de partida da sobreposição do urbano sob o rural – a Revolução Industrial modifica as relações sociais humanas.

Nesse processo, a sociedade urbana se percebe em um ambiente degredado, poluído e com costumes cada vez antissociais do legado desenvolvimentista, conforme aponta Thomas (1996) em "O dilema humano". Ao passar por momentos de proporções desgastantes na cidade, o indivíduo enxerga no rural o novo espaço de domínio e destruição. Um lugar de tranquilidade e costumes considerados obsoletos, porém mais positivos que a relação homem/cidade. Com esse "novo rumo", o campo se transforma em terra de desenvolvimento, disputa e, de constante modificação de estruturas sociais, o que perdura até os dias atuais.

Como percebido, a ideia de desenvolvimento vem tomando conta da atualidade. É possível se desenvolver de forma que consiga não promover a destruição das relações sociais e nem da natureza, através da exploração? Eis ai, o grande questionamento levantado, e que, as pistas para a solução podemos encontrar nas experiências diversas do modo de vida camponês e conceitos chave de diversos autores que trabalham com temas que envolvem: cultura, desenvolvimento, redes sociais, especialização e capital social. Todos esses temas fazem parte de eixos maiores que são os recursos comuns e a gestão desses bens.

Nesse sentido, no primeiro momento serão trabalhados os entendimentos dos conceitos anteriormente citados. Essas concepções são frutos de experiências diversas, de bibliografias interdisciplinares sobre Sociedade, Ambiente e Território, grandes eixos que procuram compreender as relações sociais com o território e o ambiente. No segundo momento, esse aporte teórico contribuirá para a análise de estudo de caso que possa evidenciar essas relações entre homem, natureza e desenvolvimento. Uma abordagem possível, a partir das relações sociais. Por fim, serão apresentados percepções e indicativos de futuros potenciais de pesquisas, bem como, potenciais para a inserção jovem no espaço rural, que é o foco do presente trabalho.

2. DESENVOLVIMENTO

Conforme destaca Laraia (2001), a cultura é um conceito que constantemente sofre interferências de entendimentos diversos. Nem o determinismo biológico nem o geográfico conseguiram mapear e classificar o que de fato é cultural ou não, como também, não houve solução ao explicar as diferenças entre os homens e suas formas diferenciadas de uso do espaço e seus recursos. Contudo, conforme aponta o autor, a cultura possui características ímpares em influenciar o comportamento humano social e diversificar a humanidade. A cultura é dinâmica e possui particularidades. As tradições e modos diversos de entender e, de se relacionar com mundo, não podem ser mecanismos de exclusões e discriminações. Os diferentes olhares sobre os diversos elementos podem contribuir para a inserção social e fortes interações sociais, em que os indivíduos trocam experiências e crescem socialmente com elas.

Dessa forma, ao analisarmos as abordagens econômicas do território não podemos deixar de recorrer ao teórico Ortega (2008), que possui um perfil multidisciplinar ao tratar desse assunto. Ele leva em consideração perfis culturais, identitários, sociais, geográficos, demográficos, históricos, etc., ao discorrer sobre economia/território. Que por sua vez, está associado também ideia de desenvolvimento. Sendo assim, desenvolvimento, é aqui entendido, por um processo que considera a participação social com seus diversos aspectos, principalmente, culturais.

Nesse sentido, podemos dizer que o território passa a ter caráter econômico a partir do momento em que o capitalismo toma conta desse espaço. A disputa e a necessidade de uso dos recursos advindos da terra, configurando um novo cenário de espaço reorganizado, e em disputa, como apontado por Lefebvre (2000) na 4º edição de sua obra, "La production de l'espace". Nessa percepção, a sociedade urbana é aquela advinda do processo de industrialização. É uma observação que parte do "predomínio da cidade sobre o campo". São por assim dizer, novas formas de uso do território camponês, que contribui para uma nova percepção estrutural que Pedon (2013) chama de relação "socioterritorial". Assim, é possível visualizar as divergências de opiniões sobre o território, entre a máquina política na exploração e a sociedade civil que faz uso desse lugar, seja para subsistência ou exploração.

Ao modificar o uso do território, de espaço "ganhado" por "dádiva", como proposto por Mauss (1988), para um lugar de "usos comuns dos recursos", muitas vezes também, com "costumes em comum" conforme destacam Otrom (1990) e Thompson (1998) torna-se assim, um ambiente socialmente disputado, que necessita de uma "gestão comum" desses recursos. Ortega (2008) mapeia esse campo de conflito como sendo o "território deprimido", um lugar de desavenças, exploração capitalista e ausência de programas públicos para o desenvolvimento adequado de "baixo para cima". Para ele, as junções das concepções de dádiva, comum e recursos, associados ao desenvolvimento "de cima para baixo", contribui para um espaço de conflito e geração de pobreza. Pois esse caminho imposto, não consegue atingir o objetivo do desenvolvimento ideal, que é através do acúmulo de "capital social", conforme aponta Putnam (1993). Sendo assim, esse modelo desenvolvimentista, que não leva em consideração as estruturas sociais presentes na terra, não é o ideal para a economia no sentido não imediatista.

O capital social proposto por Putnam (1993) pode ser entendido como o conjunto de relações humanas construídas na base da confiança mútua, união e cooperação. São princípios relacionados à ideia de costumes e dádiva que fazem dos indivíduos o que são, seres em constantes interações sociais. Essas interações podem ser fortes ou fracas, dependendo do grau que se encontra o acúmulo de capital social, ou seja, depende de como essas relações sociais se construíram.

Quando pensamos em capital social no campo, dialogamos com as extensas conexões entre os moradores locais para pensar, produzir e reproduzir tradições de uso da natureza ou do território de forma duradoura e sustentável, com perspectiva de futuro e rotatividade de recursos sem a destruição dos mesmos. Nesses aspectos, as redes sociais se mostram caminhos promissores de relações entre os territórios e seus atores.

As redes sociais vêm se mostrando importantes mecanismos para a compreensão das relações humanas e excelente ferramenta na busca de unidades sociais e respeitos culturais, como por exemplo, na área da agricultura familiar, em que as redes podem ser ótimos caminhos para a promoção da unidade social e expansão das experiências e trocas culturais.

Marques (2012, p. 5) compreende por redes sociais, "vínculos entre indivíduos, grupos e organizações construídas ao longo do tempo". Através dessas percepções, podemos compreender melhor a importâncias das redes sociais como forma de articulação e busca de programas públicos adequados ao contexto específico de cada lugar. Promovendo assim, uma cooperação entre outros atores sociais com objetivos comuns.

Dessa forma, o capital social bem estruturado contribui para o desenvolvimento do território e das boas relações sociais. O economista Jesus (2014) em um estudo comparativo entre a Espanha e o Brasil percebe que os territórios espontâneos se desenvolvem muito mais, e por mais tempo, do que os territórios induzidos por políticas públicas. Essa capacidade está centrada na união social dos atores locais, conforme ele aponta. Esses atores criaram também redes sociais a níveis internacionais que ajudaram a se tornarem referência na produção do "Café do Cerrado". É através da especialização, conforme destaca Pecqueur (2005) que os territórios conseguem criar uma economia mais sólida e mais duradoura e de qualidade. Para ele, o desenvolvimento territorial deve partir da percepção e conhecimento do próprio local, o que "consiste em qualificar e diferenciar recursos revelados pelos atores", o que qualifica a especialização em determinada produção.

Pecqueur (2005) acredita também que o Estado deve promover a "redistribuição" para uma equidade entre os territórios, a "mediação" para facilitar a interligação, ou mesmo, estimular redes sociais para estabelecer trocas nos mais diversos aspectos com outros territórios. E ainda, possibilitar uma "coordenação" que consiga estimular e orientar os atores locais a se unirem e se organizarem em coletividades para a melhor qualidade do desenvolvimento local.

Observando este cenário e presenças em campo, podemos notar um número bastante reduzido de jovens na agricultura familiar ou mesmo no campo de modo geral. Tal análise é justificada pela migração constante dessa coorte para centros urbanos em busca de oportunidades e melhorias de vida, já que o meio rural não proporciona tal desempenho. Ao migrar para a cidade o campo perde uma força de trabalho de grande valia e importante economicamente para a família e o país de forma generalizante.

Quando destaco que atualmente o campo não está preparado para acolher e manter o público jovem, é devido a falta de investimentos em programas públicos que priorizem esse setor e uma educação efetiva que funcione de fato. São ações mínimas que integram os jovens e torna-os participantes ativos das comunidades em que vivem e em constante integração com outras comunidades espalhas pelo país ou pelo mundo, através dos vínculos estabelecidos pelas redes sociais integradas.

3. CONCLUSÃO

Por fim, quando falamos em uma abordagem econômica do território, inúmeros fatores devem ser levados em consideração, como apontado anteriormente. Devemos compreender através de muitos autores, como os já citados acima, que o melhor desenvolvimento territorial e social passa pela especialização, que por sua vez, depende do acúmulo do capital social, que ainda, está associado ao auxílio do Estado em abrir caminhos no mercado, como também, estabelecer o ordenamento e possibilidades das redes sociais. Ações que sempre devem levar em consideração os atores locais e seus conhecimentos diversos. Podemos perceber que o desenvolvimento de baixo para cima (endógeno), realmente se mostra o mais promissor e adequado para os territórios.

Nesse sentido, ao analisar as abordagens econômicas de desenvolvimento do território é de suma importância que se leve em consideração os diversos aspectos que compõem a esfera social. Devemos considerar por fim, que as estruturas sociais são dotadas de costumes e tradições que são passadas de geração para geração, e muitas das vezes, são muito positivas para construções futuras de uso do espaço e trocas de experiências. As relações sociais podem também influenciar muito nas construções e percepções do espaço.

O jovem é então, um importante elemento formador da área rural, a quem diga que eles sejam "o futuro da produção". É preciso um olhar mais minucioso do poder público quanto a formulação de programas e incentivos que visem estimular a estadia da juventude na área rural. É preciso mais participação política dos jovens nas comunidades.

Em algumas localidades esse cenário já é possível ser notado. A existência de cursos superiores técnicos ou não para a área rural vem aumentando a cada dia. Observamos diversos jovens empenhados nas produções agrícolas da família ou externas. Há uma participação política engajada de jovens quanto a todas de decisões referentes ao setor produtivo da região. Mesmo assim, esse número é pequeno e utópico em muitos lugares.

Por fim, para o desenvolvimento adequado do território é preciso união social através das redes sociais estabelecidas pelas comunicações e interações humanas dos diversos lugares, e engajamento do jovem. Essa interação humana se dá a partir dos aspectos culturais da comunidade. Tendo esses elementos articulados de forma positiva, o Estado se torna um veículo importante na transmissão de toda produção local. Ele se torna um intermediador, sem poder de imposição ou administração. O ideal é que seja função do Estado abrir caminhos no mercado nacional ou internacional para a comunidade.

REFERÊNCIAS

JESUS, C.M. *Desenvolvimento territorial rural*: uma análise comparada entre territórios constituídos autonomamente e os induzidos pelas políticas públicas no Brasil e na Espanha. Tese (doutorado em economia), UFU, 2014. Cap. 4 e 5.

LARAIA, R. B. *Cultura: Um conceito antropológico*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LEFEBVRE, H. *A produção do espaço*. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio

MARQUES, E. (org.) 2012. *Redes sociais no Brasil* - sociabilidade, organizações civis e políticas. Belo Horizonte: Fino Traço Ed.

Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev.2006.

MAUSS, M. *Ensaios sobre a dádiva*. Lisboa, Edições 70, 1988.

ORTEGA, A.C. *Territórios deprimidos*. Campinas: Alínea, 2008.

OSTROM, E. *Governing the commons*. New York, Cambridge University Press, 1990.

PECQUEUR, B. *O desenvolvimento territorial*: uma nova abordagem dos processos de desenvolvimento para as economias do sul. Raízes. Campina Grande, Vol. 24, nºs 01 e 02, p. 10-22, jan./dez.2005.

PEDON, N. R. *Geografia e movimentos sociais*: dos primeiros estudos à abordagem socioterritorial. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

PUTNAM, R.D. *Comunidade e democracia*: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro, FGV, 1993.

THOMAS, K. *O dilema humano*. In: O homem e o mundo natural. São Paulo: Companhia de Letras, 1996. Cap.6.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

QUE SIGNIFICA A CIDADANIA PARA A JUVENTUDE?

Davi Mendes Caixeta
Mestrando em Filosofia pela PUC-SP
davicaixeta@gmail.com

Resumo: O que é cidadania? Uma primeira resposta a essa pergunta afirma que a cidadania é um importante direito, um dos direitos fundamentais, assegurada constitucionalmente pelos diversos ordenamentos jurídicos da atualidade. A cidadania possui um significado tão fundamental que tem sido arrolada nas diversas declarações sobre os direitos humanos. Ela também é frequentemente afirmada como um direito basilar das sociedades modernas e, como um direito fundamental, tem as características de ser universal, irrenunciável e inalienável. Por causa dos diversos problemas quanto à afirmação dos direitos humanos na atualidade, a cidadania tem sido elencada numa posição de mais importância ainda. Recentemente, alguns pensadores têm entendido que ela deve ser considerada não somente como mais um dos direitos humanos, mas deve ser compreendida como um princípio imprescindível para a afirmação de todos os demais direitos humanos: a cidadania é o direito a ter direitos. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo primeiro, reconhece a cidadania como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil. Para a efetivação desse princípio, a própria Constituição, no Capítulo IV que versa sobre os direitos políticos, estabelece os critérios para o exercício das cidadanias ativa e passiva, assim como os casos em que o exercício da cidadania pode ser restringido. No entanto, essa compreensão de cidadania como um direito político encontra um sério questionamento quando se depara com a situação dos jovens brasileiros, sobretudo daqueles que ainda não podem exercer seu direito de votar e ser votado. Retoma-se, então, a pergunta principal dessa reflexão com foco para o caso dos jovens: o que é cidadania para a juventude? Para os jovens brasileiros, a cidadania, como um princípio fundamental e também como um exercício dos direitos políticos, requer uma reflexão mais cuidadosa. A muitos jovens, mesmo que ainda não possam exercer seu direito ao voto, precisam ter assegurados alguns direitos básicos, como a saúde e a educação. Mesmo que os jovens ainda não possam exercer sua cidadania ativa ou passiva, eles continuam sendo cidadãos brasileiros, sujeitos dos mais diversos tipos de direitos, sobretudo dos direitos humanos. Assim, a cidadania, como um princípio para a efetivação dos demais direitos fundamentais, precisa ser considerada independente de um jovem poder ou não exercer seu direito ao voto. Dessa forma, o presente trabalho se propõe a fazer uma reflexão sobre a relação entre cidadania e juventude, indagando sobre o significado de cidadania, seja como um princípio e seja como um direito político, considerando-a especificamente para o caso da juventude. A metodologia a ser utilizada é uma análise dos preceitos constitucionais brasileiros que tangem essa temática, sua formulação e também as diversas compreensões sobre cidadania.

Palavras-chave: direitos humanos, cidadania, juventude

INTRODUÇÃO

O que é cidadania? Uma primeira resposta a essa pergunta afirma que a cidadania é um importante direito, um dos direitos fundamentais, assegurada constitucionalmente pelos diversos ordenamentos jurídicos da atualidade. A cidadania possui um significado tão fundamental que tem sido arrolada nas diversas declarações sobre os direitos humanos, sendo universal, irrenunciável e inalienável. Por causa dos diversos problemas quanto à afirmação dos direitos humanos na atualidade, a cidadania tem sido elencada numa posição de mais importância ainda. Recentemente, alguns pensadores têm entendido que ela deve ser considerada não somente como mais um dos direitos humanos, mas deve ser compreendida como um princípio imprescindível: a cidadania é o direito a ter direitos.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo primeiro, reconhece a cidadania como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil. Para a efetivação desse princípio, a própria Constituição, no Capítulo IV que versa sobre os direitos políticos, estabelece os critérios para o exercício das cidadanias ativa e passiva, assim como os casos em que o exercício da cidadania pode ser restringido. No entanto, essa compreensão de cidadania como um direito político encontra um sério questionamento quando se depara com a situação dos jovens brasileiros, sobretudo daqueles que ainda não podem exercer seu direito de votar e ser votado. Retoma-se, então, a pergunta principal dessa reflexão com foco para o caso dos jovens: o que é cidadania para a juventude?

1. A CIDADANIA NO CONTEXTO DOS DIREITOS HUMANOS

O termo cidadania é bastante recorrente nos discursos sobre os direitos humanos. No entanto, esse termo remonta uma época bem anterior às famosas declarações do século XVIII. Antes da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, a cidadania já era um conceito bastante utilizado na antiguidade. Basta lembrar-se da qualidade, tanto na *polis* grega como em Roma, daqueles que eram chamados de cidadãos.

Na Grécia Antiga, o cidadão era aquele tipo de homem, o *polítes*, que ocupava seu lugar na praça pública, a *ágora*, para participar das decisões sobre os assuntos públicos, juntamente com os demais cidadãos. Em outras palavras, os cidadãos gregos eram os sujeitos ativos da *pólis*. Naquele momento, a cidadania estava intimamente associada à democracia, como forma de governo que possibilitava a participação dos cidadãos nos assuntos comuns.

> A imagem da democracia era completamente diferente entre os antigos: ao mencionar a democracia, pensavam em uma praça ou em uma assembleia, onde os cidadãos eram chamados para tomar as decisões que lhes correspondiam. "Democracia" significa o que a palavra quer dizer literalmente: poder do *dêmos*, entendido genericamente como "a comunidade dos cidadãos" (...). No famoso epitáfio de Péricles exaltam-se as pessoas que, além de seus interesses

> privados, ocupam-se também dos assuntos públicos; e acusam-se cidadãos inúteis os que não se ocupam dessas incumbências.[1]

Com a modernidade, a democracia adquiriu uma nova configuração. Os cidadãos deixaram de se encontrar na praça pública para discutir e votar os assuntos públicos, conforme o ideal de democracia direta. Então, os cidadãos de cada Estado passaram a votar em representantes para que viessem a exercer uma função pública de propor leis e governar a sociedade, realizando-se a democracia indireta.

Outra diferença entre a cidadania dos antigos para os modernos se dá na caracterização de quem pode ser cidadão. Enquanto que na antiguidade os cidadãos eram um grupo restrito de homens livres que se encontravam para fazer suas deliberações, na modernidade os cidadãos abarcaram um número maior de pessoas, tornando-se necessária a nomeação de representantes específicos para o exercício dos cargos públicos.

Apesar dessas modificações, a democracia e a cidadania, seja na antiguidade ou na modernidade, continuaram como conceitos entrelaçados. Com a derrubada da monarquia e a instauração da república, durante a Revolução Francesa, a cidadania foi elencada ao lado dos direitos do homem, mostrando a importância de assegurar a participação política dos membros da sociedade. Frequentemente através de ferrenhas lutas e reivindicações, o direito à cidadania deixou de ser algo exclusivo de homens livres, para ser assegurado também à mulher, ao pobre, ao indígena, ao negro, aos jovens etc.

No entanto, o direito à cidadania, mesmo que tenha sido considerado como um direito fundamental e assegurado pelas constituições dos Estados, enfrenta um grande desafio na atualidade. A grande mudança e instabilidade das instituições partidárias que articulam a forma de governo democrática, as crises econômicas e as instabilidades políticas, as guerras internas e externas, as grandes movimentações de migrantes e refugiados, tudo isso coloca em cheque o exercício da democracia e a garantia da cidadania de forma ampla e universal.

No momento em que a humanidade havia pensado ter atingido o clímax do desenvolvimento civilizacional, pôde acontecer que alguém viesse a perder totalmente os direitos emanados diretamente da natureza do próprio homem. Numa realidade em que não há mais um lugar "incivilizado" na terra, isto é, num "Mundo Único", é possível ocorrer a perda do lar e da condição política de um homem, equivalendo à sua "expulsão da humanidade"[2]. O ser humano que não é desejável nem pertence a nenhum Estado é expulso da sociedade. A novidade da situação dessa pessoa desprovida de direitos políticos está no fato de não pertencer a qualquer tecido social, nem conseguir encontrar um lugar na "família de nações"[3].

A própria realidade mostrou a exclusão de grupos humanos do espaço público e sua resignação à vida privada abriu possibilidade para a total aniquilação dessas pessoas. Na história humana ocorreram atrocidades, como o caso dos genocídios, dos campos de concentração dos regimes totalitários. Esses campos representaram uma espécie de

1 BOBBIO, 2003, p. 244.

2 ARENDT, 1989, p. 330.

3 WINCKLER, 2001, p. 118.

laboratório do totalitarismo em que se verificou a crença de que tudo é possível e permitido, na sociedade moderna, pelos detentores do poder[4]. O totalitarismo contestou veementemente o valor da pessoa humana como fonte de direitos políticos, sociais e econômicos. Os seres humanos supérfluos e indesejáveis para a sociedade nazista tiveram sua cidadania privada, condição para o genocídio. Ainda hoje, a realidade continua mostrando que a aplicação dos direitos humanos se dá apenas a certos grupos de pessoas, os reconhecidamente cidadãos, e isso permanece como um problema para toda a humanidade, especialmente quando surgem pessoas a quem tais direitos não são assegurados, como o exemplo de refugiados em países onde há conflitos civis.

A situação de tantas pessoas excluídas da tutela dos direitos humanos e as crueldades cometidas pela sociedade ocidental contra essas pessoas levou Hannah Arendt a um novo conceito de cidadania. Para ela, a cidadania não era somente um direito ao lado dos demais direitos humanos, como a vida e a igualdade. Mas a cidadania deveria ser entendida como "um direito de ter direitos"[5], "um direito de pertencer a algum tipo de comunidade organizada"[6]. Dessa forma, o conceito arendtiano de cidadania deve ser entendido como um requisito para a construção do espaço público pelos indivíduos. A cidadania se coloca como princípio para a participação de uma pessoa na comunidade política, ou seja, é um direito essencial para que ela possa exigir que lhe sejam assegurados os direitos fundamentais.

> O que ela [Arendt] afirma é que os direitos humanos pressupõem a cidadania não apenas como um fato ou um meio, mas sim como um princípio, pois a privação da cidadania afeta substantivamente a condição humana, uma vez que o ser humano privado de suas qualidades acidentais – o seu estatuto político – vê-se privado de sua substância, vale dizer: tornado pura substância, perde a sua qualidade substancial, que é de ser tratado pelos *outros* como um *semelhante*.[7]

Em suma, a cidadania não é somente mais um direito fundamental, mas é o primeiro dos direitos humanos, o direito a ter direitos. A cidadania significa o pertencimento de uma pessoa a um corpo político, que venha garantir a todos os direitos fundamentais, a começar pela participação na comunidade política. No mundo em que há pessoas que não possuem nenhuma cidadania, surge o problema de se sustentar o discurso dos direitos humanos como universais e inalienáveis. Quando uma pessoa deixa de ser cidadã, ela deixa de ter os meios para exigir a observância de seus direitos, inclusive dos direitos mais fundamentais.

4 SOUKI, 2001, p. 109.

5 ARENDT, 1989, p. 330.

6 ibidem.

7 LAFER, 2001, p. 151.

2. A CIDADANIA NO ROL DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

A cidadania é um direito de inegável importância para a organização das diversas sociedades. Desde a antiguidade, aqueles a quem era atribuído o título de cidadão tinham o poder de falar na praça, propor algo no cenário público e debater sobre as leis da cidade. Com a sociedade moderna, a cidadania continuou tendo um valor fundamental, sendo considerada no ao lado dos demais direitos humanos, como a liberdade e a igualdade.

Os direitos humanos foram afirmados, de maneira emblemática, no contexto da Revolução Francesa. Nesse momento, o ser humano procurou assumir sua maturidade, como a fonte de sua própria lei. Com a "Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão", buscou-se reconhecer uma série de liberdades e garantias fundamentais aplicáveis a qualquer pessoa, independente de sua condição e de sua nacionalidade. Esses direitos foram uma proteção ao indivíduo, não importa o contexto, o lugar ou o tempo. Como eram concebidos como direitos inatos, verdades evidentes, deveriam ser a medida da comunidade política e dela independentes. Por isso, eles deveriam alcançar as pessoas em todas as circunstâncias em que se encontrassem[8].

Essa Declaração, que marcou a história da humanidade, pressupõe a cidadania como um fundamento para a participação política. A cidadania está relacionada com a representação política e também com a produção de leis que balizam determinada sociedade. Observa-se que, nesse momento do século XVIII, o exercício da cidadania como forma de participação política ocorre através da representação, isto é, eleição de membros do povo que terão a competência de propor e estabelecer leis que servirão para todos. A efetivação do direito da cidadania, dessa forma, claramente fica atrelada à participação no processo de eleição dos representantes do povo.

Apesar dos desafios e das catástrofes enfrentados pela sociedade moderna ao longo de sua história, como no período das guerras do século XX em que diversas autoridades cometeram graves infrações contra os direitos humanos, esses direitos fundamentais continuaram a ser afirmados e defendidos por diversas instituições, tanto no âmbito nacional como internacional. Após a Segunda Guerra Mundial, com a formação da Organização das Nações Unidas, os direitos humanos foram formalmente estabelecidos em sua carta de fundação e também têm sido uma forte bandeira que marca a atuação dessa instituição. No documento de 1948, seu Artigo Primeiro estabelece que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos"[9]. Além disso acrescenta que todos devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. Observa-se que, a questão da igualdade, dignidade e da fraternidade continuam como marcas universais e inalienáveis dos direitos humanos.

O direito à cidadania permeia todo esse documento. Quando se afirma que os seres humanos devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade, mostra-se que a participação política deve ser um meio para efetivar essas relações. Além disso, no

8 WINCKLER, 2001, p. 115.

9 ONU, 1948.

Artigo 21, sobre a participação dos indivíduos no âmbito da política, estabelece-se que todo ser humano pode tomar parte do governo, seja diretamente ou através de representantes: "Todo ser humano tem o direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos"[10].

Esses preceitos afirmados no cenário internacional serviram de inspiração e motivação para sua repercussão nos documentos constitucionais de cada país. A Constituição Federal Brasileira de 1988 seguiu essa orientação e estabeleceu, em seus primeiros artigos, uma série de preceitos para garantir os direitos humanos. No caso específico da cidadania, esse direito ganhou um grande destaque, uma vez que foi reconhecido no primeiro artigo da Constituição, como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil:

> Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:
>
> I - a soberania;
>
> II - a cidadania;
>
> III - a dignidade da pessoa humana;
>
> IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
>
> V - o pluralismo político.
>
> Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.[11]

A cidadania, como um dos fundamentos do Estado Brasileiro, representa um importante direito fundamental. Ela pode ser vista, simultaneamente, como um *status* do ser humano, reconhecendo cada pessoa como sujeito de direitos, e também como um objeto das pessoas[12]. Ao lado de tantos outros importantes fundamentos, como a soberania e a dignidade da pessoa humana, a cidadania é afirmada como uma forma de garantir que todos os brasileiros tenham condições de terem voz no espaço público.

Para a efetivação da cidadania como um princípio, a própria Constituição, no Capítulo IV que versa sobre os direitos políticos, observam-se os critérios para o exercício da cidadania, assim como os casos em que o exercício da cidadania pode ser restringido. O Artigo 14 da Constituição Federal estabelece que a cidadania, como a participação política a ser garantida a todos os brasileiros, coincide com a soberania popular, isto é, uma participação que se dá através do sufrágio:

10 ibidem.

11 Constituição Federal de 1988.

12 MORAES, 2003, p. 60.

> Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:
>
> I - plebiscito;
>
> II - referendo;
>
> III - iniciativa popular.[13]

Nos parágrafos seguintes desse mesmo artigo, a Constituição estabelece os casos em que os cidadãos brasileiros podem exercer seu direito ao voto, a cidadania ativa, e também os casos em podem concorrer aos diversos cargos eletivos, a cidadania passiva. O alistamento eleitoral se torna uma obrigação para todos os cidadãos a partir de seus 18 anos, mas se mantém facultativo para aqueles que têm ainda 16 anos, para os analfabetos e para os maiores de 70 anos. Nos parágrafos seguintes, o artigo em referência elenca os diversos critérios para o exercício da cidadania passiva, a elegibilidade para cargos políticos, como a nacionalidade brasileira, o pleno exercício dos direitos políticos, o alistamento eleitoral, a filiação partidária, entre outros.

Uma marca presente no direito à cidadania que perpassa por tais mudanças sociais é a questão do sufrágio. Na antiguidade, os cidadãos votavam diretamente nos assuntos pertinentes a toda sociedade. Com a modernidade, os cidadãos passaram a votar em representantes para governar e elaborar as leis para todo o povo. Tanto num como noutro momento, o sufrágio é um forte símbolo do exercício da cidadania. Dessa forma, verifica-se um forte entrelaçamento entre democracia, cidadania e sufrágio.

> O sufrágio, que hoje é considerado o fato mais relevante de uma democracia, é o voto dado não para decidir, mas sim para eleger quem deverá decidir. Quando descrevemos o processo de democratização que teve lugar no século passado nos diversos países que hoje se chamam democráticos, fazemos referência à progressiva ampliação, mais rápida ou mais lenta conforme o país, do direito de eleger representantes, ou à expansão do procedimento eleitoral em partes do Estado como a Câmara Alta, cujos membros eram tradicionalmente nomeados pelo soberano.[14]

Assim, o direito à cidadania é assegurado de forma emblemática através do sufrágio. Nas constituições democráticas, é garantido o sufrágio universal, segundo o qual, nos tempos de eleição, todos aqueles que possuem capacidade política passiva podem votar naqueles que se colocam como candidatos a ocupar determinados cargos públicos.

13 Constituição Federal de 1988.

14 BOBBIO, 2003, p. 243.

3. A RELAÇÃO ENTRE CIDADANIA E JUVENTUDE

A cidadania, na Constituição Federal e também nos principais tratados internacionais, é considerada um direito fundamental para garantir a participação política nas sociedades que se organizam através do contrato social. Esse princípio basilar da sociedade moderna é efetivado, nas democracias representativas, por meio do sufrágio, isto é, o exercício da cidadania se dá especialmente quando cada pessoal vota em seus representantes ou é votado para concorrer a cargos eletivos, além das demais formas de participação política por vias diretas.

No entanto, o exercício da democracia que ocorre através do voto enfrenta um importante questionamento quando se depara com a situação da juventude. Há jovens na sociedade, aqueles que são brasileiros e que têm mais de 18 anos de idade, que perfeitamente podem participar do processo eleitoral, votando e recebendo votos, excetuando-se os casos em que a Constituição estabelece os casos de inelegibilidade. Mas há alguns jovens que devem ser reconhecidos como cidadãos, só que não podem exercer o direito ao voto nem ser votados. Trata-se, sobretudo, daqueles que ainda não completaram 18 anos e também dos que não são cidadãos brasileiros.

Aquelas pessoas que ainda não podem exercer sua cidadania por causa da idade continuam sendo consideradas cidadãs. Os jovens com menos de 18 anos possuem uma dignidade como qualquer outra pessoa, são sujeitos de diversos direitos fundamentais, como a saúde e a educação. Acontece que esses jovens cidadãos ainda não podem exercer seu direito ao voto, sua cidadania ativa ou passiva, mas devem ter condições, por meio de seus representantes legais, para exigir que lhes sejam garantidos todos os direitos humanos. Mesmo que não participem do processo eleitoral, são pessoas que têm potencial para exercer tal direito em determinado momento.

Outro caso em que a questão da cidadania ganha uma complexidade especial é quando se trata dos estrangeiros. Um jovem brasileiro não tem condições de exercer o instrumento da cidadania, o voto, por causa de uma limitação constitucional, mas poderá exercer esse direito quando completar a idade exigida pelo ordenamento. Já o caso dos jovens estrangeiros é mais complicado. Eles não podem exercer o direito ao voto, não somente por causa da idade, mas porque somente os de nacionalidade brasileira é que podem participar do processo eleitoral.

Considerando que, nos últimos anos, o Brasil tem sido um importante lugar para onde imigram tantas pessoas, provindas de várias regiões do mundo, há de se questionar os empecilhos para a participação política dos jovens imigrantes que vivem aqui. Há uma questão complexa sobre o exercício e a garantida da cidadania aos jovens que não nasceram em terras brasileiras, mas que vieram para o Brasil, tiveram sua formação e grande parte de sua vida nesse país. Por que alguns jovens, por nascerem no Brasil ou serem provenientes de famílias brasileiras, um dia conquistarão o direito de exercer sua cidadania através do voto, enquanto que tantos outros jovens, que também vivem há muitos anos aqui, mas não nasceram no Brasil, estão impossibilitados de participarem de importantes discussões políticas por não terem um título de eleitor brasileiro?

Essa questão poderia ser facilmente respondida ao se observar a Constituição Federal. Do mesmo jeito que ela limita a idade para o exercício do direito ao voto, facultativo para quem tiver entre 16 e 18 anos e obrigatória para os maiores de 18 anos, o preceito constitucional limita a cidadania aos nacionais brasileiros. No entanto, o problema desses jovens imigrantes, que saem de suas terras em busca de melhores condições de vida, fugindo de situações de guerra, opressão ou miséria, ao chegarem aqui, ficam impedidos de participar do principal instrumento da cidadania.

A situação de jovens a quem deveriam ser garantidos os direitos mais fundamentais de cada pessoa, como a cidadania e a dignidade, mas que não podem participar do sufrágio, colocam em questão a efetivação de seus direitos humanos. A cidadania é um dos fundamentos das sociedades modernas e do Estado brasileiro, mas não pode ser um princípio limitado somente ao sufrágio. A participação no processo eleitoral é um importante instrumento de exercício da cidadania, uma vez que o Brasil se configura como uma democracia representativa. Entretanto, por se tratar de um fundamento, a cidadania ultrapassa o direito ao voto. Ela também deve tanger outros âmbitos dos direitos humanos, como os direitos individuais, a igualdade e a liberdade nos seus mais diversos sentidos, também os direitos sociais, a educação e a saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidadania é um direito e um importante direito na configuração e na organização das sociedades. Desde a antiguidade, o cidadão era aquela pessoa que tinha o direito de participar dos debates públicos, na praça, e decidir sobre as questões pertinentes a toda cidade. Com a modernidade, a cidadania também continuou sendo entendida como a participação política de um povo, tendo como principal instrumento o sufrágio, ou seja, o direito de escolher os representantes políticos e também de concorrer a cargos eletivos.

No entanto, a cidadania não pode ficar reduzida somente ao sufrágio. Como se observa no caso de jovens que ainda não podem exercer seu direito ao voto e também nos casos dos jovens imigrantes que são impedidos de participar do sufrágio, a cidadania precisa ser reconhecida como um princípio para a sociedade, o direito a ter direitos. Dessa forma, a cidadania, sobretudo para a juventude, deve ser entendida preferencialmente como uma forma de lhes garantir importantes direitos humanos, como a dignidade e a liberdade, a saúde e a educação. Essa consideração abre margem para aprofundar o significado da cidadania como um princípio para se assegurar os demais direitos fundamentais de qualquer pessoa, especialmente para a juventude.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo* – Anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BOBBIO, Norberto. A democracia dos modernos comparada com a dos antigos (e com a das gerações futuras). In: *Norberto Bobbio: o filósofo e a política: antologia*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2003, p. 243-257.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos*: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: USP, 2001.

MORAES, Alexandre de. *Direitos humanos fundamentais*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: < http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf >. Acesso em 8 dez. 2014.

SOUKI, Nádia. "Hannah Arendt e o paradigma do anti-Estado". In: AGUIAR, Odilio Alves (org.). *Origens do totalitarismo*: 50 anos depois. Rio de Janeiro: RelumeDumara, 2001, p. 103-114.

WINCKLER, Silvana. "A condição jurídica atual dos imigrantes no cenário internacional à luz do pensamento de Hannah Arendt". In: AGUIAR, Odilio Alves (org.). *Origens do totalitarismo*: 50 anos depois. Rio de Janeiro: RelumeDumara, 2001, p. 115-129.

O MOVIMENTO #OCUPAESCOLA E A MÍDIA: VISÕES DICOTÔMICAS[1]

Raimundo Justino da Silva - mestrando em Estudos Culturais / rj.pj@ig.com.br
Alexandre Ramos dos Santos - mestre em Estudos Culturais / alexandresociologia@usp.br
Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP)

Resumo: Este artigo pretende analisar a cobertura da mídia em torno da denominada proposta de reorganização escolar, transmitida pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), na segunda metade do ano de 2015, assim como a repercussão entre os estudantes da rede.

Estabelecemos três etapas para este estudo: a) o plano da Secretaria de Educação – a partir dos pronunciamentos públicos do secretário e de seus assessores; b) a mobilização opositora dos estudantes – caraterísticas do movimento e sua amplitude; e, c) o tratamento dado pelos meios de comunicação ao fato - leitura crítica de dois canais de comunicação Folha de São Paulo e Jornalistas Livres.

Nosso estudo procurou compreender quais foram os elementos determinantes para o surgimento do movimento dos estudantes e para o recuo do governo do Estado de São Paulo. Compreendemos que a insatisfação demonstrada pelos estudantes, - que resultou em ocupações de escolas e manifestações pelas ruas da cidade - deve-se muito mais do que apenas uma oposição ao plano de reorganização em si; deve-se a uma leitura crítica de parte dos alunos sobre suas condições de estudo e sobre o significado da escola.

Por outro lado, percebemos que a cobertura tanto dos jornais mais estruturados quanto das mídias mais alternativas corroborou para que o governador do Estado de São Paulo revisasse seu posicionamento e suspendesse o seu plano de reorganização escolar.

HISTÓRICO: O PLANO DE REOGARNIZAÇÃO E AS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS

No dia 23 de setembro de 2015, o então secretário da educação Herman Voorwald anunciou, em entrevista ao vivo, no jornal matutino SPTV da Rede Globo, as mudanças advindas da chamada "reorganização escolar".

A proposta, que até então não havia chegado ao conhecimento de professores, pais e alunos, estabelecia como objetivo central, segundo a palavra do secretário da educação, segmentar as escolas, ou seja, a separação de alunos em escolas por segmento, criando escolas específicas para o Ensino Fundamental (E.F.) e Ensino Médio (E.M.), com foco numa gestão mais simples e direcionada para cada ciclo. Ainda, segundo o secretário da educação, haveria na rede estadual de ensino, uma série de escolas com salas ociosas.

1 Artigo apresentado no Simpósio Nacional: Aproximações com o mundo juvenil, realizado pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE), entre os dias 28 a 30 de Janeiro, em Belo Horizonte, Minas Gerais.

Em pronunciamento oficial[2], o secretário afirmou que 1.464 participariam do processo de reorganização, sofrendo mudanças de ciclo; gerando uma "movimentação" de 311 mil alunos; 74 mil professores; envolvendo 192 munícipios; e, utilizando 2.956 salas ociosas, representando 103 escolas. Em todo o discurso, a base de tal mudança fundamenta-se no Saresp (avaliação anual dos alunos) e na menção aos estudos feitos pelas Diretorias de Ensino[3] (D.E.) de cada região que, ainda, segundo o secretário, dialogaram com escolas, professores, pais, grêmios estudantis e toda a comunidade do entorno.

Durante o processo, a mídia tradicional serviu de base para as informações das ações tomadas pela Secretaria da Educação, como no caso do anúncio do fechamento de 94 escolas, que seriam "disponibilizadas" para rede municipal, a implantação de escolas técnicas, centro de línguas ou ensino de jovens e adultos (E.J.A.). Destas 94 escolas, 55 estariam localizadas na grande São Paulo e 25 na capital[4].

Nesse cenário de incertezas, no dia 09 de novembro a primeira escola é ocupada, no munícipio de Diadema. No dia 14 de novembro, a SEE-SP realiza o "Dia E", para explicar as mudanças aos pais, porém, o número de escolas ocupadas e o clima de tensão aumentam. Em 23 de novembro, o Tribunal de Justiça de São Paulo (TJ-SP) nega pedido de reintegração de posse ao governo do Estado; o número de escolas ocupadas cresce ainda mais.

O SARESP é aplicado sob forte tensão. Nos dias 24 e 25 de novembro, parte dos estudantes boicota a prova. O coletivo Jornalistas Livres divulga o áudio de uma reunião da Assessoria das SEE-SP com dirigentes regionais onde, um assessor da secretaria usa tom irônico e agressivo, convocando os funcionários das diretorias de ensino a uma "guerra contra os estudantes".

No início do mês de dezembro, os estudantes mudam a estratégia do movimento e passam a travar os cruzamentos, principalmente na região metropolitana; a polícia age de forma truculenta e agressiva aos atos. O governador Geraldo Alckmin decreta, em Diário Oficial, mudanças administrativas que possibilitariam a reorganização; sobe para 200 o número de escolas ocupadas.

Em 04 de dezembro, o jornal Folha de São Paulo divulga pesquisa mostrando queda na popularidade do governador Geraldo Alckmin e um crescimento do apoio da população ao movimento dos estudantes. O governador recua, adiando a reorganização para 2017. O secretário da educação Herman Voorwald pede demissão; nenhum nome é cotado para substituí-lo e nenhum pronunciamento é dado a respeito da reorganização.

2 Pronunciamento concedido à imprensa na sede da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEESP), em 27 de Outubro de 2015. Vídeo disponível em < https://youtu.be/bj3VDitxvLk >, acessado em 19 de Janeiro de 2015.

3 No estado de São Paulo são 91 diretorias de ensino, cada uma responsável por uma quantidade de escolas, que pode variar dependendo do tamanho da região.

4 "Veja quais são as 94 escolas que serão 'fechadas' no Estado de SP" – notícia do site do jornal Folha de São Paulo de 28 de Outubro de 2015, em < http://migre.me/sK1Yk >, na reportagem, as falhas da reorganização são apontadas, como o fechamento de escolas com a média de 30 alunos por sala; a transferência de alunos portadores de necessidades especiais, para locais distantes; e, a comunicação de última hora aos gestores das escolas envolvidas. Acessado em 19 de Janeiro de 2015.

GRUPO FOLHA E JORNALISTAS LIVRES: UM BREVE HISTÓRICO

A história do Grupo Folha de São Paulo inicia-se em 1921, a partir do jornal Folha da Noite. Em 1925, é criado o jornal Folha da Manhã e, em 1949, o jornal Folha da Tarde. No início da década 60, ocorre a fusão dos três jornais, dando origem à Folha de São Paulo, passando pelo controle dos jornalistas Otavio Frias de Oliveira e Carlos Caldeira Filho. O jornal Folha de São Paulo passa a ser o mais vendido em todo o país, desde a década de 80, contando com uma tiragem atual de 320.741 exemplares[5].

Atualmente, o Grupo Folha de São Paulo conta, além do jornal com tiragem diária, uma série de outros produtos, serviços e atividades como jornais complementares e de tiragem menor[6]; revistas, guias e livros[7]; oferece serviços de distribuição, edição e publicação[8]; empresa de pesquisa e agências de notícias[9]; e, uma série de empresas ligadas ao setor de informação e serviços oferecidos pela internet[10]. Em seu site institucional o Grupo Folha afirma, como princípios e valores, a independência, o espírito crítico, o pluralismo e o apartidarismo. Trabalhando, por meio de seu rentável e moderno conglomerado de empresas, o aprimoramento da democracia e da conscientização para a cidadania[11].

O coletivo Jornalistas Livres trabalha utilizando o esquema de *crowfounding*, nome dado aos chamados financiamentos coletivos difundidos por meio de redes sociais da internet. É por meio desta ação que, segundo informações do site, o coletivo consegue pagar despesas de espaço físico e manter o funcionamento do site de notícias.

Por meio do perfil dos dois veículos, sendo o primeiro um conglomerado voltado para a indústria da comunicação, com um histórico e estrutura de funcionamento de uma empresa de grande porte, atribuímos a definição de um veículo de mídia tradicional. Enquanto, ao segundo grupo, o denominamos como um veículo de mídia independente. As diferenças desses dos veículos, no tratamento dado aos fatos e à informação, serão analisadas na sequência.

5 Informações coletadas no site do Grupo Folha de São Paulo <http://www1.folha.uol.com.br/institucional/circulacao.shtml>, acesso em 19 de Janeiro de 2016.

6 Além da Folha de São Paulo, o grupo conta com os jornais Agora, Valor Econômico e Alô Negócios (esse último em circulação no estado no Paraná).

7 A Revista São Paulo, Guia da Folha, Guia da Folha – livros, discos e filmes, Revista da Hora (produtos que acompanham os jornais do grupo) e o livros lançados pela editora Publifolha.

8 A Plural, a TransFolha, São Paulo Distribuição e Logística (SPDL) e a FolhaGráfica.

9 Acervo Folha, Datafolha, Folhapress, Banco de dados da Folha.

10 UOL, Shopping UOL, UOLDIVEO, UOL HOST, BoldCron, Colorcube Games, PagSeguro, TodoDesconto, BOL, Unicorn, Emprego Certo, UOL Link, UOL Megastore, Cobredireto, Gamérica, Zipmail, DHC, MetadeIdeal, Toda Oferta, Radar de descontos e Boa Compra.

11 <http://www1.folha.uol.com.br/institucional/missao.shtml>, acesso em 19 de Janeiro de 2016.

FOLHA DE SÃO PAULO

Entendendo que alguns meios de comunicação tradicionais priorizam aquilo que é pregado como o "institucional" e colaboram na tentativa de uma imposição de uma *hegemonia cultural*, tomamos como uma das fontes a respeito do movimento #ocupaescola[12] algumas matérias da Folha de São Paulo.

Vejamos o primeiro exemplo:

12/11/2015
Jornal Folha de São Paulo
"Sobe para cinco o número de escolas estaduais invadidas na Grande SP"[13]

Este é o título da primeira reportagem sobre as ocupações, onde é importante ressaltar a força da linguagem. Desde os anos 90, quando os conflitos agrários passaram a ser mais visíveis no Brasil, há uma "briga semântica" sobre o significado de ocupar terrenos, fazendas, prédios, casas. Como no caso exposto, privilegia-se a ideia de *invasão*, ou seja, de que a partir do pressuposto de que tal espaço "tem dono", a ação a qual se refere, aproxima-se mais de um crime do que de uma reivindicação social.

Ao longo da matéria o jornal descreve a ação dos estudantes, como a quebra de cadeados da escola e a reposição por outros; a descrição do plano de reorganização; os pronunciamentos da SEE-SP, que denomina o ato como um "movimento político-partidário"; e, no único parágrafo onde destaca o depoimento de um aluno, a reportagem o associa ao Movimento Passe Livre (MPL), que havia atuado nas manifestações de junho de 2013 contra o aumento da tarifa.

Na mesma data, o coletivo Jornalista Livres divulga, na rede social Facebook[14], um vídeo gravado na escola estadual Salvador Allende Gossens, localizada na zona leste da cidade, o depoimento de uma aluna falando a respeito da organização. No vídeo, de aproximadamente um minuto, imagens do lado externo da escola são mostradas, assim como a presença de policias. Durante o depoimento, a aluna faz crítica não apenas à proposta de reorganização, mas denuncia os problemas da unidade escolar.

12 A hashtag (#) é um símbolo característico dentro do universo das redes sociais da internet, sua utilização ocorre em conjunto com uma palavra-chave e serve para categorizar um conteúdo publicado, possibilitando dessa forma, uma interação dos conteúdos e das pessoas que realizam postagens a partir de um acontecimento, de um tema ou assunto. No caso da hashtag #ocupaescola, por exemplo, utilizada principalmente no Twitter, o objetivo era facilitar o acesso às informações daqueles que buscavam manter-se atualizados sobre o fato em questão.

13 http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1705449-sobe-para-cinco-o-numero-de-escolas-estaduais-ocupadas-na-grande-sao-paulo.shtml

14 <https://www.facebook.com/jornalistaslivres/videos/328426387281245/>

13/11/2015
Jornalistas Livres
"Escolas ocupadas: a Fernão resiste"[15]

O título acima, referindo-se a uma reportagem, publicada no site do coletivo Jornalistas Livres, menciona a ocupação da escola estadual Fernão Dias Paes, localizado no bairro de Pinheiros. Na longa reportagem, com fotos, vídeos e depoimento de alunos, pais, advogados, a reportagem busca mostrar os diversos pontos do movimento, permitindo uma visibilidade maior dos atores envolvidos. Ao final, a reportagem destaca um vídeo onde um pai se coloca favorável ao movimento organizado pelos alunos. Em outro vídeo, intitulado Aniversário do Tales, a reportagem destaca um aluno recebendo da mãe, as felicitações pelo aniversário e pela atitude do filho em participar do movimento.

A escolha dos termos atribuiu características ora negativas, ora positivas ao movimento. No caso da reportagem do jornal Folha de São Paulo, a utilização do termo *invasão*, há uma carga de negatividade do ato, acompanhada de uma narrativa jornalística que destacara a quebra de cadeados, o controle do acesso às escolas ocupadas, o lamento de alunos que terão suas aulas prejudicadas por conta do movimento de outros estudantes da mesma escola. Em outras palavras, o termo *invasão* é relacionado a uma ação de uma massa, descontrolada, ameaçadora, ingênua, uma "ameaça perpétua à cultura". Se antes o termo usado era "turba", agora, diante da contestação do funcionamento de certos mecanismos de participação política, ela aparece com algo que segrega, já que representa sempre os "outros" e nunca "nós", e é por natureza, violenta (WILLIAMS, 2011).

Mesmo quando as reportagens mostram falhas e a derrotas do governo na justiça, em virtude da proposta apresentada, os títulos das matérias apresentadas denotam uma dualidade de sentido, como no próximo exemplo.

17/11/2015
"Invasão de 25 escolas estaduais atinge ao menos 26 mil alunos em SP"[16]
Jornal Folha de São Paulo

Mesmo com a reportagem mostrando que, a pedido da Defensoria Pública e da Ordem dos Advogados (OAB), a escola Braz Cubas, localizada na cidade de Santos, não seria mais fechada; que a proposta atingiria cerca de 300 mil alunos; e, diante da pressão popular, a SEE-SP havia diminuído para 92 o número de escolas fechadas, os primeiros parágrafos da reportagem destacam os prejuízos que o movimento estaria causando, além de insistir no termo *invasão*.

Na contramão, os Jornalistas Livres publicam em seu site, um dia após a reportagem da Folha de São Paulo uma matéria que dará destaque aos nomes de cada escola ocupada e que, nos planos da Secretaria da Educação, correriam o risco de fechar.

15< http://jornalistaslivres.org/2015/11/escolas-ocupadas-a-fernao-resiste/>

16<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1707369-invasao-de-25-escolas-estaduais-atinge-ao-menos-26-mil-alunos-em-sp.shtml>

18/11/2015

"Salvador Allende, República de Cuba: os nomes das escolas que Alckmin quer fechar"[17]

Jornalista Livres

A reportagem destaca aos nomes das escolas, que em sua maioria são homenagens a professoras e professores, nomes emblemáticos para a história da educação, onde, no fechamento dessas instituições, reflete o descaso e desprezo com a história de cada uma delas, assim como sua importância para as comunidades atingidas.

Nesta mesma matéria, a Folha de São Paulo mantém duas características que nos permitem classificá-la como uma fonte conservadora de informação. A primeira, que nos remete a posição hegemônica-dominante descrita por Hall, é a de usar alguns infográficos para "explicar" ao leitor o caso. Porém, o que quase sempre ocorre é que além de o aspecto lúdico de tais gráficos reforçarem positivamente a visão institucional, eles não trazem nenhum contraponto(no nosso caso, por exemplo, o número de escolas que seriam fechadas).

30/11/2015

"Governo fará visitas a escolas ocupadas para tentar frear protestos"[18]

Jornal Folha de São Paulo

O último exemplo saiu no início da semana em que o governo recuou da proposta. A manchete, mais uma vez, nos dá elementos importantes de análise. Em primeiro lugar, um dia antes aconteceu uma reunião com assessores da SEE-SP e os dirigentes regionais onde, um dos assessores conclama os dirigente a uma "uma guerra"[19]. Nem a manchete, nem a matéria dão a dimensão do ocorrido, ao contrário, a reportagem cita que Fernando Padula (o assessor envolvido) justificou o momento como uma "guerra de informações".

Anteriormente, o jornal descreve que o governo faria um "mutirão" para entender a reivindicação de cada uma das escolas ocupadas e dá mais espaço para falas de Padula. A visão opositora, mais uma vez, ganha apenas uma linha: "Alunos, professores e movimentos sociais criticam a reorganização da rede proposta pelo governo".

Este desequilíbrio, mediante o contexto em que ocorria o confronto entre estudantes e policiais nas ruas; diretores e funcionários da SEE-SP indo às escolas intimidarem alunos; boicote ao SARESP; e até mesmo uma mobilização maior da de outros meios de comunicação sobre o assunto, a ponto dos próprios auxiliares do governador Geraldo Alckmin reclamarem de estarem "dividindo o noticiário com os problemas do governo Federal".

17 <http://jornalistaslivres.org/2015/11/salvador-allende-republica-de-cuba-os-nomes-das-escolas-que-alckmin-quer-fechar/>

18<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1712776-governo-fara-visitas-a-escolas-ocupadas-para-tentar-frear-protestos.shtml>

19 Esse áudio foi divulgado pelos Jornalistas Livres, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-68qbymS6Xvc>, acesso em 19/01/2015.

A ANÁLISE A PARTIR DOS ESTUDOS CULTURAIS

O estabelecimento dos Estudos Culturais, como um novo campo de pesquisa das Ciências Humanas, estabelece-se a partir do surgimento do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), em 1964 na Universidade de Birmingham. Como prática intelectual, tem como principal metodologia contestar os limites socialmente construídos que, muitas vezes, restringem a produção acadêmica (MATTERLART, 2004).

A partir da década de 1970, os Estudos Culturais assumem a preocupação teórico-acadêmica em torno de assuntos como produtos da cultura de massa, o universo das práticas culturais populares e as denominadas "subculturas" jovens; temas como esse viram objeto de grande número de monografias dos CCCS. Uma das qualidades desses estudos reside na observação realizada nas pesquisas que, até então, levava a uma visão direcionada a um exotismo social (Idem, 2004).

No caso do movimento #ocupaescola o que se coloca debate, a partir da mobilização dos jovens, são direitos primordiais, ligados ao direito à educação, de preferência, de melhor qualidade, com possiblidade de intervenção e participação dos estudantes. Comentaremos alguns dos pontos mais importantes desse episódio à sombra de alguns conceitos dos Estudos Culturais.

Edward Palmer Thompson(1991), nome importante dentro dos Estudos Culturais, acrescenta importantes considerações a respeito dessa relação de poder do Estado sob a população. Thompson irá mencionar um "campo de forças" onde as disputa ocorre no campo cultural e rebaterá, igualmente, a noção de multidão passiva e ingênua. Na sua análise sobre a *gentry* inglesa e os plebeus, o historiador inglês dirá que, apesar de prevalecer o domínio da *gentry*, nos campos econômicos, políticos e culturais, havia uma cultura dos plebeus que, se não era resistente às formas tradicionais de dominação, tinham um *modus operandi* próprio.

No caso do movimento organizado pelos estudantes, os objetivos demonstraram-se ambiciosos: brecar ou anular uma decisão da política pública educacional do governo do estado de São Paulo, mesmo este contanto com alta popularidade e com o apoio da imprensa regional. Desse modo, podemos dizer que o desafio era combater uma *mentalité*, um *discurso tomado como legítimo e com materialidade,* que no caso era a proposta de reorganização da rede (THOMPSON, 1991).

O que o movimento #ocupaescola coloca em debate, para além das discussões sobre o plano de do governo, são temas importantes a serem discutidos dentro de um contexto da comunicação e informação, onde as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) têm um papel decisivo na democratização e no acesso à informação.

Novamente, retornamos ao tratamento dado pelo jornal Folha de São Paulo à ação do movimento como sendo de invasão do espaço público. As contradições e questionamento surgem a partir das ideias de Raymond Williams (2011), onde ele esclarece que, apesar da substituição do termo *turba* por *massas* ocorrer ao longo de um processo histórico, decorrente da industrialização, sua significância permaneceu a mesma. Todos os atributos negativos permaneceram, porém, desta vez, para ressaltar as massas como uma "ameaça perpétua à cultura".

Williams chama a atenção para o caráter ambíguo do conceito massa, podendo ser apenas uma maneira de observação ou um preconceito. Os preconceitos surgem principalmente, quando as massas passam a exigir uma participação política, colocando em xeque a própria maneira como grupos enxergam a democracia. Na etimologia a palavra democracia significa sistema político em que o povo governa, porém, essa interpretação tem a característica negativa a partir do momento em que se insere o conceito de "democracia de massa", mesmo que essa massa signifique a maioria. No caso, a maioria estaria ligada ao um alcance limitado, suficiente para garantir uma determinada ordem. A concepção que surge do conceito de massa estabelece um grau de separação, pois, representa sempre os "outros" e nunca "nós", mesmo quando nos encontramos em meio à massa. No caso, mesmo que os jovens estivessem lutando por uma questão que afetaria diretamente outros 300 mil estudantes, além de pais e responsáveis, professores e demais funcionários públicos, não houve um reconhecimento da luta do movimento como luta da maioria, mas sim uma ação de um grupo extremo e descontrolado, aliando sempre com "alguma fórmula conveniente" (Idem, 2011).

Numa concepção vulgar, a democracia é vista como um consenso organizado e mediado pelo Estado. No caso do Estado São Paulo, um movimento que consegue ocupar 200 escolas, em um período de duas semanas, surge como uma afronta a ordem preestabelecida pelos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), sejam ligados ao Estado representando um dispositivo controlador e repressor ou às diversas instituições privadas que dominam o aparato ideológico, nesse caso, a mídia tradicional com seus jornais e programas televisivos. Mesmo com a união desses dois aparatos, não há a possibilidade de garantir uma unificação por meio da articulação manipuladora. Nesse ponto, Stuart Hall atesta o avanço no pensamento *althusseriano* em reconhecer não apenas a "diferença", mas a "unidade *com* a diferença" (HALL, 2009, p. 154). A democracia pode ser vista como dissenso, muito mais do que uma unidade passiva.

> Se as pessoas não podem ter a democracia oficial, elas terão a democracia não oficial, em qualquer de suas formas possíveis, desde a revolta ou rebelião armada, passando pela greve "não oficial" ou à restrição de mão de obra, até a forma mais silenciosa e mais alarmante – uma tristeza geral e a ausência de interesse (WILLIAMS, 2011, p. 340)

A crescente participação dos jovens no movimento, incluindo na pauta das discussões uma diversidade de assuntos relacionados à Educação, demonstraram que a massa não é tão passiva quanto se espera e que a efetividade do controle dos Aparelhos Ideológicos de Estado deve ser analisada com cautela. Recorremos a ideia de *tradição anônima* para descrever as ações juvenis, demonstrando as dificuldades que o poder público tem demonstrado de uma interlocução com as "lideranças" dos movimentos[20]. Nesse ponto é importante ressaltar que,

20 Compreendemos que, embora tenha se caracterizado por seu ineditisimo, este movimento de São Paulo é "herdeiro" de uma série de ações mais ou menos recentes no Brasil, como as Jornadas de Junho, os Movimentos de Moradia da cidade , e até mesmo de internacionais, como o Occupy Wall Street e a chamada Primaver Àrabe.

a proposta lançada pela Secretaria da Educação, era mais que uma proposta, mas sim uma ação de fato, onde a divulgação ocorreu primeiramente pela mídia tradicional. Não houve um debate de fato, com os atores sociais envolvidos.

O que era transmitido pela mídia tradicional não correspondia ao que estava sendo transmitido por quem estava no calor dos acontecimentos, e não somente pelos relatos, mas, pelos vídeos veiculados, que não deixavam dúvidas, por exemplo, sobre a articulação dos jovens em um protagonismo decisivo para fortalecimento do movimento. Nesse sentido, o coletivo Jornalistas Livres, com uma proposta alternativa de registrar os fatos e acontecimentos, conseguiram dar a visibilidade necessária ao movimento.

Para terminar, trazemos também o conceito de *contrateatro.* Ao mesmo tempo em que a SEE-SP tentava a todo o momento, através da grande mídia, desqualificar e reduzir o movimento, os jovens estavam prontos para demonstrarem, principalmente por meio da mídia alternativa, o seu lado da questão. As *ameaças* e *sedições* promovidas e publicadas por eles colocaram, por diversas vezes, o governo estadual contra a parede. Um exemplo disso foi a promessa (cumprida) de aumentar cada vez mais as ocupações, à medida que a reivindicação (o cancelamento da reorganização) fosse ouvida.

A segunda característica é a do uso paradoxal da imagem e texto na construção de um discurso. Fica claro que os parágrafos (talvez pelo entendimento de que poucas pessoas leem tudo de forma atenta) descrevem um pouco mais a complexidade da situação e, que mesmo tendo uma posição, a Folha precisa o tempo todo recorrer ao "segundo a Secretaria de Educação"; no entanto nas imagens, o que predominam são visões negativas: cantos bagunçados da escola, carteiras empilhadas, presença de força policial, etc,. Imaginemos, então, qual é o impacto desse tipo de abordagem na grande maioria das pessoas que, de todo o conteúdo do jornal, apenas habituou-se à ler as manchetes...

Para Stuart Hall, a realidade na forma "discursiva" é traduzida em práticas sociais, para o circuito se completar e produzir efeitos (HALL, 2009, p. 366). A mensagem passa ter significado ou efeito, quando alcança o receptor (audiência), porém, na recepção da mensagem ocorre uma decodificação da mensagem que pode apresentar uma multiplicidade de significados, decorrente das práticas sociais no qual o sujeito se insere.

> Antes que essa mensagem possa ter um 'efeito' (qualquer que seja sua definição), satisfaça uma 'necessidade' ou tenha um 'uso', deve primeiro ser apropriada como um discurso significativo e ser significativamente decodificada. É esse conjunto de significados decodificados que 'tem um efeito', influencia, entretém, instrui ou persuade, com consequências perceptivas, cognitivas, emocionais, ideológicas ou comportamentais muito complexas. (Idem, 2009, 368)

O efeito decorrente da decodificação dos discursos está ligado a outros fatores que merecem uma análise ampla e criteriosa. No movimento, porém, ficou evidente que a

utilização das redes sociais da internet, onde o coletivo Jornalistas Livres possuem maior penetração e influência, talvez tenha sido decisivo para motivar outros jovens a participarem do movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho tem o caráter apenas introdutório para as questões em torno do movimento organizado, contra as medidas impostas pelo governo do Estado de São Paulo de reorganizar as escolas estaduais. Nesse sentido, podemos verificar que, o papel da mídia tradicional, representado aqui pelo conglomerado de comunicação do Grupo Folha de São Paulo, demonstrou uma atitude passiva e parcial, ao não relegar ao movimento a devida importância, sobretudo, destacando-o, a partir dos termos utilizados, como um movimento invasor, orquestrado por interesses político-partidários e não dando voz aos protagonistas. Ao contrário, nas matérias analisadas, denotava sempre uma dualidade no texto, onde o espaço cedido às posições do governo do Estado de São Paulo era sempre privilegiado.

Nesse sentido, o trabalho organizado pelo coletivo de mídia intitulado Jornalistas Livres, mostrou-se importante para o movimento dos estudantes, dando aos jovens envolvidos e à questão que estava sendo discutida, a atenção necessária.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado in: **Um mapa da ideologia,** São Paulo, Ed, Graal, 1985

HALL, Stuart. Codificação/Decoficação, in: **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009

THOMPSOM, Edward P. Patrícios e plebeu, in: **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011

MATTERLART, Armand e NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004

JUVENTUDES E DIFICULDADES EDUCACIONAIS: EFEITOS E DESCONTINUIDADES NOS PROGRAMAS QUE AMPLIAM O ACESSO AO SISTEMA SUPERIOR DE ENSINO

Yasmin de Moraes Borges
Mestrando PPGEdu – UNIRIO
yasmin.m.b@hotmail.com

Eduardo Silva dos Santos
Mestrando PPGEdu - UNIRIO
edaioros@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Na última década, percebemos um número crescente de políticas públicas que trouxeram como meta a ampliação de acesso ao ensino superior, concomitantemente vemos nos últimos anos diversas políticas no âmbito educacional sofreram grande inflexão e, certamente, a educação superior é das mais proeminentes. Isso não apenas se olharmos os números crescentes, principalmente no que diz respeito ao acesso – ao número de matrículas – mas também para as controvérsias que tem gerado acerca da forma como vem ocorrendo, e de como são concebidas estas políticas, como diversos autores tratam por uma concepção "neoliberal humanizada" e ganham forma, na maior parte das vezes, nos programas levados a cabo pelo governo federal.

Grande parte do público alvo dessa política de ampliação de acesso são os jovens brasileiros que estão à margem do ensino superior, sujeitos que tem como um dos seus grandes entraves a garantia do seu direito a educação. Não é por acaso que das diversas políticas públicas que estão sendo lançadas nos últimos anos com enfoque nos jovens a sua grande maioria são voltadas para o campo educacional, sendo considerada a primeira grande política pública nacional para os jovens o ProJovem, que tem como objetivo fornecer formação aos jovens e uma melhor entrada no mundo do trabalho.

Sendo assim, será abordado, de forma breve, o conceito geral sobre juventude para situar nosso entendimento dentro do campo de estudos das juventudes e em seguida a trajetória histórica e educacional do referido nível de ensino, analisando os acontecimentos desde a criação da Universidade. Em um segundo momento, apresentaremos o avanço das políticas públicas voltadas para a Educação Superior, a criação de inúmeras leis para respaldar essas conquistas, mais especificamente, as implementadas nos governos Lula como meio de facilitar o acesso. Finalizaremos com a explanação da política pública específica, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), responsável pela maior parcela do número de matrículas no âmbito da expansão do ensino superior, que teve expressivo aumento nos últimos anos, expondo sua influência no contexto da história recente da Educação Superior no Brasil.

JUVENTUDES COMO CAMPO DE ESTUDO

Início com um alerta sobre a dificuldade que é precisar o termo juventude, pois, sua casualidade contemporânea faz com que pareça um termo simples, que todos conhecem, suscitando generalizações e perdendo de vista as distintas condições históricas e sociais em que esses sujeitos se produzem. Abramo (2005), nesse sentido, faz uma afirmação muito feliz, ao ressaltar que a simplicidade que o termo aparenta ter não se traduz na prática ao conceituá-lo.

> Juventude é um desses termos que parecem óbvios, dessas palavras que se explicam por elas mesmas e assunto a respeito do qual todo mundo tem algo a dizer, normalmente reclamações indignadas ou esperanças entusiasmadas. (...) no entanto, quando se busca precisar um pouco mais o próprio termo, as dificuldades aparecem, e todo o seu aspecto impreciso e escorregadio toma relevo. Muito do que se escreve na academia sobre juventude é para alertar para os deslizes, os encobertamentos, as disparidades e mistificações que o conceito encerra (...) (*Ibidem*, 2005, p.37).

Não há uma única definição do que é juventude, há, portanto, significados e formas múltiplas de ser jovem. As diversas definições nos permitem construir novas interrogações. Apesar da variedade de definições e das disputas conceituais, construiremos a argumentação a partir de referenciais escolhidos que corroboram com a ideia de sujeitos integrais, ou sujeitos de direitos, sujeitos que não se constituem apenas como sujeitos futuros, mas que possuem demandas e necessidades presentes que não apenas formativas para uma identidade futura. Mais especificamente, e seguindo o alerta de Miguel Abad (*apud* ABRAMO, 2006), "os processos que marcam a juventude como singularidade, abrindo para os jovens dificuldades e possibilidades especificas, e não somente o modo pelo qual os jovens deixam de ser jovens" (p.45).

Associo-me a ideia de jovens sujeitos integrais de direitos para definir e delimitar nosso objeto de estudo. Ainda que esta definição não encerre todas as especificidades do termo, guia ao longo deste trabalho a partir de uma compreensão abrangente de juventude que ultrapasse a ideia de transitoriedade no sentido restrito do termo, mas entendendo como uma singular etapa da vida e tão importante quanto as demais etapas, como chama atenção Krauskopf (2003):

> Porém, o período juvenil não deve ser pensado como uma mera transição, mas como um período de desenvolvimento que tem a mesma importância que as demais etapas do ciclo vital, que nunca foram chamadas de transitórias (*Apud* Novaes, 2014).

Um segundo momento importantíssimo é compreender que juventude não é um termo singular, diversos autores contemporâneos caminham na perspectiva de apontar

várias juventudes. Como Abramovay e Esteves (2009), que nos mostram que existem diversos sujeitos compreendidos dentro desse campo com diversas formas de se produzir como sujeitos e vivenciar esta condição.

Por exemplo, um jovem de uma família tradicional consegue vivenciar uma trajetória juvenil que será diferente da vivenciada por um jovem de família não tradicional, da mesma forma que um jovem negro da periferia vivencia uma juventude que não é igual à de um jovem que vive na área nobre da cidade. Entender essas condições diferentes é entender que há diversas formas de se viver a juventude. Por isso ao tratarmos o termo "juventude", busco acentuar a perspectiva que aponta para a pluralidade, o caráter múltiplo do "ser jovem", na contemporaneidade, revelando mais uma variada forma de se produzir essa condição que ultrapassa a ideia de um estado homogêneo determinado apenas pela faixa-etária instituída[1], porém não percebido socialmente, ao encontro da perspectiva apontada por Abramo (2005):

> (...) Se há tempos atrás todos começavam seu textos a respeito do tema da juventude citando *Bourdieu*, alertando para o fato de que a "juventude" podia esconder uma situação de classe, hoje o alerta inicial é o de que precisamos falar de JUVENTUDES, no plural, e não juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição. Esta mudança de alerta revela uma transformação importante na própria noção social: a "juventude", mesmo que não explicitamente, é reconhecida como condição válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais, embora apoiada sobre situações e significações diferentes. Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos como tal condição "é" ou "pode" ser vivida. (ABRAMO, 2005, pag. 43-44)

Margulis e Urresti (2000) também ressaltam as limitações que a palavra "juventude" no singular carrega, demonstrando que o termo que se apresenta simples, torna-se uma armadilha se não for questionado:

> Esa palabra, cargada de evocaciones y significados, que parece autoevidente, puede conducir a laberintos de sentido se no se tiene en cuenta la heterogeneidad social y las diversas modalidades como se presenta la condición de joven. Juventud es un concepto esquivo, construcción de edad. Cada época y cada sector social postula formas de ser joven. Hay muchos modos de experimentar la juventud, y representar la persona en las múltiples tribus que emergen en la estallante socialidad urbana (MARGULIS e URRESTI, 2000, p. 11).

1 No Brasil, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos, de acordo com o Estatuto da Juventude. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm;

Um conceito fundamental para aprofundarmos nosso entendimento no campo da juventude é a noção de condição juvenil, reafirmando a juventude como momento reconhecido socialmente. Entendida como uma etapa do ciclo da vida que liga a infância; o tempo do desenvolvimento de suas aptidões físicas, emocionais e intelectuais; tempo de proteção e dependência do outro; transição para a fase adulta; fase na qual, em tese, há o pleno gozo das funções intelectuais, culturais, produtivas e reprodutivas, que se participa socialmente nas tomadas de decisões. Ou seja, nessa concepção, a juventude é uma fase da vida que está situada entre as margens da dependência infantil e da autonomia adulta.

Assim, buscamos evidenciar juventude como fase de transição relacional, divergindo da ideia de juventude como fase de transição restrita; ressalte-se que esta última ideia foi a que embasou durante muito tempo diversos olhares que buscaram evidenciara juventude como um vir a ser somente, percebendo os jovens como sujeitos não integrais. Ou seja, tornando-os alvos de propostas e políticas que os abarcam não como sujeitos sociais de direitos, mas futuros cidadãos – vir a ser sujeito de direitos. Propostas que acabaram por sempre projetar e ampliar a sombra de um futuro, escondendo suas identidades presentes.

Desta forma, podemos afirmar que existem uma série de fatores que substanciam a condição juvenil contemporânea. Diversos autores têm apontado que a ampliação do acesso a escolarização por meio das políticas públicas de expansão e universalização da educação básica no Brasil tem sido um fator importante na própria universalização da ideia de juventude como etapa socialmente aceita em todas as classes e grupos sociais.

BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES NO BRASIL

No que se refere ao âmbito educacional, é notório que o Brasil, ainda hoje, precisa melhorar em muitos aspectos. Inicialmente, as dificuldades de possíveis avanços no que se refere à esfera universitária ocorreram pelo simples fato de desinteresse da coroa portuguesa, sendo a educação relegada à igreja Católica, e os únicos cursos disponíveis eram os de filosofia e teologia, orientados pelos jesuítas.

A chegada da coroa Portuguesa no Brasil, nos anos de 1808, trouxe consigo a necessidade da criação de instituições de ensino superior, o que no Brasil, ao longo do período imperial, ocorrerá de forma incipiente, principalmente, se olharmos o volume e a diversidade de instituições e cursos criados – marcantemente se comparado as repúblicas vizinhas que sofreram colonização espanhola. Desta forma, o que se estabelecerá serão faculdades isoladas, notadamente as de Medicina, Direito e Engenharia, com dinâmica restrita, conforme nos fala Anísio Teixeira:

> Nenhuma dessas escolas era de tempo integral, ministrando apenas cursos geralmente um único, cada escola - de tempo parcial, consistindo de “aulas” de uma relação de matérias, que constituía o currículo, ensinadas isoladamente e sem outra conexão entre

> elas além da que pudesse decorrer de possível dependência entre o ensino de uma e outra, ou do ensino de um ano para outro. Entre os professores, a despeito do possível laço de interdependência, não havia entendimentos nem reuniões, salvo a aprovação formal dos programas individuais de ensino.
>
> Geralmente, as aulas em cada matéria eram três por semana. Além das aulas, o único outro recurso didático era o de exames e, por vezes, provas parciais.
>
> É evidente que semelhante método de ensino, sem dizê-lo expressamente, apoiava-se numa filosofia de auto-aprendizagem, competindo ao professor expor a matéria, se possível, clara e estimulantemente, e ao aluno estudar por si e sem auxílio do mestre, que apenas podia aplaudi-lo, ou recusá-lo nos exames. Geralmente, o aluno não tinha, também, qualquer convívio organizado com o outro aluno, havendo alguns que procuravam estudar juntos, mas quase sempre nas vésperas dos exames ou provas (1989, p.89).

A organização e expansão do ensino superior, no Brasil, se dará, desta forma, através da instauração de Faculdades e Escolas de Ensino Superior – voltadas muito mais para o ensino do que para o desenvolvimento de pesquisa. Mesmo com a proclamação da República, em 1889, as discussões acerca da criação de Universidades continuam sem repercutir em ações efetivas. Os políticos da época, deputados constituintes, objetivavam a criação de novas instituições em Minas Gerais, Pernambuco, Bahia, São Paulo, entre outros Estados, no entanto, enfrentaram problemas de ordem financeira, devido a maior parte da receita orçamentária da época ser destinada ao pagamento da enorme dívida externa, já existente nesse momento histórico.

Já no século XX, na Era Vargas, que pela primeira vez ocorre uma ação visando à organização, em esfera nacional, da Educação Superior – não descartando a criação de nossa primeira universidade "oficial" em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro, resultado do Decreto n° 14.343, ainda sobre o molde mais de uma confederação de escolas isoladas de ensino superior do que de universidade. Não obstante, ainda serão poucas experiências que se afirmarão institucionalmente – como é o caso da Universidade de São Paulo.

De acordo com Aranha (1996, p. 201): "Os decretos de Francisco Campos imprimem uma nova orientação, voltada para maior autonomia didática e administrativa, interesse pela pesquisa, difusão da cultura, visando ainda ao benefício da comunidade". O decreto n°. 19.851/1931 cria o Estatuto das Universidades Brasileiras. Com isso, através do documento legal objetiva-se regulamentar o ensino superior no Brasil, tendo como finalidade:

> Art. 1º O ensino universitario tem como finalidade: elevar o nivel da cultura geral, estimular a investigação scientifica em quaesquer

> dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo technico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.
>
> Art. 2º A organização das universidades brasileiras attenderá primordialmente, ao criterio dos reclamos e necessidades do paiz e, assim, será orientada pelos factores nacionaes de ordem psychica, social e economica e por quaesquer outras circumstancias que possam interferir na realização dos altos designios universitarios.
>
> Art. 3º O regimen universitario no Brasil obedecerá aos preceitos geraes instituidos no presente decreto, podendo, entretanto, admittir variantes regionaes no que respeita á administração e aos modelos didacticos.
>
> Art. 4º As universidades brasileiras desenvolverão acção conjuncta em benefício da alta cultura nacional, e se esforçarão para ampliar cada vez mais as suas relações e o seu intercambio com as universidades estrangeiras. (Decreto 19.851 de 11de abril de 1931)[2]

O governo Vargas, foi responsável – na época – pela ampliação do ensino superior gratuito, e por grande parte das Universidades Federais. Neste período também foram criadas as agências governamentais no nosso país, tais como CNPq e Capes. Em 1946 com a redemocratização do país, ou seja, decadência do governo ditatorial de Getúlio Vargas ocorre a luta por uma nova educação, resgatando ideários como o dos que teve como marco os *"pioneiros da educação nova"*.

Com a ditadura militar a Reforma Universitária, antes defendida pelo Movimento Estudantil (UNE), foi de modo equivocado incorporada pelo governo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 trouxe avanços para a educação, porém desde sua primeira versão, deixou clara a inserção da iniciativa privada.

> Durante a ditadura militar a educação sofreu duas grandes reformas, em 1968 e 1971, precedidas, porém pelos acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development) onde o Brasil receberia apoio técnico e financeiro para implementar as reformas. Sendo que tais reformas visavam atrelar o sistema educacional brasileiro ao modelo econômico dependente de interesse norte-americano, onde para tal são geradas mudanças na LDB. (SURUAGY, 2005).

2 Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html (acessado em: 10/07/2015).

O relatório Atcon (Rudolph Atcon, teórico norte-americano), bem como o Relatório Meira Matos (coronel da escola superior de Guerra) fundamentaram a Lei n° 5.540/68 trazendo para a Reforma Universitária brasileira uma finalidade americana.

> A reforma acaba com a cátedra, unifica o vestibular passando a ser classificatório, aglutina as faculdades em universidade, visando uma maior produtividade com a concentração de recursos, cria o sistema de créditos, permitindo a matrícula por disciplina, além de, segundo Aranha (1996, p. 214), a nomeação dos reitores e diretores de unidade (esta agora dividida em departamentos) dispensa a necessidade de ser do corpo docente da universidade, podendo ser qualquer pessoa de prestígio da vida pública ou empresarial. (SURUAGY, 2005).

Apesar das significativas alterações no nível superior de ensino no Brasil nos anos de 1960, a divisão entre o ensino formal da elite e o ensino formal das classes menos favorecidas permanece. Pode-se dizer que a elite ocupava as vagas das universidades públicas, enquanto que secundariamente as classes menos favorecidas ocupavam as universidades particulares, de baixa qualidade acadêmica ou quando cursavam uma faculdade em universidade pública tratava-se de um curso pouco concorrido, de pouco prestígio social.

A década de 1960 traz assim um marco na privatização do ensino superior, de modo que a verba pública passa a se destinar principalmente para fins da iniciativa privada. Tal atitude continuou a vigorar nas posteriores décadas.

Já na década de 1990, no então governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Ensino Superior de modo amplo sofre uma crise; falta de verba orçamentária, ausência de professores, funcionários, concursos, e licitações de um modo em geral. Em 1996, ano da criação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Ministro da Educação, da época, Paulo Renato de Souza[3], ratificou as bases para uma reforma Universitária orientada pelo Banco Mundial, são estes:

> 1) Avaliação Institucional e Exame Nacional de Cursos (Provão); 2) Autonomia Universitária; e 3) Melhoria do Ensino, através do Programa de Gratificação e estímulo à Docência/GED). Pilares estes que apontam para a consolidação do projeto neoliberal que tem a sua maior expressão nas propostas apresentadas para "autonomia universitária", que em resumo consolidam a intenção de privatização da universidade pública brasileira, descomprometendo o Estado com o seu financiamento. (SURUAGY, 2005).

Depois de realizada uma discussão acerca da criação da universidade no Brasil ao longo desses anos, será trabalhada nesse momento a reforma no governo do presidente da época Luiz Inácio Lula da Silva. Após a crise do governo FHC, além da expansão contamos

3 Economista e político brasileiro. Importante ressaltar como a Educação encontra-se entregue a economistas, administradores e juristas, de modo que os educadores não se encontram participativos nas tomadas de decisão.

com a criação de inúmeras medidas legais para garantir não só o aumento nos números de matrículas, mas também proporcionar medidas para que essa expansão tivesse o mínimo de eficácia. Para demonstrar como se efetivou a reforma da educação superior no governo Lula, cabem destacar algumas ações, concretizadas nos textos normativos citados a seguir:

- Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).
- Decreto Presidencial nº 5.205, de 14 de setembro de 2004, que regulamentou as fundações de apoio privadas no interior das instituições federais de ensino superior.
- Decreto Presidencial nº 5.225, de 1º de outubro de 2004, que dispôs sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica.
- Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a chamada Lei de Inovação Tecnológica, que tratou de incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo.
- Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que introduziu as normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada no âmbito da administração pública.
- Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI).
- Decreto Presidencial nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que normatizou a educação à distância.
- Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

A POLÍTICA DO PROUNI COMO MEIO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Nos aprofundando um pouco mais nessa temática, através de um levantamento bibliográfico, alguns dados referentes às instituições que oferecem educação superior começaram a surgir. A partir do estudo desses dados é nítida a superioridade do número de instituições privadas em relação às instituições públicas. Em 2013, esses totais representam: 87,5% de instituições privadas, 12,5% públicas (municipais, estaduais e federais)[4]. Após esta

4 Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf (acessado em: 10/07/2015).

análise é possível uma percepção da grande diferença entre os números de instituições. Uma possível justificativa para esta discrepante diferença quantitativa entre as Universidades públicas e privadas, se deve à criação de um programa do governo Lula, o PROUNI (Programa Universidade para Todos).

O sistema educacional brasileiro tem como uma das suas principais características a exclusão, que de fato afeta as classes menos favorecidas. As consequências dessa exclusão histórica não atingem apenas aos próprios sujeitos excluídos, mas toda estrutura social do país, isso inclui não só o âmbito econômico como também sociocultural. Devido a esses fatores, foi pensada uma forma de dirimir essa exclusão, com a crescente demanda de jovens se formando no ensino médio e não tendo espaços nas Universidades públicas, foi pensada uma medida emergencial para remediar esses fatores. Com a criação do PROUNI os jovens com baixa renda que, anteriormente, não tinham a possibilidade de cursar uma faculdade tiveram suas possibilidades ampliadas.

Mesmo com toda a discussão acerca da privatização, é notória a presença de um fator relevante em relação à oportunidade de ingresso em uma instituição de ensino superior. Muitos dos nossos jovens teriam pouquíssimas chances de acesso e permanência em espaços de educação superior, sendo o programa um meio para se obter além de um diploma, inserção no mercado de trabalho, na sociedade e melhoria de vida.

Ressalta-se que o PROUNI faz parte do projeto de Reforma Universitária brasileira, aumentando o acesso as Universidades, bem como ofertando, e consequentemente, trazendo grandes benefícios as Instituições de Educação Superior privadas (IES). Nesse sentido o PROUNI objetiva cumprir o estabelecido como meta no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014), que seria justamente o de aumentar quantitativamente o ingresso de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior.

> Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (Lei nº 13.005/2014).[5]

CONCLUSÃO

Percebemos que logo nos primeiros anos do ciclo de governo do Presidente Lula, buscou-se construir mecanismos para políticas públicas de caráter mais participativo pelos sujeitos das políticas. Enxergando a educação como um dos direitos fundamentais para os sujeitos jovens podemos perceber diversos avanços na garantia de acesso a cada vez mais ampliados níveis de ensino, ao mesmo tempo, ampliando os desafios para a garantia de direitos cada vez mais extensos. Buscamos assim evidenciar ao longo deste artigo o PROUNI

5 Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf . Acesso: 14/07/2015.

como uma política que amplia o campo de possibilidades de acesso ao ensino superior para os jovens brasileiros. O Programa Universidade para Todos possibilitou uma democratização no acesso ao ensino superior, a uma parcela da que não conseguia habitar essa faixa de ensino. Há de se considerar que o programa possui inúmeras críticas, e essa democratização foi realizada com parcerias privadas, possibilitando o acesso a universidades particulares, muitas vezes de qualidade inferior à de universidades públicas. No entanto, esses jovens que antes não almejavam sua entrada na universidade, devido as inúmeras dificuldades de deslocamento, falta de vagas, horários incompatíveis nas universidades públicas, finalmente estão tendo a possibilidade de vivenciar essa experiência. No que tange aos benefícios a nossa juventude, o PROUNI vem cumprindo um papel importantíssimo ao longo desses 10 anos de existência.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, Helena Wendel, **Condição juvenil no Brasil contemporâneo.** In: Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional / [Org.] ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de A. História da Educação. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A Juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. Pag. 112-121.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html (acessado em: 10/07/2015).

_____. Lei nº 11.096/2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB, v. 2, n. 3, p. 414-429, set./dez. 2007.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam.Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Org.). **Juventudes: Outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2009.

MARGULIS, Mario e URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: ARIOVICH, L. et al. **La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Biblos, 2000.

NOVAES, Regina Reyes. Políticas públicas de Juventude no Brasil. In: Brasil, Secretaria Nacional de Juventude, **Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude** /organizado por Helena Abramo. – Brasília: SNJ, 2014.

SURUAGY, A. de Figueiredo. E. **Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. Universidade Federal de Goiás- Ano VII, n° 2, dezembro de 2005.**

TEIXEIRA, Anísio. Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

GT 4 - TRAJETÓRIAS JUVENIS, SOCIABILIDADES E PROJETO DE VIDA

Recebera trabalhos que discutam modos de vida juvenis, organizações e grupos juvenis, trajetórias interrompidas e violência, culturas juvenis, projeto de vida.

Coordenadores:
Prof. Dr. Maurício Perondi e
Prof. Me. Márcio Amaral

SESSÃO 1 - TRAJETÓRIAS INTERROMPIDAS E VIOLÊNCIA

SESSÃO 2 - SOCIABILIDADES, CULTURAS JUVENIS E GRUPOS

SESSÃO 3 - MODOS DE VIDA JUVENIS E PROJETO DE VIDA

SESSÃO 1 - TRAJETÓRIAS INTERROMPIDAS E VIOLÊNCIA

ADOLESCÊNCIA E CONDUTAS DE RISCO: A *MORTE* COMO POSSIBILIDADE DE VIDA

Eduardo Lopes Salatiel
PPCAAM/MG / eueduardo@riseup.net

1. INTRODUÇÃO

Muitos são os fatores que suscetibilizam crianças e adolescentes submetendo-os a uma gama de violações de direitos e a um círculo de violência, não raramente, difícil de romper. Os homicídios juvenis compõem essa triste realidade, representando a morte de mais de 10 mil crianças e adolescentes todos os anos no Brasil. Nesse contexto, está colocada a atuação do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCCAM) como importante mecanismo de busca da redução da violência letal.

A compreensão dos processos que submetem esses sujeitos a situações de vulnerabilidade e risco é de extrema importância, assim como a constante reflexão em torno dos aparatos destinados ao enfrentamento dessas situações. O trabalho de avaliação das políticas públicas destinadas a crianças e adolescentes deve ser pautado como estratégia mesma de proteção desses sujeitos, tendo em vista as particularidades constitutivas do *ser* jovem.

Nesse sentido, o presente artigo se orienta pela perspectiva da busca por aprimorar mecanismos de avaliação do trabalho de proteção realizado pelo PPCAAM em Minas Gerais, bem como pela busca de dimensionamento do impacto do Programa.

Trata-se de um estudo de caso no qual pretendemos discutir, a partir do conceito de condutas de risco, como a experiência da morte pode ensejar novos projetos de vida. Nesse contexto, procuramos analisar a importância do PPCAAM/MG no acompanhamento de um adolescente ameaçado de morte, indicando alguns elementos que foram de grande importância nesse processo e que podem ser observados no atendimento de crianças e adolescentes de modo geral.

2. A LETALIDADE JUVENIL E O PPCAAM

Desde os anos 1980 as taxas de homicídios vêm crescendo de modo preocupante no Brasil. No período de 1980 a 2012, o número de homicídios por 100 mil habitantes cresceu 148,5%, sendo a população jovem a que mais sofreu nesse processo. Segundo o Mapa da Violência 2014, a taxa de homicídios para cada 100 mil jovens, que em 1980 era de 19,6, chegou a 50,1 em 1999 e a 57,6 em 2012. Waiselfisz (2014, p. 30) afirma que "se na população *não jovem* só 2.0% dos óbitos foram causados por homicídio, entre os jovens os homicídios foram responsáveis por 28,8% das mortes acontecidas no período 1980 a 2012".

As previsões são igualmente preocupantes. A última publicação do *Índice de Homicídios na Adolescência: IHA-2012* estima que, se nada for feito para alterar as condições

que existiam em 2012, 42 mil adolescentes serão vítimas de homicídio entre 2013 e 2019, antes de completarem 18 anos, contando apenas os municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes (MELO; CANO, 2014).

O Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM) foi criado em 2003 como mecanismo de enfretamento dessa triste realidade, tendo sido instituído, oficialmente, pelo Decreto Federal nº 6.231/2007. Em Minas Gerais, o Programa recebeu regulamentação complementar por meio do Decreto Estadual nº 44.838/2008, tendo, no período de 2003 a 2013, incluído e acompanhado 1.151 crianças e adolescentes, em conjunto com aproximadamente 3.000 familiares (OLIVEIRA, 2014), uma vez que tem a preocupação de garantir o direito à convivência familiar.

Provocado por uma de suas Portas de Entrada (Ministério Público, Poder Judiciário ou Conselho Tutelar), o trabalho do Programa consiste em retirar crianças e adolescentes (acompanhados do núcleo familiar) do local onde se deu a ameaça de morte, encaminhá-los a local seguro e providenciar acesso à rede de atendimentos em saúde, educação, assistência social, trabalho, cultura e lazer. Nesse contexto, coloca-se o desafio de proteger sujeitos com trajetórias de vida marcadas por diversas formas de violência e violação de direitos, fomentando um processo de reinserção social que inviabilize novas situações de ameaça de morte. Tudo isso, a partir de um processo de proteção que não seja ele próprio propulsor de novas experiências de violação de direitos, tendo em vista os procedimentos de segurança que podem ser empregados[1].

Cumpre destacar que a inclusão do sujeito ameaçado no PPCAAM se dá a partir da aceitação, por parte dele, de uma proposta de proteção. Ou seja, por ato de voluntariedade que, acreditamos, é bastante significativo, já que muitos convivem diariamente com a possibilidade de serem assassinados[2] e acenam, com a inclusão no Programa, para o desejo de continuarem vivos.

3. ADOLESCÊNCIA E CONDUTAS DE RISCO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, encara crianças e adolescentes como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, contrapondo-se à noção de "situação irregular", presente no Código de Menores de 1979[3]. Crianças e adolescentes figuram agora como sujeitos de direito, o que não impede, entretanto, que a dimensão heterogênea desse *fenômeno* se deixe entrever nas representações ora idealizadas, ora indicativas do caráter supostamente problemático da adolescência ou, ainda, em práticas que atentam contra os princípios dos direitos humanos. Por exemplo, a insistência das instituições educativas em negar matrícula a alunos considerados "problema"[4].

1 Por exemplo, a limitação da circulação e do contato com familiares.

2 Em outro trabalho (SALATIEL, 2014) apuramos que 56,3% dos protegidos, durante o período de 2009 a julho de 2014, foram ameaçados por envolvimento com o tráfico de drogas.

3 Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979.

4 A esse respeito, o Diagnóstico da Situação da Infância e Adolescência no Município de Belo Horizonte aponta

Calligaris (2000) define a adolescência como um tempo de suspensão situado entre a maturação dos corpos e a apreensão de valores sociais básicos, de um lado, e do outro, a autorização propriamente dita para realizar esses valores. Em outras palavras, o adolescente sente-se plenamente capaz para realizar a passagem à vida adulta, mas sofre por parte da sociedade o que o autor chama de *moratória*. Seu caráter mal justificado ensejaria um período de contestação profunda, dando vazão à representação da adolescência como fase de rebeldia.

Dessa forma, o adolescente percebe o caráter contraditório entre o ideal de autonomia socialmente valorizado e a continuidade da sua situação de dependência, o que

> torna mais penoso o hiato que a adolescência instaura entre a aparente maturação dos corpos e o ingresso na vida adulta. Apesar da maturação dos corpos, a autonomia reverenciada, idealizada por todos como valor supremo, é reprimida, deixada para mais tarde (CALLIGARIS, 2000, p. 17).

Impedido de entrar no mundo adulto, ou seja, descoberto que as transformações corporais por si sós não garantem essa passagem, o adolescente age de modo a inscrever-se em um mundo em que não dependa dos adultos. Esse procedimento pode ser percebido na conformação das diferentes "tribos" formadas pelos adolescentes, onde a exclusão dos adultos se dá inclusive no âmbito da linguagem, através do emprego de gírias compreendidas apenas pelos pares. Nas palavras de Calligaris (2000, p. 36):

> recusado como par pela comunidade dos adultos, indignado pela moratória que lhe é imposta e acuado pela indefinição dos requisitos para terminá-la (a famosa e enigmática maturidade), o adolescente se afasta dos adultos e cria, inventa e integra microssociedades que vão desde o grupo de amigos, até o grupo de estilo, até a gangue.

Muitos são os fatores que podem, nesse processo, suscetibilizar os adolescentes, dando feições mais preocupantes para o quadro supramencionado. Basta atentarmos, por exemplo, para as diferentes formas de violência e violações a que são submetidas um grande número de crianças e adolescentes: abuso sexual, violência doméstica, violência na/da escola, etc.

Nesse contexto, é importante ter em conta o que afirma Urresti (2011, p. 45) acerca da adolescência: "se trata de una institución social porque, si bien se inicia con un proceso biológico – la pubertad – no se agota en él y depende de la influencia de los factores sociales que cambian con la cultura y las épocas". Ou seja, a adolescência não pode ser concebida apenas como uma faixa etária, mas como um fenômeno que sofre influência de fatores tanto biológicos quanto socioculturais.

---

que no eixo "educação, cultura, esporte e lazer" concentram-se 36,41% das violações de direitos registradas pelos Conselhos Tutelares (ROSELLI-CRUZ *et al,* 2013).

Nas sociedades tradicionais, o acesso à idade adulta era garantido pelos ritos de passagem, de caráter eminentemente comunitário e constituídos por uma série de procedimentos determinados social e culturalmente. Esse processo, levado a cabo pelos mais velhos e vivenciado solidariamente pelos pares, constituía "um momento essencial da filiação", fazendo-se "acompanhar pela felicidade do novato na mudança de estado" (LE BRETON, 2012, p. 37).

Nas sociedades contemporâneas, por outro lado, verifica-se a ausência desses ritos ou, pelo menos, seu completo esvaziamento simbólico, tornando-os incapazes de cumprir a função anteriormente desempenhada.

> Nascer ou crescer não é mais suficiente para estabelecer completamente o direito a um lugar no interior do elo social, sendo necessário conquistar o direito de existir. (...) Se o meio social no qual vive não propicia ao jovem o reconhecimento, ele o procura por si mesmo, colocando-se em perigo ou provocando os outros. No enfrentamento da morte, ele experimenta seu próprio valor na falta de não poder vê-lo refletido nos olhos dos outros (LE BRETON, 2012, p. 39).

As condutas de risco, no entendimento do sociólogo e antropólogo francês David Le Breton, vão muito além da irresponsabilidade supostamente constitutiva das juventudes, mas se constituem como verdadeiras estratégias de reposicionamento do sujeito diante do mundo, a partir de um jogo, real ou simbólico, com a morte. Podem ser compreendidas como ritos de passagem, mas assumem, no entanto, características antagônicas se comparadas aos ritos das sociedades tradicionais, sendo marcadamente solitárias. O termo condutas de risco

> é comumente relacionado com a exposição deliberada do indivíduo a situações de risco de se ferir ou morrer, de alterar seu futuro pessoal ou de colocar sua saúde em perigo: desafios, tentativas de suicídio, fugas, inconstâncias, alcoolismo, toxicomanias, transtornos alimentares, velocidade em estradas, violências, relações sexuais sem proteção, recusas ao recebimento de tratamento médico vital (LE BRETON, 2012, p. 34).

Elas não devem ser confundidas, no entanto, com um desejo real do sujeito de por fim a sua existência. São, antes, "um desvio simbólico para garantir o valor da existência; uma maneira de rejeitar o medo da insignificância pessoal. Longe de estarem fundamentadas na destruição de si, elas devem ser interpretadas como buscas identitárias e apelos à vida" (LE BRETON, 2012, p. 43).

4. A *MORTE* COMO POSSIBILIDADE DE VIDA

> *"Meditar sobre a morte é meditar sobre a liberdade; quem aprendeu a morrer, desaprendeu de servir; nenhum mal atingirá quem na existência compreendeu que a privação da vida não é um mal; saber morrer nos exime de toda sujeição e constrangimento".*
>
> *(Michel de Montaigne)*

4.1 O Caso Edward

Edward[5] é um adolescente que, à época da inclusão no PPCAAM/MG, contava com 17 anos. Seu perfil coincide com aquele apresentado pela grande maioria dos adolescentes atendidos pelo Programa. Autodeclarado pardo, abandonou a escola antes de concluir o ensino fundamental. Tinha a genitora como referência familiar e residia, juntamente com ela, em um bairro relativamente periférico da capital. A renda familiar não ultrapassava dois salários mínimos.

Seu encaminhamento ao PPCAAM foi realizado pelo Juizado da Infância e da Juventude após ter sido hospitalizado em decorrência de um grave acidente. Na ocasião, o adolescente pilotava, sob o efeito de drogas, uma moto roubada. Sofreu diversas fraturas e passou por várias cirurgias. Edward possuía uma extensa "ficha" na qual colecionava alguns atos infracionais: lesão corporal, roubo, tráfico e tentativa de assassinato. Fazia uso crônico de drogas e recebeu/cumpriu diversas medidas socioeducativas, como: advertência, liberdade assistida, semiliberdade e internação.

A ameaça de morte sofrida pelo adolescente tem relação tanto com seu envolvimento com o tráfico de drogas quanto com um envolvimento amoroso com a irmã de um traficante. É difícil precisar a dimensão real da ameaça, na medida em que o comportamento de risco (toxicomania, furtos, etc.) do adolescente pode ter produzido, ainda, certa intolerância por parte da comunidade.

Inicialmente, a proteção de Edward foi realizada na modalidade "com responsável legal", mas após curto período, a equipe técnica do Programa percebe a impossibilidade de mantê-lo junto à genitora. Os conflitos eram constantes e sempre acompanhados de acusações de toda ordem. Era visível uma significativa desordem emocional, principalmente por parte da mãe, ao ponto do próprio adolescente pedir pela institucionalização, aludindo a um sofrimento profundo. O afastamento da genitora mostrou-se necessário e importante para a proteção, tendo em vista que a situação de protegido poderia vir a público, colocando em risco a segurança do adolescente e da própria equipe técnica.

5 Nome fictício utilizado para preservar a identidade do adolescente. O nome foi inspirado no filme *Edward – Mãos de Tesoura,* que cumpriu um papel importante na aproximação entre o educador e o protegido. Ambos o assistiram a partir de um pedido do adolescente. A sessão fomentou reflexões interessantes a partir dos acontecimentos em torno do protagonista.

É preciso chamar a atenção para o fato de o adolescente contar com uma significativa trajetória de violência e violações. Mesmo diante de tantos atos e sanções, não se percebe uma mudança de perspectiva na sua conduta, de modo que essas sanções, ao que parece, não alcançaram uma dimensão socioeducativa. Até, pelo menos, o momento em que a morte lhe aparece como possibilidade real.

Le Breton, ao comentar as tentativas de suicídio dos jovens, afirma que, nessas experiências, "há o predomínio de um sonho de ausência, uma busca de letargia" (2012, p. 38). O que se espera, na maioria das vezes, é uma *morte sem cadáver*. Por outro lado,

> alguns jovens confrontados com uma ameaça tangível de morte finalmente alcançam um limite de sentido para se reconstruírem. As representações adolescentes da morte são sem cadáveres, sendo que a confrontação concreta com um morto ou com um ferimento torna-se, frequentemente, um lembrete da brutalidade do real e tem, muitas vezes, o valor de contenção das condutas de risco.
>
> A proximidade com a morte – quer tenha sido deliberada ou não – é uma confrontação radical com o limite, e ela possui a virtude, se nos saímos bem, de nos dispor limites de sentido para encararmos finalmente uma vida interior com referências que tenham valor emitente para nós próprios (LE BRETON, 2012, p. 40).

Nessa perspectiva se pode compreender como, após menos de um ano do acidente sofrido, Edward consegue empreender um novo projeto de vida ou mesmo revestir o anterior de novos sentidos. Em seis meses, concluiu um curso de cabeleireiro e por iniciativa própria começa uma parceria em um salão do bairro onde estava residindo. Na data do nosso último atendimento, o mesmo estava na iminência de abrir o próprio salão e tornar-se um pequeno empresário. Assumindo, conscientemente, o risco inerente à empreitada, demonstrava reconhecimento e apropriação de suas habilidades como mecanismo de reprodução material e existencial.

4.2 As Intermitências da Morte

José Saramago nos brinda com uma reflexão bastante interessante quando, em seu romance *As intermitências da morte*, apresenta as possíveis consequências de uma situação um tanto quanto absurda: em um determinado país, as pessoas deixam de morrer. Assim inicia o escritor português a narrativa da obra:

> No dia seguinte ninguém morreu. O facto, por absolutamente contrário às normas da vida, causou nos espíritos uma perturbação enorme, efeito em todos os aspectos justificado, basta que nos lembremos de que não havia notícia nos quarenta volumes da história universal, nem ao menos um caso para amostra, de ter alguma vez ocorrido fenômeno semelhante (...) (SARAMAGO, 2005, p. 11).

Esse caráter inexorável da morte é o que levou o filósofo Montaigne a criticar tão duramente aquelas pessoas que, agarrando-se de tal forma à vida, evitavam a menor referência à morte. O filósofo, por outro lado, insistia na importância de tê-la sempre presente em nossos pensamentos e asseverava: "se a receamos, temos nela um motivo permanente de tormentos e andaremos como em país inimigo a deitar os olhos para todos os lados" (MONTAIGNE, 1987, p. 158).

A consciência da morte e o modo como lidamos com ela tem profundas consequências na forma como construímos nossos projetos de vida. A morte de um parente ou amigo próximo, por exemplo, pode impactar significativamente nossa existência, reconfigurando os pressupostos do nosso *estar* no mundo.

A partir dessa perspectiva, procuramos compreender como foi possível a Edward sustentar sua condição de protegido e as estratégias que tornaram possível sua reinserção social. Utilizamos, para tanto, de entrevistas com o próprio adolescente e de observação durante atividades realizadas no âmbito de intervenção da educação social. Estas atividades envolveram visitas a museus, centros culturais e cinemas. Também foram realizadas atividades na residência do adolescente, sobretudo quando ainda apresentava dificuldades de locomoção em decorrência do acidente.

4.3 PROJETOS DE VIDA E POLÍTICAS PÚBLICAS: TECENDO REFLEXÕES

A ameaça de morte, por si só, não foi capaz de produzir determinados efeitos na trajetória de vida de Edward, contrariamente ao que observamos em outros adolescentes acompanhados pelo PPCAAM/MG. Os muitos momentos de escuta que tivemos com o adolescente nos levam a concluir que somente com a experiência real da morte ele consegue ressignificar sua trajetória de vida. Uma frase, reproduzida por ele, nos leva a perceber isso: "A vida às vezes escolhe caminhos difíceis para provar que é bela e vale a pena viver!!!". Ela aparece em dois momentos do acompanhamento. O primeiro, quando estava institucionalizado e, posteriormente, durante o último encontro que tivemos com o adolescente, ocasião em que pautamos a avaliação do acompanhamento.

Edward alimenta a percepção de que o acidente sofrido representa uma nova oportunidade, uma prova difícil cujo objetivo não é outro senão a afirmação de que vale a pena viver. Mais do que isso, podemos observar que o adolescente demonstra-se resiliente, já que a consciência das adversidades da vida, não o impede de apontar sua beleza constitutiva. Percebe-se o papel que essas experiências dolorosas podem assumir, a partir do comentário de Le Breton: "ao longo do tempo, o jovem doma seu 'mal' de viver e elabora uma identidade própria, sendo que a turbulência vivida se transforma, então, em um recurso para viver com uma consciência de que a existência é um privilégio" (2012, p. 43. Grifos nossos).

A experiência positiva ilustrada pelo caso Edward não teria sido possível sem o amparo de uma política pública que, mesmo se constituindo como uma medida de caráter pontual e excepcional, não estava alheia a tantas outras questões pertinentes ao universo juvenil, como sugere a avaliação realizada pelo adolescente.

Questionado sobre os rumos que teria tomado, caso não tivesse sido incluído no Programa, Edward afirma que teria que morar na rua, já que não poderia retornar ao local onde morava, tendo em vista a ameaça de morte. Conta, inclusive, que teria dormido na rua, com a genitora, se não fosse a avó ter pagado o hotel para que eles pudessem ficar em segurança até que aquela, informada da existência do PPCAAM, procurou o Centro de Atendimento Integrado ao Adolescente Autor de Auto Infracional (CIA/BH).

A rua aparece em seu discurso como verdadeira representação da desproteção e, talvez por isso, ele aponte recorrentemente a importância do Programa, sobretudo em um momento de extrema debilidade: "elas [as técnicas do Programa] encaminharam a gente para um lugar seguro, toda semana faziam um atendimento eu ainda estava em recuperação" (Grifos nossos).

O vínculo construído com o protegido e os profissionais que lhe acompanharam demonstra a importância das políticas públicas irem além do puro assistencialismo. Nesse sentido, Edward chama atenção para outros elementos do processo de proteção, chegando a afirmar que o mais importante do PPCAAM é servir de "alicerce para o jovem, mostrando pra ele que nem todo mundo quer o seu mal". Também nessa direção, ao avaliar as atividades realizadas com o educador social, o adolescente faz considerações que delineiam o caráter socioeducativo das intervenções e aponta modificações na sua concepção de mundo:

> com ele obtive uma imensa bagagem para essa viagem que simplesmente é nada mais que a vida. (...) Aprendi com ele várias coisas inclusive sobre valores e conceitos, (...) no meu ponto de vista creio que até deixei de ser um pouco machista e mais compreensivo (Grifos nossos).

Beatrice Corrêa de Oliveira, em um trabalho que procurou discutir os desafios da proteção de direitos humanos, apresenta o caso de Marcelo, cujo comentário acerca da sua passagem pelo PPCAAM/MG reforça as considerações acima:

> Eu imaginava que o programa era só de proteção. Eles só te punham num lugar e não te acompanhavam, não tinha assistência. (...) O programa foi uma coisa boa que o governo fez para mim [...] Eu deixei uma família, ganhei outra. Mesmo quando fui desligado eles continuavam ligando [...] O programa te dá uma chance de mudar de vida (OLIVEIRA, 2014, p. 102).

Os comentários de Edward e Marcelo reforçam a importância e a necessidade de que as políticas públicas endereçadas às juventudes procurem compreender as particularidades do mundo juvenil. No que diz respeito ao PPCAAM/MG, Beatrice, a partir das entrevistas realizadas, afirma que "o reconhecimento do sujeito, o suporte afetivo, a atenção ao que é dito e demandado pelo adolescente ajudam a explicar a relevância do programa na ruptura de trajetórias de riscos e na promoção de alternativas de vida" (OLIVEIRA, 2014, p. 104).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo enfocou algumas questões relativas à adolescência e que dizem respeito ao cotidiano de trabalho do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais (PPCAAM/MG). Trata-se de um programa que, dadas suas especificidades, constitui-se como *locus* privilegiado de reflexão acerca de certas particularidades do *ser* adolescente.

No caso de Edward, vimos que a experiência de proximidade com a morte se constituiu em um ponto de inflexão em sua trajetória de vida, possível a partir da mediação de uma política pública – o PPCAAM. Sendo assim, compreendemos que o Programa vem cumprindo, em grande medida, seu papel tanto de proteção imediata ao adolescente ameaçado quanto de prevenção de novos envolvimentos em situações de risco. Para tanto, mostrou-se de grande importância o pressuposto da condição de peculiar desenvolvimento a que estão submetidos os adolescentes, na medida em que contribuiu para a compreensão das singularidades inerentes ao mundo juvenil.

O percurso realizado até aqui aponta para a necessidade e a importância de compreender as condutas de risco em uma perspectiva distinta do olhar empreendido pelo senso comum. Mais do que constituintes de uma "fase", elas são sintomas de um *mal-estar* conformado por fatores biológicos e socioculturais. Ainda que não se constituam como condutas orientadas por pura irresponsabilidade e/ou desejo de morrer, elas podem ensejar experiências dolorosas e com profundas consequências, por exemplo, a própria morte. Nesse sentido, Le Breton afirma que

> assinalar o caráter antropo-lógico destas condutas, insistindo em sua característica provisória, não significa de maneira alguma que se deva deixar o adolescente se machucar. Se as condutas de risco são apelos à vida, elas são também pedidos de ajuda (2012, p. 43).

Assim, percebemos a importância do cuidado a ser endereçado, principalmente, ao sujeito adolescente, seja ele acompanhado pelos mais diferentes programas, projetos e instituições, pertencentes ou não ao Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. Para tanto, acreditamos ser necessário pautar mecanismos de formação continuada dos profissionais envolvidos, assim como qualificar os espaços de articulação das mais diferentes instâncias que compõem a Rede de Proteção da Criança e do Adolescente.

Quanto à perspectiva de contribuir para o aprimoramento dos mecanismos de avaliação do trabalho do PPCAAM/MG e para o dimensionamento do impacto do Programa, acreditamos que um grande desafio ainda está colocado. Qual seja: a dificuldade de avaliar os fatores que determinaram, em certos casos, a descontinuidade da proteção antes de realizada a reinserção social.

REFERÊNCIAS

CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

LE BRETON, David. O risco deliberado: sobre o sofrimento dos adolescentes. **Política & Trabalho***:* revista de ciências sociais, n. 37, Outubro de 2012. pp. 33-44. Disponível em: <http://goo.gl/favI4c>. Acesso em: 12 dez. 2015.

MELO, Luis B. de; CANO, Ignácio (Orgs.). **Índice de Homicídios na Adolescência:** IHA-2012. Rio de Janeiro, Observatório de Favelas, 2014. Disponível em: <www.unicef.org/brazil/pt/br_IHA2012.pdf>. Acesso em: 05 maio 2015.

MONTAIGNE, Michel de. De como filosofar é aprender a morrer. In: _____. **Ensaios**. Trad. Sérgio Milliet. Brasília: Editora UnB; Hucitec, 1987. (Volume 1).

OLIVEIRA, Beatrice C. de. **Desafios da proteção de direitos humanos:** teoria e prática no Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte em Minas Gerais (PPCAAM/MG). 2014. 116 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração Pública) – Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte.

ROSELLI-CRUZ, A. *et al.* **Diagnóstico da situação da criança, do adolescente e do jovem em Belo Horizonte**. Livro 1: notas teórico-metodológicas e considerações gerais Cooperativa de Trabalho de Professores Universidade Livre. Belo Horizonte: UNILIVRECOOP, 2013.

SALATIEL, Eduardo L. **Fracasso Escolar e Criminalidade***:* uma abordagem de trajetórias escolares de adolescentes ameaçados de morte em proteção no estado de Minas Gerais. 2014. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Direitos Humanos e Cidadania) – Instituto Santo Tomás de Aquino, Belo Horizonte.

SARAMAGO, José. **As Intermitências da Morte**. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

URRESTI, Marcelo. Adolescentes, jóvenes y socialización: entre resistencias, tensiones y emergencias. In: DAYRELL, J; MOREIRA, M. I. C; STENGEL, M. (Orgs). **Juventudes Contemporâneas:** um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. pp. 43-66. (IV JUBRA).

WAISELFISZ, Júlio J. **Mapa da Violência 2014:** os jovens do Brasil. Brasília: SGPR/SNJ/SEPPIR, 2014. Disponível em: <www.mapadaviolencia.org.br/mapa2014_jovens.php >. Acesso em: 05 maio 2015.

A CONDIÇÃO JUVENIL E OS PROJETOS DE FUTURO DE JOVENS EM SITUAÇÃO DE RESTRIÇÃO DE LIBERDADE NO MUNICÍPIO DE GOVERNADOR VALADARES-MG: OS SIGNIFICADOS DA EXPERIÊNCIA DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE SEMILIBERDADE

Jorddana Rocha de Almeida
Geraldo Magela Pereira Leão
Universidade Federal de Minas Gerais; CAPES; Instituto Federal de Minas Gerais
jorddana.rocha@gmail.com; gleao2001@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de uma proposta de investigação de abordagem qualitativa em andamento, com foco na temática de juventude. Propomos uma pesquisa com jovens que estão em situação de restrição de liberdade, inseridos em uma medida socioeducativa de semiliberdade em um município no interior de Minas Gerais. O nosso olhar inquiridor sobre o fenômeno das juventudes foi se redirecionando para a condição juvenil desses jovens em situação de restrição de liberdade por cometimento de ato infracional, que vivenciam a experiência de uma medida socioeducativa.

Quem são os jovens da medida socioeducativa de semiliberdade? Como eles vivenciam a condição juvenil? Quais são suas experiências de vida, de escolarização, de trabalho e de medida socioeducativa? Em que medida elas influenciam ou interferem nas suas escolhas? Como é a produção dessas escolhas? Quais são as suas perspectivas de futuro? Como constituem seus projetos de futuro? Em que medida suas experiências de vida, principalmente, as experiências da medida socioeducativa de semiliberdade interferem na constituição de seus projetos de futuro?

São essas inquietações que propiciam o delineamento dessa investigação: analisar a condição juvenil de jovens em situação de restrição de liberdade, buscando compreender especificamente os significados que eles atribuem à experiência da medida socioeducativa de semiliberdade em Governador Valadares – MG e seus projetos de futuro.

2. JUSTIFICATIVA

A presença da temática juventude no debate acerca das políticas públicas sociais não é fato recente. Conhecidos como vítimas ou protagonistas de problemas entre eles a violência, a criminalização e o desemprego, os jovens pobres, vistos como "problemas", se tornam pauta das políticas sociais desde o início da década de 1980 (CORREA, 2008).

Entretanto no contexto das políticas públicas para a juventude no Brasil, deparamonos com a característica da descontinuidade que sinaliza a falta de prioridade de políticas voltadas para os/as jovens. Com efeito, a falta de prioridade na juventude resulta em políticas sociais genéricas e compensatórias destinadas a todas as faixas etárias, desconsiderando as especificidades e a demanda efetiva destes sujeitos (DAYRELL e CARRANO, 2003).

Autores como Abramo (1994), Carrano (2003), Dayrell (2003, 2007 e 2011), Leão (2006a, 2006b), Sposito (1996, 2002 e 2003) e Pais (2003) que têm como objeto de estudo a temática da juventude argumentam que tais políticas são marcadas pela desconsideração do jovem como sujeito do seu processo de formação. Perpassam também essas políticas visões de juventude (re)produzidas socialmente e marcadas por estereótipos que consideram o jovem como "problemas sociais", ou seja, como produtos da criminalidade, da violência, do vandalismo, do consumo exacerbado, do desemprego, entre outros.

Levantamentos estatísticos apontam que o cenário da violência atinge mais intensamente alguns grupos específicos, como os jovens do sexo masculino. Uma explicação deste dado está ligada à questão da vulnerabilidade social[1]. O Mapa das Violências II (WAISELFISZ, 2012) demonstra o alto índice de vitimização da juventude brasileira, entre 15 e 24, sendo 73,2 % de casos de morte, com causas externas (acidentes, homicídios e suicídios), entre esses, 38,6 % são homicídios. Em algumas regiões a situação é tão grave que constitui um problema demográfico, comparável ao de países de guerra (SOARES, 2004). Assim, a violência, tendo os jovens como vítimas ou agentes, está estreitamente ligada à condição de vulnerabilidade social desta parcela da população.

A relação entre juventude e medidas socioeducativas também se configura em outro elemento deste cenário. Através de um levantamento realizado pela Secretaria dos Direitos Humanos do governo federal, no período de vinte a trinta de dezembro de 2009, a população juvenil em atendimento socioeducativo chegava ao total de dezoito mil jovens, desses, 64% estavam em medidas de restrição de liberdade e meio aberto. A maior concentração de jovens em conflito com a lei está na região Sudeste (49%), seguida da seguinte distribuição: Nordeste (22%), Centro-Oeste (14%), Sul (7%) e Norte (6%). No *ranking* dos estados, Minas Gerais está em terceiro lugar com mil cento e quarenta jovens amparados pelo sistema socioeducativo (STECANELA, 2012).

Dentro desse contexto, para se compreender a condição juvenil e os projetos de futuro de tais jovens, faz-se necessário voltar à atenção para a situação juvenil dos/as jovens, suas condições sociais, as disparidades socioculturais e os diferentes contextos nos quais eles se constroem como sujeitos.

Nesse sentido, o caminho dessa proposta busca compreender a questão da condição juvenil e dos projetos de futuro, voltando-se, especialmente, para os jovens em conflito com a lei, em situação de restrição de liberdade, inseridos na medida socioeducativa de semiliberdade em Governador Valadares-MG.

O contexto da microrregião de Governador Valadares compõe a mesorregião do Vale do Rio Doce, situada no leste de Minas Gerais, ocupando uma área de 2.342,316 km_2. Sua população é estimada em 263.689 habitantes (IBGE, 2010), sendo que setenta mil são jovens entre 15 a 29 anos, cerca de 30% da população. Podemos considerar que este é um número

1 Compreende-se vulnerabilidade social como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêem do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores (VIGNOLI, 2001).

bastante expressivo, no que tange às demandas de garantia de direitos básicos, bem como à relevância de pesquisas que se voltem para este grupo na sua concretude e especificidades.

No âmbito do segmento juvenil o município é marcado pela exclusão, elevados índices de vulnerabilidade juvenil e pelo fenômeno da migração. No que se refere à exclusão juvenil aponta-se a falta de prioridade, desfocalização e descontinuidade das políticas destinadas à juventude (ALMEIDA, 2010). Em 2009 foi considerado entre os 45 municípios mais vulneráveis do país e, dentre esses, está em 5º lugar no Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (IVJ-Violência), de acordo com os dados da pesquisa sobre o IVJ-Violência do Fórum Brasileiro de Segurança Pública em parceria com o Ministério da Justiça e a Fundação Sistema de Análise de Dados-SEADE (2009).

Diante de um contexto nacional e regional de descontinuidade das políticas públicas, negação das singularidades dos sujeitos e universalização de compreensões sobre juventude, aumento da vulnerabilidade juvenil, o presente estudo pretende contribuir para a produção teórica sobre juventude, políticas públicas, medidas socioeducativas e projetos de futuro.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

3.1 Condição Juvenil: Juventude ou Juventude(s)

É possível afirmar que a juventude é uma invenção moderna, mas apenas foi considerada enquanto grupo social consistente e difundido entre as classes sociais no século XX. Até o momento esse grupo social não era percebido como tal, e sim, visto apenas como um grupo etário passando por um momento de transição e caracterizado por determinadas mudanças de modo generalizado (CORREA, 2008).

Segundo Peralva (1997) a juventude é uma condição social e ao mesmo tempo, um tipo de representação. Para ela, se há um caráter universal, este está relacionado às transformações biológicas, psicológicas e físicas da faixa etária, porém, cada sociedade, em cada tempo histórico vai lidar de diversas formas com esse momento, com base nas condições sociais, econômicas, culturais, de gênero, entre outros aspectos.

De acordo com a sociologia da juventude, não cabe neste contexto uma concepção de juventude resumida a um momento de transição para a fase adulta. "A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma" (DAYRELL, 2003, p. 42).

É preciso compreender o conceito de juventude a partir da perspectiva da diversidade, reconhecendo-a como um grupo social. Desse modo busca-se romper com a ideia de que há um conceito universal capaz de produzir uma concepção única sobre todos/as os/as jovens que vivem nas mais diversas realidades e sim, considerar a juventude como juventudes, no plural, para enfatizar os diversos "modos de ser jovem" tecidos cotidianamente pelos sujeitos em sua condição juvenil, que "refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação" (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Nesse sentido, direcionar o olhar para os jovens em conflito com a lei e inseridos em uma medida de restrição de liberdade, possibilita refletir sobre a condição juvenil de cada um deles, buscando especialmente compreender os significados que eles atribuem à experiência da medida socioeducativa de semiliberdade e seus projetos de futuro.

3.2 Juventude e Medidas Socioeducativas

O contexto das medidas socioeducativas se torna uma dimensão presente e constituinte da condição juvenil vivida por um relevante percentual de jovens brasileiros. Afirma-se, pois, a necessidade de voltar o olhar para esta parcela da população em situação de restrição de liberdade, que representa a face mais amarga do fracasso da sociedade (STECANELA, 2012), e dar-lhe direito à voz, à palavra.

As medidas socioeducativas são regulamentadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/1990) – e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei 12.594/2012). Segundo o ECA, art. 112, são medidas socioeducativas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços a comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional; qualquer uma das previstas[2] no art. 110, I a VI (BRASIL, 1990). A medida socioeducativa em foco neste projeto é a de semiliberdade, em que o jovem-adolescente tem sua liberdade restrita e deve pernoitar ou seguir determinada rotina em instituições especializadas.

Segundo Stecanela (2012) a designação de medidas socioeducativas em substituição de penas pretende respeitar as "definições constitucionais de condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, e atribuir à punição um caráter predominantemente educativo" (STECANELA, 2012, p. 49). Supostamente, compreende-se que nesse momento da vida – juventude –, a proteção especial, diferente de irresponsabilidade, poderá reverter mais facilmente comportamentos definidos como crime ou contravenção penal, do que na fase adulta.

Sendo assim, não cabe neste contexto de análise entender as medidas socioeducativas fora do paradigma do jovem como sujeito de direitos. Assim, será tutelar ou apenas repressiva a medida socioeducativa que não possibilitar a emergência do sujeito, enquanto ser responsável, possuidor de direitos e regido por regras claras.

O ECA (1990) contempla, em seu escopo 54, artigos relacionados ao ato infracional, que regulamentam o caráter ressocializador e socioeducativo das medidas destinadas aos jovens em conflito com a lei. Entretanto, uma pesquisa realizada por Stecanela, entre 2008 e 2010, aponta para representações sociais direcionadas a esse grupo, que pouco se distanciam do sistema prisional regular. O estigma é de jovens presidiários e criminosos, remetendo um atendimento de natureza punitiva. No entanto o caráter socioeducativo parece ficar submisso nas representações sociais que se aproximam muito mais do processo de identificação com o preso e o infrator do que com o jovem como sujeito de direitos.

2 As medidas previstas no art. 110 são as medidas de proteção. Ver art. 98 no ECA, 1990.

Esses jovens, em sua maioria, moradores de periferias, negros, em defasagem escolar e "excluídos" de uma participação social plena "expressam a realidade de uma juventude que se sente frustrada, sem perspectiva de futuro, conflitada e em busca de visibilidade" (STECANELA, p. 55, 2012). Diante desse contexto vivido pelos jovens em situação de restrição de liberdade e das marcas sociais que lhes atravessam que se pretende neste projeto de pesquisa colocar em pauta a condição juvenil dessa juventude e desvelar seus próprios significados, desejos, os limites e possibilidades da sua experiência concreta.

O contexto das medidas socioeducativas se torna uma dimensão presente e constituinte da condição juvenil vivida por essa parcela de jovens brasileiros que estão em conflito com a lei por cometimento de algum ato infracional. Ao nos depararmos frente aos dados que as pesquisas e o próprio sistema nacional de atendimento socioeducativo brasileiro nos apresentam, novamente ecoam algumas questões: como é viver restrito de liberdade? O que passa no pensamento e percepções dos jovens privados sobre a experiência da medida socioeducativa? Quais significados esses jovens elaboram sobre tal experiência? Como lidam com suas regras, princípios e normas de convivência? E como tudo isso se relaciona e/ou interfere na sua experiência como jovens?

3.3 Juventude e Projeto de Futuro

Propor um estudo sobre a condição juvenil de jovens em conflito com a lei e medidas socioeducativas implica também em voltar-se o olhar para os projetos de futuro que são construídos por estes jovens e problematizar a relação entre juventudes, medidas socioeducativas e projeto de futuro. Acredita-se que esse diálogo é possível quando se trata de jovens em situação de restrição de liberdade, inseridos na medida de semiliberdade. Assim, cabe perguntar: como esses jovens constroem seus projetos de futuro? Quais são seus sonhos, desejos, perspectivas de vida? Até que ponto a experiência da semiliberdade repercute na constituição dos seus projetos de futuro? Em que medida os jovens elaboram relações entre a experiência da medida socioeducativa de semiliberdade e projetos de futuro?

Esses questionamentos se fazem presentes quando consideramos a condição juvenil como uma experiência de construção das identidades juvenis no sentido proposto por Leccardi (2005). Nessa perspectiva é no tempo de vida juvenil que a identidade pessoal se constrói em relação a uma projeção de si no tempo vindouro. É neste contexto que emerge a ideia de futuro ligada à ideia do adiamento das recompensas, que marca a sociedade até os dias atuais. Esse mecanismo de adiamento das recompensas para o tempo futuro implica em determinar uma concepção de juventude vista como um tempo privilegiado de preparação para o futuro, bem como um tempo privilegiado para a elaboração de um determinado projeto de futuro.

É nesse processo, latente de descobertas, emoções, conflitos e crises que os/as jovens se questionam: "Quem eu sou?", "Para onde vou?", "Quais são os meus desejos e ideais?", "Qual rumo devo dar a minha vida?" Desses questionamentos surge uma necessidade de se

projetar, dar sentido a sua trajetória de vida e ao agir no presente. Nesta perspectiva o "futuro é o espaço para a construção de um projeto de vida e, ao mesmo tempo, para a definição de si: projetando que coisa se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, o que se será" (LECCARDI, 2005, p.36).

Neste sentido, o projeto de futuro não deve ser entendido como um resultado de um cálculo matemático, estrategicamente elaborado e preparado em um processo linear de construção. Trata-se de uma concepção de projeto de futuro ligada à dimensão do "sentido do agir", remete a um plano de ação que o próprio indivíduo projeta, em alguma esfera de sua vida, a realizar no tempo futuro, em um arco temporal mais ou menos largo.

De acordo com o suporte teórico aqui analisado pode-se afirmar que o projeto de futuro depende de um "campo de possibilidades". Isto significa que cada projeto de futuro se configura conforme o contexto socioeconômico e cultural em que o jovem se encontra inserido, o mesmo limitará e/ou potencializará as possibilidades de suas experiências. Desse modo, o projeto de futuro possui uma dinâmica própria, se transformando de acordo com o amadurecimento dos próprios jovens e com as mudanças no seu campo de possibilidades.

Os projetos de futuro nascem e ganham consistência na vivência do presente, mas se relacionam constantemente com o passado e o futuro. Sendo assim, falar de projeto de futuro é falar de uma determinada relação temporal e especificamente às formas e/ou alternativas que as juventudes buscam para lidar com esta dimensão da realidade.

Parte-se do pressuposto de que o modo de conceber e vivenciar o tempo vai além de uma relação natural ou metafísica, se constituindo também em uma dimensão sociocultural que se modifica. Neste sentido, ressaltam-se as profundas mutações sociais vividas pela sociedade ocidental, em meados do século XX, que afetaram diretamente a realidade social e suas instituições, configurando-se, assim, um novo cenário onde se protagonizam "os mercados globais, a velocidade das transformações tecnológicas, o pluralismo dos valores e das autoridades, o individualismo institucionalizado e a ampliação dos riscos e das incertezas" (DAYRELL, 2011, p. 1073). Essas profundas transformações afetam a construção de ideias sobre o futuro e a relação com o mesmo.

Apesar de estarmos diante de um contexto de incertezas e centralidade da dimensão do presente todos se deparam com a necessidade da escolha. Definir seu projeto de futuro implica, para o jovem, no contexto da medida de semiliberdade, fazer escolhas diante de um campo de possibilidades ora múltiplo, ora restrito.

É neste sentido que se faz presente a questão de investigação proposta neste projeto de pesquisa: como os jovens em situação de restrição de liberdade, inseridos na medida socioeducativa de semiliberdade no município do Governador Valadares-MG vivem a condição juvenil, que significados atribuem a esta experiência e quais as repercussões desta na constituição de seus projetos de futuro?

4. METODOLOGIA

Tendo em vista o objetivo proposto neste projeto será adotada uma abordagem qualitativa, por esta apresentar características metodológicas que se mostram mais adequadas para tentar responder à questão proposta. A pesquisa será realizada junto aos jovens em situação de restrição de liberdade, inseridos na medida socioeducativa de semiliberdade no município de Governador Valadares – MG.

De acordo com Martins (2004) a pesquisa qualitativa possui características que nos possibilitam aproximar de modo amplo e profundo do objeto a ser investigado, que por sua vez é complexo e exige do pesquisador/a uma postura aberta, sensível e perspicaz à realidade social, na qual estará imerso. E a partir deste movimento de pesquisa qualitativa o pesquisador/a também é desafiado constantemente a dialogar com os dados e melhor compreendê-los.

Para a realização desta pesquisa será necessário utilizarmos diferentes procedimentos de coleta de dados. Em um primeiro momento, buscaremos realizar observações exploratórias para aprofundar as informações prévias sobre a medida socioeducativa de semiliberdade desenvolvida na Casa Semiliberdade do município de Governador Valadares e para preparar a entrada definitiva no campo. Nesta primeira fase da pesquisa de campo faremos um breve levantamento de documentos relacionados à Casa Semiliberdade. Dentre os documentos a serem analisados incluímos também os prontuários e plano individual de atendimento (PIA)3 dos jovens adolescentes inseridos na Casa Semiliberdade, a fim de conhecer e traçar um perfil desses jovens, no tocante à idade, naturalidade, escolaridade, situação familiar, situação no mercado de trabalho, renda, tipo de ato infracional cometido e ao tempo de cumprimento da medida socioeducativa. Outros aspectos que ainda forem necessários para construir esse perfil serão explorados na fase de entrevista.

Esta primeira fase de observação buscará uma entrada menos formal no campo de pesquisa, objetivando construir um processo de aproximação dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento da medida socioeducativa, como os técnicos, agentes, mas principalmente com os jovens em cumprimento da medida de semiliberdade, sujeitos desta pesquisa. Concomitante ao trabalho inicial de campo será realizado um levantamento bibliográfico sobre o contexto das medidas socioeducativas, especificamente do regime de semiliberdade.

Em seguida, com o intuito de entrar definitivamente no campo, pretende-se realizar a observação participante como segunda fase de pesquisa de campo. Inicialmente, pretende-se participar das atividades realizadas na Casa Semiliberdade e das atividades em espaços externos, coordenadas pela equipe de profissionais que integram a instituição, denominadas de saídas externas.

---

3 O prontuário se refere ao documento que arquiva os documentos pessoais e judiciais do jovem adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. O Plano Individual de Atendimento é um instrumento unificado para as unidades de semiliberdade, que objetiva o registro do acompanhamento e das intervenções realizadas com o jovem durante o cumprimento da medida socioeducativa.

Constituindo a terceira fase da pesquisa de campo propõe-se a realização de entrevistas semi-estruturadas com os jovens inseridos na medida socioeducativa. De acordo com Bourdieu (1997) toda relação de pesquisa é uma relação social, que como tal implica troca e exerce efeitos entre os sujeitos pesquisador/a e pesquisado/a. Desse modo espera-se que os sujeitos entrevistados possam falar de suas identidades e experiências como jovens em conflito com a lei, em situação de restrição de liberdade. Como jovens, poderão dizer o que tem marcado suas vidas, seus percursos.

Considera-se importante um segundo momento da fase de entrevistas, no qual se pretende ouvir alguns educadores e familiares escolhidos a partir do grau de significância que esses têm para os jovens pesquisados. Esse momento servirá como instrumento de triangulação de dados em uma pesquisa qualitativa (FLICK, 2009). Espera-se que outras questões, reflexões e nuances sejam acessadas e percebidas, possibilitando triangular com as informações dos jovens.

É com base nesses procedimentos metodológicos que buscaremos a sensibilidade necessária para compreendermos a complexidade da pergunta em questão e alcançarmos os dados objetivos da realidade social pesquisada, sem deixarmos de avançar na compreensão mais aprofundada dos significados dos jovens em situação de restrição de liberdade em relação à vivência da condição juvenil e à constituição de seus projetos de futuro.

5. REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. *Cenas juvenis; punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Escrita, 1994.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *Usos e Abusos dos Estudos de Caso.* In: Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ALMEIDA, Jorddana Rocha. *Juventude e Políticas Públicas: olhares sobre a atuação da Coordenadoria Especial de Juventude em Governador Valadares – MG*. 2010. Monografia (Graduação) – Universidade Vale do Rio Doce.

CORREA, L. M. *Entre Apropriação e Recusa: Os significados da Experiência Escolar para os Jovens da Periferia Urbana de São Bernardo do Campo (SP)*. Araraquara, SP. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social.* In: Revista Brasileira de Educação, Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação, n. 24, p. 40 – 52, set/ out/ nov/ dez/ 2003.

_____, Juarez T. *A escola faz as juventudes?* Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, 2007.

DAYRELL, J; CARRANO, P. *Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo.* 2003. Disponível em http://www.uff.br/obsjovem/

DAYRELL, Juarez Tarcísio; LEÃO, Geral; REIS, Juliana, Batista dos. *Juventude, projetos de vida e ensino médio.* Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067 – 1084, out. – dez. 2011. Disponível em: www.cedes.unicamp.br

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal 8069/1990. Brasília, 1990.

FORUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (IVJ-Violência) 2009. Disponível em: http://www2.forumseguranca.org.br. Acessado em 16/08/2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010. Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br. Acessado em 16/08/2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades: Governador Valadares, 201o. Disponível em: http://www.ibge.gov.br. Acessado em: 16/08/2013.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. *Experiência da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborada por jovens pobres.* IN: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n. 1, p. 31 – 48, jan/abr. 2006a.

_____, Geraldo Magela Pereira. *Entre a autonomia e o controle: uma análise de um programa de transferência de renda para jovens pobres.* Revista Brasileira de Educação, São Paulo, ANPEd, n. 29. 2006b. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm

LECCARDI, Carmen. *Por um novo significado do futuro*: mudança social, jovens e tempo. Tempo Social. Volume 17, número 2, novembro de 2005.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. *Metodologia qualitativa de pesquisa*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 287-298, maio/ago. 2004.

PAIS, J.M. Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. Lisboa: Âmbar, 2003.

PERALVA, Argentina. *O jovem com modelo cultural*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, ANPEd, n. 5/6. 1997.

SOARES, Luiz Eduardo. *Juventude e Violência no Brasil Contemporâneo*. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.* São Paulo: Instituto Cidadania; editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. *Juventude, crise, identidade e escola.* In: DAYRELL, Juarez. Múltiplos olhares sobre educação. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, p. 96 – 104, 1996.

_____, Marília Pontes. *Políticas metropolitanas de juventude: projeto temático*. São Paulo, 2002, mimeo.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rocrigues. *Juventude e políticas públicas no Brasil.* IN: Revista Brasileira de Educação, Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação, São Paulo, n. 24, p. 16 – 39, ND. 2003 Dez.

STECANELA, Nilda (org.). *Ler e escrever a vida: trajetórias de jovens em privação de liberdade*. Caxias do Sul, RJ: Educs, 2012.

TEIXEIRA, Inês A. Castro. *Virtualidades e alcances da entrevista narrativa.* In: Congresso Internacional sobre pesquisa (Auto) Biográfica II, 2006, Salvador. Anais. Salvador: UNEB, 2006

VIGNOLI, J.R. *Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes.* Santiago de Chile: CEPAL, 2001. (Serie Población y Desarrollo, n.17).

UNESCO. Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: desafios para Políticas Públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

WAISELFISZ, J. *Mapa da Violência II: os jovens do Brasil.* Rio de Janeiro: UNESCO, Instituto Ayrton Senna e Ministério da Justiça. 2012.

YIN, Robert K. *Estudos de Caso: planejamento e métodos.* 3 ed. Porto Alegre: Bookman. 2005.

TRANSIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO NA JUVENTUDE E RUPTURAS COM TRAJETÓRIAS INFRACIONAIS

Kelita Rejane Machado Gonçalves Cunha[1]
Universidade de Brasília (UnB). kelita@unb.br

Maria Claudia Santos Lopes de Oliveira[2].
Universidade de Brasília (UnB). mcsloliveira@gmail.com

Resumo: A presente proposta de comunicação é parte de uma investigação teórica-empírica em andamento que tem como cenário a socioeducação. Tem como principais objetivos (1) analisar trajetórias de desenvolvimento de jovens que cumpriram medida socioeducativa em privação de liberdade na transição entre o dentro e o fora do sistema de justiça juvenil; (2) explorar, no plano da experiência da socioeducação, como a medida interfere nos processos de desenvolvimento e nas rupturas com as trajetórias infracionais; (3) analisar, no plano sócio -institucional, os sistemas de valores que operam nos múltiplos contextos nos quais o adolescente interage durante o cumprimento da medida e; considerando a alteridade, (4) investigar o papel dos outros sociais como agentes catalisadores nas transições de desenvolvimento, a partir das redes de socialização disponíveis ao sujeito. Os fundamentos teóricos-epistemológicos que orientam esta reflexão e o entendimento sobre processos de desenvolvimento humano na juventude se sustentam em duas áreas do conhecimento: a Psicologia Cultural e a Sociologia da Juventude. A Psicologia Cultural foca ações situadas e significadas dentro de um cenário cultural, onde as interações dos participantes merecem destaque. Nesse sentido, o papel da cultura é fundamental na compreensão dessas interações sociais que se criam e negociam significados e valores socioculturais transformados pela pessoa em desenvolvimento. Os processos de socialização são analisados a partir de uma leitura crítica da relação do jovem com a sociedade, seja pela via da exclusão e invisibilidade, seja pelos diferentes modos de inclusão, como escolarização e trabalho. Por tratar-se de uma investigação etnográfica, o desenho metodológico parte do estudo qualitativo de casos únicos, com jovens entre 18 e 21 anos de idade que, nesta primeira etapa da construção de dados estão cumprindo a medida em regime de privação de liberdade e, numa etapa posterior, o acompanhamento desses mesmos jovens egressos em seu retorno à comunidade. Com os resultados desta pesquisa, esperamos (i) contribuir para minimizar a carência de estudos sobre trajetórias de desenvolvimento que tenham como foco os processos que se relacionam com a saída desses sujeitos do sistema socioeducativo; (ii) aportar ao entendimento dos mecanismos de promoção de processos de mudança que produzem rupturas com trajetórias infracionais; (iii) fornecer indicadores aos técnicos e educadores no seu papel de impulsionar processos de desenvol-

1 Doutoranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília - DF.

2 Orientadora deste estudo, Professora do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília - DF.

vimento humano específicos; e, por fim, (iv) suscitar debates mais críticos no campo das políticas públicas a respeito da infração juvenil.

Palavras-chave: Transições juvenis; Desenvolvimento Humano; Socioeducação.

INTRODUÇÃO

Uma maneira de buscar entender uma sociedade é através do modo como são representados cada um de seus grupos constitutivos. No caso da criança e do adolescente, a sociedade brasileira apresenta visões contraditórias, tanto como categoria de análise – ora esquecida e negligenciada, ora protagonista e responsável pelos males sociais – quanto com relação à sua própria condição em um mesmo momento da história, a depender da sua classe econômica, etnia ou condição social. Esses fatores se apresentam como elementos importantes na constituição da subjetividade do adolescente, que, segundo Ribeiro (2010), são determinantes de um modo de ser e estar no mundo que, na nossa sociedade, sinaliza o usufruto desigual das riquezas e do exercício dos direitos de cidadania.

Alguns autores (Carreteiro, 2003; Castro, 2006; e Ribeiro, 2010) analisam a infração juvenil como uma das respostas recorrentes da juventude excluída, juntamente com episódios de violência e o uso abusivo de substâncias, cujo processo de construção identitária e de subjetivação é marcado pelo sofrimento social produzido por um sentimento de não pertencimento familiar, acadêmico, laboral ou comunitário. No entanto, esta reflexão não busca isentar o indivíduo da responsabilidade por seus atos, mas entender a dupla finalidade medida socioeducativa. Ela não se furta à tarefa da responsabilização juvenil, mas Coelho da Silva (2015) ressalta o fim teleológico da medida, que é educar o jovem para o convívio sociocomunitário. Lopes de Oliveira (2015) descreve a dupla condição de uma medida socioeducativa na qual, por um lado representa uma sanção pelo ato gravoso de violação do contrato social, que impõe restrições ao direito individual do adolescente (como a liberdade de ir e vir), mas que não pode eximir-se do seu compromisso de atender aos direitos fundamentais do adolescente, como um sujeito em desenvolvimento, provendo-lhe alternativas de expressão e linguagem não adstritas à infração, que possa auxiliá-lo a assumir o papel de agente de suas próprias escolhas, com possibilidade de posicionar-se diante das condições profundamente adversas nas quais a sua identidade é construída.

Por esta razão, no contexto da proteção integral, a proposta é que as medidas sejam executadas dentro de uma política educacional não punitiva, tendente a interferir no processo de desenvolvimento dos adolescentes, para uma melhor compreensão da realidade e efetiva integração social. Por isto Gois (2015) entende que as medidas socioeducativas isoladamente não possuem a eficácia a que se propõe. O ato infracional precisa ser analizado dentro de um contexto de exclusão e negação de direitos e, portanto, deve ser parte de um projeto maior, e não de políticas incipientes e desarticuladas, com programas de atendimento frágeis, como não é difícil de ser encontrado. A Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE especifica em seu art. 11 que, para que uma entidade possa inscrever o seu programa de atendimento no Conselho Muni-

cipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, é requisito obrigatório a previsão das ações de acompanhamento do adolescente após o cumprimento de medida socioeducativa. No entanto, Assis e Constantino (2005) assinalam que o apoio ao jovem após o seu desligamento da unidade socioeducativa ou dos programas de atendimento privativos de liberdade inexiste em 53% das unidades. Dados mais recentes reunidos pelo Conselho Nacional do Ministério Público, em março de 2013, revelam dados ainda mais alarmantes, afirmando que não há qualquer forma de atendimento multidisciplinar aos egressos e suas famílias em mais de 80% das unidades de internação e em quase 70% dos programas de semiliberdade (CNMP, 2013).

Outros dois estudos que têm um olhar voltado à eficácia da medida coincidem sobre o fato de que as estatísticas desfavoráveis em relação aos índices de reincidência infracional dos jovens egressos da medida de internação têm íntima relação com a carência de oferta por parte do Estado de um programa especial de acompanhamento ao egresso (Ribeiro, 2010; Branco e Wagner, 2007). Além disso, Ribeiro (2010) reconhece ainda que, por falta desse acompanhamento apropriado, o pouco conhecimento que se tem sobre os caminhos tomados por esses jovens após sairem da unidade advém de fontes informais.

É neste contexto que se insere a proposta deste trabalho. Esta comunicação busca informar o andamento de uma investigação teórico-empírica sobre processos de desenvolvimento humano que têm como cenário a socioeducação. Esta pesquisa tem como principais objetivos (1) analisar trajetórias de desenvolvimento de jovens que cumpriram medida socioeducativa em privação de liberdade na transição entre o dentro e o fora do sistema de justiça juvenil; (2) explorar, no plano da experiência da socioeducação, como a medida interfere nos processos de desenvolvimento e nas rupturas com as trajetórias infracionais; (3) analisar, no plano sócio-institucional, os sistemas de valores que operam nos múltiplos contextos nos quais o adolescente interage durante o cumprimento da medida e; considerando a alteridade, (4) investigar o papel dos outros sociais como agentes catalisadores nas transições de desenvolvimento, a partir das redes de socialização disponíveis ao sujeito.

LENTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Os fundamentos teóricos-epistemológicos que orientam esta reflexão e o entendimento sobre processos de desenvolvimento humano na juventude se sustentam em duas áreas do conhecimento: a Psicologia Cultural e a Sociologia da Juventude.

A Psicologia Cultural, inspirada nos estudos de Vygotsky, enfatiza simultaneamente a individualidade e as interações dos participantes dentro de um cenário cultural. Nesse sentido, o papel da cultura é fundamental na compreensão dessas interações sociais que se criam e negociam significados e valores socioculturais transformados pela pessoa em desenvolvimento.

Voltando-nos ao contexto escolhido para esta pesquisa, Coelho da Silva (2015) coloca que a internação rompe com os vínculos do adolescente pelo período da privação de liberdade aplicada para execução da proposta socioeducativa e responsabilização frente ao

ato infracional. No entanto, Zittoun (2007) traz uma concepção diferente de ruptura, como momentos nos quais os modos de ajustamento existentes são interrompidos por eventos paralizantes ou estruturantes, que levam à elaboração de novas condutas e sentidos de si e do mundo. Nesse sentido, apesar de ser a sentença que determina a internação um evento indicador de transição de desenvolvimento, entendemos que o que vai defini-la como sendo uma experiência de ruptura é a própria percepção do sujeito, que se faz conhecida através do seu enunciado. A forma como são vividos os acontecimento individuais balizam os diferentes percursos constitutivos de uma trajetória biográfica. A base semiótica da transição se dá a partir de um arranjo de significados sociais que são oferecidos como recursos simbólicos. Por isto é possível identificar alguns processos que, pela regularidade, refletem a história de determinadas estruturas sociais. Mas é a forma como o sujeito se apropria desses significados sociais e os sintetiza que dará a base para a constituição da sua nova identidade.

Em recente trabalho, Ressurreição (2015) traz como dado que o foco das pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento ainda hoje é a infância, com um crescente interesse pela adolescência entre os estudos publicados. No entanto, Arnett (2000) identifica como lacuna os estudos que enfocam as transições vivenciadas por jovens na faixa etária de 18 a 25 anos, chamada por ela de adultez emergente. A presente investigação se propõe a lançar luz sobre esta categoria de análise frente às mudanças contemporâneas que tornam as transições juvenis ainda mais complexas.

Apesar de haver uma aparente uniformidade em termos etários daquilo que, como construção social, é chamado juventude, este trabalho faz um esforço incitado por Pais (1990) para olhá-la desde a perspectiva da diversidade, exatamente por chamar a atenção para diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros. Os processos de socialização são analisados a partir de uma leitura crítica da relação do jovem com a sociedade, seja pela via da exclusão e invisibilidade, seja pelos diferentes modos de inclusão, como escolarização e trabalho. Desta maneira, o mesmo autor aponta que a questão central que se coloca à sociologia da juventude é a de explorar não as possíveis similaridades entre jovens ou grupos sociais juvenis, mas particularmente as diferenças sociais existentes entre eles.

Esta forma de tomar a juventude como uma categoria analítico-científica socialmente heterogênea, dividida em função dos seus interesses, origens sociais, perspectivas, aspirações e percursos de transição, se alinha aos pressupostos epistemológicos que sustentam esta investigação, os quais serão explicitados a seguir.

MÉTODO

A decisão da metodologia mais adequada ao estudo do desenvolvimento está intrinsecamente relacionada com o arcabouço teórico e com os pressupostos epistemológicos sobre os quais a pesquisa se desenvolve (Souza, Branco e Oliveira, 2008). Por ser ancorada esta investigação, como imperativo teórico, no marco da Psicologia Cultural - cuja produção do conhecimento se dá dentro dos contextos históricos, culturais e sociais - e por uma Epistemologia Qualitativa - segundo a qual o conhecimento consiste em uma tentativa de aproxi-

mação e diálogo com a realidade - a escolha do método de Estudo de Casos de indivíduos em contextos culturais específicos se mostra coerente. Nessa perspectiva, a singularidade adquire status legítimo na produção do conhecimento, não como individualidade, enquanto entidade objetivada, mas como forma única e diferenciada de constituição subjetiva (Gonzalez-Rey, 2002). Por isso mesmo a legitimação não se sustenta na quantidade de sujeitos, mas na qualidade da sua expressão. A singularidade é, então, um momento qualitativo constituinte da própria subjetividade. Pela nível de aprofundamento que este tipo de esforço de pesquisa proporciona e pela possibilidade de se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real, Yin (2001) considera ser um método sumamente apropriado para a compreensão de fenômenos sociais complexos.

A presente investigação encontra-se em uma etapa piloto para delimitação de um desenho metodológico que possa dar consecução aos objetivos propostos. Assim, foi iniciada uma imersão etnográfica há dois meses, o que tem possibilitado uma ampliação da compreensão sobre o fenômeno que faz parte do objeto desta pesquisa, além de permitir a seleção de alguns casos relevantes, que também é uma das metas dessa etapa. Nesta fase exploratória, o principal método utilizado tem sido a observação participante, com interação intencional entre pesquisadora e participantes. Entende-se como relevante aquele caso que está intimamente associado à questão de pesquisa e, portanto, apresenta potencial de produção de conhecimento.

PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa são jovens entre 18 e 21 anos de idade, os quais, após cumprir medida socioeducativa privativa de liberdade em alguma unidade de internação do Distrito Federal, terão recebido o benefício da saída sistemática a ser cumprido na Unidade de Internação de Saída de Sistemática (UNISS), no Recanto das Emas – DF. Este tem sido o principal instrumento adotado no atendimento entre a fase conclusiva da medida de internação e o retorno do socioeducando ao seu convívio comunitário de origem.

Dado o interesse em analisar trajetórias de desenvolvimento na transição entre o dentro e o fora do sistema de justiça juvenil, os estudos de caso terão início quando o jovem ainda estiver acautelado na UNISS, sendo acompanhado pela pesquisadora nos seis meses seguintes à sua liberação.

INSTRUMENTOS

Até o presente momento, têm sido sistematicamente registradas em um Diário de Campo as notas e observações da rotina de trabalho. Este material tem servido de fonte dados de pesquisa para as análises preliminares.

Os instrumentos a serem utilizados na etapa seguinte da pesquisa serão definidos em consonância com o desenho metodológico.

CONTRIBUIÇÕES CIENTÍFICAS E SOCIAIS ESPERADAS

Com os resultados desta pesquisa, esperamos (i) contribuir para minimizar a carência de estudos sobre trajetórias de desenvolvimento que tenham como foco os processos que se relacionam com a saída desses sujeitos do sistema socioeducativo; (ii) aportar ao entendimento dos mecanismos de promoção de processos de mudança que produzem rupturas com trajetórias infracionais; (iii) fornecer indicadores aos técnicos e educadores no seu papel de impulsionar processos de desenvolvimento humano específicos; e, por fim, (iv) suscitar debates mais críticos no campo das políticas públicas a respeito da infração juvenil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A etapa de revisão da literatura para a construção deste projeto de pesquisa demonstrou haver uma lacuna de conhecimento e de práticas em relação ao acompanhamento do jovem após o término do seu acautelamento pelo Estado. Ao mesmo tempo, é possível perceber nas notas e observações de rotina que os técnicos e profissionais responsáveis pelo atendimento socioeducativo no interior das unidades de internação relatam a sua frustração pelo desconhecimento sobre os caminhos tomados após a liberação desses jovens. Considera-se que a medida imposta alcance a sua eficácia quando leva o adolescente a uma sensibilização e reflexão em relação ao ato infracional cometido, mas sem metodologias de acompanhamento do egresso pouco pode-se dizer a respeito de eficácia em termos de rupturas com trajetórias infracionais.

A imersão etnográfica da pesquisadora tem possibilitado uma aproximação dos contextos reais do cotidiano de vida desses jovens em suas próprias comunidades culturais. Nesse sentido, o aspecto central na identificação dos momentos de ruptura vividos durante a experiência de internação emerge nas narrativas dos próprios jovens.

Esperamos que este trabalho possa contribuir tanto com o desenvolvimento teórico em relação às trajetórias juvenis no contexto da socioeducação, como também, no âmbito social. Assim, o olhar mais atento sobre o jovem para além dos limites da unidade de internação pode contribuir para uma melhor inserção desse indivíduo no mercado de trabalho; no rearranjo familiar que, em função da ausência daquele integrante por um período prolongado durante a internação pode já ter estabelecido uma nova dinâmica; na continuidade da escolarização e prevenção do abandono escolar; e no próprio contexto comunitário, favorecendo a construção de novos laços que oportunizem trajetórias não infracionais, sem omitir a condição do jovem como agente de transformação da sua própria realidade.

REFERÊNCIAS

ARNETT, J. Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, v.55, n.5, p.469-480, 2000.

ASSIS, S. G. e CONSTANTINO, P. Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. Rev. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10 (1): 81-90. 2005.

BRANCO, Bianca de Moraes; WAGNER, Adriana. *Os adolescentes infratores e o empobrecimento da rede social quando do retorno à comunidade*. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro , v. 14, n. 2, p. 557-566, Apr. 2009 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000200024&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 Jan. 2016.

BRASIL. Lei Federal nº. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional e dá outras providências. 2012.

CARRETEIRO, T. C. Sofrimentos sociais em debate. *Revista Psicologia* USP, São Paulo, 14(3), 57-72, 2003.

CASTRO, A. L. S. *Ato infracional, exclusão e adolescência: Construções sociais*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado. 2006

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. *Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes*. Relatório da Resolução nº 67/2011. Brasília: CNMP, 2013.

COELHO DA SILVA, A. H. *O benefício de saídas sistemáticas no cumprimento da medida socioeducativa de internação*. TCC (Graduação em Direito) - UDF, Brasília. 2015.

GOIS, V.P.C. (s/d). O Estatuto da Criança e do Adolescente, as medidas socioeducativas e a internação. Âmbito Jurídico.com.br. Disponível em:<http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=502> Acesso em: 22 abr 2015.

GONZALEZ-REY, F. *Pesquisa qualitativa em psicologia – caminhos e desafios*. São Paulo: International Thomson Editores. 2002.

LOPES DE OLIVEIRA, M.C.S. *História social da infância brasileira*. Manuscrito não publicado. 2015.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), (1.°, 2.°), 139-165. 1990.

RESSURREIÇÃO, S. B. *Jovens indígenas universitários: Experiências de transições e etnogênese acadêmica*. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia), UFBA - Salvador, Bahia. 2015.

RIBEIRO, D. D. *O sentido da medida de internação na trajetória de vida de jovens egressos do sistema socioeducativo*. Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Psicologia Jurídica da Universidade Católica de Brasília, em 09/04/2010, como

requisito para obtenção do título de Especialista em Psicologia Jurídica. Brasília, 2010.

SOUZA, T. Y. de; BRANCO, A. M. C. U. de A. e Lopes de Oliveira, M. C. S. Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. Fractal, *Rev. Psicol*. [online], 20 (2), 357-376. 2008.

VALSINER, J. e SALVATORE, S. How idiographic science could create its own terminology. *In* Salvatore, S.; GENNARO, A.; e VALSINER, J. (2012). *Making sense of infinite uniqueness. The emerging system of idiographic science*. IAP, Charlotte, NC. 2012.

YIN, R. K.. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman. 2001.

ZITTOUN, T. Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young*, v.15, n.2, p.193-211, 2007.

TEATRO E JUVENTUDES: EM BUSCA DE UM INÉDITO POSSÍVEL

Luciana Cezário Milagres de Melo
Mestranda em Artes da Cena[1] (EBA/UFMG)
lucianacmmelo@gmail.com

INTRODUÇÃO

Comecei a fazer teatro aos 15 anos de idade. Aos 18, ingressei no Teatro Universitário da UFMG, curso técnico de formação do ator, através do qual, um ano mais tarde, tive a oportunidade de ter minha primeira experiência como professora. Tratava-se de um estágio em um projeto socioeducativo voltado para jovens de 16 e 17 anos. Estagiar no projeto foi um desafio. Aprendi muito com aqueles jovens – que tinham quase a mesma idade que eu, mas trajetórias de vida diferentes – e dei meus primeiros passos como professora de teatro. Essa experiência foi determinante na minha trajetória teatral e acadêmica.

A partir dela eu fui, aos poucos, me constituindo como professora de teatro e construindo a minha *poética própria.* Segundo Machado a poética própria

> traduz modos de ser, estar e fazer que nos delineiam (...) pode ser concebida como o conjunto de características de um artista ou de um autor, renomado ou iniciante: traços, rabiscos, contornos, modos próprios de ser e estar no mundo, na sua relação consigo e com o outro (2015, p. 64)

Essa construção foi-se dando (e ainda se dá, já que se trata de um *work in process* sem fim) através da minha atuação como educadora em outros espaços não-formais de educação e da possibilidade de conhecer outros projetos e práticas. Além disso, constituir-me como professora de teatro está intrinsecamente relacionado com a minha trajetória como artista – primeiro no teatro de grupo e depois como performer. Tive acesso ao campo de estudos da Pedagogia do Teatro e do Teatro Contemporâneo, que se intensificou após meu ingresso no Mestrado em Artes da Cena na EBA/UFMG, sob orientação da prof.ª Dra. Marina Marcondes Machado. A graduação em pedagogia e a participação, desde o segundo período da faculdade, no grupo Observatório da Juventude da UFMG, onde pude atuar em projetos de extensão e pesquisa, foram também importantes.

Nesse texto irei refletir sobre a presença da arte em projetos sociais, tendo em vista a intensificação do trabalho de entidades do terceiro setor e ações governamentais junto a jovens em situação de exclusão social nas últimas décadas. A reflexão será construída a partir de duas experiências que vivi: como pesquisadora, na monografia de conclusão do curso de pedagogia intitulada "A arte como metáfora da liberdade? Um estudo de caso com jovens au-

1 Bolsista CAPES/Demanda Social.

tores de ato infracional" [2], e como professora de teatro no CAPUT – Centro de Atendimento e Proteção ao jovem usuário de tóxico.

Nas oficinas de teatro (que aconteciam dentro de um centro socioeducativo, onde jovens cumpriam medida de privação de liberdade) observadas durante a realização da pesquisa, circulavam discursos, concepções e práticas muito distintas daquelas que pude vivenciar no CAPUT, quando atuei como professora de arte. Um ponto central das reflexões que proponho é a percepção de que há uma diversidade muito grande de práticas nos projetos que vêm sendo propostos. Segundo Fernandes et al: "surgem desde propostas que qualificam a arte como processo de criação, até aquelas que a utilizam como instrumento de adaptação da pobreza à lógica de funcionamento neoliberal da sociedade" (2006, p. 128).

Há projetos enraizados em lógicas perversas, assistencialistas, que são endereçados a um sujeito "carente", um olhar que parece atribuir apenas falta aos jovens participantes; projetos de cunho salvacionista ou que visam ocupar o tempo ocioso, para que os jovens não "virem criminosos", como se a criminalidade fosse uma fatalidade ou uma "doença dos pobres" (MINAYO et al, 1999) [3]; projetos para "amansar" os jovens, tornando-os obedientes, dóceis [4], buscando cumprir uma função em que a escola parece ter fracassado. Há projetos empreendidos pela sociedade civil, organizações governamentais e não-governamentais e até pela polícia – o que quereria a polícia quando desenvolve oficinas culturais com jovens que ela rotineiramente mata? E, por fim, os que parecem existir em menor número: projetos com concepções e práticas educativas e artísticas que pensam a arte como criação e os sujeitos como inacabados, com vocação para ser mais[5].

Diante da diversidade de propostas e de atores, pergunto: que práticas, que concepções, que arte queremos? Longe de buscar respostas prontas, reflito a partir das minhas próprias experiências – como educadora, artista e pesquisadora – assim como problematizo práticas e concepções, para depois finalizar de forma propositiva, ancorada em estudos e práticas contemporâneas em teatro e performance.

---

2 Monografia de conclusão do curso de pedagogia, da Faculdade de Educação da UFMG, orientada pelo prof. Dr. Juarez Dayrell. Disponível em http://observatoriodajuventude.ufmg.br/

3 Segundo Minayo et al, parece haver, presente no senso comum, uma associação quase automática entre violência e pobreza, como se a violência fosse "uma doença dos pobres, ora como vítimas das condições sociais, ora como autores, por causa da revolta, ressentimento, frustração e ódio contra os ricos." (p.151). De acordo com essa ideia, Minayo *et al* acrescentam que diversos estudos apontam que os delitos mais prejudiciais à sociedade são crimes praticados por indivíduos das classes sociais mais altas, tais como "crimes de colarinho branco, desfalques na economia, criminalidade organizada, crimes contra a ecologia e saúde pública, atentados contra a segurança na organização do trabalho, publicidade falsa, corrupção e desvios de verbas públicas." (p. 151, 152). Tais crimes se configuram como violência política, cultural, econômica e financeira exercida pelas classes altas.

4 "mais valem pobres na mão do que pobres roubando" (frase do filme Quanto vale ou é por quilo?, de Sérgio Bianchi, Brasil, 2005)

5 Segundo Freire, nós, como seres humanos inconclusos, inacabados, temos "vocação para a humanização", "que se expressa na própria busca do *ser mais*, através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar para ir além de suas próprias conquistas. (...) Frente às realidades históricas de desumanização de milhões de pessoas no mundo todo, a luta por humanização funda-se antropologicamente e eticamente no processo de construção desse ser *inconcluso*, que busca recuperar sua humanidade perdida ou superar as situações limites para realizar seu próprio *ser mais*" (ZITKOSKI, REDIN, STRECK, 2010).

A ARTE COMO METÁFORA DA LIBERDADE?

Nesta pesquisa investiguei os sentidos que jovens em cumprimento de internação em um centro socioeducativo da região metropolitana de Belo Horizonte atribuíam à participação em uma oficina de teatro. Busquei compreender e analisar também quem eram os jovens participantes da oficina e como vivenciavam sua condição juvenil estando privados de liberdade e o que significava para aqueles sujeitos ter contato com o teatro naquele momento da vida.

Perguntava-me ainda quais seriam as possibilidades de se desenvolver um trabalho artístico naquele espaço, levando em conta tratar-se de uma instituição extremamente disciplinizadora e normatizadora – o que podia ser percebido na arquitetura, na rígida rotina institucional, na divisão e controles de tempos, espaços e corpos dos jovens, no regulamento disciplinar. Penso que a arte, por outro lado, é potencialmente o lugar da transgressão, do desvio. De acordo com Carminda André (2008a) "o exercício poético é, por sua natureza, a experiência da transgressão" (p. 2).

A investigação consistiu-se em um estudo de caso. Os principais instrumentos metodológicos foram observação de campo por um período de três meses e a realização de entrevistas semi-estruturadas com seis jovens e com alguns profissionais da unidade. Os jovens participantes da oficina, assim como a quase totalidade de jovens privados de liberdade, vêm de um contexto de constante negação de direitos e suas histórias parecem, por vezes, serem repetições, seja em relação a pais ou irmãos mais velhos, seja em relação às histórias uns dos outros: são histórias muito semelhantes no que diz respeito ao lugar social que ocupam.

Assombrou-me a forma como muitos parecem pensar o futuro: muitas vezes fazendo referência a uma possível repetição do presente – o encarceramento. As concepções que o Estado, os profissionais do centro investigado e até os professores de teatro demonstravam ter sobre os jovens pareciam endossar a falta de perspectiva. Diante da prevalência da lógica de contenção e de punição em detrimento da dimensão educativa e da falta de mudanças estruturais que possibilitassem que, de fato, esses jovens tivessem mais possibilidades de escolha, eu e meu orientador[6] questionamos, inclusive, se existe de fato um sistema socioeducativo.

As oficinas de teatro eram ministradas por um professor e um estagiário e aconteciam duas vezes por semana, de 19:30h as 21:00h. Havia 20 jovens participantes e eles eram divididos em duas turmas. O horário da oficina era dividido em dois momentos, um para cada turma. No nosso primeiro encontro, o professor de teatro me disse que não era possível dar aula de *teatro mesmo* lá, que a oficina consistia mais em uma sensibilização, que eles "pegavam leve". Disse também que trabalhavam as técnicas a partir de um produto.

Durante o período de observação, todos os encontros da oficina de teatro consistiram basicamente em ensaiar cenas (uma com os jovens que estavam há mais tempo na oficina, sobre o Fim do Mundo e outra com a turma mais recente que abordava fundamentalmente a escravidão). As cenas ensaiadas eram curtas e possuíam poucas falas, de forma que poucos personagens falavam. Constituíam-se principalmente de ações que contavam a história, quase sempre acompanhados por uma trilha sonora.

6 Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell.

> Durante o ensaio da cena os professores iam "testando" alguns jovens no papel de alguns personagens. É visível que Moisés[7] não é considerado um "bom ator" pelos professores. Ele também é muito zoado pelos colegas, tem a voz bem anasalada, parece que só respira pela boca. Uma vez ele estava falando o texto e a voz faltou no final da frase (por questões de respiração). O professor fez cara de "ai, meu Deus" (...) O professor indicou que outro jovem deveria fazer o seu papel: "fulano, fica ali". Moisés: "e eu sento?". (Caderno de campo)

Durante o período de observação da oficina foi possível perceber nos discursos dos professores e em suas práticas a divisão dos jovens em bons ou maus atores: "tem jovens que são muito talentosos, tem outros que são difíceis." (Fala do estagiário de teatro - Caderno de Campo). Essa maneira de ver os jovens e o ensino de teatro tinha implicações diretas na forma como a oficina era desenvolvida. Jovens "ruinzinhos" tinham poucas oportunidades de participação nas cenas, fazendo papéis sem fala e/ou participando em poucos momentos.

Moisés, por exemplo, participou da cena sobre o fim do mundo como "camera-man": ele entrava em dois momentos para "filmar" uma cena. Ao mesmo tempo, parecia, por seus comentários e expressões que ele gostaria de participar mais. Ele pedia constantemente para participar da cena, mas quando o professor lhe pedia para sair, não insistia. Um dia ele relembrou uma cena que já fizeram na oficina e pediu ao professor para montá-la novamente. O professor respondeu: "ele tá reivindicando uma cena que ele nunca conseguiu fazer. Agora tá pedindo". O mesmo acontecia com outros jovens: certa vez os professores comentaram que um jovem era "ruim" e que por isso o personagem dele só iria entrar em cena em um momento específico. Nesses casos a sensação é que esses jovens têm um papel que justifica sua participação na oficina, pois também não poderiam ficar sem fazer nada.

Os professores possuíam concepções sobre os jovens e sobre o espaço da oficina, marcadas pela negatividade, que destoavam tanto da construção de um trabalho artístico quanto educativo. Percebi, durante as observações, que o teatro, mais do que espaço de liberdade, poderia configurar-se também como uma prática excludente.

Entretanto, a despeito dos discursos, concepções e práticas que circulavam no contexto pesquisado, foi possível observar que os jovens construíram sentidos significativos para estar na oficina. A participação figurava para muitos, senão para todos, como uma possibilidade de ocupar o tempo, distrair a mente, "mudar a rotina", o que é relevante em se tratando de um espaço onde "o tempo não passa" e onde não se sabe por quanto tempo vai ficar[8].

7 Nome fictício.

8 Os jovens que cumprem medida socioeducativa ficam privados de liberdade por um período que pode durar de 6 meses a 3 anos. A cada trimestre um relatório construído pela equipe do centro era enviado a um juiz, que se baseava nele para tomar decisões. Os jovens que vi serem desligados do centro durante a pesquisa, haviam permanecido por cerca de dois anos.

Para muitos jovens a oficina era a possibilidade de experimentar e conhecer o teatro, algo novo para muitos deles. Alguns também falaram sobre as aulas como um 'espaço de convivência': onde eles se relacionavam com meninos com quem tinham problemas:

> tem menino que eu não converso lá dentro não. Quando é no teatro, né véi, eu passo a conversar com o menino, né, eu não levo esse lado. Eu tipo respeito ele, ele me respeita eu. Num é igual lá dentro, lá dentro já não tem esse respeito. (fala de um jovem pesquisado - Caderno de Campo)

Em vários momentos observei a aparente tristeza de alguns jovens. Se, por um lado, eles brincavam, zoavam e riam muito, em diversos momentos eles pareciam tristes, cabeças baixas, olhares perdidos, olheiras... Em meio a essas observações, a oficina de teatro foi se revelando para mim como um espaço onde a alegria poderia ser possível:

> Nó mano, cê se diverte muito, nem parece que cê ta aqui. (fala de um jovem pesquisado - Caderno de Campo).

Foi possível perceber ainda possíveis repercussões do fazer teatro na vida desses jovens. Parece-me significativa a fala de um jovem:

> Me ajudou eu, né? Tipo assim, não ficar com vergonha perto das pessoas mais. Tipo ser quem a gente é mesmo, no fundo mesmo (...) mais um sentido de viver também, que eu pensava umas coisa meio esquisita de suicidar... (fala de um jovem pesquisado - Caderno de Campo).

Os jovens trazem em seus relatos, possíveis sentidos para o fazer teatro que dizem da construção de outras possibilidades de viverem as relações, os tempos e espaços na privação da liberdade. Uma das conclusões da pesquisa diz respeito ao fato de que a oficina de teatro no socioeducativo deve ser valorizada pelo que pode ser ofertado aos jovens no tempo presente, naquele momento da internação. É a importância da dimensão do presente que me parece fundamental. E o que de melhor o teatro pode oferecer àqueles jovens, naquele espaço, em um momento tão específico de suas vidas?

CAPUT: O CORPO TEM ALGUÉM COMO RECHEIO

> O sabor do damasco é igual o CAPUT: quando você coloca na boca é ruim, quando começa a ir, não quer ir, acha que é ruim, chato. Mas quando você começa a mastigar, vê que é gostoso... (Fala de um jovem durante participação na oficina. Diário de bordo *da autora*)

Após a graduação comecei a trabalhar, também como professora de teatro, no Centro de Atendimento e Proteção ao Jovem Usuário de Tóxico (CAPUT):

> O CAPUT é a iniciativa de uma ong (AIC - Associação Imagem Comunitária), com recursos do Governo de Minas Gerais, para prestar atendimento a adolescentes envolvidos com drogas. Dispõe de uma equipe multidisciplinar, que trabalha com a psicanálise lacaniana aplicada à clínica da toxicomania (retirado da fanpage da instituição) [9].

No CAPUT os jovens tinham acesso a diversas atividades: grupos de conversa, atendimento familiar, atendimento de escuta individual, atendimento psiquiátrico, um programa de desintoxicação e uma série de oficinas e atividades culturais. Trabalhávamos a partir de seus desejos e interesses. Não se planejava formar artistas (embora alguns deles pudessem se tornar) e não havia a costumeira pressão que existe em escolas e projetos sociais de apresentar um espetáculo ou cena ao final do processo. Caso existisse um produto final dessa maneira ele seria bem-vindo, mas as oficinas não tinha como fim a criação de um. Pelo contrário, cada encontro deveria ter um valor em si. Aprendi isso rápido diante da rotatividade dos jovens, imersos em suas próprias dinâmicas de vida: no CAPUT, os sujeitos e seus tempos estavam no centro de um processo que reverberava na construção de outras formas de fazer e pensar o teatro, de ensinar e experienciar.

Não havia a intenção de que os professores trabalhassem a partir da psicanálise ou de pressupostos da arte-terapia. Era uma oficina de arte, com as especificidades do contexto e buscando uma conexão com os jovens a partir do nosso encontro, de quem eu era e "qual era a minha arte" e de quem eles eram. E eles possuíam histórias de vida semelhantes a dos jovens que foram sujeitos da pesquisa relatada anteriormente: eram, na sua maioria, pobres e negros e vinham também de um contexto de negação de direitos. Muitos deles, inclusive, cumpriam medida socioeducativa. Além disso, a maior parte destes jovens possuía histórico de abuso/dependência de substâncias psicoativas, especialmente cocaína e crack (GRECO et al, 2015).

Lá desenvolvi um processo investigativo que nomeei "O corpo tem alguém como recheio". Nesse contexto, trabalhei a partir das relações dos participantes com seu corpo, principalmente a partir de sensações, fazendo proposições que provocavam e estimulavam outras formas de sentir:

> *Com um novelo de lã, dou início a um jogo-tessitura breve: passo a lã pelo meu corpo, digo meu nome, minha idade e uma coisa que gosto*

9 O CAPUT, criado em 2012, teve o convênio que o mantinha (entre a Secretaria Estadual de Saúde de Minas Gerais-SES e a Associação Imagem Comunitária-AIC) suspenso em 30 de junho de 2015, por decisão unilateral da SES. À época o projeto atendia a cerca de 400 adolescentes (200 com frequência regular, e 200 intermitentes). A equipe do projeto afirma que entre 2012 e 2015 morreram quatro jovens, um por ano e que desde a interrupção do projeto, num período de quatro meses, haviam morrido sete. Eles asseguram que o tratamento no CAPUT tinha uma função de proteção destes jovens (Retirado da fanpage do projeto: https://www.facebook.com/caputbh/?fref=ts).

(gosto de estar aqui). Passo para Rafael[10]*, que faz o mesmo. Ele me devolve e eu, repito o gesto de passar a lã por outra parte do meu corpo e lhe faço uma pergunta. Ele, enquanto responde, também passa a lã por seu corpo e me devolve outra pergunta. Nós dois, entrelaçados, tecidos. Propus dançarmos. Ele topou. Era um ritmo difícil, meio lento, mas com batida forte. Dançamos. Eu às vezes tentava dançar com ele, como ele. Depois fui provocando. Perguntei "que parte do seu corpo fica esquecida quando você dança?", "que parte você não usa?". Ele comentou que antes sabia vários passinhos, mas foi só ficando preso*[11] *e esqueceu.*

(...)

Falei que na semana anterior o Rafael tinha dito que antes sabia vários passinhos, mas estava esquecendo. E que, por isso, minha proposta era fazermos um Baile. Eu mostrei o durex colorido que marcava, no chão, o espaço do Baile. Perguntei se queriam propor músicas e todos colocaram no youtube. Foi um baile muito gostoso! Dançamos, dançamos! Eu havia apresentado algumas regras: pode cada um dançar do jeito que quiser, só não vale fingir que estava dançando. Tem que dançar de verdade. Quando quiser que a música mude, tem que ficar estátua, com o corpo da música. Quem quiser sair um pouco do Baile pode pedir "altas", sair da área de dança e colocar o abafador de som. Propus de dançarmos com os olhos vendados e todos toparam. Quando perguntei se preferiam dançar com vendas ou sem vendas, todos disseram que preferem de olhos fechados. Assim era melhor porque não tinha ninguém olhando. Mostrei o passinho do pombo pra eles e disse que depois poderíamos ouvir funk e criar o passinho de vários bichos. Guilherme falou que poderíamos fazer o "Baile do Zoológico" e decidi que começaríamos o próximo encontro assim.

(Diário de bordo da autora)

Durante todo o percurso, eu era conduzida pelo meu não-saber. Isso trouxe muitas angústias, mas trouxe também a alegria da busca e de descobertas – essas, quase sempre, provisórias. Eu estava em busca de um teatro possível no meu encontro com aqueles meninos e meninas. E, atrevo-me a dizer: de um teatro vivo e necessário. Afinal, qual a necessidade do teatro?

CONCLUSÕES: PARA QUE VIDA PULSE!

Se a arte é necessária, é porque sem ela morremos em algo
(ANDRÉ, 2008)

10 Nome fictício.

11 Esse jovem cumpria medida socioeducativa de privação de liberdade.

A partir das experiências, estudos e reflexões apresentados neste texto e tendo em vista princípios e práticas contemporâneas em teatro, proponho que busquemos um modo de fazer e pensar a arte a partir da sua vocação para a transgressão e para provocar interrupções no cotidiano; que possibilite aos sujeitos habitar o próprio corpo, que seja potencializadora de encontros, (re)construção de relações e propicie reinvenção de si, do outro, do mundo. Segundo Carminda André (2008b)

> o teatro confirma sua vitalidade como ato inaugural de espacialidades coletivas; confirma seu potencial simbólico de fundar espaços que se podem chamar públicos, no sentido de serem espaços de possíveis trocas de experiências entre sujeitos diferentes, tornando-os próximos (...) sem a presença da arte em seu cotidiano, os sujeitos perdem um privilegiado espaço, na vida cultural, para exercitar a transformação e o estranhamento de si e do mundo. (p. 2 e 3)

Marina Machado (2012) propõe o ensino de arte em "espiral", em que o professor parte sempre dos modos de vida de seus alunos e do contexto em que vivem, a partir do princípio de que "o saber encontra-se entre ele e seus alunos" (p. 13). Um professor-performer, "aberto à novidade e ao estranhamento, catalizador de anti-estruturas [12]" (p.2), que pensa as relações e criações a partir do conceito de work in process/trabalho em processo.

Em consonância com estas autoras, busco uma forma de fazer teatro que seja fecunda do ponto de vista das relações sociais e da relação do sujeito consigo mesmo. Um teatro que encontra sua força no coletivo, onde o que importa é *estar* presente, à procura do encontro com as outras pessoas a partir do teatro: "criar espaços livres com a única finalidade de proporcionar 'encontros de intimidades'" (ANDRÉ, 2008b, p.4).

Diante dos estudos de Angelina Peralva (2000) Luiz Eduardo Soares et al (2005) e Philippe Lacadée (2007) proponho uma arte que potencialize a vida. Segundo Peralva (2000), com a democratização do país (a partir da década de 1980), houve um aumento da violência que afeta a todos, mas sobretudo oferece mais riscos aos jovens pobres. Nesse sentido, condutas de risco apresentadas por muitos jovens, seriam, na verdade, uma estratégia, uma resposta, uma forma de reagir ao próprio risco: "antecipar o risco, apropriar-se dele, para melhor subjugá-lo" (p.126). Lacadée (2007) também fala sobre as "condutas de risco" na adolescência e afirma que

> são solicitações simbólicas da morte na busca de limites, tentativas desajeitadas e dolorosas de se colocar no mundo (...) essas condutas são maneiras de se assegurar o valor da existência, afastar o medo da inconsistência e da insignificância – tentativas de existir, mais que de morrer (p. 2).

12 Marina Machado conceitua antiestrutura em diálogo com o antropólogo Victor Turner para quem "a estrutura normativa representa o equilíbrio, a 'antiestrutura' representa o sistema latente das alternativas potenciais" (p. 56, MACHADO, 2015).

Para ele o "risco para viver" seria um modo dos adolescentes habitarem com seus corpos o mundo simbólico, nessa fase da vida na qual "se joga o encontro com o indizível" (p.2). Para Lacadée

> o risco pode ser o modo de designar um trajeto; trata-se de deixar algo para aceder a outra coisa. O sujeito pode assumir o risco de uma "invenção" – bricolar soluções pessoais – para poder efetuar a mais delicada das transições. (p.2)

Por fim Soares et al (2005) estabelecem uma relação entre adolescência, invisibilidade e violência. De acordo com esses autores, "um jovem pobre e negro caminhando pelas ruas de uma grande cidade brasileira é um ser socialmente invisível." (p. 175). Ainda segundo os autores, "o preconceito provoca a invisibilidade na medida em que projeta sobre a pessoa um estigma que a anula, a esmaga e a substitui por uma imagem caricata." (p. 176).

Baseando-se no fato de que a construção da identidade relaciona-se ao olhar e ao reconhecimento do outro, Soares et al (2005) questionam "o que significa para um adolescente este desaparecimento, este não reconhecimento, esta recusa de acolhimento por parte de quem olha e não vê?" (p. 205). Segundo eles, a primeira vez que um menino pega em uma arma, ele está buscando uma maneira de ser visto, recuperando sua invisibilidade, se reafirmando: "Há uma fome mais funda que a fome, mais exigente e voraz que a fome física: a fome de sentido e de valor; de reconhecimento e acolhimento; fome de ser." (p. 215).

A partir das experiências e reflexões apresentadas neste texto e diante do que parece ser uma necessidade de muitos jovens – de *sentir que existem*[13] –, proponho que a arte pode ser uma forma de afirmação da existência de jovens pobres brasileiros. Diante do encarceramento, do genocídio e de suas condições de vida, a arte aparece como potencializadora da vocação para ser mais: o risco da adolescência e o risco da procura, a alegria da descoberta e, quem sabe, de um *inédito possível*[14].

13 Marina Machado (no prelo) inicia o texto "Infância é corpo encarnado/uma perspectiva poético-existencial para o ser criança" a partir da seguinte indagação, formulada por Françoise Dolto: "onde está isso que me dá a condição de ser?". A autora dialoga também com a obra de Donald Woods Winnicott, a partir da noção de "sentimento do real". Para esse autor, sentir-se real é algo que se adquire através de "um lento, paciente e depurado trabalho existencial e relacional nos primeiros anos de vida" (p. 7). Machado esboça ainda a hipótese de que através do jogo, do brincar 'livre e criativo', é possível encontrar "meios de procurar *por isso que lhe dá condição de ser*" (p. 9)

14 Trabalho aqui com a noção de "inédito viável", de Paulo Freire. Segundo Freire "os temas se encontram encobertos pelas 'situações-limite', que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as 'situações-limites' e a descobrir ou divisar, mais além delas e em relação com elas, o *inédito viável*" (FREIRE, 2011, p. 130). No contexto dos jovens pesquisados, o inédito possível diz respeito a não repetição e não perpetuação da vida em condições em que seus direitos mais básicos são negados; na reconstrução da vida sob outros prismas; na própria continuação do viver, do não morrer; na construção de outras respostas diante das dificuldades da vida. Segundo Ana Maria Freire (2008) "o 'inédito viável' é, pois uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia. Na transformação das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e todas" (p. 234).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Carminda Mendes. Escola é lugar para artes? Abrace - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. Anais do V Congresso (2008a). Disponível em portalabrace.org/memoria/vcongressopedagogia.htm. Acessado em 13/05/2015.

ANDRÉ, Carminda Mendes. Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola. Educ. rev., Belo Horizonte , **n. 48, p. 125-141, Dec. 2008**b . Disponível em http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a07n48.pdf

GRECO et all. Uma instituição para desembaraçar os modos de recuperação do gozo do Outro. In: Pharmakon Digital – Rede TyA do campo freudiano. Imagens e Intoxicações. Set, 2015. Ed. n. 1. Disponível em http://pharmakondigital.com/pdf/pharmakon_Ed01_PT.pdf.

FERNANDES, Ângela Maria Dias et al . Cidadania, trabalho e criação: exercitando um olhar sobre projetos sociais.*Rev. Dep. Psicol.,UFF*, Niterói, v. 18, n. 2, dez. 2006 . Disponível em: www.scielo.br.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Ana Maria Araújo Freire. Inédito viável. In: ZITKOSKI, Jaime Jose; REDIN, Euclides; STRECK, Danilo R. (orgs). Dicionário Paulo Freire. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LACADÉE, Philippe. *O risco da adolescência*. http://apple.estaminas.com.br/data1/2007/semana_24/sabado/pensar/epe1606p03.pdf. Acessado em 14 de março de 2007.

MACHADO, M. M. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 8 n. 1. Abril, 2012. Disponível em http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048

MACHADO, M. M. Só Rodapés: Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. Revista Rascunhos / Caminhos da pesquisa em artes cênicas. Uberlândia, UFU. v. 2, n. 1 (2015): Dossiê Teatro e Escola: ações e reflexões.

MACHADO, Marina. Infância é corpo encarnado/uma perspectiva poético-existencial para o ser criança. Childhood & Philosophy (no prelo)

MINAYO, Maria Cecília de Souza, *et al*. *Fala Galera:* Juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PERALVA, Angelina. Violência e democracia: o paradoxo brasileiro. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SOARES, Luiz Eduardo; BILL, M. V.; ATHAYDE, Celso. *Cabeça de Porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZITKOSKI, Jaime Jose; REDIN, Euclides; STRECK, Danilo R. (orgs). Dicionário Paulo Freire. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: A (RE)CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA MEDIADO PELA EDUCAÇÃO

Sandra Dias Pereira da Costa
sandra.diasgv@hotmail.com

Eunice Maria Nazarethe Nonato (orientadora)
eunicenazarethe@hotmail.com
Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE

Resumo: Este artigo é fruto de reflexões que emergiram da participação voluntária num projeto de pesquisa e extensão "Juventude, Educação e Direito" desenvolvido numa unidade socioeducativa em Governador Valadares. Os sujeitos da pesquisa são vinte jovens que se encontram no final do cumprimento da medida de privação de liberdade e que participaram das oficinas. Objetivo: discutir sobre a reconstrução dos projetos de vida dos jovens acautelados a partir da perspectiva da educação emancipadora aliada aos estudos territoriais. Metodologia: A metodologia de caráter qualitativo e o referencial teórico fundamentam-se nas discussões sobre território, educação e juventude. Conclusões: As atividades de formação realizadas até o momento reforçam a ideia de que a (re) construção dos projetos de vida dos jovens acautelados pode ser viabilizada pela condução direcionada a processos educativos emancipadores praticados no centro socioeducativo.

Palavras-chave: Juventude; Educação; Território; Privação de liberdade

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de reflexões que emergiram da participação voluntária no projeto de pesquisa e extensão "Juventude, Educação e Direito" numa unidade socioeducativa em Governador Valadares, na qual tivemos a oportunidade de contribuir para a implementação de oficinas pedagógicas com os jovens adolescentes privados de liberdade e com os servidores que lá atuam.

Tem por objetivo discutir sobre a (re)construção do projeto de vida dos jovens em conflito com a lei a partir da perspectiva da educação emancipadora, aliada aos estudos territoriais.

Neste texto o conceito de juventude abordado por Peralva (1997) e Dayrell (2007) e os princípios da educação transformadora da realidade social, a partir de Freire (1981, 1996) e Graciani (2006), serão relacionados às abordagens territoriais de Haesbaert (1999, 2009) e Saquet (2007, 2009).

Pode-se dizer que a juventude apresenta significados diversificados, de acordo com as singularidades, as condições e contextos sociais. Apesar da universalidade das transformações físicas e psicológicas, ela será determinada histórica e socialmente.

Considerada como uma condição social, a juventude mantém estreita relação com o mundo contemporâneo marcado pela tecnologia, inovação e modos de consumo ditados pela suposta modernidade, o que desafia o jovem a buscar seu lugar no mundo, para se inserir socialmente.

Todavia, sabe-se que esta inserção não ocorre de igual modo para todos os indivíduos, especialmente para os jovens das camadas populares. Com o fim de aprofundar tais discussões, este trabalho debruçará na reflexão sobre juventude na perspectiva da diversidade, considerada a complexidade do termo em questão.

Os possíveis determinantes que vinculam o jovem à criminalidade serão discutidos e, na sequência, tecemos um diálogo entre educação e território como alternativa para a (re) construção do projeto de vida dos jovens acautelados.

Por fim, apresentamos um relato da experiência vivenciada ao longo das oficinas pedagógicas realizadas junto aos jovens em privação de liberdade na unidade socioeducativa do município de Governador Valadares.

JUVENTUDE NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE

Neste artigo discutimos a respeito dos jovens em conflito com a lei, especificamente aqueles em restrição de liberdade. Nossa proposta é perceber a juventude para além de conceituações pré-deterministas, por essa razão, priorizamos neste texto, a abordagem desta categoria sob a perspectiva da diversidade.

Há uma multiplicidade de entendimentos que permeiam o conceito de juventude como uma fase do vir a ser, da transitoriedade, das conturbações e transformações diversas, da revolta, do desenvolvimento biopsicológico, entre outros. Porém, tais definições são um modo incipiente de se compreender as implicações de ser e viver a juventude, especialmente para os jovens das camadas populares.

De acordo com Peralva (1997) e Dayrell (2007), a juventude pode ser entendida como uma condição social e um tipo de representação, a partir dos significados que lhes são atribuídos pela sociedade. Isto é, não há uma linearidade capaz de definir tal categoria, pois ela mantém intrínseca relação com a realidade e contexto social.

Dayrell (2007) acrescenta que apesar da universalidade das transformações físicas e biopsicológicas inerentes ao desenvolvimento humano, cada sociedade tem um modo particular de lidar e de representar esta fase ao longo de um determinado período histórico. Daí tratarmos o termo pluralizado, pois há "juventudes", ou modos de ser jovem.

Dessa forma, os determinantes da condição juvenil são imbricados pela dinâmica social, que se fundam "nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores e de gênero) e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos." (DAYRELL, 2007, p. 157).

A este exemplo têm-se as comunidades tribais, cuja juventude é determinada essen-

cialmente pelas transformações biológicas (período da puberdade). Já nos países em conflito armado, é comum ocorrer a adultização de crianças e adolescentes a fim de prepará-los cada vez mais cedo para os combates emergentes.

No Brasil, por exemplo, muitas vezes ocorre a adultização de crianças e adolescentes das camadas populares quando da inserção precoce no mercado de trabalho, como forma de contribuir para o sustento de suas famílias. Diferente daqueles da classe média que vivenciam esta fase no aconchego da família e que se dedicam aos estudos a fim de se prepararem para a adequada formação profissional. Desta feita, são diversas as situações que permeiam as juventudes e que as ratificam como constructo social diverso.

Segundo Dayrell (2007, p. 157) "Construir uma noção de juventude na perspectiva de diversidade implica em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas, sim, como parte de um processo de crescimento mais totalizante". A noção de processo aqui inscrita pelo autor remete à ideia de sujeito em construção, engendrado na e pela sociedade.

Assim, a fase juvenil não se define por um momento estanque, mas por seu caráter em desenvolvimento, pelas experiências adquiridas e que provavelmente serão redimensionadas ao longo da trajetória vivida na construção de identidades. Neste sentido Dayrell (2007) ancorado em Melluci, ressalta que:

> (...) a adolescência não pode ser entendida como um tempo que termina, como a fase da crise ou de trânsito entre infância e a vida adulta, entendida como a última meta da maturidade. Mas representa o momento do início da juventude, um momento cujo núcleo central é constituído de mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais. Um momento no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida (DAYRELL, 2007, p. 158).

Neste entendimento, é possível inferir que a juventude apresenta significados diversificados, dada as suas singularidades, as condições e contextos nos quais os sujeitos estão inseridos. Apesar da generalidade das transformações físicas e psicológicas, ela será determinada histórica e socialmente, sendo condicionada pelo espaço-tempo vivido.

JUVENTUDE E A RELAÇÃO COM A CRIMINALIDADE

Uma questão relevante que deve ser ressaltada neste trabalho é que a citada condição social (PERALVA, 1997 e DAYRELL, 2007) mantém uma estreita relação com o mundo contemporâneo marcado pela tecnologia, pelas inovações e pelos modos de consumo ditados pela suposta modernidade, que desafia o jovem, a todo instante, buscar seu lugar no mundo, ou melhor, de se inserir socialmente.

Porém, esta inserção não ocorre de igual modo para todos os indivíduos. Os jovens das classes populares, por exemplo, convivem com a falta de oportunidades, como o acesso

à educação/formação de qualidade, ao lazer, à inserção no mercado de trabalho, entre outros direitos previstos na legislação brasileira (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL, 1988).

Assim, a condição juvenil de grande parcela da sociedade brasileira é vivenciada a partir dos preceitos da exclusão e das desigualdades sociais. Desse modo, a origem social e o nível de pobreza limitam o acesso a muitas oportunidades. Por esses e, por tantos outros fatores, muitos jovens recorrem à criminalidade como forma de acesso aos bens de consumo e de visibilidade social.

Conforme enunciado por Esteves e Abramovay (1999) a sociedade atual impõe aos jovens, mas não estritamente a eles, um parâmetro ideal de vida, por meio do consumismo. Todavia muitos dos desejos de consumo são frustrados, por ser inatingíveis por grande parcela da sociedade.

Os autores comentam ainda, que os jovens "transitam no seio de uma arquitetura social cuja desigualdade e acirramento das diferenças constitui algumas de suas faces mais visíveis". (ESTEVES e ABRAMOVAY,1999, p.27).

Desse modo, o envolvimento com a criminalidade acaba por surgir, como forma de obter visibilidade, mesmo que esta tenha um caráter negativo, de uma forma ou de outra, eles serão notados e lembrados pela sociedade.

Assim, os jovens em conflito com a lei são submetidos às sanções previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) como a aplicação das medidas socioeducativas, cujo caráter deve ser pedagógico e, que, conforme preconiza a lei, deve se direcionar para um processo de sociabilidade desses sujeitos.

Neste entremeio os jovens passam a experenciar um tempo de suas vidas em restrição de liberdade, cujas experiências e o tempo vivido em um novo território serão determinantes para a reflexão sobre os atos cometidos na (re) significação do projeto de vida.

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO: (RE)CONSTRUINDO PROJETO DE VIDA

Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado em andamento, cuja participação voluntária no projeto "Juventude, Educação e Direito"[1] tem proporcionado uma experiência impar na condução do estudo sobre a juventude em conflito com a lei e suas várias facetas. Entendemos que dar voz aos sujeitos da pesquisa é um modo de adentrarmos no universo deles e sentirmos um pouco de uma realidade vivida.

As atividades relativas ao citado projeto foram organizadas em formato de oficinas

1 O Projeto de intervenção "Juventude, Educação e Direito" em interface com a pesquisa tem como propósito contribuir para que jovens inseridos em contexto de privação de liberdade em cumprimento de medida socioeducativa, bem como professores e agentes socioeducativos e equipe técnica se apropriem de conhecimentos ligados a educação, direitos humanos, a questão social e à juventude. O Projeto continua em andamento.

pedagógicas[2], realizadas em unidade socioeducativa e se dirigiu a vinte jovens que estão em fase de desligamento da instituição. As oficinas foram conduzidas pela equipe de professores/ pesquisadores, alunos do Curso de Pedagogia e do curso de Psicologia de uma Universidade situada no município de Governador Valadares.

A proposta do projeto ora mencionado é potencializar o conhecimento dos jovens adolescentes em relação à aprendizagem de direitos que lhes são afetos e direcionar a (re) construção do projeto de vida, por meio do saber construído, a partir do reconhecimento de si como sujeitos da própria história.

Neste sentido, reportamos a Freire (2003, pág. 14) ao destacar que "o homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela". Dessa forma, o empenho da equipe responsável pelo projeto é levar os jovens, por meio da educação contextualizada ao território vivido, à compreensão de que a mudança só acontece quando requerida e apropriada por eles mesmos.

O autor ressalta ainda que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE,1981, p. 39). Nessa perspectiva, a educação emancipadora busca munir os sujeitos de condições que os permitam ver o mundo a partir da própria experiência e (re) significá-lo. Freire (1981) sublinha também que é por meio da autonomia e das experiências vividas que se inaugura o próprio saber.

Neste contexto a educação emancipadora concatenada aos princípios da educação social, expressa uma dimensão política e busca transformar a vida de pessoas que são alijadas de quaisquer direitos. A educação social se revela, pois, segundo Caliman (2006, p.21), como "um momento de criatividade pedagógica mais que sistematização dos conteúdos e dos métodos".

Nessa perspectiva, situamos a educação no território da privação de liberdade, ao considerá-lo em suas especificidades, expressas pela condição de encarceramento, das culturas e modos de vida que se entrecruzam e redimensionam as identidades individuais e coletivas.

Ainda neste contexto, é importante destacar, consoante à Haesbaert (2009), que o território é constituído não apenas por espaços geográficos, mas também, pelos espaços de sociabilidade, pelas vivências cotidianas, pelos sujeitos, e pelas instituições que integram o processo de relações sociais e de poder.

É importante perceber que o território, assim como a educação, se funda a partir de práticas que são transformadoras da sociedade; mas, para que essas ações de fato gerem mudança, é preciso considerar que há um entrelaçar de múltiplos territórios que constituem as relações humanas e sociais.

Haesbaert (1999) destaca ainda que o processo de construção da identidade social tem estreita relação com o território ao comentar que:

2 As oficinas com os jovens foram organizadas em cinco módulos de quatro horas cada, com as seguintes abordagens: Identidade - (Des) construindo regras - O valor da escola como espaço de empoderamento do sujeito - Quem eu fui e quem sou na medida socioeducativa - Quem eu serei após a medida socioeducativa.

> […] toda identidade territorial é uma identidade social definida fundamentalmente através do território, ou seja, dentro de uma relação de apropriação que se dá tanto no campo das idéias quanto no da realidade concreta, o espaço geográfico constituindo assim parte fundamental dos processos de identificação social. […] De forma muito genérica podemos afirmar que não há território sem algum tipo de identificação e valoração simbólica (positiva ou negativa) do espaço pelos seus habitantes. (HAESBAERT, 1999, p. 172).

Neste mesmo sentido, Saquet (2007, p. 71) acrescenta que território significa identidade, entendida como produto de interações recíprocas, de territorialidades (...)". Desse modo, ao longo do acautelamento inauguram-se múltiplos territórios que interferem no modo de vida dos jovens e são determinantes na (re) construção do projeto de futuro, positiva ou negativamente.

Para que haja uma mudança no modo de pensar e de agir dos jovens, é fundamental que estes reflitam sobre a própria realidade, e se vejam como sujeitos sociais, para que então, possa de fato ocorrer o que Freire (1987) denomina "libertação", isto é, aprender sobre os direitos e conhecer os deveres para com a sociedade liberta e emancipa o sujeitos.

Neste sentido o autor (FREIRE, 1981, p.29) elucida que:

> Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua "conivência" com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.

A essa ideia acrescente-se a valorização da autoestima, do empenho na busca pelo novo, aliada ao "diálogo critico e libertador" (FREIRE, 1981, p. 29) que, proporcionados pela educação mostram-se eficazes na busca pela emancipação dos sujeitos.

Ao reforçar este entendimento Graciani (1997) argumenta que o conhecimento crítico e reflexivo fortalece o poder de discernimento do sujeito em relação às escolhas das lutas que deverão ser travadas para a concretização de novas regras para a vida em sociedade.

Neste contexto da discussão sobre a educação articulada ao território e que se apresenta como alternativa para a (re)significação da história e dos projetos de vida dos jovens acautelados, apresentamos a seguir o relato da nossa vivência no centro socioeducativo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ante as ponderações tecidas, reportamos às atividades realizadas com os jovens em restrição de liberdade ao longo do projeto de intervenção. A partir de tais entendimentos, procuramos alinhar as atividades ao contexto vivido, a fim de instigar à autocrítica, a descoberta, a construção e reconstrução de conhecimentos e saberes próprios, especialmente em relação à (re) significação do projeto de futuro.

Ao estabelecermos um vinculo de confiança, a adesão às atividades foi bastante positiva. Em alguns momentos os jovens foram desafiados a refletir sobre a própria história e a respeito dos desencadeadores da situação em que se encontram. Em outros momentos, puderam protagonizar atividades lúdicas e interativas.

Com relação ao tempo vivido na instituição socioeducativa, em sua grande maioria, os jovens reconhecem as perdas quanto à dita liberdade, e apontam as dificuldades quanto ao relacionamento com os grupos de internos e a imposição de regras, a ansiedade quanto ao futuro que lhes aguarda, a relação com a equipe multidisciplinar, entre outros.

Na interação com os jovens ficou evidente o grande desafio da educação em proporcionar momentos de crítica, de reflexão, e de escuta. O adentrar no mundo deles se faz essencial para a intervenção com práticas educativas articuladas às seus reais anseios e necessidades, dando-lhes voz, isto é, visibilidade.

Percebemos como desafio também, o preparo dos educadores para esse enfrentamento, pois não se trata de mero ensino de conteúdos sistemáticos, mas de histórias de vida, de necessidades da esfera humana que são latentes na nossa sociedade, e que carecem de uma sensibilidade do profissional envolvido com a causa social.

Desse modo, as atividades se mostraram profícuas ao ampliarem o entendimento dos jovens sobre a (re)construção de uma identidade sob a égide de um novo paradigma. Foi possível refletir, se emocionarem e nos emocionar com relatos de uma realidade concreta como a saudade de casa, da família e dos amigos.

Por outro lado, percebemos os talentos e o encantamento pela música, pela arte e pela alegria diante dos registros fotográficos, e o quanto aqueles jovens, mesmo apesar da condição de encarceramento, assim como qualquer outro jovem, gostam de viver intensamente e de serem relacionados à criatividade e à beleza própria dessa idade da vida.

Foi um momento impar na experiência como pesquisadora, pois tivemos a oportunidade de nos aproximar, de dialogar e de interagir com os jovens, situação que antes sempre nos causava medo e ansiedade, face às representações tecidas pelo senso comum em relação aos jovens em tal condição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propugnamos que a educação social contribui para construção de aprendizagens significativas, que valoriza as experiências, modos de vida e a cultura dos sujeitos, que acaba

por intervir e (re)significar o projeto de vida, a partir da crítica e da reflexão que se apresente como transformadora de realidades.

A partir dessas ponderações, importa-nos perceber a juventude a partir do que tratamos neste trabalho de condição juvenil. Assim, estudar a juventude em conflito com a lei consiste em percebê-la como credora de direitos que lhes foram negados, dada sua condição social, em especial os jovens das camadas populares.

Entretanto, é preciso esclarecer, de acordo com Graciani (1997), que a educação aqui inscrita não se apresenta como solução para todos os problemas dos excluídos sociais, mas, como alternativa para a aprendizagem dos direitos que são inerentes a todos os cidadãos indistintamente.

Entendemos que a educação, aliada a dispositivos sociais, como políticas públicas, programas, projetos e, delineada a partir de propósitos claros e objetivos, que valorizem as experiências e a cultura dos sujeitos, contribui para construção de aprendizagens significativas e acaba por intervir na (re) construção do projeto de vida do sujeitos.

Nesse contexto, as atividades de formação realizadas até o momento reforçam a ideia de que a (re)construção dos projetos de vida dos jovens acautelados pode ser viabilizada pela condução direcionada a processos educativos emancipadores praticados no centro socioeducativo.

Por meio dos relatos dos jovens e dos registros feitos em diário de campo, pode-se perceber que o projeto "Juventude, Educação e Direito" tem contribuído para o fomento de atividades mais contextualizadas às peculiaridades do território da privação de liberdade e propiciado reflexões emancipadoras.

Mas este é só o início de uma grande jornada e que surge como convite ao aprofundamento dessas questões, a fim de priorizarmos ações que de fato contribuam para uma juventude menos alienada e mais engajada socialmente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1970-1979/L6697.htm>. Acesso em: 16 dez. 2015

CALIMAN, Geraldo. **Desvio social e delinqüência juvenil:** teorias e fundamentos da exclusão social. Brasília: Universa, 2006. 344 p.

DAYRELL, Juarez. **A escola "faz" as juventudes?** reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

_____. **O jovem como sujeito social.** Revista Brasileira de Educação, nº 24. Minas Gerais. 2003, p. 52.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. (org.). **Juventudes:** outros olhares sobre a diversidade. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981, p.79

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa". 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 87

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social de rua:** análise e sistematização de uma expêriencia vivida. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1997. 326 p.

HAESBAERT, Rogério. **Identidades territoriais**. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Org.) Manifestações da cultura no espaço. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999. p. 169-190.

_____. **O mito da desterritorialização:** do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

PERALVA, Angelina Teixeira. **O jovem como modelo cultural**. Publicado em: Revista Brasileira de Educação: nº 6, 1997, p. 269.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. A**s diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade.** Geosul, Florianópolis, v.22, n.43 p 55-76, jan./jun.2007

SAQUET, Marcos Aurélio. & SPOSITO, Eliseu Savério (org.) **Por uma abordagem territorial**. In: **Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SESSÃO 2 - SOCIABILIDADES, CULTURAS JUVENIS E GRUPOS

CULTURA COMO PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO E CULTURAS JUVENIS: ELEMENTOS PARA REFLEXÃO

Alcimar Enéas Rocha Trancoso,
Universidade Federal de Alagoas, osocnart@gmail.com

Rosemeire Reis,
Universidade Federal de Alagoas, reisroseufal@gmail.com

INTRODUÇÃO

As análises sociais tendo a questão cultural como um ponto de partida no esforço compreensivo de si e do outro, desde os escritos de Franz Boas passando por Birmingham (MATTELART & NEVEU, 2006) se fortalecem em várias frentes. Nesta caminhada a cultura aparece tanto como objeto de estudo propriamente dito, um elemento importante de compreensão de fenômenos sociais, e, de forma inovadora a partir do início do século XX, também como chave explicativa para compreensão dos processos psicológicos humanos (VIGOTSKI, 1999; PINO, 2005).

Não obstante, duas perguntas podem ser feitas também na direção desse fortalecimento: é lícito pensar em cultura como um elemento identitário amplo de determinado grupo social? Independentemente desta questão, pode-se pensar também em culturas como partes relativamente autônomas de um todo ou mesmo como fragmentos multifacetados que, como um caleidoscópio, possui partes de diversos universos sociais? Elementos de reflexão a respeito destas questões serão postos, principalmente, a partir dos autores Sahlins (1997), Geertz (2001), Canclini (2003) e Wagner (2012). Outros autores são evocados com o propósito de iluminar a discussão proposta ou turvá-la inserindo possibilidades para outras questões.

O texto está dividido em quatro partes. A primeira procura apresentar a cultura como fundamento do humano. A segunda e a terceira procuram ponderar a respeito das questões propostas a partir dos autores citados. A quarta e última, traz as considerações finais para se pensar as reflexões a respeito de uma cultura em relação aos estudos de juventudes.

CULTURA COMO FUNDAMENTO DO HUMANO

Nas sendas do que propõe e defende Sahlins (1997) apresentando estudos primários realizados em distintos lugares do mundo por pesquisadores com históricos culturais distintos, a cultura definitivamente não é um objeto em extinção. Não o é tanto como objeto mesmo de estudo de distintas ciências, já afirmado anteriormente, nem como aquilo que de forma imaterial e material regula, orienta, diferencia e desafia a vida, o cotidiano das pessoas.

As ciências humanas e sociais nascem sob a influência analítica de uma lógica causal linear. A física social de Comte, como sugere o próprio nome do então novo campo científico, procura transpor para a análise dos fenômenos humanos e sociais não somente a forma e procedimento, mas a própria essência da possibilidade de controle e previsibilidade própria

dos experimentos comuns nas ciências da natureza. Estudar o homem, a sociedade tratar-se-ia, portanto, "de conhecer as leis sociais para poder prever racionalmente os fenômenos e agir com eficácia; explicar e antever, combinando a estabilidade e a atividade, as necessidades simultâneas de ordem e progresso – condições fundamentais da civilização moderna" (QUINTEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2003, p.19).

Tomando em conta estas trilhas iniciais das ciências sociais, pode-se compreender que ocorre uma espécie de libertação dos estudos do homem. Libertação ocorrida não como um evento, um grito de independência, mas a partir de investidas teórico-metodológicas ao longo dos anos, provenientes de distintas partes e direções, possibilitando um salto epistemológico qualitativo nas ciências sociais e humanas, e assim a perspectiva de uma objetividade relativa passa a ser vista e se fortalece como uma necessidade epistemológica para este tipo de ambiente científico. Para Wagner (2012, p.28), por exemplo, tratando especificamente do ofício do antropólogo, "a objetividade 'absoluta' exigiria que o antropólogo não tivesse nenhum viés e, portanto nenhuma cultura", asseverando contra a ideia de uma ciência classificada por ele de antisséptica.

A cultura, no contexto do que escreve Vigotski (1999)[1], é uma produção humana de dupla fonte, sendo ao mesmo tempo produto da vida e da atividade social do homem. Este autor coloca o debate sobre estado de natureza e estado de sociedade na perspectiva da passagem do biológico ao cultural, sendo para ele, a constituição propriamente dita do ser humano. Mesmo parte da natureza, supera seu determinismo próprio pelo artifício da cultura que ele mesmo inventa. Ao discutir sobre a possibilidade de um 'zero cultural' na criança, Pino (2005) também afirma a cultura como produto da ação humana, a concretização da ideia que dirige a ação, ação esta criadora que confere uma forma simbólica à matéria e uma forma material ao simbólico, posto que as produções que reúnem as características que conferem o sentido humano ao homem são produções culturais, cujos componentes advém da natureza e do homem, um material e outro simbólico, implicando 'funções psicológicas' como funções culturais.

Conceituar, compreender determinada situação, objeto, um grupo e seus milhares de elementos comportamentais como expressa Benedict (1983), a partir de uma perspectiva sócio-cultural é considerar que o entendimento a respeito do que está à frente como objeto de estudo deve estar sujeito aos processos criativos próprios de cada ambiente cultural; que o campo científico que servirá como meio para o desenvolvimento desse processo compreensivo não pode estar sujeito a dogmas supraculturais, mas ao que Vigotski (1996) chama de leis e condições gerais do conhecimento científico, ou seja, exigências objetivas colocadas para a ciência pela própria natureza dos fenômenos estudados.

1 Mesmo não tendo Lev S. Vigotski deixado conceito sistematizado de cultura é possível estabelecer uma aproximação relativamente segura do que ele estava entendendo quando falava a esse respeito (PINO, 2005): cultura não pode ser vinculada a uma realidade natural ou espiritual, é fruto do processo histórico e material, da ação humana; vincula-se diretamente aos planos genéticos, significando dizer que não é recebida como um pacote transferido de uma mente a outra; a criança passa pelo processo de interiorização da cultura e a partir do seu nascimento cultural inicia a significação, tarefa que jamais abandonará enquanto existir.

A esse respeito, Alpizar e Bernal (2003), compartilhando dos pressupostos de construção sócio-histórica do conhecimento científico, observam, porém, a possibilidade de o seu desenvolvimento estar sujeito ao que chamam de ideias fossilizadas, apoiadas, dentre outros, em um equívoco ainda comum: o da naturalização das coisas. Esta perspectiva atribui aos conceitos uma existência natural, como uma reafirmação dos fundamentos primordiais e originários da epistemologia moderna: existe uma verdade a respeito das coisas e ela pode ser acessada através da correta dissecação do objeto estudado, de sua atomização. Ou seja, por esta via, os conceitos estão presentes nas coisas a serem conceituadas, quase como uma entidade, independente da lente de quem as enxerga e da própria pessoa ou uso dos objetos enxergados. Ao contrário, tudo é produzido e acontece em um ambiente cultural, e a cultura ou a dinâmica cultural[2] não pode ser reificada, transformada em uma coisa (DURHAM, 1980) sob a pena de ser colonizada, perdendo a capacidade de dar vida aos conceitos, assumindo um papel secundário nos processos de subjetivação.

Mais que um objeto, uma preocupação fundamental nos estudos das ciências sociais e humanas, e que ao longo da trajetória acadêmica passa por altos e baixos quanto ao seu lugar de destaque nos fundamentos e procedimentos destas ciências, a cultura não pode ser relegada ao esquecimento posto que "nomeia e distingue a organização da experiência e da ação humanas por meios simbólicos" (SAHLINS, 1997, p.41) em relação aos outros elementos da natureza, especialmente os animais biologicamente parecidos com o homem, e em relação aos grupos humanos entre si.

POR UM SENTIDO DE CULTURA

A ideia de relativismo cultural foi/tem sido muito importante para a antropologia, na medida em que, no mínimo, perturba a paz intelectual no árduo empreendimento de compreensão dos grupos sociais. Junto com seu antípoda, o relativismo vem oferecendo aos antropólogos e demais cientistas sociais, opções de preocupação, por um lado, contra "o perigo de que nossa percepção seja embotada, nosso intelecto seja encolhido e nossas simpatias sejam restringidas pelas escolhas excessivamente internalizadas e valorizadas de nossa própria sociedade", e por outro, "com um tipo de antropia espiritual, uma espécie de morte mental por excesso de energia, no qual tudo é tão importante e, portanto, tão insignificante quanto todo o resto: vale tudo, a cada um o que é seu" (GEERTZ, 2001, p.50)

Em meio à confusão que se instala a respeito do relativismo ou não relativismo, confusão essa que mitologicamente, na visão de Geertz (2001), coloca Franz Boas e Ruth Benedict de um lado como pró-relativistas e Lévi-Strauss de outro como anti-relativista, pode-se afirmar, com base neste autor, que a inclinação relativista é quase uma condição à qual se é induzido pela antropologia: somente desaparecerá quando – e se – a antropologia for extinta como ciência e postura frente ao outro.

2 "processo permanente de reorganização das representações na prática social (...) através de uma manipulação simbólica que é atributo fundamental de toda prática humana" (DURHAM, 1980, p. 13).

As práticas, os hábitos de povos distintos e seus grupos específicos, quando comparados uns com os outros, afirma a fé no relativismo, na medida em que não se assuma como verdade que são bárbaras toda e qualquer prática que não seja a própria. O choque pelo qual passa não só o antropólogo, mas todo aquele que 'ousa' estabelecer relação de convivência – ou conhecimento, considerando ser possível conhecer o que os outros fazem, tornam-se, etc. sem necessariamente morar com eles – com pessoas de outras culturas (WAGNER, 2012), pode ser considerado a porta de entrada para esta crença no relativismo, não como doutrina a ser defendida apologeticamente, mas como condição da própria existência humana. Como um elemento intrínseco, que passa pelo reconhecimento básico da base existencial comum dos seres humanos: seres culturais que se humanizam na medida em que avançam no processo de aculturação. É preciso compreender como viver, como afirma Geertz (2001), com essa implicação existencial e antropológica.

Talvez a esperança de se ter a cultura, ou uma determinada cultura, como o ponto de chegada, esteja em parte estabelecida nas premissas da natureza humana e da mente humana (GEERTZ, 2001). A questão não é tão somente concluir a respeito da existência ou não dessas duas entidades, mas, aceitando-as assim, se pareceria com o quê? Quais traços, características materiais e imateriais as conformam? E desde muito tempo, pelo menos desde a expansão marítima europeia no século XVI, não é muito difícil entender para onde pende o norte dessa bússola cultural: o europeu conquistador, que na modernidade, ou no processo de ocidentalização do mundo, se converte no conceito de ocidente que, triunfante, arrebata a todos e se coloca como um espaço e um destino em um processo quase irreversível de uniformização planetária (LATOUCHE, 1996). Não haveria como definir o que melhor expressa a natureza humana (ELIAS, 1993).

Nesse contexto, são importantes as considerações de Canclini (2003) quando escreve sobre o tema das culturas híbridas. Como claramente afirma, o objeto da sua discussão não é a hibridez, mas o processo de hibridação. Esse alerta, ou advertência como prefere, é importante para que se evite cair na armadilha de estagnar na descrição das misturais interculturais, ou mesmo de reificar o resultado, a hibridez, como síntese, um ponto de chegada. Seu interesse é em dar o que chama de poder explicativo, "capacidade hermenêutica: torná-lo útil para interpretar as relações de sentido que se reconstroem nas misturas" (CANCLINI, 2003, p.XXIV). A imprevisibilidade, mais como possibilidade do que como realidade concreta, deve ser o ponto em comum quando o assunto é dinâmica cultural.

Canclini (2003) ainda alerta para a tendência de 'desistoricizar' práticas de identificação e a compreensão que se origina a partir da ideia de intercâmbio torna-se um caminho para idealizar um modelo identitário volátil, ou mesmo dissolver a pessoa de tal forma que não mais se referencie.

Souza Santos (1997) quando discute o conceito de identificações em curso, desenvolve a metáfora da viagem, propondo uma discussão sobre o processo identitário. Na viagem há uma parte que não viaja, o *oikos*, a casa, o lugar de onde se parte e para onde se torna. Mesmo que o endereço mude em espaços de tempo indeterminados, haverá um lugar. Esta tendência à estabilidade, ainda que efêmera dependendo da noção de tempo que se adote, pode ser pen-

sada como uma característica da homeostase própria dos sistemas abertos e complexos como são os seres humanos. Há uma extrema estabilidade, e a organização interna, em termos de estrutura e funcionamento, é em função do equilíbrio. Contudo, os resultados das mudanças qualitativas são imprevisíveis.

Ao compreender a dita 'pós-modernidade' não como uma fase, um estágio, ou mesmo um estado, mas sim como um arcabouço epistemológico importante para a crítica à modernidade, Canclini (2003) parece evitar cair nesta armadilha das identidades fluidas às últimas consequências, sem considerar a experiência histórica, e nessa experiência, as permanências, não como herança genética, mas como relações culturais, em movimento, dialéticas.

Tomando em conta estas reflexões anteriores, a expressão 'cultura' como identificadora final de determinado grupo deve sempre ser considerada como portadora de uma realidade inscrita no movimento *mutatis mutandi*. Como bem nos faz lembrar Benedict (1983) não é possível observar um padrão equilibrado e rítmico na definição e estabelecimento daquilo que é observável e estabelecido como a cultura de determinado povo, pois, se em dados momentos as pessoas dão a entender que se orientam "para certos fins, noutras tomam bruscamente uma direcção tangencial aparentemente inconsistente com tudo o que as precedeu, que não deixa prever o que se seguirá" (BENEDICT, 1983, p. 248).

POR UMA CULTURA JUVENIL

Considerando o discutido até então – cultura como produto e produtora do humano que se dá a partir do material e do simbólico, como marco identitário – não há como diferenciar e hierarquizar as manifestações culturais, esta ou aquela forma de estar no mundo. As relações, as formas de vivenciar a individualidade, os recursos e os significados atribuídos a esse conjunto de coisas em si mesmas e às relações estabelecidas com e entre elas e por elas proporcionadas, são o que são não por maior ou menor criatividade dos grupos sociais e dos atores no exercício destas relações, mas de estilos de criatividade, manifestações possíveis da relação dialética entre a invenção e a convenção (WAGNER, 2012).

Nesse movimento dialético de invenção da cultura Wagner (2012) aborda as relações que se tornam dependentes como a invenção e a interpretação do inventado. Parece o que se denomina de cultura interpretativa se encaixa neste conceito: variantes diversas de um processo de interpretação, reinterpretação, imitação do que classifica como cultura ortodoxa "subsumindo as formas desta como sua 'linguagem' e passando assim a depender da autoridade dela para causar impacto" (p. 107). Para este autor está nesse meio, dentre outras tantas, o que se chama 'cultura jovem'. Também podemos colocar a 'cultura escolar' ou mesmo a 'cultura das juventudes nas escolas' tanto como subproduto de uma cultura ortodoxa, dependente e reprodutora dela apesar da atualização simbólica, como seu contraponto, mas que de qualquer forma, dependente dela.

Benedict (1983) busca fornecer elementos para uma reflexão sobre o problema de

integração dentro de uma determinada cultura. Os elementos heterogêneos no seu interior poderiam se revelar mais homogêneos do que parecem se fosse possível estender a análise para o passado mais remoto possível de dito povo. Mas são somente conjecturas. Os fatos de que dispunha esta pesquisadora apontavam para uma segregação cultural fruto de conflitos de velhas e novas estruturas conviventes numa mesma cultura, o que, em determinados casos, não impedia a aceitação e a convivência produtiva com o padrão estranho.

Apesar de curto, a autora faz um diagnóstico significativo a respeito da integração cultural na civilização ocidental. Aponta para equívocos da fácil conclusão por uma extrema desintegração. O equívoco é metodológico, para ela. Ao comparar sociedades cuja integração cultural se manifestava também geograficamente, a complexa estratificação das culturas ocidentais, analisada par e passo, turva a percepção e falseia a conclusão. A questão não é estabelecer se a integração é ou não uma característica do que a autora chama de civilização ocidental, mas prenunciar que as conexões podem ultrapassar barreiras físicas, principalmente nos tempos de avanços tecnológicos no campo da comunicação como os de hoje.

Pensar em culturas juvenis como parte da complexa sociedade contemporânea que se estrutura cada vez mais nas grandes cidades em todo o planeta, não seria de maneira nenhuma romantismo pelo apego dogmático ou 'de momento' com o tema das juventudes que se fortalece no interior das produções acadêmicas nas distintas ciências (TRANCOSO, 2012). Configura-se em uma forma importante de analisar a sociedade contemporânea, posto que pode funcionar como uma espécie de lente de aumento e síntese da sociedade, seu retrovisor e periscópio (SEIBERT, 2011).

A própria grafia plural – culturas juvenis – denota que o diagnóstico de Benedict (1983) também pode ser aplicado no caso específico das juventudes. Não se pode concluir pela existência de uma cultura juvenil ou pela total desintegração social a ponto de impossibilitá-la, mas é plausível e verificável de acordo distintos autores como aponta, por exemplo, Pais (2003) e Trancoso (2012), a efusão de modos de vivenciar a situação de juventude, como uma condição heterogênea.

Adorno e Horkheimer (2002) realizam uma crítica da indústria cultural ou da sociedade enquanto produtora e produto dessa mesma indústria. Nos trilhos do que analisam como valor capitalista da mercadoria e do lucro, a indústria cultural devolve a esta sociedade a realização dos seus desejos ditos espontâneos, mas que camuflam a cooptação efetuada pela própria indústria cultural. Nesse exercício, confundem 'os clientes' com um mar de perguntas retóricas que camuflam a missão encarnada de desacostumar as pessoas da subjetividade, afirmam os autores, ou seja, esse "paradoxo da rotina travestida de natureza pode ser notado em todas as manifestações da indústria cultural, e em muitas ele é tangível" (p. 60). A análise segue afirmando que os diversos mecanismos de controle social – igrejas, clubes, associações profissionais e outros relacionamentos – reproduzem os valores também produzidos e reproduzidos pela indústria cultural, num fino exercício de controle, de produção de subjetividades. A cultura dá lugar à publicidade, ao processo de fabricação de idiotas – como escrevem os autores –, que triunfa no momento em que o consumidor se identifica à mercadoria.

As juventudes e suas culturas configuram-se alvo dessa investida paradoxal: a padronização de gostos é concomitantemente trabalhada na busca por convencer as pessoas de que é a sua individualidade que trará a exclusividade em possuir, ou consumir algo, que outras tantas milhões de pessoas também o fazem. Uma das características da contemporaneidade é o múltiplo atravessamento vivenciado pelas pessoas. Ainda que haja algo semelhante a uma conspiração articulada universalmente, ou numa perspectiva mais plausível, ainda que as forças originariamente semelhantes se aliem circunstancial, porém, constantemente em favor da manutenção do *status quo*, não se consegue manter todas as pessoas e grupos sob a mesma influência, ou ainda, tomar os princípios e valores repassados pela fonte influenciadora da mesma forma, por estar sob a mesma influência. Há pontos de desconexão e são nesses pontos que, por exemplo, as culturas juvenis se estabelecem menos como reprodutoras e mais como processadoras daquilo que advém da cultura ortodoxa (WAGNER, 2012).

O estudo das culturas juvenis como *locus* de pesquisa se converte em um potente espaço para a medição de indicadores de desenvolvimento social e da dinâmica cultural. Pais (2003) conclui a respeito da alternativa epistemológica e metodológica para os estudos de juventude apontando para a necessidade de se considerar as culturas juvenis, não como processos de socialização direta por uma cultura dominante, mas como performances quotidianas, ou seja, a produção de cultura no dia a dia, como indivíduo e como grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as questões iniciais, é lícito pensar em cultura como um elemento identitário amplo na medida em que se tomem em consideração os processos dinâmicos de integração e desintegração recorrentes e nem sempre de fácil percepção e análise. Uma das chaves metodológicas de análise desses processos é o tempo. No quão mais distante se pode ir na genealogia do fenômeno cultural podem estar as pistas explicativas para melhor compreensão da realidade.

Os esforços para tornar o mundo mais simples e mais facilmente manejável do ponto de vista político e social veem de uma espécie de comando central capitaneado pelas organizações políticas globais (LATOUCHE, 1996). Featherstone (1997) alertou para os movimentos de homogeneização cultural, vinculados ao que chamou de americanização, os quais sugerem "um processo de conquista e unificação do espaço global" onde "o mundo transforma-se num espaço singular, domesticado, um lugar onde todos se tornam assimilados a uma cultura comum" (p. 21). A favor disso, segundo esse autor, concorrem as investidas do enorme avanço tecnológico e da economia. Ambas as esferas – ou panoramas, na visão de Appadurai (1998) – são desenvolvidas a partir do paradigma da "commoditização", da fabricação de um mercado consumidor amplo e o mais homogêneo possível, a fim de serem satisfatórios e lucrativos. Assim, buscam a padronização da cultura.

No entanto, a tentativa de uniformidade global forja, no próprio processo de homogeneizar, centros e periferias, sendo os fluxos migratórios um dos aspectos que contribuem para desestabilizar tanto o Estado-Nação, tomado em sua concepção clássica, quanto a ho-

mogeneização cultural pelo fato de representarem permanências identitárias e culturais. Podemos destacar como exemplos para as duas questões tanto a população legal latina nos Estados Unidos que possui força eleitoral e permanece vinculada ao que poderia ser chamado de cultura original, como a crise no mundo do trabalho e das relações na Europa, especialmente a partir dos anos 90, devido à migração intensa dos europeus do leste, africanos do norte e meso-orientais em busca de emprego e que se constituíram em uma espécie de comunidades locais expatriadas (SAHLINS, 1997; CANCLINI, 2003).

Os processos globalizantes, ainda que caracterizados pela tendência homogeneizante, considerando que o mercado, na sociedade capitalista, é um agente que se sobrepõe aos demais, como a cultura e a economia, por exemplo (APPADURAI, 1998), deparam-se com o local, ainda que recolocado em outro lugar pelos processos migratórios, como forma de resistência, como que reafirmando a condição histórica, material e dialética dos processos psicossociais. A cultura, local e global, pode ser entendida como algo essencialmente relacional devido à capacidade das pessoas de resignificarem os símbolos, sejam quais forem suas origens (CANCLINI, 2003; SAHLINS, 1997; WAGNER, 2012).

É nesse ambiente de pluralidade cultural que crianças e jovens nascem, vivem, convivem e concretizam as possibilidades da potencia humana que trazem. São atravessados pelas tentativas de homogeneização a partir da concepção das pessoas como sendo mais consumidoras do que produtoras de cultura, produzem tácita ou conscientemente uma resistência fortalecida pelas múltiplas conexões possibilitadas pelos movimentos migratórios, pela ampliação da rede local e não local de relações, e protagonizam o fortalecimento cada vez maior do virtual como espaço do real. Em comunidades pequenas, em grandes cidades, convivem populações fixas, fluxos migratórios turísticos, intermitentes, que impactam o ambiente ou partes dele, e o seu *modus vivendi*.

Por conseguinte, pode-se pensar também em culturas como partes relativamente autônomas de um todo ou mesmo como fragmentos multifacetados que, como um caleidoscópio, possui partes dos diversos universos culturais que convivem ou subsistem sem nunca terem convivido ou saberem um da existência do outro. Como já dito anteriormente, a contemporaneidade se caracteriza pelo múltiplo atravessamento vivenciado pelas pessoas potencializado pelos processos de mobilidade e ampliação das possibilidades virtuais. Nascer, conhecer, aculturar-se e desenvolver-se nesse ambiente 'pronto' é algo que ainda precisamos, como pesquisadores, aprofundar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HOKHEIMER, M. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: _____. A dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002. p. 57-79.

ALPIZAR, L.; BERNAL, M. La construcción social de las juventudes. **Ultima Década**, Viña del Mar, n. 19, p. 105-123, nov. 2003.

APPADURAI, A. Disjunção e diferença na economia cultural global. In FEATHERSTONE, M. (Org.). **Cultura Global**: Nacionalismo, Globalização e Modernidade. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 311-327.

BENEDICT, R. A natureza da sociedade. In. _____. **Padrões de Cultura**. Livros do Brasil: Lisboa, 1983. p. 247-306.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2003.

DURHAM, E. R. A dinâmica cultural na sociedade moderna. **Arte em Revista**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 13-14, mar. 1980.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FEATHERSTONE, M. **O Desmanche da Cultura**: Globalização, Pós-Modernismo e identidade. Tradução C. E. M. de Moura. São Paulo: Studios Nobel, SESC, 1997. (Coleção Megalópolis).

GEERTZ, C. O anti-anti relativismo. In: **Nova Luz sob a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 45-67.

LATOUCHE, S. **A ocidentalização do mundo**: ensaio sobre a significação, o alcance e os limites da uniformização planetária. 2ª ed. Tradução de C. M. Paciornik. Petrópolis: Vozes, 1996.

MATTELART, A.; NEVEU, E. **Introdução aos estudos culturais**. Tradução M. Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. 2 ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

QUINTEIRO, T.; BARBOSA, M. L.; OLIVEIRA, B. M. G. M. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

SAHLINS, M. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um objeto em via de extinção (Parte 1). **Mana**, v. 3, n. 2, p. 41-73. 1997.

SEIBERT, L. **Juventude e cinema:** as práticas de si na transformação do sujeito ético. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Luterana do Brasil, Canoas/RS, 2011.

SOUZA SANTOS, B. A queda do *Angelus Novus*: para além da equação moderna entre raízes e opções. **Novos estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 47, p. 103-124, mar. 1997.

TRANCOSO, A. E. R. T. **Juventudes**: o conceito na produção acadêmica brasileira. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2012.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia. In:**Teoria e método**

em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 201-417.

_____. **Pensamento e Linguagem**. (J. L. Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WAGNER, R. **A Invenção da Cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

JUVENTUDES E IDENTIDADE RELIGIOSA: DESAFIOS PEDAGÓGICO-PASTORAIS

Cleber de Oliveira Rodrigues
Grupo Marista / cleberdeoliveirarodrigues@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados parciais de uma investigação sobre o perfil religioso de adolescentes e jovens de uma Unidade Social Marista, em vista do desenvolvimento de uma ação pastoral mais efetiva. Com base numa pesquisa qualitativa realizada *in loco*, foi possível esboçar o perfil religioso dos adolescentes e jovens bem como sua compreensão e vivência da religião em âmbito familiar e comunitário. A análise de dados e a sistematização das informações são abordadas a partir de considerações sobre juventude, identidade e religião tendo como apoio a proposta explícita na Missão Educativa Marista. Estes conceitos complexos expressos na relação cotidiana da unidade educativa necessitam ser aprofundados e postos em prática de maneira sistemática, para que haja uma sinergia nas ações, o que possibilita avanço e efetividade na metodologia de aproximação e na linguagem, pontos chave no diálogo pastoral com adolescentes e jovens. A partir de informações dadas pelos estudantes, foi possível compreender os reais desafios pedagógico-pastorais no sentido de colocar em prática as prerrogativas da missão institucional. Como ação educativa dentro de um processo de formação integral, essa investigação se propõe a abrir uma discussão na perspectiva do diálogo ecumênico e inter-religioso, sobre a identidade religiosa juvenil e seus desafios pedagógico-pastorais. No que se refere à adolescência e juventude, buscamos apoio teórico em Freitas (2005) e Castro e Abramovay (2005); na abordagem de religião, diálogo inter-religioso e ecumenismo nos embasamos em Küng (1986, 1999 e 2004); por fim, tomamos a Missão Educativa Marista como referência institucional.

Palavras-chave: Adolescência. Juventude. Educação. Religião. Diálogo Inter-religioso. Ecumenismo. Marista.

APRESENTAÇÃO

A necessidade dos adolescentes e jovens experimentarem as diferentes religiões para aderir ou negá-las, a descrença e o relativismo, além da diversidade religiosa, têm sido expressa por muitos estudiosos. Para a realização de uma prática pastoral significativa essas características devem ser consideradas nas ações como forma de entender como contribui e influencia no desenvolvimento da diversidade religiosa juvenil. No entanto, deve se destacar que, embora a premissa apontada na literatura corrente seja a de se deparar com um cenário multirreligioso no âmbito das adolescências e juventudes, partimos do pressuposto de que a realidade levantada *in loco* pode nos apresentar outros cenários.

O Centro Educacional Marista São José (CEM-SJ), localizado no Jardim Zanellato, Bairro de Serraria, município de São José/SC, se constitui como um elo com as famílias que passam a ter mais dignidade na busca de cidadania e, durante seus dezenove anos de atuação,

vem acompanhando as mudanças e o crescimento da comunidade, que atualmente conta com recursos locais como: transporte coletivo, conselho comunitário, igrejas, posto de saúde e centro de educação infantil.

A Unidade atende a cerca de 1200 educandos, em sua maioria, moradores do entorno da unidade, distribuídos no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, além do Serviço de Orientação Sociofamiliar e Socioeconomia Solidária. No ano de 2013, em levantamento no território foram identificadas 32 Igrejas de diversas denominações religiosas.

Diante do contexto no qual está inserido o Centro Educacional Marista São José, em vista da ação pastoral mais efetiva, faz-se necessário conhecer o perfil religioso dos adolescentes e jovens atendidos. Para tanto, vimos a importância de obter informações oferecidas pelos adolescentes e jovens da unidade educativa, por meio de um instrumental próprio, para melhor compreender os reais desafios pedagógico-pastorais no sentido de desenvolver as prerrogativas da Missão Educativa Marista.

O instrumental baseou-se em um questionário composto de dezessete questões abertas e fechadas, aplicado em 4 turmas, sendo uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental e 3 turmas do Ensino Médio, totalizando 104 respondentes, de um total de 702 educandos, abrangendo assim 14,8 % do universo pesquisado. A aplicação foi realizada em sala de aula, após exposição do motivo da pesquisa e breve orientação de que a participação seria espontânea e a anônima. Os respondentes que participaram têm idade entre 13 e 21 anos, com média de idade de 15,7 anos, sendo 50 do sexo masculino e 54 do sexo feminino.

Na prática pastoral, seja nos grupos da Pastoral Juvenil Marista ou nas ações e intervenções pastorais realizadas com os educandos dos três segmentos (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio) é possível perceber um perfil religioso que, embora basicamente cristão, é bastante heterogêneo. Essa percepção nos desafiou a melhor conhecer essa realidade e, levando em conta os valores e missão institucional, nos questionar "qual o perfil religioso dos adolescentes e jovens atendidos no Centro Social Marista São José?". As respostas a essa questão auxiliarão na ampliação das ações pastorais e maior eficácia dos projetos desenvolvidos.

Para refletir os objetivos propostos nessa investigação, é necessária a compreensão de adolescência e juventude, bem como apropriar-se dos conceitos de religião, ecumenismo e diálogo inter-religiosos. Assim, os conceitos apresentados têm com referencial teórico, compreensões que mais se aproximaram de nosso entendimento.

ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE

Atualmente, grande parte da população brasileira é formada por pessoas com idade entre 14 e 29[1] anos, o que desperta interesse nas diversas áreas do conhecimento sobre a

1 O Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990 considera adolescente as pessoas com idade entre 12 e 18 anos. O Estatuto da Juventude - Lei Nº 12.852, de 5 de Agosto de 2013 assim considerada as pessoas entre 15 e 29 anos: "jovens-adolescentes" (15 a 18 anos), "jovens-jovens" (19 a 24 anos) e "jovens-adultos" (25 a 29 anos).

adolescência e a juventude. Nas diversas perspectivas e contextos pergunta-se: "quem são esses jovens de hoje?", "o que eles esperam da vida?", "qual o futuro que planejam para si?", essas e outras questões vêm sendo amplamente discutidas nas diversas áreas conhecimento. Portanto, é necessário considerar mais que atributos físicos e/ou biológicos, os aspectos socioeconômicos e culturais que circunscrevem o que é adolescência e juventude, ou seja, o que é ser adolescente e jovem. É preciso que se reconheça a existência da juventude na realidade cotidiana, e não é possível falarmos de uma única adolescência/juventude, como vemos a seguir.

Ao buscarem construir um conceito sobre o que seja a adolescência e a juventude e, mais que isso, o que delineia quem são os adolescentes e jovens, Castro e Abramovay (2005, p. 58) salientam que tais conceitos são, em principio, provisórios. Geralmente a adolescência e juventude se refere ao corte etário cujo conceito demográfico recebe aportes da psicologia, da antropologia e da sociologia. Soma-se a essa definição os estudos de Freitas (2005, p. 12) que conceitua adolescência como uma construção social que apesar da intensidade das transformações biológicas, universais, características dessa fase da vida, ainda contribuem elementos temporais, sociais, culturais, variáveis num mesmo grupo ou sociedade. É fundamental reconhecer os jovens em sua constituição, sujeitos sociais, dotados de comportamentos e atividades culturais próprios.

A esse enunciado, além das concepções de adolescência e juventude, como uma construção social, histórica e cultural, destacamos que a realidade da adolescência e da juventude necessita ser vista de diferentes perspectivas. E que, embora possam se inscrever num mesmo espaço vital muito próximo, não são as mesmas e necessitam ser consideradas em suas especificidades físicas, afetivas, morais, intelectuais e religiosas.

No contexto contemporâneo, instituições socialmente consolidadas, tais como família, escola e religião, entendidas como referências de identificação no desenvolvimento humano, especialmente entre a infância e a juventude, passam a sofrer influências da conjuntura pós-moderna com reflexões importantes em seus tradicionais arranjos. Assim como os discursos sobre adolescência e juventude, o cenário da religião nos últimos séculos também tem passado por transformações importantes, os quais deixam de serem reprodutores das tradições religiosas, em geral, transferidas em linguagem estranha aos seus anseios e expectativas, para viver suas próprias experiências espirituais.

RELIGIÃO, ECUMENISMO E DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO

Num mundo cada vez mais multicultural, o conhecimento e respeito religioso são palavras-chave. A sociedade atual, no aspecto religioso, deve ser vista a partir de uma ótica multifacetada. A busca pela experiência religiosa é complexa, ou seja, transcende a concepção de sagrado e profano. Se, por um lado, fala-se da crise religiosa, do desencanto do mundo, sem referência a Deus ou religião, por outro, há uma sociedade repleta de manifestações religiosas, indicando o reencantamento, com religiosidade intensa e novas expressões do sagrado.

Ao fazer referência ao termo religião, poderíamos nos limitar ao nos valer de sua origem latina *religio*, que é controversa. Havendo ao menos três alternativas na língua latina: *religare*, *relegere* e *rem ligare*, sendo cada uma delas um conceito de religião. Além disso, no campo da ciência é objeto de estudo da filosofia, sociologia, história, teologia, antropologia entre outras. Com a intenção de apresentar elementos que, sem limitar, possam oferecer conceitos além dos expressos em glossários, bibliografias e/ou estudos, por entendermos que ao tentar definir, podemos limitar o sentido de um termo de amplo entendimento, procuramos uma perspectiva que contemple nossas reflexões e ações. John Hick ressalta que: "Religião é uma coisa para o antropólogo, outra para o sociólogo, outra para o psicólogo (e outra ainda para outro psicólogo!), outra para o marxista, outra para o místico, outra para o zen-budista e outra ainda para o judeu ou o cristão." (CRAWFORD, *apud* HICK, 2005, p. 14).

Diante do exposto, tomamos a compreensão do teólogo Hans Küng:

> Religião é a realização socioindividual (em doutrina, costume, frequentemente ritos) de uma relação do homem com algo que o transcende e a seu mundo, ou que abrange todo o mundo, que se desdobra dentro de uma tradição e de uma comunidade. É a realização de uma relação do homem com uma realidade verdadeira e suprema, seja ela compreendida da maneira que for (Deus, o Absoluto, Nirvana, Shûnyatâ, Tao). Tradição e comunidade são dimensões básicas para todas as grandes religiões: doutrina, costumes e ritos são suas funções básicas; transcendência (para cima ou para dentro, no espaço e/ou no tempo, como salvação, iluminação ou libertação) é sua preocupação básica (KÜNG, 1986, p. 8).

Trata-se de uma concepção onde tradição e comunidade, elementos essenciais da religião, perpassam a relação humanidade, transcendente, mistério e sagrado. A religião deve cumprir um compromisso coletivo e social, ou seja, é comum a toda uma sociedade ou grupo que adere e desenvolve todas as práticas e ritos ligados a ela. São coisas de grupo e constitui sua unidade. Está diretamente ligada à noção de comunidade em torno de uma instituição formando-se, assim, uma comunidade moral constituída pela mesma crença, mesma fé, com fiéis e sacerdotes. (KÜNG, 1999, p. 290) relembra que "nenhuma religião possui toda a verdade. Apenas Deus possui a verdade plena... Só o próprio Deus – qualquer que seja o seu nome – é a verdade".

Ele também afirma que

> [...] todas as religiões devem ser mais sensíveis às exigências do humano. Este patrimônio humano de todos os homens é um critério ético geral, válido para todas elas em seu conjunto. Mas as religiões também devem lembrar-se continuamente [...] de sua essência primitiva, que resplandece em suas origens, em seus escritos canônicos e em suas instituições básicas. Ao mesmo tempo, deverão

> estar muito atentas a seus críticos e reformadores, profetas e sábios, que lhes lembram constantemente as infidelidades à sua verdadeira essência ou a sua traição (KÜNG, 1999, p. 280).

Para Küng, a verdadeira humanidade e a verdadeira religião se encontram em uma relação dialética: "A verdadeira humanidade é pressuposto para a verdadeira religião (...). A verdadeira religião é a realização da verdadeira humanidade" (KÜNG, 2004, p. 148). Compreende-se a relevância dos axiomas da humanidade, distintos aos aceitos pelos filósofos, juristas e políticos (KÜNG, 2004, p. 102).

Nessa compreensão, mesmo que separadas, considerar a igualdade na profissão de determinada religião, requerer autocomprensão para conceber relação com as demais. Por essa perspectiva as igrejas cristãs devem dialogar, buscando o ecumenismo em seu sentido original.

Além do limite etimológico da palavra, em sua origem grega, surge de *oikoumene*, que significava "mundo habitado em que coexistem diferentes povos, com diversidade de línguas e costumes" (NAVARRO, 1995, p. 10). Neste sentido, ecumenismo tem a ver com dimensões importantes para existência humana: o espaço onde se vive, onde se dá a relação da pessoa com a natureza, onde se tem consciência do mundo que existe como circunstância da vida humana. Na perspectiva religiosa, representa o diálogo entre as diferentes confissões cristãs, chamadas a dar "testemunho da vida e de fé, criando verdadeiras *koinonias*[2] no interior do tecido social" (WOLFF, 2002, p 346).

No movimento ecumênico, busca-se a unidade do cristianismo, com base numa nova organização do catolicismo e sua relação com os irmãos separados, manifesto essencialmente nas virtudes, fé e caridade, condição indispensável ao reconhecimento das semelhanças que unem, sem deixar de considerar na tradição protestante as diferenças sociológicas, psicológicas, culturais e a hermenêutica bíblica.

Na obra *Teologia a caminho*, Küng (1999a) parte do conceito de paradigma entendido como modelo interpretativo ou modelo de compreensão para fazer uma nova leitura da história da teologia cristã e propor uma mudança de paradigma na sua "Teologia Ecumênica Crítica": uma teologia que tem o presente mundo da experiência como horizonte e o evangelho como norma crítica. É uma teologia que tenta ser ao mesmo tempo católica (universal, e evangélica, e referenciada nas Escrituras), tradicional (com responsabilidade histórica), cristocêntrica, ecumênica e pastoral (preocupada com a vida). A ideia é ampliada mais adiante em sua obra Projeto para um *ethos* mundial, ao falar de uma "Teologia Ecumênica para a Paz", uma teologia concreta e criativa ao serviço do entendimento entre as religiões e da paz entre os povos. (MUNÕZ, 2014)

Enquanto o ecumenismo anseia pelo diálogo com diversidade da própria religião e suas diferentes manifestações, "O diálogo inter-religioso instaura a comunicação e o

2 Palavra grega que significa comunhão.

relacionamento entre fiéis de tradições religiosas diferentes, envolvendo partilha de vida, experiência e conhecimento.**"** (TEIXEIRA, 2007) Na revisão anterior, você havia sugerido inserir um parágrafo ou frase que indicasse a transição de um termo para outro.

Hans Küng faz pontual reflexão sobre a importância do diálogo inter-religioso como meio de estabelecer um contexto de paz por meio de uma atitude austera. Para ele há um caminho a ser trilhado para a sobrevivência global.

> Não haverá paz entre as nações, se não existir paz entre as religiões. Não haverá paz entre as religiões, se não existir diálogo entre as religiões. Não haverá diálogo entre as religiões, se não existirem padrões éticos globais. Nosso planeta não haverá de sobreviver, se não houver um ethos global, uma ética para o mundo inteiro. (2004, p. 280)

A convicção de Hans Küng de que não haverá paz entre as religiões, se não existir diálogo entre elas, é consonante entre teólogos de diversas linhas, o que requer equilibrar suas reais possibilidades de efetivação. Assim, é possível afirmar que a única alternativa entre as religiões é o necessário diálogo.

Há um ideal motivador do diálogo, a defesa da dignidade humana e a preservação da "casa comum", o planeta, e presente nos valores de todas as tradições religiosas (abraâmicas, asiáticas ou indígenas), o equilíbrio entre o interesse por si mesmo e pelo outro (MUÑOZ 2014, *apud* GUIMARÃES, 2005, p. 17). O diálogo passa a ser um conceito central na reflexão teológica contemporânea. (Idem, p. 91)

PERFIL RELIGIOSO DOS ADOLESCENTES E JOVENS DO CENTRO EDUCACIONAL MARISTA SÃO JOSÉ E OS DESAFIOS PEDAGÓGICO-PASTORAIS.

Em 2005[3], quando foram apresentados os primeiros resultados da pesquisa *Perfil da juventude brasileira* da Fundação Perseu Abramo, que considerou diversidades geográficas e sociais, dentre tantos elementos divulgados, os dados sobre religião saltaram como um indicador importante e que merecia uma atenção especial, pois mostravam o interesse da juventude em discutir religião, para além da família e amigos, com a sociedade. Apontavam, ainda, a inserção da juventude nos grupos, em especial "os grupos da Igreja", com participação nas celebrações (Missa ou Culto), nos quais os jovens revelam que veem o "temor de Deus", como um dos mais importantes valores.

3 A pesquisa Perfil da Juventude Brasileira, estudo quantitativo, realizado em áreas urbanas e rurais de todo Brasil, foi uma iniciativa do Projeto Juventude/Instituto Cidadania, retomou e ampliou temas e questões investigados pelo Núcleo de Opinião Pública da Fundação Perseu Abramo, relacionando aspectos diferentes da realidade dos jovens como suas práticas, valores e opiniões. "**Universo**: População de 15 a 24 anos, ambos os sexos e de todos os segmentos sociais, residente no território brasileiro – 34,1 milhões de jovens, ou 20,1% do total da população (Censo 2000 – IBGE). **Amostra**: Total de 3.501 entrevistas, distribuídas em 198 municípios.

A pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira (2005)* ressalta que a população juvenil é composta de maioria de católicos somando 65% dos entrevistados, seguidos por 20% de jovens evangélicos e protestantes, que, juntos, significam menos de um quarto do total da juventude que participou da pesquisa. Os espíritas (kardecistas, umbandistas e candomblecistas) somam 3% do total de jovens. As outras religiões, ainda menos conhecidas, reúnem 2% da juventude.

Já, de acordo com dados do Censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população brasileira se declarou respectivamente ser: 64,9% católicos, 22,2% evangélicos, 8,1% sem religião e os adeptos da umbanda e do candomblé eram 0,3%. Destaque para a crescente dos jovens declarados sem religião, ou seja, os que têm fé sem vínculos religiosos institucionais.

Os dados apresentados pelos adolescentes e jovens estudantes do Centro Educacional Marista São José revelam uma diferença acentuada em relação a esses dois referenciais abordados anteriormente, uma vez que em nossa pesquisa dos entrevistados, 27% são católicos, (se considerarmos os que se dizem católicos e também frequentam outra religião ou igreja, temos 33%), os evangélicos são 33% e sem religião ou prática religiosa são 23%. Percebemos, portanto, uma minoria católica, diante da maioria evangélica e um consideravel número de adolescentes e jovens sem religião ou prática religiosa, ou seja, cerca de 1/4 dos entrevistados.

Esta realidade apresenta alguns desafios pedagógico-pastorais. Dos quais a ação pastoral deve considerar o cenário ecumênico e inter-religioso, primando pelo diálogo entre diferentes crenças e igrejas, potencializando e ampliando a atenção e defesa da dignidade humana, especialmente frente às ameaças e violências que tem raiz no sectarismo, perseguição étnica e intolerância.

Apresentar uma visão de mundo, aos jovens, ou tentar impor elementos, não é tão eficaz quanto dialogar, com eles, sobre aquilo que nos une e não o que nos afasta. Conhecer e entender a visão de mundo manifesta em sua dinâmica, oferece elementos essenciais a sua condição religiosa. Nessa perspectiva, as referências de valores religiosos são essenciais, pois acompanhados, os jovens, manterão seus raízes, principalmente diante das tensões da pós-modernidade, potencializadas com o maior acesso a informações e conhecimentos, "frequentemente hostil à religião, termina o processo de secularização até o secularismo sem religião." (LIBANIO, 2004, p. 44)

Dentro de uma proposta educativo-evangelizadora acolhedora, na qual "Educamos pela solidariedade, sobretudo acolhendo, na mesma instituição escolar, crianças e jovens de diferentes contextos sociais e religiosos, assim como educandos desfavorecidos e marginalizados" (INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS, 2000, p. 63), necessitamos compreender o papel das religiões e sua influência na vida de nossos atendidos e assim, melhor desenvolver nossa ação pastoral e educativa, dentro de um processo de formação integral, na práxis da Missão Educativa Marista.

Outro elemento importante que nos apresenta a pesquisa é a referência familiar na prática religiosa ou na participação na comunidade de fé. A tradição religiosa daqueles que seguem as práticas religiosas aprendidas na infância, no interior da família, está deixando de

ser uma realidade. Tal fato exige ver além das inquietações existenciais de uma vivência da fé persistente na turbulência própria da adolescência, mesmo não afetando diretamente as relações com a religião.

No questionário, foram identificados como *responsável 1* a figura feminina (mãe, avó, tia, irmã) e *responsável 2* a figura masculina (pai, avô, tio, irmão), para que os respondentes apontassem aquele/a que influencia no desenvolvimento da identidade religiosa. Ficou evidente que a maioria reconhece a figura feminina como a que mais influencia na prática religiosa familiar em comparação com a figura masculina, conforme quadro abaixo.

Pratica Religiosa*		
Responsável 1		**Responsável 2**
47%	Católicos	27%
26%	Nenhuma Religião	25%
12%	Assembleia de Deus	5%
4%	Adventista	3%

*Fonte: o autor – 2015.

Os dados nos permitem dizer que essa influência, determinada pela presença feminina na vida dos adolescentes e jovens, associada à responsabilidade, é fundamental para outras áreas, certamente sendo referência no processo de desenvolvimento integral do educando. A prática pedagógico-pastoral deve considerar que "o envolvimento da família também está associado à responsabilidade que vem assumindo em relação à vida escolar das crianças [adolescentes e jovens]". (Grupo Marista, 2012, p. 123)

Os dados revelados pelos adolescentes e jovens nos permitem contrapor algumas análises precedentes em outros estudos, nos quais sobressai a ideia de que a religião não faz diferença para a complexa vida social contemporânea e que os jovens não carregam consigo valores profundos. Sobre a importância da religião, 86% dos entrevistados reconhecem que ela é muito importante, sendo que destes, 72% manifestam haver alguma importância, mesmo havendo 25% declarado sem prática religiosa. Esse resultado parece sinalizar que entre os estudantes existe um senso religioso caracterizado pelo desejo de experimentação. Regina Novaes (2005) afirma que são os jovens os que mais transitam entre vários pertencimentos em busca de vínculos sociais e espirituais. (p. 271).

Ao serem indagados se a Escola Marista os faz pessoas melhores 53% dos respondentes disseram que sim, destacando os valores maristas como principal referência em seu processo de formação. Dado que encontra respaldo na argumentação de Novaes (2005) ao constatar que a religião continua fazendo diferença para a juventude atual, haja vista o fato de que as instituições religiosas ainda produzem espaços de agregação social e de construção de identidades juvenis. Além do fato de serem as instituições religiosas apontadas como as mais confiáveis entre os jovens.

É diante desses contextos e desafios que nos mobilizamos para "ajudar os nossos educandos a viver de maneira positiva essa diversidade crescente nas nossas obras apostólicas, educamo-los para o diálogo e para a tolerância." (INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS, 2000, p. 62) E para que isso se concretize e contemple a formação integral dos de nossos atendidos, é necessário olhar nossa prática a partir da realidade deles, respeitando e considerando sua singularidade.

No questionário indagamos aos educandos se em algum momento eles se sentiram discriminados pelo fato de terem uma religião e onde sofreram essa discriminação. Dos respondentes, 85% assinalaram que "não", no entanto, 15% (19 respondentes) assinalaram "sim". Daqueles que já se sentiram discriminados por sua opção religiosa, nove estudantes, quase metade, sofreram descriminação na escola, inclusive por parte de seus professores. Esse dado nos alerta para necessidade, cada vez maior, de criar espaços legítimos para se discutir a questão religiosa entre adolescentes e jovens, "em se abrir ao diálogo respeitoso e ao acolhimento fraterno da diferença do outro, na qual a diferença é percebida como possibilidade de enriquecimentos dos significados da vida e do mundo". (Grupo Marista, 2014, p. 75.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo a pluralidade de identidades e modos de ser dos adolescentes e jovens, o Projeto Educativo Marista considera as questões referentes à subjetividade, em especial a religiosidade. Portanto, ao analisar a escola marista sob a ótica dos cenários e teorizações contemporâneos passamos a compreendê-la como espaçotempo de educação evangelizadora, de produção e circulação de culturas, de elaboração/reelaboração de saberes e conhecimentos e de produção de sujeitos pautados nos valores cristãos. (Projeto Educativo do Brasil Marista, 2010, p. 53)

A atual conjuntura nos convoca a debruçar sobre conceitos que, além de nos desafiar, influenciam sobre as formas de ver, pensar e praticar a educação em nossos espaços educativos. A compreensão do perfil religioso de nosso ambiente educativo é fundamental para respeitar e valorizar a liberdade e riqueza das tradições religiosas dos educandos, apontando a necessidade e as possibilidades para abertura de diálogo e respeito entre educandos e comunidade educativa.

É diante desses contextos e desafios que nos mobilizamos em "ajudar os nossos educandos a viver de maneira positiva essa diversidade crescente nas nossas obras apostólicas, educamo-los para o diálogo e para a tolerância." (INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS, 2000, p.62) E para que isso se concretize e contemple a formação integral dos de nossos atendidos, é necessário olhar nossa prática a partir da realidade destes, respeitando e considerando sua singularidade, através da educação, nossa missão, que é essencialmente "Tornar Jesus Cristo conhecido e amado", será desenvolvida num ambiente de aceitação, respeito mútuo e fraternidade, expressões concretas da espiritualidade marista em sua essência.

Os elementos destacados e analisados da pesquisa, além fazer refletir a importância de conceber as ações pastorais a partir de um olhar ecumênico e de diálogo inter-religioso, assinalam que nossas atitudes estão fundamentadas na essência da Missão Educativa Marista. No contexto social e frente à diversidade cultural e religiosa que circundam nossas unidades maristas, somos constantemente interpelados a responder, com eficácia, às exigências do agir pastoral desse universo plural. Nos fez perceber que a cada passo dado, se descobre que há muito a caminhar.

Os dados aqui apresentados e os demais apontados pela investigação, apontam desafios que devem ser pautados na multi-culturalidade religiosa, os quais necessitam de discernimento com foco nas tradições e valores, em vista da convivência cidadã dos sujeitos, e nas crenças que permeiam a comunidade como um todo. Compreensão de uma educação para o ecumenismo e o diálogo inter-religioso, que garanta o respeito e aproximação, sem interferência no comportamento ou tradições.

Evidencia, ainda, a necessidade de conhecimento a respeito da cultura religiosa dos agentes envolvidos nos processos pedagógico-pastorais, fundamentado em fontes consistentes, em vista de uma formação qualificada sobre a antropologia das religiões.

Por fim, as reflexões apresentadas nesse artigo não esgotam o entendimento sobre religião, ecumenismo, diálogo inter-religioso e Missão Educativa Marista. Antes, afirmam a necessidade de abordar e aprofundar aspectos centrais, tão importantes quanto os aqui apresentados, na busca de diálogo cada vez mais intenso e autêntico pautado nos valores cristãos e na dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. Wendel. *Condição juvenil no Brasil contemporâneo.* In: ABRAMO, Helena. Wendel; BRANCO, Pedro Paulo. (Orgs.) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm> Acesso em 05 de julho de 2014.

_____. **Estatuto da juventude:** Lei federal nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. Brasília, 2013. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/.../L12852.htm> Acesso em 05 de julho de 2014.

CASTRO, Mary Garcia e ABRAMOVAY, Miriam. **Juventudes no Brasil – Vulnerabilidades negativas e positivas, desafiando enfoques de políticas públicas**. In: Família, sociedade e subjetividades – Uma perspectiva multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CRAWFORD, R. **O que é Religião?** São Paulo: Vozes, 2005.

FREITAS, Maria V. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.** São Paulo: Ação Educativa, 2005.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Um mundo novo é possível.** São Leopoldo, Sinodal, 2004.

KÜNG, Hans. **Introdução: o debate sobre o conceito de religião.** *Concilium*, Petrópolis, v. 22, n. 203, p. 5-10, 1986.

_____. **Teologia a caminho: Fundamentação para o diálogo ecumênico.** São Paulo: Paulinas, 1999.

_____. **Religiões do mundo. Em busca dos pontos comuns**. Campinas: Verus Editora, 2004.

INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. Comissão Interprovincial de Educação Marista (1995-1998). **Missão educativa Marista: um projeto para nosso tempo**. [tradução Manoel Alves, Ricardo Tescarolo]. 3. ed. São Paulo : SIMAR, 2003.

LIBANIO, João Batista. **Jovens em tempo de pós-modernidade: considerações socioculturais e pastorais.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MUÑOZ, Manuel Alfonso Díaz. **Religião e multiculturalidade: o diálogo, categoria central na teologia contemporânea.** In: Revista de Educação do Cogeime – Ano 23 – n. 44 – janeiro/junho 2014. Disponível em DOI: http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v23n44p85-101.

NAVARRO, Juan Bosch. **Para compreender o Ecumenismo**. São Paulo: Loyola, 1995.

NOVAES, Regina. **Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença?** In: ABRAMO, Helena Wendel. BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Retratos da juventude brasileira – análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania, Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

TEIXEIRA, Faustino. **O diálogo entre as religiões.** In Revista Vida Pastoral, São Paulo: Paulus, p. 3-10, julho-Agosto de 2007. Disponível em: http://vidapastoral.com.br/edicao/255/o-dialogo-entre-as-religioes/

WOLFF, Elias. **Caminhos do ecumenismo no Brasil.** São Paulo: Editora Paulus, 2002.

TRANSIÇÕES PARA VIDA ADULTA: DESAFIOS VIVIDOS POR JOVENS DA CIDADE DE SÃO PAULO

Fernanda Arantes e Silva,
doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo[1] */ fernandarantes@usp.br*

Neste texto apresentarei os resultados parciais da pesquisa de doutorado que está em curso que visa ampliar a compreensão que se tem acerca de homens e mulheres jovens com idade entre 25 e 29 anos, residentes da cidade de São Paulo, no que diz respeito à transição para a idade adulta, o processo de individuação e os desafios vividos por estes sujeitos tanto para transitarem de um momento do curso de vida para o outro, quanto para se constituírem enquanto indivíduos na sociedade atual.[2] As questões que orientam a pesquisa são: quais são os marcadores que estão presentes na transição da condição de jovens para a de adulto na sociedade atual? Quais são os desafios comuns enfrentados pelos sujeitos jovens? Quais são as respostas dadas por estes sujeitos aos desafios com os quais se deparam? A participação em grupos e coletivos juvenis afeta os processos de transição para a vida adulta? Como se processa os modos de ação coletiva, uma vez instaladas experiências mais expressivas da vida adulta?

Os objetivos construídos a partir dos questionamentos acima enunciados e que guiam o olhar para o desenvolvimento do estudo são: i) Identificar quais são os marcadores que estão presentes na transição dos sujeitos jovens para a vida adulta nas sociedades atuais, a partir da perspectiva deles; ii) Identificar quais são as provas vivenciadas por moças e rapazes no processo de transição para a vida adulta e como enfrentam esses desafios; iii) Averiguar como ocorre o processo de individuação dos sujeitos para se constituírem enquanto indivíduos adultos, tanto no âmbito individual como nas ações coletivas; iv) Verificar se a participação em grupos e coletivos juvenis tem efeito nos processos de transição para a vida adulta; v) Inferir como se processa os modos de ação coletiva uma vez iniciada experiências significativas da vida adulta.

O texto está dividido em três sessões. Na primeira apresento o aporte teórico no qual se apoia esta pesquisa; na segunda a metodologia utilizada e elementos do trabalho de campo; por fim, compartilho com o leitor alguns "achados" da pesquisa até o momento desenvolvida, que estão a orientar a identificação dos desafios vividos pelos jovens.

1 Esta pesquisa é realizada sob a orientação da Professora Dra. Marilia Pontes Sposito e recebe apoio por meio do processo nº 2014/20343-2, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

2 As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.

1. INDIVIDUAÇÃO E TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA

O ponto de partida é o entendimento de que a inserção no mundo adulto, como pontuou Pais (2001), não se dá mais de modo linear, que as transformações que ocorreram nos âmbitos econômicos, sociais, culturais, educacionais, no mundo do trabalho e nas instituições centrais da sociedade, passaram a exigir dos sujeitos que se responsabilizassem pelo seu processo de individualização e desenho de sua identidade. Essas transformações chamam a atenção para um novo modo de se fazer pesquisa, sendo os indivíduos e as diversas formas de se constituírem como tal, os sujeitos da investigação sociológica.

Danilo Martuccelli é na atualidade quem, por meio de suas pesquisas e vasta bibliografia, vem apontado para a necessidade de realizar uma sociologia do indivíduo, que permita apreender as mudanças históricas e sociais, pela perspectiva do indivíduo. Segundo o autor, nas sociedades atuais a maior parte das trajetórias tendem a individualizar-se, o que torna imprescindível que as investigações tenham como objetivo apreender as diversas formas em que se constroem as existências individuais (MARTUCCELLI, 2007). Para compreender esta nova dinâmica social é necessário, como propõe Danilo Martuccelli, uma mudança de rumo. Como o próprio autor pontua a sociologia sempre se interessou pelo indivíduo, no entanto, ela o aborda apenas como a consequência imediata de mudanças estruturantes. Martuccelli (2007) no livro "Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo", no capítulo 1 faz uma análise em que apresenta as três grandes estratégias intelectuais para o estudo do indivíduo: a socialização, a subjetivação e a individuação (p. 19). Neste capítulo é apresentada ao leitor a continuidade histórica, a diversidade das vias de estudo do indivíduo e a inflexão contemporânea que é comum a cada uma delas.

Nesta pesquisa, o estudo da transição para vida adulta é realizado a partir da via da individuação, que consiste em "establecer una relación sui generis entre la história de la sociedad e la biografía del ator" (Martuccelli, 2007, p. 30). Isto é, uma via que considerando as grandes transformações históricas se propõe a escrever e analisar a produção dos indivíduos nas sociedades modernas. Segundo Martuccelli (2007, p. 30) "la dinámica esencial de la individuación combina un eje diacrônico com un eje sincrônico, tratando de interpretar en el horizonte de una vida – o de una generación – las consecuencias de las grandes transformaciones históricas". É apoiado na perspectiva teórica da individuação que esta pesquisa pretende apreender como que os indivíduos se forjam enquanto indivíduos adultos nas sociedades complexas, ou seja, nas sociedades marcadas pelas transformações ocorridas pela globalização, que segundo Martuccelli

> [...] una sociedad compleja, altamente diferenciada, produce un individuo fuertemente singularizado (el actor de la "modernidad"). El individuo aparece así como una de las mayores consecuencias de una sociedad profundamente diferenciada, en la que pertenece a uma pluralidad de círculos sociales, intercambia com un número cada vez más elevado de personas desconocidas y esta sometido a una cada vez mayor estimulácion nerviosa de parte de su entorno urbano (2007, p.31).

No centro da teoria da individuação, para Martuccelli, está a noção de prova ou desafio. É a partir do estudo das provas que cada indivíduo vivencia e dos suportes que estão à sua disposição, que será possível compreender esse processo. Mesmo em uma sociedade globalizada como a nossa, o processo de individuação carrega as marcas das mudanças estruturais, mas deve ser analisado a partir do modo como são objeto de respostas por parte dos indivíduos. As provas são, então, os desafios históricos produzidos socialmente e desigualmente distribuídos que os atores são obrigados a enfrentar para que possam constituir-se enquanto indivíduos (MARTUCCELLI e SINGLY, 2012a).

As provas, enquanto desafios estruturais, são as mesmas para parcelas majoritárias da sociedade, as diferenças estão situadas nas posições e recursos que grupos ou indivíduos possuem para enfrentá-las (MARTUCCELLI, 2007). Desta forma, esta pesquisa tem por objetivo investigar quais são as provas que caracterizam esse momento do curso de vida e quais as respostas dos indivíduos para enfrentarem o processo de transição para a vida adulta.

2. METODOLOGIA E TRABALHO DE CAMPO

A metodologia adotada foi a qualitativa, por meio da realização de entrevistas individuais. O estudo pela via da sociologia do indivíduo privilegia a realização de entrevista, pois ela permite um olhar sociológico a partir de três elementos: o trabalho dos sujeitos sobre si, a singularidade e o fato de creditar coerência para as ações do indivíduo. No trabalho sobre si mesmo, a entrevista possibilita a criação de um espaço de reflexão entre o pesquisador e o entrevistado. É preciso que sejam tomados os devidos cuidados para que os atores entrevistados não respondam em um formato prévio, a entrevista pode ser para o indivíduo um momento de retorno sobre si mesmo. Para Araujo e Martuccelli (2012b) a entrevista, seja na sua forma clássica, seja no intercâmbio múltiplo, não recolhe representações acabadas, mas contribui para produzi-las, ajudando os sujeitos entrevistados considerar elementos da zona de não consciência e da zona de consciência (p. 93). A partir desta proposta metodológica, em que a reflexão dos indivíduos sobre si mesmos é relevante, entende-se que o processo de individuação não tem um fim e o que interessa do ponto de vista metodológico é a reflexão produzida.

Durante os meses de setembro e outubro de 2015 realizei 13 entrevistas individuais, com 8 homens e 5 mulheres participantes e ex-participantes de coletivos juvenis, com idade entre 20 e 30 anos. Foi utilizado um roteiro semiestruturado que contemplou os seguintes aspectos: trabalho, educação, relação familiar, religião, moradia, mobilidade, tempo livre, participação no coletivo, desafios que enfrentavam naquele momento de vida e quais eram as estratégias criadas para enfrentá-los, que momentos marcaram suas vidas, percepção que tinham sobre ser jovem e ser adulto e como se viam. Iniciei as entrevistas solicitando que realizassem uma apresentação sobre eles e a provocação disparadora foi "conta como está a sua vida".

A identificação dos indivíduos entrevistados se efetuou por meio do mapeamento de grupos juvenis existentes na cidade[3], em que se buscou: garantir a heterogeneidade dos grupos; contemplar as mais diversas formas de coletivos existentes; assegurar a heterogeneidade de classes sociais e distribuição dos mesmos pela cidade; e manter o equilíbrio entre moças e rapazes a serem entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas e o áudio das mesmas foram transcritos. A leitura das entrevistas permitiu identificar alguns possíveis desafios vividos por jovens no processo de transição para a vida adulta na atualidade. Na sessão seguinte, abordarei, de modo sucinto dois desafios.

3. O DESAFIO DO TRABALHO

Ao serem indagados sobre como estavam suas vidas, o primeiro elemento trazido foi o trabalho. As moças e rapazes estavam trabalhando no momento em que as entrevistas foram realizadas e, de modo geral, se mostraram satisfeitos com as atividades desenvolvidas, pois as mesmas se dialogavam, direta ou indiretamente, com as ações dos coletivos dos quais participavam. O que identifiquei foi que, para alguns, a participação no coletivo ampliou a rede de contatos o que lhes possibilitou a inserção em trabalhos do terceiro setor e, até mesmo, fazer do coletivo o seu próprio trabalho. Irei apresentar dois exemplos de jovens que deixaram o trabalho formal para se dedicar as ações do coletivo.

O primeiro caso é do Igor[4] integrante do coletivo Literatura Suburbana. Em 2007, quando funda o coletivo deixa o trabalho formal que realizava em um escritório de advocacia para se dedicar a organização das ações do grupo, que havia iniciado realizando palestras sobre a Lei 10.639 em escolas que lhes abriam as portas e eventos aos finais de semana de Hip Hop. Para levar suas ideias adiante, viu que era necessário organizar de forma sistemática essas ações, dar nome ao coletivo e ter uma rotina, para isso ele saiu do emprego que tinha:

> E foi quando meio que também a gente desencanou, pelo menos eu né, desencanei do trabalho formal. Na época eu estava trabalhando no escritório de advocacia aí eu sai, fiquei um tempo desempregado. Trabalhei uma cota num restaurante, aí foi quando eu falei: não, não, esse baguio não é para mim não, joguei e fui viver disso. (Igor, 28 anos)

A dedicação inicial que ele depositou na organização do coletivo foi importante para a ampliação da sua rede de contatos e alargamento das oportunidades de trabalho, pois foi o que lhe possibilitou investir tanto na realização de trabalhos voltados para a educação não formal, como na sua carreira de músico. No momento em que realizamos a entrevista ele

3 Para este mapeamento utilizei as informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Cultura de grupos e coletivos juvenis que já foram contemplados pelo Programa de Valorização de Iniciativas Culturais. Por meio deste mapeamento identifiquei 286 coletivos, que se enquadravam nos seguintes critérios: permanecer atuante após terem sidos contemplados pelo Programa VAI e contarem com integrantes com idade entre 25 e 29 anos. Desse total selecionei 12 grupos e contatei seus integrantes em busca de interessados em participar da pesquisa.

4 Para fins desta pesquisa serão apresentados nomes fictícios para resguardar a identidade dos participantes.

estava ministrando oficinas na biblioteca de um equipamento cultural do Governo do Estado de São Paulo, no bairro da Brasilândia e em uma Escola Estadual, pelo Ponto de Cultura da Rádio Cantareira. Depois de oito anos de existência do Literatura Suburbana, ele conseguia identificar que esses trabalhos eram frutos da sua atuação na região via coletivo: "É eu convidado enquanto pessoa que adquiriu experiência no coletivo né? Não é desligado do outro".

Esse mesmo percurso, de abandonar o trabalho com hora para entrar e hora para sair, também foi seguido pelo integrante do Coletivo Correspondência Poética. Seu contato com a literatura iniciou aos 15 anos quando frequentava as atividades culturais desenvolvidas pela Associação Trópis para o Desenvolvimento Social, que atuava na Zona Sul. Seus trabalhos sempre estiveram relacionados com atividades culturais, fosse realizando pequenos trabalhos na área da produção de espetáculos, com grupos teatrais, ou ministrando oficinas ligadas a literatura em Organizações Sociais não Governamentais na região do Campo Limpo e Capão Redondo. Em 2009, ano em que o coletivo foi fundado, ele estava com 24 anos, e, desde então, passou a se dedicar ao trabalho realizado pelo coletivo e às oportunidades que foram sido geradas pela atuação no mesmo: "agora eu tô trabalhando só com coisas do Correspondência Poética, mesmo. Fora esse trabalho com o Museu da Pessoa, mas o trabalho com o Museu da Pessoa também é resultado do trabalho com coletivo". (André, 30 anos)

Essas experiências revelam que moças e rapazes integrantes de coletivos, alimentam o sonho de realizarem um trabalho que dialogue com a atuação no grupo do qual fazem parte. Podemos dizer que essa expectativa de que é possível sustentar-se financeiramente por meio da cultura, do trabalho realizado na ponta, surge em um contexto em que há, por parte do poder público, a valorização das ações que são realizadas pela sociedade civil nas regiões periféricas, onde são escassos os equipamentos e atividades culturais. Há, portanto, por parte do Estado, incentivo as ações coletivas por meio da criação de Programas que subsidiam financeiramente seus projetos, como, por exemplo, o Programa para a Valorização de Iniciativas Culturais – VAI, criado em 2003, o Programa Agente Comunitário de Cultura, de 2014, que visa apoiar, por meio de bolsas, indivíduos envolvidos na produção e acesso à cultura, ambos da Prefeitura de São Paulo. No âmbito do Governo Estadual o Programa de Ação Cultural – ProAC, criado em 2006, também possibilita a grupos e coletivos o desenvolvimento de suas ações. Já no âmbito federal, o Programa Cultura Viva, criado em 2004, tem como eixo principal os Pontos de Cultura, que visa valorizar e apoiar as iniciativas culturais implementadas nas regiões de menor poder aquisitivo. No entanto, essas iniciativas não são suficientes para atender a demanda crescente de coletivos juvenis que surgiram nos últimos 10 anos na cidade de São Paulo.

Nesse contexto de escassez de recursos oriundos do poder público, a pergunta que surge é: *será que o desafio que é posto para esses jovens é conseguirem desenvolver o trabalho cultural e social que lhes foi possibilitado iniciar no interior da ação coletiva?* O trabalho, entendido como um dos limiares para a transição para a vida adulta, já foi transposto por esses indivíduos, aliás muito cedo, pois a maioria começou a trabalhar ainda quando estavam cursando o ensino médio, sendo que alguns, ainda quando crianças ou na adolescência, já ajudavam os pais com pequenas atividades, como foi o caso da integrante da Banda Útero

Punk, que desde os 7 anos de idade "vendia gelinho, vendia limão, vendia suco, vendia tudo, eu percebia que minha família dependia de determinadas ajudas" (Thais, 27 anos); e da integrante do coletivo Perifacine, que sempre olhou os irmãos menores e ajudava os pais no comércio de doces que tinham no bairro. Desta forma, não é a inserção no mercado de trabalho que aparece como uma questão para esses indivíduos, e nem a conciliação do trabalho com atuação coletiva, é fazer da ação coletiva o seu trabalho.

3.1 A busca por um espaço para chamar de seu

Esse é um aspecto da vida que apareceu de forma evidente como um desafio. Aqueles que ainda moram na casa dos pais, desejam sair, e aqueles que já saíram, alimentam o sonho da casa própria. Em ambos os casos, o que dificulta ter um espaço para chamar de seu é a ausência de recursos financeiros.

Dentre os jovens entrevistados, seis já não moravam mais com seus pais e, a saída do domicílio familiar ocorreu relativamente cedo e por razões diversas, como para Igor que deixa a casa de sua mãe para morar, primeiro, com sua irmã e depois sozinho, com 18 anos. Segundo ele, precisava de espaço, pois sua família é grande, tem cinco irmãos e sempre moraram em casa pequena. André aos quinze anos vai morar em uma república, mantida pela Associação Trópis para o Desenvolvimento Social. Sua mãe volta para Alagoas e ele se recusa a ir iniciando desde cedo a experiência de morar sozinho. Thais, aos 18 anos, quando fica gravida de seu primeiro filho, é expulsa de casa pelo pai e vai morar na casa da família do namorado, logo eles constroem um domicilio independente. Todos os três, casados, atualmente moram de aluguel. Para eles, a aquisição de uma casa própria é sinônimo de estabilidade e os meios para enfrentar esse desafio é através do trabalho. Para Igor, é necessário manter o foco, essa é a sua principal prova, uma vez que a sua fonte de renda é as atividades que realiza pelo coletivo e também com a música, por isso, precisa estar atento ao que acontece no meio cultural.

> O desafio é manter o foco, achar esses novos caminhos, porque a gente trabalha numa economia que é criativa, que ela vai mudando. Que ela não é, ela está sendo. Então o desafio para alcançar as outras coisas, uma estabilidade melhor, poder comprar casa, enfim, e dar uma vida melhor para os futuros filhos, acho que é isso, manter a concentração, o foco. (Igor, 28 anos)

Já para André, que estava às vésperas do nascimento do seu primeiro filho, a urgência era manter uma regularidade no trabalho e expandi-lo para que pudesse ter retorno financeiro e pessoal do tempo que dedicava para o seu trabalho, que era o coletivo. Com a chegada do filho resolver o seu problema de moradia passou a ser um desafio, embora seus planos fosse poder viajar para realizar projetos em outros lugares, quer ter para onde voltar: "claro que a gente sabe que precisa de estabilidade de vida, ter uma casa, ter um porto para onde se possa voltar sempre, é essencial. Principalmente por ter uma criança também e tal. E, sei lá, porque

me sinto mais seguro assim" (André, 30 anos). Thais, que também já tem filhos, expressa o mesmo desejo de comprar uma casa própria, ela e o esposo estavam guardando dinheiro para dar entrada e acreditava que em 2016 seria possível comprar.

O desejo de sair da habitação familiar, tanto para aqueles que não moravam mais com seus pais, como para os que ainda moravam não tinha como pano de fundo dificuldades nas relações familiares, mas sim o anseio por um lugar que fosse seu, onde pudessem ter o seu espaço. Vinicius aos 21 anos sai da casa de sua mãe, com quem morava com a avó e o padrasto, para morar em uma residência artística com demais integrantes do Coletivo 132, do qual fazia parte. Disse que a saída se deu de modo gradual, pois sua mãe nunca o pressionou para que saísse, mas para ele era importante ter um espaço para as suas "tranqueiras":

> Eu achava que ia morar com meus pais até meus 30 anos, que a gente sempre se deu muito bem. Mas, foi natural, eu precisava de um Ateliê. Foi gradual, assim de repente, quando eu vi, eu já estava diretão na casa, mó galera, mó sintonia, já não cabia minhas coisas na minha mãe. Sempre juntei muita tranqueira. Minha mãe sofre, ainda mais com a relação que a gente tem, né, muito boa. (Vinícius, 29 anos)

Tadeu, que ainda morava com sua mãe, quer sair de casa. Estava procurando casas para alugar, mas a "cidade não oferecia lugares baratos para morar". Tem privacidade e um bom relacionamento com sua mãe e por ela, ele não sairia de casa, mas quer sair por conta de espaço: "Minha mãe até preferia que eu ficasse. Mas já deu, preciso do meu espaço, não está dando. É mais por uma questão de espaço, de querer sair. Porque, assim, o meu mundo já está muito maior do que aquele quarto e eu não consigo mais ficar ali". (Tadeu, 29 anos)

Essa busca por um espaço também começou a ficar mais presente na vida de Maira, principalmente depois que ela morou com o namorado por um ano e meio. Ela havia retornado para a casa dos pais e esse retorno estava sendo um grande desafio, uma readaptação, pois, como ela mesma disse: "por mais que tenha ficado pouco tempo fora de casa, eu voltei diferente, eu mudei pra caramba, enfim, sou outra pessoa". (Maira, 30 anos). A constatação de que a casa não era dela, mas sim dos seus pais, tornava mais urgente encontrar um novo espaço para morar, além disso, o distanciamento da casa paterna, como ela mesma relatou, fez com que ela mudasse, o que afetou a relação com seus pais:

> Não sei se é para mulher a gente idealiza aquele homem, pai, mas aí as máscaras vão caindo, a vida vai mostrando que ele é um ser humano. E ele foi mostrando que ele é um ser humano, enfim. Cheguei em casa, tipo um mês de três semanas em casa de novo e a gente brigou por um motivo específico, que minha mãe também não concordava, meu irmão não concordava, ele já sabia que eu não concordava com aquilo, enfim.... Aí ele fez aquilo, enfim, e eu briguei, e assim de meu, gritar, e eu não sou de fazer isso. Então, eu vi que eu também estava muito diferente, não me encaixava mais naquilo, naquele sistema

> que ele sempre enquadrou e eu não percebia. E ele também viu que eu também não conseguia mais ser dominada, né? E aí foi, a gente brigou obviamente. Então, assim ele ficou muito triste, então está um clima chato. Quando ele chega eu não fico. Não que a minha ligação com meu pai tenha..., está tudo bem, mas eu entendi que está numa fase diferente, assim. (Maira, 30 anos)

Porém, mesmo com a estremecida na relação familiar, principalmente com seu pai, Maira disse que sua mãe quer que ela continue em casa. Mas ela não acha isso bom, pois percebe que sua mãe é muito dependente dela e de seu irmão. No momento, o que mais dificulta a sua saída é a questão financeira, sabe que não tem recursos suficientes para morar sozinha, precisará dividir com um amigo ou amiga.

Dentre os entrevistados, há aqueles que projetam para o futuro ter seu próprio canto. João, 28 anos, decidiu adiar a saída por questões financeiras, precisa se planejar melhor para conseguir guardar dinheiro. Morava com a mãe e um sobrinho há três anos em Carapicuíba, antes morava com suas irmãs em São Paulo. Só de ir morar com sua mãe passou a ter mais privacidade, menos pessoas dividindo a mesma casa. O ganho da privacidade tornava menos urgente a busca por um lugar só seu, além disso, era ele quem arcava com as despesas da casa. Hugo estava com 26 anos, embora sabia que "uma hora ia ter que sair", projetava para o futuro. Além da questão financeira, o que segurava ele em casa era sua mãe. Em 2010 seu pai faleceu, morava com sua mãe e irmã, então não queria sair de casa e deixar a responsabilidade de cuidar da mãe somente para a irmã. Além disso, sair para morar sozinho não era visto com bons olhos pela sua mãe. Já Iara, ao projetar para o futuro sair da casa de sua mãe, faz isso por questões de dependência emocional, não consegue se imaginar longe de sua mãe e irmãos:

> É muito confuso isso para mim. Assim, eu sou louca para ter o meu espaço do jeito que eu quero. Se eu quero uma pia no teto eu vou ter, assim uma coisa que eu não tenho em casa. Também, para ter essa vida individual, sabe? De fazer as minhas coisas, só que eu não me vejo longe deles. E não é questão de necessidade, assim, tanto que meus irmãos, eles têm o quê? Vinte e sete, trinta anos, e eu acho que eles também não se veem fora de casa, desse laço que a gente formou, sabe? Ainda mais depois que meu pai faleceu, assim, imagina, "não, não vou deixar minha mãe, não". Aí, eu fico nesse embate, putz, isso é tão difícil, porque para mim seria muito fácil, né? Sei lá, pegar metade do meu salário, investir em um aluguel e viver uma vida e encarar isso como um desafio, porque eu acho que eu ia aprender muito também. Aprender a ter outras responsabilidades que eu ainda não tenho. (Iara, 20 anos)

A busca de um espaço para chamar de seu impõe aos indivíduos provas tanto materiais, como emocionais. No entanto, diante da ausência de políticas de habitação voltadas para essa população, os desafios materiais são os que mais pesam na hora de sair de casa. As estratégias, portanto, ficam restritas ao âmbito pessoal, exigindo concentração de esforços que se dão na dimensão do trabalho.

* * *

Gostaria de ressaltar que a pesquisa está em andamento e que as discussões aqui levantadas não são conclusivas, mas acredito que pode contribuir com o debate sobre os modos como os jovens entram na idade adulta que nos últimos anos ocupa a agenda de pesquisas das mais diversas áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, K.; MARTUCCELLI, D. Desafíos comunes: retrato de la sociedad chilena y sus individuos. 1ª ed. Santiago: LOM Ediciones, 2012b, t1.

MARTUCCELLI, D. Las tres vias del individuo sociológico. In: Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo. Santiago, Ed. LOM, 2007.

_____. Las pruebas del individuo em la globalizatión. In: Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo. Santiago, Ed. LOM, 2007.

_____. & DE SILGLY. Las sociologias del individuo. Santiago, LOM Ediciones, 2012a.

PAIS, J. M. Ganchos, tachos e biscates. Lisboa: Ambar, 2001. Parte I, Caps 2 e 3. PP 65-104.

NA ESCOLA E NAS REDES SOCIAIS: UM JEITO JOVEM DE PRODUZIR RÁDIO

Francisca Joelina Xavier- Mestranda em Educação
Universidade Federal Fluminense- UFF
Instituição Financiadora: CAPES
joelinaxavier@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado ancorada ao campo da Diversidade Desigualdades Sociais e Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, e versa sobre uma experiência de pesquisa qualitativa de caráter etnográfico desenvolvida junto a seis jovens participantes de uma rádio escolar no município de Niterói-RJ.

Com o objetivo de compreender como e porque os jovens produzem rádio na escola, o texto encontra-se referenciado nas categorias juventude, mídia, tecnologias da informação e comunicação (TIC's) por configurarem-se como temas importantes de discussão no campo da educação escolar. Para Pais (2003, p. 37), "a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do empo". Ao abordar sobre campos culturais ou mercado no livro "Leitores, espectadores e internautas", Canclini (2008, p.23-24) revela que "a escola vê reduzir-se sua influência: primeiro a mídia de massas e, recentemente, a comunicação digital e eletrônica multiplicaram os espaços e circuitos de acesso aos saberes e à formação cultural.

Nesta perspectiva, a intensão é problematizar que "Além do aluno quase silenciado, há um jovem querendo se expressar" (CARRANO, 2011, p.8), somos chamados a desconstruir a imagem de jovem rebelde, consumista, não ativos e entende-los enquanto sujeitos sociais (DAYRELL,2007), capazes de protagonizarem ações positivas em prol de um grupo, escola e comunidade.

O artigo se divide em alguns momentos: no primeiro apresento os aspectos metodológicos, apontando o tipo de pesquisa e onde mostro o jeito de caminhar na pesquisa de campo e como fui conduzindo. Em seguida, apresento um breve histórico da Rádio CEAL-Conectando você ao conhecimento, mostrando como os jovens se organizam e organizam as programações. Após, apresento o pátio como espaço de produção e protagonizações das ações culturais juvenis no espaço escolar, e por fim, apresento as considerações.

2. O CAMINHO QUE SE FEZ: PROCESSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa (MINAYO, 2006) com caráter etnográfico (GEERTZ, 2011) foi realizada no período de fevereiro de 2014 a setembro de 2015 na Rádio CEAL com sede no Colégio Estadual Aurelino Leal, no município de Niterói-Rio de Janeiro.

Para Minayo (2004, p.21) "a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos". Neste tipo de pesquisa é importante também, "obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem, esta descrição é sempre escrita com a comparação etnográfica em mente (GEERTZ, 2011).

A rádio escolhida como campo empírico desta pesquisa possui atributos singulares que justificam sua escolha: funciona no espaço escolar desde os anos 2007, atualmente é coordenada e produzida por sujeitos jovens que estudam no Ensino Fundamental e Ensino Médio na escola; tem programações diárias no intervalo, ou seja, momentos de recreio dos turnos matutino e vespertino; possui uma página no rede social facebook, um canal no youtube e um aplicativo gratuito disponível à comunidade escolar, todos gerenciados pelos jovens.

Como ex-aluna de escola pública e ex-articuladora de projetos de rádio em escolas na cidade de Sobral, CE, "estranhar o familiar" foi o primeiro passo ao adentrar no ambiente da pesquisa. No livro "Olhos de madeira: nove ensaios sobre a distância", Carlo Ginzburg (2001) nos apresenta dois artigos em particular, que, considero de fundamental importância para compreendermos as tensões que envolvem o conjunto de problemas que delimitam o presente trabalho. No texto "Estranhamento: pré-história de um procedimento literário" o autor fala das dificuldades encontradas pelos sujeitos para "estranhar" aquilo que lhes é familiar e após dialogar com os escritos do imperador romano Marco Aurélio e a narrativa de Tolstoi, convida-nos a desnaturalizar do olhar mecanizado e a exercer a arte do estranhamento.

No período de imersão no campo empírico, tive a possibilidade de "olhar de perto e de dentro" (MAGNANI, 2009, p.132) e fazer uma "descrição densa" e "construir categorias analíticas" (GEERTZ, 2011). Para tanto, utilizei instrumentos que privilegiassem interações com o universo dos jovens pesquisados. A observação participante aberta, o diário de campo, conversas informais com membros da rádio, senhora da cantina, estudantes que ficavam no pátio nos momentos de apresentação da rádio e entrevista compreensiva gravada no celular fizeram parte da pesquisa de campo exploratório. (DESLANDE, 2006)

As observações, inerentes aos momentos de incursão no campo, na concepção de Vianna (2007, P. 26) "consiste na possibilidade de o observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o "mundo" por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação e eliminando a própria visão. Assim, devem ser entendidas como um processo onde o pesquisador deve ser cada vez mais um participante e obter acesso ao campo de atuação e às pessoas. A observação deve, aos poucos, se tornar cada vez mais concreta e centrada nos aspectos essenciais para responder às questões da pesquisa. Observações essas que devem diariamente ser repassadas e dialogadas com o diário de campo.

Uma das inspirações para se pensar na importância do diário de campo veio de Barbosa e Hess (2010). Para os autores, esse instrumento é indispensável para o trabalho de campo. Ele serve para o pesquisador escrever notas, impressões, observações, primeiras teo-

rizações, mapas, esboços e "aprendemos a significar significando". (BARBOSA E HESS, 2010, p. 24.) O diário de campo foi utilizado como forma de apreender melhor os significados que são emitidos, quando investigamos uma realidade social e os sujeitos inseridos nela.

Para conseguir caminhar na pesquisa, tive o cuidado de estar dentro da sede da rádio e junto aos jovens, nas reuniões, nos horários de programações da rádio no pátio, nos momentos de gravação e edição de vídeos no pátio da escola. Acompanhar os jovens possibilitava-me conhecer melhor as dinâmicas e as relações entre eles, entre eles e os jovens estudantes da escola e entre eles e a gestão escolar, e construir laços que permitissem uma maior abertura para minha inserção em seus cotidianos, reduzindo com isso os riscos de realizar interpretações contrárias a partir da teia de significados constituída mediante as falas e os comportamentos dos sujeitos investigados.

Nesta perspectiva, o "olhar, ouvir e escrever" (OLIVEIRA,2000) caminharam juntos convocando-me a exercitar habilidades de como saber ser, estar, ver, escutar e criar. Para o autor, "o olhar e o ouvir constituem a nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica" (*idem, ibidem,* p.31) e que o "escrever passa a ser parte quase indissociável do nosso pensamento, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar." (*idem, ibidem,* p.32).

Entre os meses de outubro a início de novembro 2014, levava comigo um diário de campo, um caderno para registro dos principais elementos percebidos e apreendidos. O uso do celular foi utilizado também para gravar em formato de áudio os momentos de reuniões, da entrevista compreensiva com o coordenador, fazer registro fotográfico e gravar em formato de vídeos os momentos das práticas dos jovens no pátio, na sede da rádio, na quadra esportiva e no auditório da escola.

3. A RÁDIO CEAL NA ESCOLA: BREVE DESCRIÇÃO

A Rádio C.E.A.L entrou no ar no ano de 2007. Liderada por um professor, foi instalada no interior do ambiente escolar e objetivava contribuir com a prática pedagógica dos professores que tinham a perspectiva de trabalhar de forma interdisciplinar os conteúdos escolares ligados aos Parâmetros Curriculares Nacionais (FLORES, 2010, p.26). Após ficar fora do ar, entre os anos 2010 a 2011, em 2012, um grupo de 5 jovens que faziam parte do grêmio estudantil da escola reativam-na e cuidam até os dias atuais.

Atualmente o grupo da rádio é composto por 15 jovens, destes, dez são do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Todos os membros são estudantes do Ensino Médio do C.E.A.L no turno da manhã, sendo que: um membro estuda no 1º ano, um no 2º ano e treze no terceiro ano. Os jovens estão na faixa etária entre 16-18 anos, destes, dois tem 16 anos, dez tem 17 anos, três tem 18 anos. Os jovens estão divididos em dois grupos: a) rádio no intervalo da escola e b) produção de vídeo, com suas respectivas funções, ficando para o coordenador com a função de cuidar das páginas do grupo na redes sociais e nas interações com a gestão escolar.

O grupo das programações de rádio no pátio organizam-nas em dois formatos: a) programações de *playlist* musicais, as quais são transmitidas através do sistema interno de som instalados no pátio e b) programações ao vivo, as quais são realizadas no pátio central da escola com apresentações culturais de dança, teatro, música, batalha de rap, batalha de passinho. O grupo de produções de vídeos são responsáveis de produzir os vídeos no espaço escolar e veicula-los no canal youtube.

Com as observações e registro de campo, foi possível mapear os estilos de programações, dias e horários da semana e espaços onde são executados as atividades do grupo "rádio nos intervalos da manhã" na tabela abaixo.

Tabela 01-Programações realizadas no intervalo da escola.

ESTILO DE PROGRAMAÇÃO	DIA DA SEMANA	HORÁRIO	PROGRAMAÇÃO
Musical	Segunda-feira Terça-feira Quinta-feira	9h:30 às 10h	*Playlist* de músicas nacionais e internacionais.
Cultural	Quarta-feira Sexta-feira	9h:30 às 10h	Apresentações culturais de dança, música, batalha do passinho, batalha de rap feitas por jovens da escola.
Esportiva	Quarta-feira Sexta-feira	9h:30 às 10h	Torneios de futsal masculino e feminino; Amistosos de futsal masculino e feminino; Amistosos de vôlei masculino.
Cobertura dos eventos esportivos	De acordo com a agenda dos torneios	9h:30 às 10h	Narração ao vivo das partidas de torneios de futsal masculino e feminino na quadra da escola.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos registros do diário de campo.

4. O PÁTIO: PONTO DE ENCONTRO E DAS PROTAGONIZAÇÕES DAS CULTURAIS JUVENIS

Nas observações, percebi que o pátio é um dos espaços mais frequentado pelos jovens da escola, com concentração maior nos horários de intervalo. Analisando mais de perto as relações que presidem o uso do tempo nos horários de intervalo na escola por intermédio das programações de rádio, culturais e esportiva, verificou-se que sua dinâmica ia muito além da ideia de ocupar espaços ditos "desocupados", representava, antes, uma oportunidade, dos jovens mobilizarem as juventudes escolar para externar suas potencialidades, habilidades e saberes culturais, através de expressões de dança, música e esporte.

O espaço vai ganhando significado de acordo com as atividades desenvolvidas no cotidiano escolar. Deixam de ser apenas espaços "transitados" e tornam-se o "pedaço", das culturas juvenis. O "pedaço" segundo Magnani (1996) é "quando o espaço - ou um segmento

dele - assim demarcado torna-se ponto de referência para distinguir determinado grupo de frequentadores como pertencentes a uma rede de relações, recebe o nome de "pedaço" (p.13).

No palco, os jovens estudantes com habilidades de dançar, cantar e tocar a convite dos membros da rádio apresentam-se nos horários de programações de intervalo do turno da manhã e tarde. As atrações são levadas ao palco através do convite dos membros da rádio e/ou por fazerem solicitações na sede da rádio.

Com o anuncio feito pelo "locutor" da rádio "então galera, a atração de hoje será", "os caras mandam bem!", percebi que cada grupo no seu "ritmo" e embalados pelas músicas que "curtem", vão dando significado ao espaço e a si mesmo. Ao final da performance, os registros fotográficos e em vídeos ganham repercussão dentro e fora da escola, via watsApp. Com aplausos e gritos solicitando "mais um, mais um", "o grupo se garante, deixa dançar mais uma música", indicam que a performance foi "bem sucedida".

5. OS JOVENS, A RÁDIO E A ESCOLA NAS REDES SOCIAIS: ULTRAPASSANDO OS MUROS DA ESCOLA

"Jhuly, já ultrapassamos 600 curtidas"
(Diário de campo: 21/02/2015- Gabriel Mesquita)

"Joelina, conseguimos bater a meta, 700 curtidas"
(Conversa via whatsApp: 08/10/2015- Gabriel Mesquita)

As redes sociais se colocam como espaço expressivo e abrangente das relações midiatizadas dos jovens pesquisados. O fato do site de rede social facebookser o preferido por esses jovens, para anunciar notícias aos seguidores e também por articular entre os membros da rádio e entre eles e seus seguidores processos de comunicação e socialização, colocou-o como um campo de observação fundamental para a análise do problema de pesquisa proposto nesta dissertação.

Dos vários envolvimentos dos jovens com esta rede, algumas postagens são marcantes, como as enquetes para escolha de atividades culturais, anúncios de recrutamento de jovens para participarem do grupo da rádio, anúncios da programação da rádio no horário de intervalo, anúncios das atividades esportivas e culturais e chamadas para solicitação de músicas.

Por meio do facebook, comunicam-se e interagem a partir de interesses que lhes são comuns. Os membros participam enviando fotografias e vídeos das atividades realizadas pela rádio dentro do espaço escolar. O uso das ferramentas "compartilhar", "comentar" e "curtir" é sempre visível nas postagens, tornando possível a promoção de comunicações, interações e relações estudantis neste espaço.

Meu interesse não se restringiu em conhecer o significado destas tecnologias para o cotidiano dos jovens, mas como essas mídias se desenhavam em seus modos de fazer rádio e

como se viam neste oceano de informações e passavam a flutuar, a navegar sobre ele, consolidando com isso mudanças em seus modos de produzir rádio. Ao responder a pergunta sobre o uso do facebook os jovens externam:

> Olha, pra gente ficar mais próximo dos jovens e das pessoas adultas que nos seguem. Todo jovem da escola tem um celular e internet. Então ao abrir a pagina vai ver o que postamos e isso pode trazer eles até aqui na sala, falar com a gente. Nos conhecer pessoalmente e conversar. A página é pra divulgar o que fazemos e para pessoas nos conhecerem, a escola e a nossa rádio. (Matheus Guimarães. Entrevista 11/5/2015)

> Foi porque a gente viu que a rádio estava crescendo muito, então a gente resolveu fazer uma página, até porque a gente já estava com outras parcerias com outras rádios, então eu junto com Matheus e Mesquita também criamos a página no facebook e começaram a divulgar, compartilhar música, informações, enquetes e depois disso a gente criou o canal no youtube porque a gente resolveu junto com o Thiago Santos fazer um programa de vídeo chamado Giro Semanal. O Giro Semanal é um programa de humor mas envolve música e com temas, exemplo: o segundo programa foi do dia dos namorados e isso começou a crescer e começamos a receber visitas e a rádio começou a ser conhecida por todas as escolas de Niterói, via internet. Então, as pessoas que viam, compartilhavam e então a rádio da escola começou a ser conhecida em vários lugares, em outras escola e por muitos jovens. (Hugo. Entrevista 25/5/2015)

> Nós descobrimos que isso era legal para a rádio, pois hoje em dia a maioria das coisas são pela internet e por apps. Temos o nosso aplicativo, e temos a página no facebook, pois dá audiência. O que poderíamos informar na rádio, colocamos no facebook e no flanelógrafo da escola. Jovens querem é ouvir música, então buscamos as redes sociais para divulgar as notícias que falaríamos na rádio. (Ana Paula. Entrevista 28/08/2015)

> Ampliar e facilitar a divulgação. Hoje em dia qualquer pessoa tem acesso a essas mídias. No facebook temos a nossa página com informações e atividades do CEAL e uma galeria de fotos que facilita uma pessoa que quer ter alguma informação sobre a escola e as suas atividades. Além de noticia sobre games, sobre Niterói e suas atra-

> ções, avisos importantes etc. O canal youtube veio com a ideia da produção de video. O app foi um meio de aproximar os alunos do CEAL com a escola, dando informações sobre a rádio (a equipe, função de cada um, etc.), também colocávamos o cardápio da semanal e agenda da escola e um galeria de fotos. (Gabriel Mesquita. Entrevista 25/5/2015)

As falas acima vão ao encontro do pensamento de Freire no livro *Extensão ou comunicação?*, quando aborda o uso das tecnologias para a transformação de uma realidade. Os jovens encontraram, nas redes sociais, espaço para divulgação de suas atividades, tornando mais visível o que eles produzem no espaço escolar. A escola é o espaço de referência para a potencialização das culturas juvenis e as redes sociais como promissoras as interações virtuais. Ao serem questionados sobre o uso das mídias digitais, os jovens respondem:

> Ampliar e facilitar a divulgação. Hoje em dia qualquer pessoa tem acesso a essas mídias. No facebook temos a nossa página com informações e atividades do CEAL e uma galeria de fotos que facilita uma pessoa que quer ter alguma informação sobre a escola e as suas atividades. Além de notícia sobre games, sobre Niterói e suas atrações, avisos importantes etc. O canal youtube veio com a ideia da produção de vídeo. O app foi um meio de aproximar os alunos do CEAL com a escola, dando informações sobre a rádio (a equipe, função de cada um etc.), também colocávamos o cardápio da semanal e agenda da escola e uma galeria de fotos. (Gabriel Mesquita. Diário de campo: 25/05/2015)

> A ideia de criação do app surgiu para divulgar as ações da rádio e da escola, por meio de um mecanismo de fácil acesso, interessante da juventude e grande abrangência, que ultrapassa os muros da escola. No início, não sabíamos como fazer, tínhamos apenas a vontade. Mas estudamos os sites de construção, como a Fábrica de Aplicativos, e conseguimos atingir o nosso objetivo. A partir do curso de web designer que fiz, eu fiz como trabalho final o app da rádio. Mas antes conversei com os meninos e eles aceitaram e falaram o que queria divulgar. (Mateus Guimarães: Diário de Campo: 21/02/2015)

O uso das mídias é compreendido como estratégias de comunicação pelo uso das tecnologias digitais para a propagação das atividades desenvolvidas no espaço escolar, com vistas à visibilidade do grupo e da escola. Ao lançar-se nas redes sociais, tornam público o que ocorriam dentro de um espaço privado e lhes dão visibilidade, possibilitam "mitar" dentro e fora da escola.

Adentrar este os espaços das redes digitais e manter-se nele é uma oportunidade de criar visibilidade, exercer o direito de ser visto e ouvido, construir experiências externadas ao local em que produzem rádio. São linguagens e códigos que passam a existir para esses jovens trazendo mudanças na forma de se colocar diante das situações vivenciadas no cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desvela que há sinais de mudanças de paradigmas, com os jovens deixando de ser encarados como problemas para serem enxergados como sujeitos de direitos no espaço escolar. Encontra-se em curso uma "nova geração" com ideias, e vontade de fazer da escola um espaço de produções de culturas juvenis com o propósito de superar a visão do jovem como "problema social".

Ficou claro, que os jovens utilizavam as redes sociais para promover suas ações dentro do espaço escolar e com isso fortalecer as redes de parcerias dentro e fora da escola. A ideia do "mitar", neste sentido, apresentou-se enquanto ideia coletiva, pelo qual o grupo em suas potencialidades ia ganhando força para dar continuidade aos projetos coletivos.

A pesquisa desvelou também que sinais de mudanças de paradigmas, percebidos em especial pelos jovens que fazem parte do grupo da rádio, no qual os jovens deixam de ser encarados como problema e passam a se enxergar como sujeitos de direitos no espaço escolar e comunitário. Encontra-se em curso uma "geração estudantil participativa" com ideias e vontade de fazer da escola espaço de produções de culturas juvenis com o propósito de superar a visão do jovem como estigmatizada na categoria aluno, e sobretudo em mostrar-se protagonizadora.

Ao fazerem rádio na escola, além de contribuir para produzir sua própria expressão e comunicação com seus pares, os jovens contribuem para a formação de sujeitos ativos e críticos quanto ao seu próprio desenvolvimento e quanto à construção de seu conhecimento significativo e emancipador. Como afirma Freire (1977, p. 67), comunicar é comunicar-se em torno do significado significante. Desta forma na comunicação não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar comunicam seu conteúdo.

REFERENCIAS

BARBOSA, J.G.; HESS, R. **O Diário de Pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo.** Brasilia: Liberlivro,2010.

CANCLINI. Néstor Garcia. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução Ana Goldberger. —São Paulo : Iluminuras, 2008.

CARRANO, Paulo. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, C. A.; PERES, S. O.; BRAGA, C. N.; CARDOSO, M. L.M. (Orgs.). **Juventude e iniciação científica**: **políticas públicas para o ensino médio**. 1. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2011, v. , p. 34-49.

DAYRELL, Juarez. A escola faz juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1105-1128, out. 2007.

_____.O jovem como sujeito social. In: **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007b. p. 155-176.

DESLANDES. Suely Ferreira. A construção do Projeto de Pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecilia de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14º edição. Petrópolis, Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 46. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____.**Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 992.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FLORES, Leonardo Siqueira. **A experiência da rádio: um meio e um discurso em destaque no ambiente escolar.** 2012. (Graduação em Comunicação Social) - Centro Universitário Geraldo Di Base da Fundação Educacional Rosemar Pimentel, Campus Volta Redonda, Rio de Janeiro, 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GINZBURG, Carlo. Estranhamento: pré-história de um procedimento literário. In: GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p.15-41.

_____. Representação: a palavra, a ideia, a coisa. In: GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001,pp. 85-103.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo.** Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013, 202p

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Etnografia como prática e experiência**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

_____. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In: Magnani, José Guilherme C. & Torres, Lilian de Lucca (Orgs.). **Na Metrópole - Textos de Antropologia Urbana** EDUSP, São Paulo, 1996.

MINAYO, Maria Cecilia de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14º edição. Petrópolis, Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Oliveira de. **O trabalho do antropólogo**. 3. ed. São Paulo: Paralelo 15, 2000.

VIANNA, Heraldo Merelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasilia: Liber Livro Editora, 2007.

ENTRE JOVENS DA PASTORAL DA JUVENTUDE CATÓLICA: EXPERIÊNCIAS RELIGIOSAS E TRAJETÓRIAS POLÍTICAS

Luiz Fernando de Sousa Martilis

Resumo: O presente ensaio é parte de um estudo maior, realizado como Trabalho de Conclusão de Curso, no qual, a partir de observação participante e entrevistas semiestruturadas com formato de depoimento oral, buscou-se discutir as possíveis contribuições da Religião Católica na construção e mobilização de identidades juvenis e militância política dos jovens da Pastoral da Juventude. O estudo teve a seguinte hipótese inicial: a formação e a mobilização experimentadas na Pastoral da Juventude - em seus encontros de grupos de jovens, eventos e demais atividades - contribuem para que jovens católicos iniciem e efetivem sua participação política em diferentes espaços de inserção social, entre os quais estão os Partidos Políticos.

Palavras chave: juventude; religião; pastoral da juventude; participação.

Abstract: This essay is part of a larger study, as work completion of course, in which, from participant observation and semi-structured interviews with oral testimony format, we attempted to discuss the possible contributions of the Catholic Religion in the construction and mobilization youth identities and political activism of young people in youth ministry. The study had the following initial hypothesis: training and mobilization experienced in youth ministry - in its meetings of youth groups, events and other activities - contribute to young Catholics start and effective their political participation in different areas of social inclusion, including the political parties are.

Keywords: youth; religion; youth ministry; participation.

INTRODUÇÃO

Entramos nesse milênio com a representação de juventude, propagada pela grande mídia e difundida pelo senso comum, mergulhada no hedonismo e no individualismo, distante e desinteressada de qualquer prática social e política (ALMEIDA, 2010). Porém, esta abordagem não leva em conta a experiência atual de diferentes segmentos e parcelas da juventude brasileira.

A prática de alguns jovens, articulados institucionalmente ou não, advindos principalmente das periferias das grandes cidades, questiona e contradiz a representação da juventude contemporânea vinculada simplesmente ao consumo e as notícias policiais. Neste sentido, as jornadas de junho de 2013 proporcionaram maior visibilidade a uma série de iniciativas: movimentos e coletivos ganharam as ruas apresentando agendas e rompendo a invisibilidade e aparente apatia que eram atribuídas aos jovens contemporâneos diante do cenário e das questões políticas atuais. Estas iniciativas concentravam-se nas periferias, pouco visíveis nos centros das grandes cidades e sem destaque das grandes mídias, todavia, em 2013 vieram para o centro e trouxeram consigo suas reivindicações (BAVA, 2015).

Entretanto, o trabalho de muitos desses movimentos e coletivos existe e resiste tem bastante tempo, possuindo uma trajetória reconhecida na formação e inserção social da juventude, como é o caso da Pastoral da Juventude.

A PJ, enquanto lócus desta pesquisa, por sua vez, é um movimento pastoral da Igreja Católica Apostólica Romana que atua na formação cristã dos jovens católicos. Articulada as chamadas "pastorais sociais" [1], a PJ surge em meados dos anos 70 como reflexo da postura da Igreja Católica pós-Concilio Vaticano II [2]. A pesquisa foi realizada através de entrevistas semi -estruturadas com participantes e ex-participantes da Pastoral da Juventude da Arquidiocese de Fortaleza, que possuem ou tiveram filiação partidária, a partir das suas experiências no âmbito religioso com a formação desenvolvida pela referida pastoral. O levantamento foi feito em redes sociais com apresentação da proposta da pesquisa nos grupos e páginas oficiais da PJ. Alguns participantes se apresentaram e outros foram indicados, os critérios da escolha se deram por disponibilidade e longevidade de participação na pastoral e filiação partidária.

Os entrevistados cujas falas são utilizadas nesse artigo são os seguintes:

José Nilson – 27 anos de idade, estudante de publicidade e propaganda. Trabalha como educador social ministrando formação política e social para adolescentes e jovens de escolas públicas. Participa da PJ há cinco anos. Sua militância política e social, além da PJ, se estende a um grupo de discussão sobre ecumenismo[3], um cineclube comunitário e itinerante, a coordenação de uma rede de jovens que articula representações de todo o nordeste do Brasil e o Partido dos Trabalhadores.

Walbert Sabino – 23 anos de idade, estudante de logística. Participa da PJ há 10 anos. É filiado ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) há dois anos e integra o movimento Despertando Sonhos (DS) que é uma iniciativa caritativa de alunos de uma escola estadual.

Lucas Bezerra – 33 anos de idade, estudante de marketing. Trabalha como educador social, facilitando formações e oficinas para crianças e adolescentes voltadas para os direitos humanos e leitura escrita para jovens e adultos. Participa da PJ há 14 anos. É militante do Partido dos Trabalhadores (PT) desde 2004, tendo se filiado em 2006. É um dos desenvolvedores de um cineclube itinerante e comunitário.

Silvia Maria – 36 anos de idade. Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará, atualmente doutoranda

1 "Pastorais Sociais, no plural, são serviços específicos a categorias de pessoas e/ou situações também específicas da realidade social. Constituem ações voltadas concretamente para os diferentes grupos ou diferentes facetas da exclusão social, tais como, por exemplo, a realidade do campo, da rua, do mundo do trabalho, da mobilidade humana, e assim por diante" (CNBB, 2001, p. 08).

2 O Concílio Vaticano II foi convocado pelo Papa João XXIII em 1961 e finalizado em 1965 no papado de Paulo VI. "Pode-se dizer que o 21º Concilio Ecumênico teve como base a renovação da autoconsciência da Igreja a partir da compreensão e do diálogo com o mundo moderno em contrapartida às condenações que marcaram o século XIX" (MARTILIS, 2014, p. 47-48).

3 Ecumenismo é o processo na busca por unidade. Do ponto de vista do cristianismo trata-se da busca da unidade entre as igrejas cristãs. Quando estão envolvidas outras religiões o processo de entendimento mútuo se chama diálogo inter-religioso. Disponível em: <http://www.conic.org.br/cms/pagina-inicial>. Acesso em: 13 set. 2014.

pela mesma instituição federal de ensino. Trabalha como professora em escola pública e faculdade privada. Não participa mais da Pastoral da Juventude, porém participou por quase 15 anos. Militou ativamente nos movimentos sociais ligados a juventude e igualdade racial. Foi militante ativa, também, no Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU) por cerca de cinco anos.

Ricardo Batista – 38 anos de idade, trabalha como representante comercial. Foi participante e militante da Pastoral da Juventude por nove anos, entre 1989 a 1998. Foi filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT) durante seis anos, conciliando com o tempo no qual esteve na PJ. Em 1999 foi assessor político e posteriormente chefe de gabinete do prefeito eleito de Iguatu/CE durante seis anos. Foi militante na União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas (UMES), exercia a função de chefe do posto de expedição das carteiras de estudantes da referida instituição.

Inicialmente trataremos de algumas visões acerca da juventude enquanto categoria social. Centralizaremos nossa análise nos autores que pensam as juventudes a partir das suas práticas e expressões de participação social dialogando com as experiências trazidas por alguns entrevistados - jovens católicos que participam ou já participaram da Pastoral da Juventude tendo filiação partidária - refletindo as comparações geracionais que comumente cercam essa discussão.

Posteriormente, analisaremos as percepções dos entrevistados sobre participação política na Pastoral da Juventude. Em concordância com alguns autores e insistindo em continuar dialogando com as experiências trazidas pelos entrevistados, reconheceremos a Pastoral da Juventude como um espaço que atua na formação política dos jovens católicos e favorece a participação política dos mesmos.

Por último, daremos ênfase aos depoimentos sobre a participação dos entrevistados em partidos políticos: o engajamento, as atividades desenvolvidas, o espaço efetivo de participação dos jovens dentro da estrutura do partido, os anseios de transformação social e a busca de cada vez mais espaço e incentivo da participação da juventude.

Juventude e participação.

Muitas das visões correntes acerca dos jovens, por meio de pesquisas e opiniões pessoais, afirmam que a juventude atual está mais preocupada com seus projetos individuais do que propriamente com causas coletivas:

> Em contraste com seus pais, que queriam mudar o mundo, a próxima geração está mais interessada em melhorar a própria vida [...] os jovens de hoje não se interessam por qualquer tipo de manifestação social. Vivem para resolver seus projetos sociais. (ABRAMO, 1997, p. 134).

A busca por resolver problemas pessoais afastaria os jovens dos problemas sociais, havendo uma perda de sentido nas lutas coletivas. A referida autora reverbera que parece ser uma

tendência forte e constante nos discursos dos pais, professores e nos meios de comunicação a representação da juventude carregada de preconceitos e rótulos (GONÇALVES, 2009).

Porém, em determinadas circunstâncias, a rotulada alienação dos jovens sai de cena para a entrada de características destoantes. Apresenta-se aqui, uma dualidade positiva e negativa quanto à compreensão e atuação dos jovens no contexto social. Isso se deve ao fato de, aos jovens, ser atribuída à marca do movimento-mudança que podem promover inflexões na ordem social: "a categoria juventude tem como máxima o caráter da provisoriedade, ou seja, remete a uma fase onde os indivíduos desenvolvem principalmente o valor mudança". (BARREIRA, 1999, p. 155). Em virtude de tal característica, e por vivermos em uma sociedade de massas, a juventude é sempre requisitada no centro de questões que exigem mobilização.

> Se olharmos as grandes mobilizações ocorridas no século XX, perceberemos que quase todas contaram com a participação dos jovens. Na Alemanha, a juventude nazista foi um elemento importante para a implementação do projeto político de Hitler, assim como na Itália, com a juventude fascista que apoiou Mussolini. No caso dos países socialistas, havia um trabalho forte de pregação das ideias comunistas para a incorporação e manutenção da juventude comunista, a fim de se dar sustentação ao regime. As manifestações contra as guerras e contra as ditaturas latino-americanas também tiveram como marca a grande presença da juventude (GONÇALVES, 2009, p. 156).

Nesses momentos, a juventude é apresentada como renovação, transformação e passa a representar a fase da vida na qual as pessoas tem mais garra e acreditam na possibilidade de luta e nos ideais.

> Há uma ideia bastante recorrente de que a juventude está sempre na vanguarda dos processos de mudança. [...] É, portanto, a juventude pela "energia, rebeldia e insurgência", que percebe as contradições existentes na sociedade e que luta para resolvê-las. Por ser mais despojada em relação ao dinheiro e à acumulação de riquezas, é também mais livre e progressista do ponto de vista política, aceitando mais facilmente e inclusive lutando por uma melhor distribuição de riquezas, pelo bem comum e pelos projetos coletivos. (GONÇALVES, 2009, p. 157).

O entrevistado Lucas Bezerra corrobora tal pensamento:

> É que a juventude ainda tem essa ânsia de mudança. A ânsia de mudança é uma das grandes forças que a juventude tem e a própria jovialidade ela é a maneira com que eles conseguem trabalhar com dinamicidade, com alegria, com as artes. Umas das coisas mais

> fascinantes também é que a gente consegue trabalhar com as artes, grupos de capoeira, grupo de hip-hop, grafite, dança. (LUCAS BEZERRA).

Acerca da participação política da juventude na contemporaneidade, percebe-se um afastamento especialmente das práticas mais institucionalizadas e hierarquizadas. Em contrapartida outras estratégias mais horizontais de participação despertam o interesse e o engajamento da juventude: conselhos de juventude, redes sociais, fóruns, além de pautas políticas relacionadas com a consciência ecológica, geração de trabalho e renda, lazer, ação solidária e violência (ALMEIDA, 2010). A entrevistada Silvia Maria traz em uma das suas falas esse paralelo do engajamento social da juventude:

> A juventude se diluiu em vários movimentos. Não é mais como antigamente que a gente tinha; o partido político, o movimento estudantil... Até na minha na época, na década de noventa, tinha os grupos culturais. Hoje, os grupos culturais, que na década de noventa foram muito fortes, estão diluídos em vários grupos. (SILVIA MARIA).

Novaes (2005) questiona alguns estudos contemporâneos que apresentam a participação juvenil horizontalmente – voltada para afirmação de identidades e questões globais – decretando a falência das formas clássicas de participação (movimento estudantil, juventudes partidárias e sindicais). Para a autora, em alguns casos, é comum que se separem as lutas mais urgentes das preocupações mais gerais com os rumos da sociedade. Dessa forma, "as lutas mais imediatas remeteriam aos novos parâmetros de participação social, enquanto preocupações mais estruturais com o sistema social seriam próprias de espaços tradicionais da política". (NOVAES, 2005, p. 17). No entanto, reforça a supracitada autora, que muitos jovens combinam frentes de lutas específicas com debates sobre questões estruturais, em contrapartida, questões ambientais, posicionamentos sobre violência, desigualdade de gênero, raça e etnia estão presentes nas pautas do movimento estudantil, dos sindicatos, e partidos políticos.

Abramo (1997) ressalva que, no âmbito político institucional do Estado, ainda que haja programas e projetos voltados para a juventude, os jovens acabam não sendo ouvidos como sujeitos capazes de participar, pois sua opinião é vista como a de um sujeito externo e observador, com qualidade inferior das outras pessoas do meio. A própria burocratização do Estado, somada a elevada hierarquização e ao descrédito em meio a escândalos de corrupção, distanciam os jovens dos espaços institucionais, fazendo-os buscar novos canais de diálogo com o poder público para debater e propor políticas públicas para a juventude: nesse contexto ganham destaque os fóruns, Conselhos e Conferências (ALMEIDA, 2010).

Entretanto, devemos reconhecer que algumas estratégias estatais surgiram nos últimos anos no sentido de inclusão dos jovens na agenda dos governos e nas discussões que

visam elaboração de políticas públicas para a juventude, entre elas, políticas que visem estimular a maior participação dos jovens nas questões políticas do país (NOVAES, 2005). No final da década de 1990, surgiram as primeiras experiências com a implantação de secretarias e coordenadorias de juventude em algumas prefeituras. O ano de 2005 foi decisivo com a criação da Secretaria Nacional de Juventude, o Conselho Nacional de Juventude e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM).

> A partir daquele momento, estava colocado o desafio de superar a ideia corrente de que programas e ações na área de juventude se justificam porque os/as jovens são "incompletos/as" ou "problemáticos/as" e, por isso mesmo, é preciso proteger e/ou controlar suas vidas. Estava patente a necessidade de encontrarem-se os melhores caminhos para transformar a juventude em especifico "sujeitos de direitos" (já existentes e a conquistar). Tratava-se, portanto, de conquistar um lugar destacado e permanente para a juventude na agenda das políticas públicas do Estado brasileiro. (NOVAES, 2005, p. 14).

Gonçalves (2009) exacerba que os mais variados discursos, mesmo das pessoas que já estão no poder, direcionam-se para a possibilidade de transformação pensada com origem na atividade política. "Mesmo a atividade política sendo vista, muitas vezes, como espaço de atuação de pessoas inescrupulosas, há certo consenso de que não haverá mudança sem ela". (GONÇALVES, 2009, p. 173). Essa ideia é veementemente defendida pela Pastoral da Juventude e está enraizada nos discursos dos entrevistados, como veremos a seguir.

Percepções acerca da participação política na Pastoral da Juventude.

Quanto à conceituação sobre participação política, os entrevistados apoiam-se num fazer político cotidiano, não necessariamente partidário, mas sim, enraizado na realidade da juventude que compreende sua comunidade. Pode-se perceber a influência da experiência e formação religiosa da PJ nos conceitos, apoiados em pressupostos defendidos pela Teologia da Libertação[4].

> Eu acredito que a politica é praticada no nosso cotidiano. Nessa conversa nossa aqui eu já estou fazendo politica, porque eu estou falando das coisas que eu acredito e sou livre para acreditar. Então, eu acho que às vezes a gente compreende a politica muito como politica partidária e não consegue compreender que a politica tá no nosso cotidiano. (JOSÉ NILSON).
>
> A participação política é bem mais abrangente. É de você poder tra-

4 De maneira geral, a Teologia da Libertação é um movimento supra-denominacional, apartidário, inclusivo e ecumênico de teologia política, que engloba várias correntes de pensamento que interpretam os ensinamentos de Jesus Cristo em termos de libertação das injustas condições econômicas, políticas ou sociais. Ela foi descrita, pelos seus proponentes como reinterpretação analítica e antropológica da fé cristã, em vista dos problemas sociais. É um novo jeito de se fazer teologia, novo jeito de olhar para Deus e para a sociedade. (AUN, 2014, p. 13).

> balhar como voluntário na escola, no seu bairro, na associação comunitária. Que você possa estar dando formações, participando do CEO da igreja, dos movimentos da igreja, muito mais além do que a própria política em si. (LUCAS BEZERRA).

O discurso dos entrevistados reproduz as propostas da PJ no sentido de mobilização da juventude católica, ao contrário da visão que a juventude contemporânea não se organiza e não participa politicamente. Os entrevistados compreendem a realidade concreta como espaço propício de participação política e a Pastoral da Juventude como uma possibilidade formadora para tal atuação participação.

A variável religião possui intensa influência na constituição da identidade dos jovens contemporâneos, inclusive no que diz respeito à compreensão da categoria política e da participação política dos mesmos (SOFIATI, 2012). Tal influência se dá devido à "dilatação das fronteiras entre os campos políticos e religiosos" [5].

> As articulações entre juventude, religião e política não formam uma síntese, nem mesmo se sobrepõem, [...] as interconexões desses campos são permeadas por processos de (re)significação e reordenamento diante das representações construídas pelos sujeitos e instituições envolvidos. (PÁTARO E MEZZOMO, p. 3).
>
> Ao discorrer sobre a melhor conduta metodológica para analisar as interfaces entre religião, juventude e participação sócio-política, Fernandes (2007) coloca que se deve abandonar o pressuposto da apatia dos jovens e voltar-se para o estudo da religião como geradora de sentido para as questões sociais e políticas. Burity (2001) enfatiza que não se busca ratificar um retorno da religião ao espaço público, mas, sim, as possibilidades de rearticulações entre dimensões (religiosa e política) que nunca tiveram sua ligação definitivamente desconectada, porém, sucessivamente reordenado.

Sofiati (2012) defende que a juventude brasileira teve diversas formas de se organizar ao longo do século XX e entrou no século XXI predominantemente articulada em torno das igrejas, principalmente católicas e protestantes. Para o referido autor, a juventude se aventura na religião em busca da construção/reconstrução da identidade e do projeto de vida.

Em consonância com os autores citados, o entrevistado José Nilson evidencia que a participação política faz parte do Processo de Educação na Fé da PJ. Este processo formativo acontece nos encontros e eventos da Pastoral da Juventude e consiste em incentivar e formar os participantes da PJ para interpretarem melhor a realidade na qual vivem e terem condições de contribuir para a sua transformação.

5 O retrato da dilatação da fronteira entre os campos políticos e religiosos pode ser visto a cada nova eleição quando podemos assistir cada vez mais candidatos a cargos públicos que reivindicam e afirmam sua condição de agentes ou líderes religiosos, expondo abertamente os seus vínculos em busca do apoio dos seus: "irmão vota em irmão" (PÁTARO E MEZZOMO, p. 3), dando origem as bancadas religiosas.

> A participação politica na PJ faz parte do caminho. Não é uma coisa imposta, não é uma lei. Não tem um documento escrito que o jovem tem que ter participação politica, mas faz parte do nosso caminho, desse Processo de Educação na Fé que a gente fala. [...] A participação política é uma etapa de formação. Todos os jovens despertam pra isso? Não, nem todos. Mas a grande maioria sim. A grande maioria dos jovens que atuam na Pastoral da Juventude desperta para isso nessa parte do processo de formação. Eles acordam para uma vida politica, partidária, social. Transformar a vida do outro e transformar a sociedade para que todos tenham vida plena e em abundancia. (JOSÉ NILSON).

Os entrevistados no presente trabalho acreditam a experiência religiosa obtida na Pastoral da Juventude deu-lhes a formação necessária que os incentivou e impulsionou à participação social e ao engajamento político-partidário, como podemos conferir nos depoimentos adiante.

> Eu acho que através da formação e desses eventos como o DNJ (Dia Nacional da Juventude). Porque esses eventos como DNJ, Semana da Cidadania, fazem discussões sobre os problemas sociais. Aqueles livrinhos que tinham dos encontros faziam com que os grupos de jovens discutissem esses problemas sociais e isso fazia com que esses jovens acordassem para esses problemas e consequentemente, um ou outro, não todos, se engajavam nesses movimentos. Eu acho que esses eventos e a formação faziam com que os jovens, pelo menos os jovens da minha época, se engajassem nos movimentos. (SILVIA MARIA).

> Acontecem as formações de participação politica de várias maneiras, não só participação política partidária, mas a participação política cidadã que aí o jovem pode estar participando do grêmio na escola, do próprio grupo de jovens na igreja, através do conselho gestor escolar, da associação comunitária, das ONGs, das organizações sem fins lucrativos. Que eles possam estar participando desses espaços. São espaços de reinvindicação de direitos e aí se (pausa) para os jovens for legal, eles quiserem participar da militância politica partidária também, a gente procura trazer os partidos pra darem formações, dizer como acontece, fazer análise de conjuntura política, discutir fé e política, baseada nessa questão do contexto bíblico e que Jesus Cristo foi um grande ser político, de mudança daquela realidade e peitou de frente vários sistemas daquela época; sistema econômico, sistema religioso. Até o próprio sistema judiciário daquela época. (LUCAS BEZERRA).

> Eu entrei no PT muito por influência da Pastoral da Juventude. É... No Processo de Educação na Fé da PJ, em determinado momento a gente desperta para atuação política... Para atuação política, não necessariamente partidária. Para atuação em sindicato, atuação na liderança comunitária, associações comunitárias. Eu, especificamente, despertei para atuação político-partidária depois de dois anos que eu estava na PJ. Eu comecei a me aproximar do Partido dos Trabalhadores e eu acredito que a PJ tenha me levado a essa participação política, porque em determinado momento da nossa atuação pastoral a gente percebe que a transformação que a gente consegue fazer através do trabalho pastoral é muito pouco para mudar o mundo que a gente tem. Então, os partidos políticos acabam sendo essa atuação política fora da PJ, acaba sendo uma válvula de escape. (JOSÉ NILSON).

Percebe-se nas falas dos entrevistados que a formação da PJ e as discussões nas reuniões se voltam para o incentivo de uma participação social para além do espaço eclesial e que não se restrinja especificamente aos partidos políticos. Abrem-se as possibilidades para atuação dos jovens participantes nos mais variados espaços, principalmente quando existe a convergência com o projeto social da PJ, embasado no evangelho de Jesus Cristo.

O entrevistado Ricardo Batista apresenta uma importante questão, quando demonstra preocupação com a influência demasiada que os partidos políticos podem ter nos grupos da PJ, principalmente o Partido dos Trabalhadores (PT). O entrevistado alerta para o número massivo de participantes da PJ que militaram, militam ou simpatizam com o PT e que, invariavelmente, traziam/trazem as prerrogativas do partido para o espaço eclesial da PJ.

> No nosso tempo a PJ tinha que ser a luz na política. Ela teria que ser a motivadora e a construtora de novos sonhos políticos, de uma realidade política diferenciada, mais voltada para o povo. O que aconteceu, felizmente, ou infelizmente, não sei bem como retratar isso, foi que essa luz da pastoral, voltada para o espírito coletivo do povo, a preocupação com o povo, tornou-se uma coisa chamada política partidária. Por quê? Porque, para ser do povo e ter cuidado do povo tem que ser do PT! Se você tivesse uma ideia diferente você não era a favor do povo, você só era a favor do povo, se você fosse do Partido dos Trabalhadores. [...] A juventude tem que participar da política seja ela partidária ou não, mas como símbolo de Jesus, como identidade de Cristo lá dentro! Não como identidade do partido A, B, C, D, Y, Z... Mas com a identidade da Pastoral da Juventude e a identidade da Pastoral da Juventude não é partido. (RICARDO BATISTA).

O entrevistado Walbert Sabino, por sua vez, enfatiza que a Pastoral da Juventude é apartidária, mesmo reconhecendo a adesão maciça dos jovens da PJ ao Partido dos Trabalhadores. O referido entrevistado esclarece que a escolha do jovem da PJ em filiar-se a um

partido político se dá a partir da identificação com o mesmo, colocando-se como exemplo. (Walbert Sabino é filiado ao PSOL).

> O grupo pastoral não é partidário, não tem um partido especifico. Ah você tem que ser do PSDB, PSOL, tem que ser do PT! Enfim, ela não tem! Isso nasce em você, essa questão. Então, um partido é algo que você se identifica. Eu poderia muito bem estar dentro do PT, que tem uma forte influência dentro de pastorais, mas não, algo que me identificou foi o PSOL. Mas muitas pessoas são do PT, enfim, são de partidos diferentes, mas por que elas se identificaram, utilizam da sua militância religiosa para ocupar outro espaço. (WALBERT SABINO).

De maneira geral, podemos perceber que existe um esforço da Pastoral da Juventude em discutir participação política nos encontros e eventos dos seus grupos de jovens. E essas discussões possuem um caráter formativo, que visa auxiliar os participantes a entenderem melhor a sua realidade e analisar formas de inserção social que lhes possibilitem efetivar transformações nos seus respectivos contextos sociais.

O Processo de Educação na Fé consegue alinhar os discursos e as percepções de grande parte dos participantes (como ressaltam alguns entrevistados, nem todos seguem para a militância em movimentos sociais ou partidos políticos), no sentido de que possam compreender a política e a participação política como ferramentas cotidianas de transformação, tendo isso, a inserção em movimentos sociais e a filiação em partidos políticos, consequentemente, se apresentam como alternativas bastante plausíveis para os jovens cristão participantes da PJ.

Iremos discutir melhor a participação dos jovens da Pastoral da Juventude nos partidos políticos, buscando compreender as motivações, as práticas e as relações que fazem entre a sua participação no âmbito religioso da pastoral e no institucional do partido.

A PARTICIPAÇÃO PARTIDÁRIA DOS JOVENS DA PJ[6].

O Partido dos Trabalhadores (PT) foi fundado em 1980 em meio ao conturbado contexto da ditatura militar brasileira. Liderado pelo líder sindical Luiz Inácio da Silva, o "Lula" – que mais tarde se tornaria presidente da República Federativa do Brasil –, o PT nasceu com o intuito de representar os "trabalhadores e trabalhadoras da cidade e do campo, militantes de esquerda, intelectuais, artistas que almejavam um instrumento de representação para promover profundas alterações nos destinos de suas histórias e da sociedade brasileira pela via

6 Atentemo-nos a analisar a participação dentro dos partidos políticos nos quais se evidenciaram experiências entre os jovens da Pastoral da Juventude: Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e Partidos Socialista dos Trabalhadores Unificados (PSTU).

democrática" [7]. Nas eleições de 2010 o PT conseguiu eleger a primeira presidenta da história do Brasil: Dilma Rousseff [8].

Os entrevistados Lucas Bezerra e José Nilson discorrem acerca da organização do PT para acolher os participantes e filiados em zonais espalhados pela cidade. Dessa forma, pessoas que residem próximas participam das reuniões e debatem sua realidade em especifico.

> A gente faz a filiação e lá dentro você participa das coisas, por exemplo, eu participo como Secretário do Zonal. A minha zona é a 112, na Messejana (Periferia de Fortaleza/CE). A gente se reúne mensalmente e procura trabalhar o projeto político: são as propostas, as teses dentro do partido. Discutir a maneira que a gente quer governar a cidade, o estado e a partir de que propostas, de que projeto político. (LUCAS BEZERRA).
>
> O PT é organizado em zonais, como se fossem a base do PT, que são nos bairros, nas comunidades. Ele tem a executiva municipal, que é o espaço de decisão do município, e tem a executiva estadual. As três instâncias são independentes, uma não depende da outra pra decidir as coisas. (JOSÉ NILSON).

O entrevistado Walbet Sabino expõe um pouco da didática que vivencia no Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Segundo relatos do entrevistado, o referido partido privilegia o diálogo comunitário para o debate de propostas políticas, sendo os jovens seus principais alvos na busca por novos filiados:

> Existem núcleos dentro do PSOL. O PSOL-Fortaleza, o PSOL-Maracanaú, o PSOL-Caucaia... Dentro do PSOL-Maracanaú, eu faço parte do PSOL-Maracanaú, existem algumas reuniões de formação política. Algumas pessoas ficam para dar determinada formação sobre determinado pensador, sobre determinado assunto e esses encontros são de formação política, serve tanto para o coletivo quanto individualmente. E, a partir, desses pensamentos, dessas formações a gente busca fazer atividades. Por exemplo, dentro de Maracanaú existem várias empresas que poluem o ar, que causam várias doenças, malefícios para o povo. Aí a gente sempre se reúne com o povo exatamente para mostrar que aquela empresa ali é que está causando tudo isso. A gente já levou pessoas especializadas na questão do meio ambiente, como o João Alfredo que é do PSOL também, exatamente para ter essa conscientização social. (WALBERT SABINO).

7 Disponível em: <https://www.pt.org.br/institucional/#>. Acesso em 31 ago. 2014.

8 Atualmente, o PT tem mais de um milhão e setecentos mil filiados e está organizado em mais de cinco mil municípios brasileiros. O PT é o único partido no Brasil que realiza eleições diretas para todos os cargos da direção partidária, em todos os níveis – municipal, estadual e federal - através do Processo de Eleições Diretas (PED), que ocorre a cada quatro anos. Disponível em: <https://www.pt.org.br/institucional/#>. Acesso em 31 ago. 2014

O Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) surgiu de membros dissidentes do PT descontentes com a postura política assumida pelo partido durante o governo Lula.[9] Julgando não haver um partido que representasse os interesses socialistas democráticos de esquerda, os referidos parlamentares iniciaram um movimento nacional e conseguiram quase 500 mil assinaturas a favor da fundação do PSOL. Em setembro de 2005 o registro permanente junto a Justiça Eleitoral foi obtido. "Hoje, nove anos após a sua fundação, o PSOL se destaca no cenário nacional por ser um partido coerente, ético, combativo e de esquerda" [10].

O PSOL figura atualmente como uma segunda força quando falamos de identificação e filiação partidária dentro da PJ. É crescente o número de jovens participantes da Pastoral da Juventude que buscam aproximação com o referido partido. O crescimento da adesão ao PSOL entre os jovens da PJ tem gerado alguns debates interessantes nos eventos e encontros da pastoral. A postura política do PSOL, em oposição ao governo federal petista, gera uma curiosa discordância política entre os adeptos de cada partido na PJ. Discordam veementemente em relação a algumas práticas políticas e decisões partidárias, entretanto, os discursos assemelham-se bastante no horizonte político desejável para o país, que é de justiça social e prioridade para os pobres e oprimidos.

O entrevistado Walbert Sabino expõe o receio de ter sua atividade pastoral influenciada pela militância específica no PSOL. O referido entrevistado declara compreender bem a separação das duas atuações, da mesma forma que compreende a importância de um eventual engajamento político dos jovens da PJ. Portanto, busca motivar os jovens à participação político-partidária sem direcionar a nenhum partido especificamente.

> Eu tenho muito medo de confundir as coisas, dos jovens confundirem as coisas, deles me enxergarem como militante do PSOL e como coordenador de Pastoral da Juventude ao mesmo tempo, porque são duas atividades distintas, entendeu?! Eu não quero, dentro da pastoral, influenciá-los a seguir o meu partido. Mas eu quero que eles, dentro da pastoral, se conscientizem e vejam que é necessária uma participação politica dentro de um partido. (WALBERT SABINO).

A entrevistada Silvia Maria, a partir da experiência que teve no Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU)[11] nos anos 1990, aponta a afetividade como linha que demarca o limite diferencial entre a atuação pastoral e a ação político-partidária.

9 Uma parte significativa de seus militantes estava descontente com os rumos do governo, pois sinalizava, a cada dia, o abandono do socialismo como horizonte estratégico e a defesa de projetos prejudiciais ao povo brasileiro. O estopim foi a aprovação da Reforma da Previdência do setor público. Este nefasto projeto, sempre combatido pelo PT quando era oposição ao governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), foi imposto pelo governo Lula como uma de suas prioridades. A então senadora Heloísa Helena e os então deputados federais Luciana Genro, Babá e João Fontes foram expulsos do PT por irem contra a orientação do governo e votarem a favor do povo brasileiro. Disponível em: <http://psol50.org.br/site/paginas/1/nossa-historia >. Acesso em: 31 ago. 2014.

10 Disponível em: < http://psol50.org.br/site/paginas/1/nossa-historia>. Acesso em: 31 ago. 2014.

11 O Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados-PSTU foi fundado em 5 de junho de 1994, unificando diferentes organizações, grupos e ativistas independentes. A maioria dos que fundaram o PSTU veio de uma ruptura da corrente Convergência Socialista com o Partido dos Trabalhadores (PT). A Convergência Socialista considerava que esse partido não era mais uma alternativa estratégica para a construção de uma direção revolucionária no Brasil. Disponível em: < http://www.pstu.org.br/partido?identificacao=7796>. Acesso em: 15 set. 2014.

> Tem uma coisa que é a questão do afeto. Eu acho que no partido politico era aquela coisa bem bolchevique: você reunia, discutia... Eu podia não gostar de você, mas eu estava no mesmo núcleo que você, eu ia pra luta do mesmo jeito com você. Eu não gosto de você, mas eu ia porque o mais importante não era a amizade, era a luta. Na Pastoral da Juventude, o que vem em primeiro lugar é o grupo de amigos. Você primeiro se torna amigo lá do pessoal do grupo, para depois entender que esse grupo é religioso, que esse grupo tem uma função naquela paróquia, naquela comunidade. Então, acho que a principal diferença é a questão da afetividade, entendeu?! As pessoas entram no grupo de jovens por conta disso, por conta da afetividade. Não é por conta da religião não, por conta da afetividade e a religião vem depois. (SILVIA MARIA).

O entrevistado Ricardo Batista assevera que os jovens da PJ devem buscar um engajamento político-partidário, acima de tudo, representando as preocupações da realidade do povo oprimido. Para o citado entrevistado, o bem-estar da população tem que ser posto à frente dos interesses do próprio partido. Os jovens filiados aos partidos políticos devem ser portadores e defensores da mensagem de Jesus Cristo nos seus respectivos partidos. Para o citado entrevistado, a prática de Jesus é a chave para a construção de uma sociedade mais igualitária, como expõe:

> A grande diferença hoje seria a serenidade da vida. Sabe por quê? Porque quando você conhece e vivencia os momentos de encontro de Jesus e consegue levar isso pra dentro de um partido, pra dentro de uma politica, você consegue colocar para a juventude: eu estou mais interessado que o povo seja bem atendido do quê que um partido faça quatro ou cinco candidatos. Meu interesse é que o povo possa participar abertamente das discussões e venha para as discussões à luz do evangelho: pronto, coisa muito simples. Aspas, coisa muito difícil! Mas tem que levar, tem proclamar esse evangelho. Como é que vai falar de reino de Deus? Como é que você abre a boca pra falar em reino de Deus se você não tem coragem de anunciar, no meio que você vive, que existe esse reino e que esse reino é a partir da proclamação do evangelho, que esse reino é feito aqui na Terra, de cada um de nós dando os seus passinhos devagar. (RICARDO BATISTA).

O entrevistado Lucas Bezerra define como uma luta contínua a busca de espaço e credibilidade para a participação dos jovens no PT. José Nilson reforça as iniciativas do referido partido no sentido de garantir um percentual de jovens disputando eleições.

> Tem espaço de participação, agora a gente está cada vez mais lutando por espaço de participação efetiva da juventude dentro do partido. Por exemplo, agora a gente tem as cotas dentro do partido para as mulheres, cota para jovens, cota para negros. (LUCAS BEZERRA).
>
> No PT tem cota para jovens nos seus quadros, 30% do seu quadro têm que ser jovens e mulheres. E o PT é protagonista nisso, em colocar essas cotas. Tem que avançar? Temos! Mas hoje eu vejo que os partidos estão muito mais abertos à juventude e ao que a juventude acredita. Tem muitos entraves? Muitos! Muitos entraves. (JOSÉ NILSON).

Lucas Bezerra chama de "participação efetiva" o horizonte ideal do engajamento político-partidário onde o partido estaria mais aberto às candidaturas que representassem efetivamente as camadas populares em sobreposição às candidaturas milionárias de agentes políticos que representam apenas interesses das elites.

> Seria justamente a gente ter direito a voz e vez dentro do partido e poder se candidatar também, mesmo sendo pobre, mesmo sendo negro, mesmo sendo mulher, mesmo sendo homoafetivo. Poder se candidatar, de ter cota pra essas pessoas. Para que sempre não se candidate aquela figura das pessoas que são mais abastadas, tem o poder econômico maior, branquinho... (risos). (LUCAS BEZERRA).

O referido entrevistado faz, inclusive, um paralelo entre as lideranças dos partidos políticos com as lideranças que conduzem as instâncias da Igreja Católica. Apontando nos referidos cargos a maciça ocupação de pessoas de classes sociais mais abastadas através, principalmente, da imposição dos recursos financeiros que dispõem.

> A gente luta contra isso todos os dias dentro do partido, acho que não só nos partidos, mas dentro da própria igreja. Quem participa dos conselhos na igreja geralmente é a classe média de dentro das comunidades. Acaba sendo quem às vezes tem mais tempo, tem mais acesso à grana e não é o marginalizado, o povo da rua. Jesus Cristo andava... Até as adulteras, era com quem ele andava ali, os jovens, o trabalhador, o pescador... Todos os dias a gente tenta lutar contra isso, dentro do partido, dentro da pastoral, dentro do movimento social. (LUCAS BEZERRA).

Ademais, mesmo reconhecendo o campo político-partidário como um espaço em ininterrupta construção para acolher os anseios e as propostas da juventude, os entrevistados reconhecem que somente através da participação político-partidária podem-se almejar verdadeiras transformações sociais e políticas.

> Os partidos políticos são instrumentos para a gente falar do que acredita para mais gente e, a partir, do que a gente acredita fazer as transformações que a gente acha que deve ser feita. [...] Eu acredito que a participação partidária seja hoje um dos únicos instrumentos de transformação concreta da sociedade. Se você quiser transformar a sociedade concretamente, você tem que ter uma atuação partidária, na minha visão. (JOSÉ NILSON).

Os entrevistados reverberam nos seus discursos a esperança de transformar as desigualdades e injustiças da sociedade em que vivem através, principalmente da formação religiosa católica, que apresenta como exemplo de perfil político as ações de Jesus Cristo no seu contexto histórico de disparidade social; do protagonismo social dos pobres, portadores da capacidade de reinvindicação no sentido da promoção de sua própria libertação; e da inserção político-partidária, que eleva ao campo político os anseios e necessidades da camada mais carente da sociedade.

CONCLUSÕES

Podemos perceber a relação próxima entre a participação político-religiosa exercida pelas pastorais sociais – no caso aqui representada pela Pastoral da Juventude – com a participação e filiação partidária. Não é incomum encontrarmos integrantes e políticos renomados dos grandes partidos de esquerda que tiveram experiências e formação nas CEBs ou nas pastorais sociais, ou ainda, simpatizem com as concepções das mesmas e da Teologia da Libertação.

A identificação de bandeiras de lutas também aproximam as alas progressistas da Igreja Católica dos partidos ditos de esquerda, com algumas divergências em questões pontuais e mais polêmicas (como casamento homossexual, legalização do aborto e da maconha, por exemplo). Através dos discursos dos entrevistados percebemos que a Pastoral da Juventude – e parece ser uma tendência seguida por todas as outras pastorais sociais – não acompanha alguns posicionamentos mais rígidos da Igreja Católica, ao contrário, abre-se o debate sobre temas polêmicos e deixa-se que os jovens assumam suas próprias conclusões, mediadas pelos princípios de amor, justiça e igualdade difundidos por Jesus Cristo. A abertura e o diálogo em grupo sobre temáticas sociais, articuladas a visão religiosa católica fundamentada na Teologia da Libertação, aproximam e favorecem o engajamento dos jovens em movimentos sociais e partidos políticos.

Através das experiências relatadas pelos entrevistados, jovens católicos que possuem ou tiveram filiação partidária, temos uma persistente contribuição da Religião Católica na construção e mobilização de identidades juvenis e militância política dos jovens da Pastoral da Juventude. A formação e a mobilização experimentadas na Pastoral da Juventude - em seus encontros de grupos de jovens, eventos e demais atividades - contribuem para que jo-

vens católicos iniciem e efetivem sua participação política em diferentes espaços de inserção social, entre os quais estão os Partidos Políticos.

Por último, lembramos que a Pastoral da Juventude precisa do engajamento político dos seus jovens – principalmente os que se encontram com maior tempo de participação, em estágio de formação mais avançado – para a defesa veemente dos seus projetos e ideias em espaços legítimos de decisão na sociedade. Ou seja, é necessário que haja membros da PJ em partidos políticos, conselhos e outros instrumentos de participação social, onde os jovens possam representar a proposta de sociedade difundida pela referida pastoral e que mais adiante consigam legislar no sentido de torná-las concretas.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. 5/6, p. 25-36, maio/dez. 1997. Especial: juventude e contemporaneidade.

ALMEIDA, Renato Souza de. Novos canais de participação juvenil no Brasil contemporâneo. In: SILVA, Lourival Rodrigues da; DICK, Hilário (Org.). Visibilidades juvenis. 1ª. Ed. Goiânia: Casa da Juventude Pe. Burnier, 2010.

AUN, Samira Alves. As influências da teologia da libertação na contemporaneidade. 2014. 118 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2014. [Orientador: Prof.ª Dr.ª Terezinha de Fátima Rodrigues].

BARREIRA, César (Coord.). *Ligado na galera: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza*. Brasília: Edições UNESCO Brasil, 1999.

BARREIRA, Irlys; BARREIRA, César. (Org.). *A juventude e suas expressões plurais*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

BAVA, Silvio Caccia. Novos atores em cena. Le Monde Diplomatique Brasil, ano 8, n. 92, mar. 2015.

BURITY, Joanildo. Religião e Política na fronteira: desinstitucionalização e deslocamento numa relação historicamente polêmica. 2001. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv4_2001/t_burity.htm>. Acesso em: 24 set. 2014.

CNBB. *O que é Pastoral Social? (Cartilhas de Pastoral Social nº 1)*. Brasília: Edições CNBB, 2001.

FERNANDES, Sílvia Regina. Adesão religiosa no segmento juvenil: apolitização ou reinvenção da política? *Seropédica*. Rio de Janeiro: EDUR, v. 29, n. 2, p. 152-165, jul./dez., 2007.

GONÇALVES, Danyelle Nilin. Jovens em campanhas eleitorais: o que a presença deles sinaliza. In: BARREIRA, Irlys; BARREIRA, César. (Org.). *A juventude e suas expressões plurais*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

MARTILIS, Luiz Fernando de Sousa. A Religião Católica como mobilizadora política da juventude: um estudo sobre a Pastoral da Juventude. 2014. 133 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. . [Orientadora: Prof.ª Ms.ª Moíza Sibéria Silva de Medeiros].

MISCHE, Ann. De estudantes a cidadão: rede de jovens e participação politica. *Juventude e Contemporaneidade Revista Brasileira e Educação*, São Paulo, n. 5/6, 1997, p. 134-150.

NOVAES, Regina; VITAL, Christina. A juventude de hoje: (re) invenções da participação social. In: THOMPSON, Andrés A. (Org.). *Associando-se a juventude para construir o futuro*. São Paulo: Peirópolis, 2005.

NOVAES, Regina. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz a diferença? In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.* São Paulo: Instituto Cidadania, Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 263-290.

PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; MEZZOMO, Frank Antonio. s.d. (sem data). Juventude, Religião e Política: compreensão das representações político-religiosas na campanha eleitoral em Campo Mourão. Disponível em: <http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/viewFile/508/339>. Acesso em: 25 ago. 2014.

PEIXOTO, Irapuã. A juventude como "oposição": algumas estratégias de ser independente. In: BARREIRA, Irlys; BARREIRA, César. (Org.). *A juventude e suas expressões plurais.* Fortaleza: Edições UFC, 2009.

SOFIATI, Flávio Munhoz. Juventude Católica: o novo discurso da Teologia da Libertação. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

VOLUNTARIADO MISSIONÁRIO: O SENTIDO DO PROTAGONISMO NA VIDA DOS ADOLESCENTES E JOVENS

Patricia Machado Vieira
pativieira.ajs@gmail.com
CAp/UFRGS

O presente artigo foi elaborado a partir do Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Adolescência e Juventude da Universidade Católica de Brasília, sob orientação da professora Ma. Vanildes Gonçalves dos Santos, e busca compreender qual sentido o exercício do protagonismo, por meio de uma experiência de voluntariado, tem na vida de adolescentes e jovens.

O projeto de voluntariado onde a pesquisa foi desenvolvida – denominado Animação Missionária Juvenil (AMJ) – foi organizado e realizado pelas obras – colégios, paróquias, instituições assistenciais – salesianas[1] do Sul do Brasil, e possibilita uma experiência de trabalho missionário em uma comunidade carente. Em 2012, foram realizadas três AMJ's, uma em cada estado do Sul, reunindo ao todo 98 adolescentes e jovens. Os quais estão, de alguma forma, vinculados a alguma comunidade educativa salesiana. As cidades que sediaram o projeto em 2012 foram Bagé – RS, Joinville – SC e Curitiba – PR; realizado em bairros periféricos.

A partir das experiências e da pesquisa, tenho como desafio neste trabalho, buscar respostas para a seguinte pergunta: **Qual sentido é atribuído pelos adolescentes às ações que os tornam protagonistas de um projeto e de suas próprias vidas?** E como objetivo geral, refletir sobre os sentidos atribuídos, pelos adolescentes e jovens, à experiência de voluntariado e protagonismo.

CAMINHOS PERCORRIDOS

Durante minha escolarização participei de grupos juvenis e inúmeras experiências voluntárias e missionárias que me constituíram como sujeito político e social que sou. Posteriormente vieram as experiências acadêmicas como estudantes de Pedagogia[2], que me levaram a refletir de maneira embasada e ampla sobre essas práticas sociais. Para a presente análise cabe destacar uma das experiências missionárias que tive. No ano de 2011, após a minha formatura na graduação, fui convidada para pensar um projeto novo de voluntariado, voltado apenas para adolescentes. Organizamos uma experiência, que chamamos, piloto na cidade de Guarapuava/PR em julho de 2011.

1 As obras salesianas são instituições mantidas e administradas pelos religiosos católicos da Congregação dos Salesianos de Dom Bosco.

2 Cursei Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul entre 2007 e 2011.

Uma experiência com aproximadamente quarenta participantes, onde os jovens[3] com mais caminhada pastoral e de voluntariado, como eu, ajudaram a coordenar, para que os adolescentes vivenciassem a experiência de serem missionários e fazer um encontro com a realidade e consigo mesmos. Observando os resultados positivos da experiência, decidiu-se então realizar em julho de 2012 uma experiência de Ação Missionária Juvenil nos três estados do Sul do Brasil, na mesma modalidade vivenciada em 2011.

Foram escolhidas as cidades a realizar-se e ampliou-se a equipe para acompanhar o projeto nos três estados. Nesse mesmo período, foi solicitado no Curso de Especialização em Adolescência e Juventude, da Universidade Católica de Brasília, o qual eu cursava, que fizéssemos um pré projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão. Pensei na grande possibilidade que se apresentava, unir o acadêmico com a minha prática pastoral, pensar academicamente os sentidos daquilo que estava propondo aos adolescentes.

***

Pensando no objetivo que me norteou na pesquisa, elaborei um questionário com quatro perguntas, baseadas em quatro eixos que considero como bases da proposta: Sentido da experiência, Projeto de vida, Vivência em grupo e, Acompanhamento/Assessoria.

Os questionários foram respondidos no último dia do projeto, como forma de síntese da experiência vivida. E além dos dados coletados com os questionários, tenho também a experiência acumulada na minha vivência no projeto de 2011 e na Ação Missionária realizada em Bagé/RS, das quais participei como membro da equipe de coordenação.

A partir das coletas realizadas realizei uma tabulação dos dados e a opção por alguns recortes, para que se tornasse possível a reflexão sobre a experiência vivenciada pelos adolescentes.

O primeiro recorte diz respeito a idade. Optei por analisar apenas os questionários preenchidos por sujeitos entre 15 e 18 anos, que são o público preferencial desse projeto, e que para fins de políticas públicas são considerados na intersecção entre a adolescência e a juventude. Sendo assim, enquadram-se nesse recorte, apenas 79 dos 98 questionários. Outra opção metodológica foi tomar como centro da análise as respostas à primeira pergunta, *"Qual o sentido que a participação na AMJ tem na sua vida?*", utilizando as demais respostas para construir o contexto, e completar o cenário das análises.

TEORIAS E OUTROS ESCRITOS

Acredito que o pesquisador não fala apenas por si, ele trás consigo muito daquilo que vivenciou, leu e apreendeu da caminhada. Este trabalho não é diferente. Além de ser fruto de muitas vivências e leituras, também busca fundamentar-se em autores e pesquisadores que discutem temáticas como adolescência, juventude, voluntariado, etc.

3 O presente trabalho leva em consideração as questões de gênero, no entanto fez-se a opção de usar apenas o masculino durante a escrita para tornar a leitura mais fluida.

O conceito de juventude, não está apenas ligado a uma categoria etária, que pode variar. Atualmente, no Brasil, considera-se jovem todo aquele que se encontra na categoria sócio-demográfica entre 15 e 29 anos[4]. A faixa etária é uma estimativa importante para delimitar as fases da adolescência e juventude, principalmente para a construção de Políticas Públicas que contemplem as necessidades específicas desses sujeitos.

No entanto, considerar adolescência e juventude apenas como categorias etárias é negar todos os outros fatores sociais, culturais e relacionais envolvidos nos ser adolescente e ser jovem. Por vivermos em uma sociedade quase sem ritos de passagem e onde os papéis sociais de uns e outros se confundem, é perigoso delimitar adolescência e juventude apenas como iniciando e terminado em idades estanques. Como destaca Melucci (1997, p. 9), "na sociedade contemporânea, de fato, a juventude não é mais somente uma condição biológica, mas uma definição cultural".

Entendo juventude como uma construção social, histórica, cultural e relacional, que não é possível de ser compreendida se não por meio da observação do contexto – tempo e espaço – e uma sociedade onde está inserida. Percebendo assim, que não há apenas uma juventude, uma massa única de sujeitos, mas que a juventude se constitui de diversos arranjos sociais, culturais e territoriais que se afinam entre sujeitos jovens (DICK, 2003). Sendo assim, não é possível falar em uma única juventude, é fundamental que falemos em juventudes, no plural (CARRANO, 2000).

Algumas características são inerentes a todos os adolescentes e jovens, segundo Alberto Melucci (1997), a adolescência é esse período onde abandona-se a infância e a juventude é inaugurada, dando os primeiros passos rumo a vida adulta. Essas fases são momentos de muitas mudanças, físicas e psicológicas, de assumir diferentes responsabilidades, fazer opções. Porém, não podemos cair no discurso da adolescência e juventude apenas como momentos de transição, ou preparação para o futuro. Esses sujeitos vivem muitas experiências, são atores sociais e protagonistas de seu tempo, na fase da vida em que estão.

***

Segundo o dicionário protagonista é "Personagem principal, em uma peça, filme, romance e até mesmo num acontecimento real" (MICHAELIS, 2002, p. 636). Transpondo essa concepção de protagonista para o universo desta discussão podemos entender os adolescentes e jovens como aqueles que são sujeitos principais de suas próprias histórias, ou almejam sê-lo.

Percebendo a atual configuração da sociedade brasileira é incoerente falar sobre juventude sem percebê-la como protagonista de muitos processos sociais, mas ainda limitada no protagonismo de sua própria vida. São poucos os espaços, instituições que possibilitam aos adolescentes e jovens o exercício pleno do protagonismo. Na família, são depositadas inúmeras expectativas e muitos são os desejos de cercear a liberdade para proteger os sujei-

4 É uma definição da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), intituida em 30 de junho 2005 segundo a lei 11.129, que também criou o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem).

tos. Na escola, encontramos uma realidade de enquadramento numa determinada forma de ser, em muito, perdeu-se a capacidade de enxergar o ser humano por detrás da função social de aluno (DAYRELL, 2007). Ainda assim, esses possíveis cerceamentos não são determinantes quanto ao protagonismo, encontram-se brechas e possibilidades.

A ideia de protagonismo relaciona-se diretamente com as formas de atuação juvenil e intervenção na sociedade. Uma forma de incentivar e exercer o protagonismo é a ação voluntaria, que condiz com essa temporalidade juvenil, pois "resgata o presente como momento fundamental capaz de articular projetos e utopias de novas relações" (SPOSITO, 2000, p. 87), sentimentos próprios dos adolescentes e jovens.

***

Em um tempo onde quase tudo é permitido, o acesso a informação é fácil e rápido, a tendência ao individualismo e ao consumismo são muito grandes, assim como multiplicam-se as possibilidades de atuação e manifestação de opiniões.

Nesse contexto, "a experiência é cada vez menos uma realidade transmitida e cada vez mais uma realidade construída com representações e relacionamentos: menos algo para 'ter' e mais algo para 'fazer'" (MELUCCI, 1997, p. 9). Os adolescentes e jovens não esperam que alguém lhes fale sobre como mudar, o que fazer, como será se eles agirem de forma diferente, eles mesmos busca fazer suas experiências.

Na busca por alternativas e mudanças, as ações voluntárias tem apresentado uma alternativa importante para os adolescentes e jovens, principalmente por representar a possibilidades de ir além da denúncia dos problemas sociais e do anúncio de outra realidade possível. Segundo Marília Sposito (2000) as ações de voluntariado privilegiam a dimensão da ação, trabalhando com a ideia de responsabilidade e solidariedade, fazendo do adolescente e jovem um ator diferenciado na sociedade.

Buscando aproximar as discussões teóricas sobre voluntariado e as práticas empreendidas, em especial na ação pesquisada, segue o que diz um dos documentos produzidos pela Direção Geral Obras de Dom Bosco (2008), sobre a dimensão voluntária na sociedade atual.

> [...] difundiu-se entre os cidadãos uma consciência maior de participação ativa na vida social que é definida justamente como "voluntariado". Nessa acepção, o termo "voluntariado" é um recipiente muito amplo e pouco definido que quer evidenciar a livre decisão de cidadão individualmente ou em grupos organizados, de serem protagonistas da vida social (Direção Geral Obras de Dom Bosco, 2008, p. 12).

Algumas características são comuns às práticas de voluntariado que visam à promoção do bem social e comum. Como já compreendemos da palavra "voluntário", são ações que o próprio sujeito busca, não é uma obrigação. Outra característica importante é a origem desse desejo, surge de uma concepção de sociedade, de justiça social, buscando empreender

práticas de transformação das realidades não condizentes com o modelo que se acredita. Fazendo também com os sujeitos que se propõem a tal ação, tenham uma nova atitude diante da realidade, conforme apresenta o documento Direção Geral Obras de Dom Bosco, 2008.

Quando especificamos o público como sendo adolescente e jovem, podemos considerar também o voluntariado como uma prática de educação para a cidadania e um ensaio de engajamento sociopolítico (CNBB, 2007). Privilegiando a atenção para as realidades de maior vulnerabilidade social como focos de trabalho.

***

Três formas de voluntariado embasam a prática do projeto da AMJ (Animação Missionária Juvenil), objeto de estudo desta pesquisa. Essas formas de voluntariado são complementares. O primeiro descrito é o *voluntariado social*. Exercido por sujeitos sociais, que não necessariamente estão vinculados a algum tipo de organização, nem funcionam em uma lógica de lucro e de mercado. São ações empreendidas por diferentes sujeitos sociais, baseadas no principio da gratuidade e no desejo de contribuir com a melhoria social.

Outro tipo de voluntariado, mais específico, acontece *na Igreja*, provido pela Igreja Católica, com um cunho de atendimento a situações de vulnerabilidade social e de evangelização. Valoriza a dimensão missionária da fé cristã, levando o adolescente e o jovem a um encontro pessoal com Deus através das realidades mais empobrecidas (CNBB, 2007). Por ter uma fundamentação bíblica, é um voluntariado que, em geral, é desenvolvido de maneira comunitária, é uma experiência vivenciada em grupo. Inspirada nas primeiras comunidades cristãs[5] que cumpriam sua missão juntos, partilhando do alimento, da oração e da vida.

Por fim, dentro do voluntariado na Igreja, identificamos diferentes carismas e maneiras de entender o trabalho missionário. Interessa-me descrever brevemente o *voluntariado salesiano*. A Congregação Salesiana é missionária em sua origem, desde cedo Dom Bosco enviou missionários para terras distantes no intuito de criar obras que pudessem atender as juventudes mais empobrecidas (PAULA, 2008). A especificidade desse tipo de voluntariado é ter como voluntários e destinatários preferenciais os adolescentes e jovens. Acredita-se que "ao empenharem-se no voluntariado, os jovens procuram e podem encontrar um caminho que dê autenticidade à sua vida" (DIREÇÃO GERAL OBRAS DE DOM BOSCO, 2008, p. 17).

ANÁLISE DOS DADOS: O QUE OS SUJEITOS DIZEM

O presente trabalho dispõe-se a pensar sobre quais os significados que uma experiência de voluntariado, em que adolescentes e jovens são instigados a ser protagonistas, toma em suas vidas. No entanto, é difícil encontrar esse sentido que se traduz em sentimentos e experiências muito pessoais. Com o objetivo de rastrear alguns vestígios das experiências vivenciadas, foi aplicado o questionário anteriormente apresentado.

Apresento a seguir algumas respostas escritas pelos adolescentes e jovens, são intencionalmente escolhidas, pois representam aquilo que aparece com mais intensidade e fre-

5 Ver na Bíblia, Atos dos Apóstolos, capítulo 2, vesículos 42 - 47.

quência nas respostas obtidas. As respostas estarão identificadas pelo gênero (Feminino ou Masculino) do jovem que escreveu, a idade e o estado onde participou do projeto (Rio Grande do Sul, Santa Catarina ou Paraná).

***

A primeira pergunta do questionário, na qual investirei mais fortemente neste trabalho, era bastante direta e dizia respeito ao objeto de estudo dessa análise: "Qual o sentido que a participação na AMJ tem na sua vida?". Enquanto outras questões não foram respondidas por alguns participantes, essa obteve cem por cento de respostas.

Olhando para as semelhanças das respostas, posso destacar como um dos principais eixos a dimensão do compromisso assumido. Essa experiência de voluntariado é vista como uma forma de responsabilidade, engajar-se e comprometer-se social e comunitariamente. Como podemos ver na fala a seguir.

> O sentido que a participação na AMJ tem na minha vida é o crescimento, amadurecimento, responsabilidade. (Masculino, 18 anos, Paraná)

Outra dimensão que aparece na fala desse jovem é a questão do amadurecimento. Uma experiência de grupo, de protagonizar, não apenas uma experiência, mas suas próprias vidas, leva a um crescimento pessoal. Em geral, quando esses adolescentes e jovens são colocados em uma situação onde precisam assumir determinadas responsabilidades, conviver com diferentes pessoas e situações com as quais não estão habituados, eles precisam encontrar uma forma de lidar com essas situações, esse conflito inicial e posterior adaptação, gera um amadurecimento muito grande e um reconhecimento de seu papel no grupo, na sociedade. Como o mesmo jovem disse:

> Olhando para tudo que vivi nesses dias da AMJ fico satisfeito. Eu, na minha opinião, fui protagonista. (Masculino, 18 anos, Paraná)

Arrisco dizer que é esse protagonismo consciente que os adolescentes e jovens exercem e o amadurecimento que essas situações geram é que os levam a sentirem-se responsáveis e comprometidos com a sua comunidade, escola, grupo, mas também com a sociedade como um todo. "É um protagonismo que já não se resume a partidos e sindicatos. A criatividade, aliada aos meios que os jovens dispõem, permite-lhes abrir novos caminhos para exercer o protagonismo na sociedade" (CNBB, 2012, p.16). E também cabe as instituições e a sociedade proporcionar esses novos espaços de protagonismo, alternativos aos que já existem e não apresentam respostas as necessidades de todos os adolescentes e jovens.

Ao tomar consciência de sua possibilidade de falar e ser ouvido, de agir e obter um bom resultado, os adolescentes e jovens passam a ansiar por mais, e sentem-se corresponsáveis na melhoria da sociedade conforme podemos identificar na fala a seguir:

> ...pude perceber que a juventude ainda importa para alguém e que em algum lugar ainda há quem queira ouvir o que temos a dizer. (Feminino, 17 anos, Rio Grande do Sul)

No excerto acima, podemos perceber que existe um sentimento presente nos adolescentes e jovens de não se perceberem como importantes para a sociedade. A menina diz que nesse espaço de ação voluntária percebeu que a juventude é importante para alguém, quando na verdade a juventude é importante para toda a sociedade. Como dito anteriormente, vivemos um bônus demográfico na faixa etária juvenil, sendo assim a grande força motriz de nosso país são os jovens.

Se nós, adultos, somos responsáveis pela educação dos adolescentes e jovens e o considerarmos como problemas sociais, é atestar nossa falha na sua educação e o possível fracasso social de nosso país. Por outro lado, se os educamos para ser protagonistas e sujeitos críticos e engajados nos problemas de seu tempo, temos grandes chances de melhorar significativamente nossa sociedade. Quando colocamos em prática uma educação para autonomia, as respostas são significativas.

> A participação nessa ação é um jeito de mostrar que nós jovens acreditamos e temos a capacidade de formar um mundo melhor, de querer um mundo melhor. (Feminino, 17 anos, Santa Catarina)

Percebe-se na fala da jovem acima que a experiência vivenciada no voluntariado, faz com que os adolescentes e jovens passem a acreditar na possibilidade de mudanças, na sua capacidade de agir, se comprometem e passam a envolver seus pares. Há também nesse empenho um desejo de ser reconhecido socialmente como esse agente transformador.

Portanto, mais do que um sentido em si, a experiência de voluntariado e protagonismo aponta um caminho de projeto de vida. É no reconhecimento mais profundo de si e de suas potencialidades, que os adolescentes e jovens podem optar pelo engajamento em uma causa maior do que o seu pequeno mundo. Segundo Alberto Melucci (1997), os projetos de vida dos jovens já não se embasam em uma temporalidade linear, nem em experiências diárias e sequenciais, ao contrário, são fruto de opções individuais e experiências profundas que se fazem durante essa fase; tornando-os capazes de perceber mais do que um ponto, mas um contexto maior.

> Dar sentido a nossa vida se comprometendo com a causa. E ver que por um sorriso no rosto de uma pessoa tudo já vale a pena. (Feminino, 16 anos, Santa Catarina)

No encontro com o outro, o adolescente e o jovem conseguem perceber a si mesmos. Ver o sorriso e a lágrima, o compromisso e a descrença, levam a repensar a sua própria realidade e ação diante do mundo. O mesmo se dá quando há o choque de realidades, o encontro com uma realidade muito diferente da que se vive, ou até parecida, mas um encontro com uma nova forma de olhar.

> Vi como existe desigualdade social no RS e provavelmente no resto do país. Percebi o quanto as pessoas têm carências, de uma casa, uma boa cama para dormir, de um ombro amigo, de alguém que se importe. (Masculino, 15 anos, Rio Grande do Sul)

Possivelmente, esses adolescentes e jovens já haviam se deparado, antes, com as mesmas situações de carência que encontraram na experiência de voluntariado. Porém, foi apenas no momento em que estavam sensibilizados e preocupados com o outro, que eles se deixaram tocar por essas realidades. Fazer uma opção e estar disponível para vivê-la é condição fundamental para que a experiência tome sentido em nossas vidas.

> Tem uma importância muito grande, pois mudou meu jeito de agir e de pensar em relação aos outros e sobre meus atos diante das dificuldades. (Masculino, 16 anos, Paraná)

O encontro leva a uma reflexão, a reflexão a uma ação, a ação refletida novamente leva ao crescimento pessoal e a mudança de atitude. O processo é pensado para acontecer não apenas naquele momento pontual da vida dos adolescentes e jovens, mas é fruto de uma vivência anterior e tem como consequência novas atitudes diante da vida e da sociedade.

***

A experiência da AMJ, diferente de outras formas de voluntariado, surge de uma vivência de grupo de jovens, pois um dos critérios para inscrever-se no projeto era a participação em grupos de jovens. E como consequência do processo vivenciado, a proposta é que os adolescentes e jovens comprometam-se a dar continuidade, participando e promovendo localmente novas ações voluntárias.

Durante a semana da ação, trabalha-se de forma colaborativa, criando pequenos grupos de trabalho, e conscientizando-os de que é um único grupo de missionários, de que em grupo somos capazes de fazer coisas que sozinhos jamais imaginaríamos. Esse também acabou sendo um assunto citado nas escritas, referido como parte da construção de sentido para a experiência. Ele já não vive sozinho, mas partilha do desejo de transformar com outros coetâneos.

> O se tornar um grupo, com pessoas diferentes convivendo uma semana juntos provoca uma reflexão sobre coisas que devem ser mudadas consigo mesmo, em casa, com o grupo de jovens. (Feminino, 17 anos, Santa Catarina)

O voluntariado proposto pela AMJ é um voluntariado católico, ligado a uma experiência de Igreja. Portanto, não é qualquer tipo de vivência de grupo que se formou, a experiência proposta é de um grupo como comunidade, que coloca a vida em comum. Os adolescentes e jovens passaram a morar juntos naquela semana, partilhar de todos os momentos, das refeições, dos estudos, dos trabalhos, das orações. Apesar de muitas críticas que podem ser feitas a esse modelo de voluntariado com cunho religioso, em uma dimensão de profetismo[6],

6 Compreendendo profeta como aquele que denuncia os problemas sociais e que não são coerentes com a proposta do Reino, e também anuncia novas formas de fazer, para construir uma sociedade mais justa, à luz do Evangelho.

ainda assim é um espaço de formação pessoal que proporciona uma experiência diferente e que se encontra pouco na sociedade atual.

Segundo Regina Novaes (2005, p. 289), "[...] as instituições religiosas continuam produzindo espaços para jovens, onde são construídos lugares de agregação social, identidades e formação de grupos que podem ser contabilizados na composição do cenário da sociedade civil".

> A AMJ além de ser e proporcionar uma experiência significativa de encontro com Cristo, é doar-se ao outro, é uma troca de aprendizado/experiências tanto com os outros missionários quanto com a comunidade visitada. (Feminino, 16 anos, Santa Catarina)

Pelas respostas encontradas nos questionários, é possível perceber que apesar de ir na contramão do que está posto socialmente, a vivência religiosa proposta nesse projeto de voluntariado é muito bem aceita pelos adolescentes e jovens. Eles buscam uma vivência do transcendente, porém que lhes dê respostas em suas vidas. Como apresentado no excerto acima, da jovem catarinense, no voluntariado o encontro com o transcendente se dá por meio da realidade, da experiência individual, mas principalmente coletiva de doar-se, gastar o tempo com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final de um trajeto, não significa que a estrada acabou, nem que não existem outras possibilidades de traçar esse caminho. As considerações aqui apontadas são apenas aquelas que pude perceber ao longo do trajeto que fiz, pela estrada que escolhi. Essa pesquisa me possibilitou refletir sobre as ações práticas que vivi na minha formação como adolescente e jovem, e que hoje ajudo a pensar para outros adolescentes e jovens. Ressignificar ideias, perceber as limitações e as possibilidades de avanço de outras, ouvir aqueles que vivenciam a experiência.

E resposta para a pergunta de pesquisa: Qual sentido é atribuído pelos adolescentes às ações que os tornam protagonistas de um projeto e de suas próprias vidas? Estou convencida de não haver uma única resposta. Cada experiência de voluntariado e de protagonismo proporcionará um sentido, cada adolescente e jovem perceberá e vivenciará de uma forma diferente. Posso, simplesmente, apontar algumas linhas que são chave nessa construção de sentidos, independente do sujeito ou da experiência, são conclusões quase unânimes na pesquisa e no levantamento bibliográfico realizado.

Primeiramente a dimensão do protagonismo em si, a experiência de ser protagonista e de se reconhecer como protagonista. Esse reconhecimento já é um sentido muito forte para a participação desses adolescentes e jovens, pois sentem-se capazes de agir socialmente e de ter efetividade na sua ação. Dessa primeira questão, decorre outra, o amadurecimento e a responsabilidade. Ao perceberem que são atores sociais, esses adolescentes e jovens reconhecem que são corresponsáveis pela melhoria da sociedade. Surge uma preocupação com a questão social, a vivência comunitária e vida das pessoas.

Sigo o caminho com mais apropriação dos conceitos, das teorias sobre o protagonismo juvenil, o voluntariado, as juventudes. Mas, sobretudo, minha bagagem está carregada de novas inquietações, de outras perguntas que certamente suscitarão mais e mais questões. Talvez nisso consista o verdadeiro aprendizado, ser capaz de questionar(-se).

REFERÊNCIAS

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Revista Movimento**. Niterói, UFF, n.1, maio 2000.

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Evangelização da Juventude**: desafios e perspectivas pastorais (documento 85). 2ª edição. São Paulo: Paulinas, 2007.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100, out. 2007.

DICK, Hilário. **Gritos silenciados, mas evidentes**: jovens construindo juventude na história. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: **Juventude e contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 5 e 6, 1997.

MICHAELIS. **Dicionário Escolar de Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

NOVAES, Regina. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro P. M. (orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

PAULA, Antonio Pacheco. **Salesianidade**. Brasília: Cisbrasil – CIB, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, jan. a abr. 2000.

IDENTIDADE JUVENIL E A MÚSICA COMO UMA TRAJETÓRIA PARA A SOCIABILIDADE

Renata Cristina Matias
Doutoranda em Ciências Sociais na Pontifical Universidade Católica de São Paulo – PUC
matias_renata@hotmail.com

A relevância do debate sobre os movimentos juvenis e as tribos urbanas e seu impacto na cultura das grandes cidades é inegável. Afinal, devemos considerar que modelos identitários que por muito tempo se perpetuaram no mundo social estão em declínio. Novas identidades surgem a cada dia, fazendo com que o sujeito, agora fragmentado, busque se sentir pertencente, parte de uma comunidade e reconhecido.

As mudanças da sociedade são constantes e cada vez mais rápidas e complexas. A dinamização das relações sociais aumentou com o fenômeno, caracterizado por Bauman (2005) como o da *pós-modernidade líquida*, que transformou o desejo, que perpetuava na modernidade, do sujeito de viver individualmente no desejo e na necessidade de viver em comunidade para alimentar o sentimento de pertença (MAFFESOLI, 2010).

A dimensão simbólica, como principal e mais viável forma de comunicação, é identificada no comportamento e atitudes dos jovens que se posicionam diante de seu próprio grupo e da sociedade. A música, como outras formas de expressão, como exemplo a dança e o vestuário, tem sido uma grande mediadora entre os jovens que se agregam para produzirem um som, dançar e conversar, apresentar-se perante o mundo, disseminar suas ideologias e sua realidade vivida no cotidiano.

A música fornece a seus intérpretes a possibilidade de subjetividade da mensagem, um sentimento que passa a ser coletivo na medida em que a interpretação individual de quem canta as composições passa a comunicar os sentimentos e as ideias do grupo. O mundo da cultura se constitui como um espaço de práticas, representações, símbolos e rituais onde os jovens buscam identificar-se.

Em um território construído por eles dentro das metrópoles e longe do olhar de seus pais, educadores e chefes, os jovens assumem o papel de protagonistas, construindo o olhar sobre si mesmo e o mundo no qual estão inseridos, atuando sobre o seu meio.

Esse processo pode ser observado em muitos movimentos juvenis, independente de suas diferenças sociais, faixas etárias, níveis de formação escolar e da região onde moram; tanto nos bairros da periferia como nos centros físico e econômico da cidade podemos constatar a atuação dos jovens em bandas musicais, unidos cada um à sua tribo. E é por meio dessas manifestações musicais que nos aproximaremos da tribo urbana conhecida como Carecas do Brasil.

Ao reconstruirmos a história do movimento Carecas do Brasil, identificamos que sua origem relaciona-o ao grupo conhecido na Grã-Bretanha na década de 1960 como Skinheads, e que ganhou maior força e adeptos em 1969. Na Europa, o grupo surgiu como uma evolução do movimento anterior, também inglês, os Mods, abreviação que significa Modernists.

Em tese, eram jovens operários que trabalhavam dia e noite sem parar e encontravam nos fins de semana a única saída para se divertir. Juntavam-se com outros da mesma classe pelos mesmos objetivos: curtição, cerveja, futebol e música. Colocavam suas melhores roupas, que mais tarde tornou-se um estilo próprio. Eram um grupo que, no início dos anos 1960, causou muita polêmica com suas lambretas, músicas negras norte-americanas (SouI e R&B - Rhythm and Blues) e jamaicanas (SKA) (COSTA, 1993).

Após o surgimento do movimento na Inglaterra, os Skinheads espalharam-se pelo mundo, em paralelo ao movimento Punk surgido nos Estados Unidos na década de 1970. Ambos os movimentos começaram a ganhar cada vez mais adeptos e a chamar a atenção da mídia, que publicava inúmeras reportagens sobre as tribos, suas origens, ideologias, características e ações sociais. As matérias divulgadas pela imprensa mostravam como essas tribos em ascensão se articulavam em diversos países e arrebatavam cada vez mais adeptos. Em algumas partes do mundo, a tribo Skinhead apresentava algumas diferenças na ideologia; em outras, eram a consagração do que eles costumavam chamar de espírito de 1969, ou seja, o retorno às raízes britânicas dos Skinheads.

A chegada do movimento Skinhead no Brasil, especificamente em São Paulo, foi uma jornada longa e tortuosa e passou pelo movimento Punk antes de ganhar tantos jovens adeptos à tribo. A massificação dos Punks deu-se pela difusão da imprensa que produzia reportagens sobre o movimento, à força que ganhava em outros países e à ideologia que pregavam.

Os Punks e os Carecas do Subúrbio se afastavam cada vez mais em suas ideologias e na construção do movimento Carecas, estes afirmavam serem os verdadeiros propagadores da essência do movimento Punk no país e, aos poucos, passaram a se identificar com os Skinheads ingleses, por serem adeptos à radicalização contra o sistema e contra a anarquia. Eles também se identificavam com a origem operária do movimento na Inglaterra (já que provinham, também, do proletariado), o nacionalismo e a defesa da classe menos favorecida socialmente.

Este estudo de caso tem por objetivo traçar a relação entre a música produzida pelo grupo dos Carecas do Brasil e sua função socializadora. Para isso, traçamos o perfil do grupo e o primeiro aspecto a ser apresentado é que a juventude atualmente apresenta diferentes aspectos. Os jovens vivenciam um novo período na história, o liquefeito da contemporaneidade que, segundo Bauman (2005), constrói o traço mais explícito da singularidade dessa era: a grande fluidez que faz com que o indivíduo experimente uma nova temporalidade, uma nova concepção de tempo e espaço, dificultando e intangibilizando relações sociais e projetos de vida. O sujeito é responsável por suas escolhas ou trajetórias, logo, pelas suas consequências. Como contraponto a esta situação, buscam unir-se a outros jovens para compartilhar ideias, sentimentos, crenças, realizando o desejo de pertencer a um grupo.

Segundo Canevacci (2005), o conceito de juventude também sofreu transformações: se antes considerávamos que as tribos urbanas eram um privilégio da juventude como um fenômeno de indivíduos que iniciavam sua vida e buscavam o pertencimento, hoje podemos constatar que o conceito de juventude foi expandido, atingindo idades mais avançadas e criando, assim, os adultos que também se apresentam vinculados a grupos.

A partir de uma pesquisa de campo foram realizadas 22 (vinte e duas) entrevistas com pessoas integrantes do movimento Carecas do Brasil, dentre eles 68% enquadram-se na faixa etária de adultos e 32% são jovens. Para delimitarmos o enquadramento da idade de nossos entrevistados, utilizamo-nos da LEI Federal n° 8069/1990 e do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que determina que considera-se criança a pessoa com até 12 (doze) anos incompletos (11 anos, 11 meses e 29 dias), adolescentes aquela com idade entre 12 e 18 anos incompletos, jovem aquela com idade acima de 18 anos e até 24 anos. Entretanto, pelo Código Civil atual, a partir de 18 anos (maioridade) e/ou 21 anos (emancipação), o trato jurídico já é o mesmo dos adultos (então, entre 18 e 24 anos temos "adultos jovens": considerados jovens para as políticas públicas e adultos para a aplicação das leis).

Para entender esse fenômeno, que cada vez mais é crescente, e compreender porque encontramos um grande número de adultos em tribos antes consideradas apenas juvenis, o autor Cavenacci (2005) afirma que o "ser jovem" é cada vez mais estendido pelos adultos da pós-modernidade que não querem assumir responsabilidades, ou seja, não querem assumir o papel de adultos e com isso uma gama de atitudes que estão ligadas a esse período da vida, como casar e ter filhos. Por esse fator, encontramos pessoas que na classificação legal são consideradas adultas, mas que se posicionam nesse período da vida sem esboçar o desejo de saírem da fase juvenil e adquirirem responsabilidades.

Segundo o autor, a explicação muitas vezes dada para o fenômeno de "abolir a velhice e de prolongar a vida indefinidamente", a perda do interesse pelo futuro e o insustentável pensamento da morte não deve ser considerada sem uma análise crítica a seu caráter fundamentalista. A incapacidade de experimentar algum interesse por aquilo que acontecerá após sua morte como forma de explicar o desejo dos homens de permanecerem eternamente jovens e, pela mesma razão, de não mais reproduzir-se é assim completada pelo autor:

O autor afirma que a considerada juventude e os adultos jovens não acreditam e não constroem um futuro, pois preferem plantar suas raízes no presente, sem ter a preocupação de se tornarem adultos e adquirirem responsabilidades. É preferível viver o tempo presente como forma de libertação, abolindo a velhice e tentando prolongar a juventude.

Constatamos, em parte, as hipóteses de Canevacci (2005) na tribo urbana Carecas, pois caracterizada como movimento juvenil, dentre os entrevistados encontramos o índice de 68% de adultos, além de apenas 27% afirmam ter filhos e 82% serem solteiros. Isso confirma a teoria apresentada do prolongamento da juventude nesses grupos sociais, mas o viver o hoje como forma de libertação aqui e agora longe das utopias, deve ser contextualizado quando aplicado à tribo dos Carecas do Brasil.

Para isso, também buscamos localizar a tribo e constatamos em nossa pesquisa que os integrantes do grupo têm seu território nas periferias da cidade de São Paulo, a maior parte na Zona Leste, onde surgiu o movimento Careca do Brasil e que, atualmente, é a região que sedia as reuniões do grupo e os eventos, como os chamados "sons", encontros de bandas e integrantes em determinado lugar para confraternizarem entre si. Dentre os entrevistados, 55% residem na região Leste, e os demais, nas periferias das regiões Oeste, Norte e Sul.

O perfil dos jovens que se tornavam adeptos a esse grupo era de trabalhadores do proletariado que residiam nas periferias da cidade de São Paulo no inicio da década de 1983, ganhavam pouco e viviam com dificuldades. Segundo Costa (1993), a emersão do movimento deu-se em um período marcante para a história do século XX, segundo o ponto de vista dos acontecimentos políticos e sociais: é considerada como o fim da idade industrial e o início da idade da informação. Em tese, a América Latina nesse período sofreu uma forte retração da produção industrial e um menor crescimento da economia como um todo. Na maioria dos países, essa década foi sinônimo de crises econômicas, volatilidade de mercados, problemas de solvência externa e baixo crescimento do PIB (Produto Interno Bruto), e, no caso do Brasil, houve até queda. Essa década para o Brasil foi um momento de final do ciclo de expansão vivido nos anos 1970. O país apresentava características como: o desemprego, estagnação da economia e índices de inflação extremamente elevados, perda de poder de consumo da população e o aumento da dívida externa, fazendo com que aumentasse o déficit fiscal. (BAER, Werner, 2002, p. 124).

Alguns jovens das periferias, como uma maneira de se posicionar contra os problemas do país e a ideologia dominante, adotaram o movimento Carecas do Brasil e as características que o movimento surgido na Grã-Bretanha apresentava. (COSTA, 1993) O que na Europa era conhecido como Skinheads, no Brasil ganhou uma nova nomenclatura, mas continuavam sendo jovens, como na Europa, e faziam parte do proletário e da classe pobre do país.

> Assim, é significativo que os "carecas" brasileiros também tenham surgido em uma conjuntura caracterizada por transformações de ordem política e de crise econômica. Do mesmo modo que seus "irmãos" ingleses, os "carecas" brasileiros provinham de camadas sociais que se viam em uma posição de fragilidade frente à crise econômica e ao processo de lumpenização (COSTA, 1993, p. 72)

Atualmente, com a mudança no mundo do trabalho – substituição do trabalho humano pelo uso da tecnologia - que ocorreu em todo o mundo, no Brasil, os Carecas não são mais encontrados em fábricas, mas em outros tipos de trabalhos. Entretanto, ainda ocupam trabalhos com baixa remuneração e encontram-se nas baixas faixas sociais do país. Com isto, pudemos identificar que os integrantes desse movimento estão localizados entre as classes D, com 23% dos entrevistados, e a classe E com 77%. Comprovando que, mesmo não relacionados diretamente às atividades industriais, os Carecas ainda ocupam as periferias e salários de valor baixo.

Como trata Gonçalves (2010), percebemos na história do capitalismo e em sua dinâmica estrutural que as classes sociais se localizam na contradição fundamental que movimenta a sociedade e que permite a acumulação de capital; tem como resultado dessa dinâmica o Estado com o papel de organizador social e político e de manutenção ideológica do sistema capitalista. Gonçalves (2010) também afirma que os preceitos básicos que predominam nesse processo são os do liberalismo, seja na definição do mercado, seja na definição de lugar dos indivíduos e das instituições, dentre elas, o Estado.

Em tese, o capitalismo tenta a realização da máxima liberdade, ou seja, livre concorrência, livre consumo, livre venda de força de trabalho. Mas, essa liberdade também apresentou suas limitações; assim, a ideologia liberal teve que regular seus propósitos na tentativa de sanar as inconsistências e estabelecer a organização da sociedade por meio de leis de mercado.

Os limites dessa teoria é o fato de que os interesses do capital resultaram em uma organização crescente de monopólios, minando cada vez mais a possibilidade da existência da "*livre concorrência*". Além disso, tal teoria supunha uma separação entre produção e consumo, não sendo consideradas questões importantes relativas ao controle de força de trabalho e, também, não abordando o problema da distribuição de renda. Com isto, começou-se a discutir a relação do trabalho e das condições oferecidas a esses indivíduos, impostas pelos donos de produção que oferecem empregos sem as condições adequadas.

Desde seu surgimento, há a preocupação dos Carecas do Brasil em denominar-se classe trabalhadora e seu empenho em manter o seu ideal de dignidade (COSTA, 1993), diferenciando-se dos chamados bandidos e marginais. Isto explicita a relação dos Carecas com o Capitalismo indicando que os integrantes da tribo Carecas do Brasil enquadram-se no perfil dos sujeitos que se encontram nas periferias e manifestam a necessidade de um país mais justo (COSTA, 1993, p.128). Desse ponto, eles justificam suas ações e se posicionam, emblematicamente, em campo de atrito social como uma forma de protesto a questões da sociedade em que vivem: uma das formas de manifestação é a música para propagar seus ideais, como na música Soldados do Subúrbio, da banda Bota Gasta: "Soldados do Subúrbio, nunca parem de lutar. Movimentem suas botas, para o Brasil melhorar".

Para entender os novos tipos de relações juvenis construídas nos dias de hoje é fundamental ressaltar o papel da música como um documento histórico rico para análise sobre paradigmas, dentre outros aspectos, que dizem respeito às características das tribos urbanas e suas representações na sociedade. Segundo Pais:

> (...) ao questionarmos o mapeamento territorial das bandas musicais de jovens que se concentram nas malhas suburbanas das grandes metrópoles, as bandas socialmente mais à <banda> (as mais <tribais>) são as que mais correspondem a formas de integração social mais compensatória numa urbanidade deficitária de coesão social.(PAIS, Org: BLASS, Org, 2004, p. 23).

A cidade é o cenário onde estes jovens encontram-se e expõem sua ideologia, produção artística e estética. Além disso, não podemos encará-la mais como simplesmente um conjunto de bairros espalhados em determinada região, pois sua infraestrutura sofreu grandes alterações em reflexo da redução das distâncias que a globalização ocasionou (HALL, 2006).

Ao longo do tempo, as cidades passaram por transformações e acontecimentos históricos que modificaram sua estrutura e a disposição da população em seus territórios. A riqueza não é distribuída homogeneamente. Ao abrirem suas janelas, as pessoas se deparam com favelas que fazem vizinhança a mansões, deixando explícita a grande desigualdade (TELLES, CABANES) .

Além disso, são encontradas sobras no mercado de trabalho, pois o sujeito, substituído por máquinas, muitas vezes não possui formação adequada para pleitear uma nova vaga de emprego. Também mudaram as estratégias e propostas para a resolução de problemas que compõem as tramas da cidade, pois o que era apenas uma questão de trazer uma solução tangível para tal problema, se tornaram questões muito complexas. Nos dias de hoje, as modificações ocorrem tão rapidamente que não se consegue mais acompanhá-las a tempo de criar uma proposta que será aplicada para conseguir resultados.

Por exemplo, problemas como a falta de emprego, que assombra há muito tempo o nosso país, recebeu como solução, para famílias mais carentes, o pagamento mensal da Bolsa Família que serve para amenizar suas necessidades. Infelizmente, o custo de vida está cada vez mais alto e o dinheiro recebido não cobre as suas despesas mensais.

Para os sujeitos que vivenciam problemas com renda, um cenário muito comum em seu dia a dia é a precariedade na habitação. A desigualdade de moradia evidente em vários pontos da cidade, como nas periferias e favelas, encontram na construção de casas populares uma solução administrada pelo poder público para amenizar o problema e oferecer para essas famílias uma moradia adequada.

Diversos sujeitos que se deparam com esses problemas têm a sua sobrevivência dificultada pela falta de acesso a melhores trabalhos, e consequentemente, a salários maiores. São indivíduos que, por não receberem uma educação pública adequada, não são capacitados para conseguirem melhores oportunidades de trabalho. Com pouco dinheiro, acabam se fixando nas periferias para ter um custo de vida menor.

Pensando na cidade de São Paulo, que tem sua história caracterizada pela chegada de migrantes que se instalaram em diferentes regiões, trazendo consigo sua cultura, identidade, ideologia e as mais diversas vivências, vemos uma cidade complexa, formada por culturas de diferentes origens, que se somam a novas que continuam chegando.

Neste contexto, o agrupamento juvenil em tribos é um aspecto precioso para entender seu funcionamento no meio dessa trama que constitui São Paulo. As diferenças sociais é o cenário onde as tribos nos convidam a uma análise de sua potencial dimensão subversiva. Atrelado ao sentimento de renovação e de rebeldia perante os valores burgueses de produção contínua (MAFFESOLI, 2010), a cultura juvenil se desenvolveu aceleradamente nas cidades por meio das músicas de diversos grupos e bandas, que serviram de porta-voz das tribos urbanas que representavam. A estética musical propaga a expressão ideológica dessas tribos juvenis.

Entretanto, diante das intermediações promovidas pelos meios de comunicação, esse fenômeno pode se tornar mais complexo, pois os jovens são consumidores de produtos simbólicos e materiais voltados à tribo à qual pertencem, isto é, a cultura de determinado grupo vira produto para ser vendido aos pertencentes dessas tribos. Além da existência dos meios de comunicação de massa, existem mídias especializadas, como fanzines, revistas, panfletos e a internet. A produção e circulação desses veículos se segmentam de acordo com as preferências de cada tribo e a música, importante na divulgação de seus ideais, com as facilidades

tecnológicas atuais, amplia seu papel representativo porque, além da repercussão local, o fácil acesso contribui para tornar-se hoje um importante combustível na estruturação de grupos urbanos.

Como afirma Pais, as tribos urbanas geram o sentimento de pertença e seus marcos convivais são sinônimo de afirmação identitária. Por isso, nesses grupos, encontramos manifestações de resistência à adversidade, mas, ao mesmo tempo, vínculo de integração social e sociabilidade. E quanto maior é a resistência à adversidade que uma tribo possui, mais prováveis são as verbalizações que se referem ao tribal como forma de característica identitária. Ou seja, se for realizado o mapeamento territorial das bandas juvenis musicais que se concentram nos subúrbios de grandes metrópoles, as bandas consideradas as mais tribais são as que mais contribuem e correspondem a formas compensatórias de integração social (PAIS, Org: Blass, Org. 2004. p. 23).

Conhecendo o perfil dos jovens dessa nova era, ao contrário da imagem socialmente criada a respeito de jovens pobres, quase sempre associada à violência e à marginalidade, eles também se colocam como produtores culturais. A música é o produto cultural mais consumido e em torno dela criam-se grupos musicais de diversos estilos, dentre eles, bandas alternativas como as do movimento Carecas do Brasil. Nesses grupos, os jovens estabelecem trocas, experimentam, se divertem, produzem, vivem um estilo próprio de vida.

A juventude se constitui e se constrói como sujeitos sociais que transitam em um espaço e tempo complexo, estabelecendo múltiplas relações a partir do meio social onde vivem. Por meio de suas experiências vividas, vêm apropriando-se do social, relembrando práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma interpretação de seus interesses e necessidades, dando sentido ao seu mundo em um processo que não foi e nem é linear. Não é um grupo homogêneo e pensar a juventude brasileira é levar em conta as enormes disparidades socioculturais existentes e os diferentes contextos onde esses jovens vêm se construir como sujeitos.

A situação da parcela de jovens da periferia parece se agravar pelo encolhimento do Estado na esfera pública que não oferece soluções públicas que atendam essa parcela da população, como constata em sua pesquisa Dayrell (2001) que estudou as tribos: rappers e funkeiros. Ele identificou a necessidade de políticas de inclusão que atendam esses jovens que se encontram na periferia e sofrem com a desigualdade social.

No entanto, esses jovens inseridos, mesmo que de forma restrita e desigual, nos mesmos circuitos de informações propagadas pelos meios de comunicação, têm acesso aos apelos culturais de consumo, estimulando nesses grupos sonhos e fantasias. Este cenário de consumidores culturais estimula a compra de CD's, roupas, acessórios, fazendo com que os símbolos e significados das tribos urbanas virem produtos de mercado, também estimulando a sua propagação entre os jovens. MARTINS (1997) afirma que a desigualdade pode separar a sociedade no quesito material, mas por outro lado, une por sua ideologia. Assim, cria uma dupla sociedade, dois mundos onde podem ser encontradas as mesmas coisas e imagens, mas onde as oportunidades são completamente desiguais. Nesse âmbito, a música toma caráter

essencial para que os jovens saciem o seu sentimento de pertença (Pais, Org: Blass, Org. 2004), e encontrem por meio dela uma forma de se unificarem, exporem suas ideologias e se posicionarem em campo de atrito social.

Dayrell (2001) afirma que diante da negação social desses jovens das periferias, eles se utilizam da música para ter voz ativa. Sua música é propagada apenas entre seu próprio grupo, pois apesar de serem motivados pela mesma, não existem estímulos ou espaços para divulgá-la, porque não existe uma política de cultura que os contemple. Nesse contexto, o estilo, para o grupo, adquire uma relevância própria, pois na música encontram espaço para construírem o seu modelo de ser jovem que é vivido no presente, no "aqui e agora", e buscam a diversão e o prazer nas condições que lhes são apresentadas. É uma maneira de dividir, por meio da música, suas angústias e incertezas diante da luta pela sobrevivência que se resolve diariamente, além de seus sonhos, crenças e esperanças. Um exemplo desta postura pode ser visto no trecho da letra da música Dias Difíceis, da banda Bandeira de Combate:

Os nossos dias estão difíceis
Nossas vidas estão ruins
Mais seguiremos sempre adiante
Não podemos desistir
Devemos ser valentes
Jovens fortes com ideais
E a certeza de que estamos vencendo
É algo que nos satisfaz
(Música Dias Difíceis, da Banda Bandeira de Combate)

Pudemos constatar que a tribo urbana Carecas do Brasil encontra-se enraizada nas periferias e que seus integrantes mostram-se orgulhosos de serem uma classe trabalhadora, e que, por meio da música expõem suas opiniões e sua esperança de conquistarem um Brasil mais justo que atenda as classes mais baixas da população, assumindo a superação dos problemas diários como uma batalha a ser vencida:

Soldado erga a bandeira, para defender suas fronteiras
É sua maior razão, Ordem e Progresso, é o lema da nação
Combata com coragem, não tenha medo de morrer
Porque um país melhor, para todos tem que nascer.
(Música Soldados do Subúrbio, da Banda Bota Gasta)

Neste cenário, a música como atividade muito presente no grupo, transforma os ouvintes em produtores, constituindo grupos musicais das mais diversas tendências, compondo suas próprias letras, apresentando-se em eventos e festas, e assim criando uma nova maneira de mobilizar os recursos culturais da sociedade atual. A música identifica, dá uma identidade aos indivíduos e opera a socialização do grupo. Ela se torna, mais que uma forma de diver-

são, um canal de comunicação do grupo com a sociedade, de ideias e sentimentos, desejos e necessidades, cuja compreensão da mensagem pode dar elementos para o verdadeiro diálogo desses jovens com a sociedade.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BAUMAN, Zygmunt**. Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi** / Zygmunt Bauman. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas Extremas: Mutações juvenis nos corpos das metrópoles**. Tradução Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Marcia Regina da. **Os Carecas do Subúrbio: Caminhos de um Nomadismo Moderno**. 1 ed. – São Paulo: Musa, 1993.

GONÇALVES, Maria da Graça. M. **Psicologia, Subjetividade e Políticas Públicas**. Coord. Ana Mendes. São Paulo: Cortez, 2010. Coleção: Construindo o compromisso social da psicologia.

DAYRELL, Juarez. **A Música entra em cena: O Rap e o Funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. Dissertação (Doutorado em Educação) USP. São Paulo, 2001.

HALL, Stuartt. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das Tribos: O declínio do individualismo na sociedade de massa**. Tradução Maria de Lourdes Menezes, Débora de Castro Barros. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

PAIS, José Machado, BLASS, Leila Maria da Silva. (Org.) **Tribos Urbanas: Produção Artística e identidades**. São Paulo: Annablume, 2004.

TELLES, Vera da Silva, CABANES, Robert. **Nas Tramas da Cidade: Trajetórias Urbanas e seus Territórios**. São Paulo: Ed. 1, Humanistas, 2006.

SESSÃO 3 - MODOS DE VIDA JUVENIS E PROJETO DE VIDA

JUVENTUDE E CONTEMPORANEIDADE: TRANSIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO PARA A ADULTICE

Cláudio Márcio de Araújo[1]
claudioaraujo.filo@gmail.com

Maria Cláudia S. Lopes de Oliveira[2]

O presente texto é parte de uma pesquisa em desenvolvimento que caracteriza-se como uma investigação teórico-empírica e tem como ponto de partida e princípio compreensivo da realidade psicológica a relação dialógica entre experiência pessoal e coletiva na constituição da subjetividade – o *self*. A perspectiva dialógica em psicologia destaca o caráter contextual, situado, complexo e dinâmico da construção do sujeito, resultado de sua relação ativa com ele mesmo, com os outros e com a realidade, por meio de práticas sociais e contextos institucionais específicos.

O contexto, como ambiente físico e situacional, é palco de construções e transformações dos fenômenos sociais e humanos. Os contextos ao envolverem crenças, valores, ideologias, objetos, situações, lembranças, não são apenas externos ao sujeito, mas fazem parte da sua realidade subjetiva. Neste sentido, a investigação em curso busca compreender processos de desenvolvimento, na transição psicossocial da adolescência para a juventude e desta para a vida adulta, potencializados pela experiência da pessoa como vocacionada à vida religiosa ou sacerdotal católica. Toma, assim, a experiência vocacional à vida religiosa como um contexto de desenvolvimento e constituição do *self*.

O estudo parte da ótica dos(as) próprio(as) participantes para discutir suas concepções sobre si e investigar negociações e renegociações identitárias; processos de regulação semiótica; e trajetórias de desenvolvimento. Para tanto, estão a ser realizados 04(quatro) estudos de caso, com base na análise de narrativas escritas, entrevistas narrativas e grupo focal, com adolescentes e jovens de ambos os sexos que se identificam como vocacionados(as) à vida religiosa ou sacerdotal. No presente texto apresentamos apenas parte da discussão teórica acerca do assunto. Os estudos de caso, resultado do estudo empírico, ainda estão em pré-análises e assim não serão incluidos aqui.

A fundamentação teórica centra-se na Psicologia Cultural do Desenvolvimento e na Psicologia Dialógica, tomando estaspor base para a reflexão sobre o funcionando cultural da pessoa que se forma e transforma por meio da participação em instituições sociais. Discute-se, então, o caráter dialógico da experiência humana como um princípio fundante do dialogismo e essencial na compreensão da constituição de um *self* polifônico. Portanto, vê-se

1 Doutorando em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil.

2 Orientadora do trabalho em questão, Professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil.

na teoria do *self* dialógico um modelo psicológico capaz de sustentar perspectivas dialógicas da existência humana.

Considerando estas perspectivas culturalistas e dialógicos as categorias adolescência e juventude são discutidas como condições socioculturais e fenômenos de caráter subjetivo. Reconhece-se as trajetórias desenvolvimentais destes sujeitos como diversas, visto que eles se inserem e são inseridos de modos diferenciados socialmente. Por fim, a experiência vocacional religiosa como contexto de desenvolvimento, édiscutida como um signo regulador, um campo de ação do sujeito, promotora de desenvolvimento na configuração de um *self* vocacional.

O estudo é desenvolvido nas fronteiras de uma epistemologia qualitativa, onde o conhecimento é visto como uma construção situada em um tempo e em uma realidade social. Assim, as realidades sociais como construções dinâmicas e complexas, não podem ser apreendidas como coisa, mas devem ser interpretadas e compreendidas como processos históricos, sistêmicos e contextualizados.

O estudo, que busca investigar processos de desenvolvimento humano, considerando transições psicossociais de vocacionados e vocacionadas à vida religiosa e sacerdotal, tem como participantes 20 (vinte) sujeitos, de ambos os sexos e com idade entre 18 (dezoito) e 24 (vinte e quatro) anos, dentre os quais foram selecionados os 04 (quatro) estudos de caso. A pesquisa explora como os participantes se posicionam frente aos diferentes contextos de desenvolvimento (familiar, educacional, social, comunitário), focando principalmente a experiência como vocacionados(as) à vida religiosa e sacerdotal, tendo esta experiência como um contexto desenvolvimental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde a década de 1980 do século XX, abordagens mais críticas sobre processos de desenvolvimento humano, sobre formação e a construção da subjetividade, têm recebido maior atenção por parte de estudiosos dos fenômenos humanos. Com isso, novos paradigmas científicos trouxeram novas concepções de sujeitos, bem como outras possibilidades de se pensar o desenvolvimento humano. Apesar dos significativos passos que já foram dados, novos modelos teóricos e metodológicos precisam ser pensados e construídos para se compreender o desenvolvimento no curso de vida. Nesse sentido, o presente estudo quer contribuir com a investigação e o aprofundamento de reflexões acerca de uma entre as inúmeras transições psicossociais (ZITTOUN, 2007a, 2009) que marcam a linha de desenvolvimento ontogenético, a que se refere à passagem da adolescência para a juventude. Transições psicossociais são concebidas como um fenômeno dialógico, socialmente datado e historicamente configurado.

Eventos sócio-históricos, avanços tecnológicos, mudanças na economia, movimentos migratórios, mudanças na estrutura familiar, entre outros eventos dacontemporaneidade, trazem novos padrões de vida para adultos, crianças, adolescentes e jovens. Assim, considerando os múltiplos campos de desenvolvimento da pessoa, bem como a dinâmica

transformação cultural, falar de transições de desenvolvimento se torna algo complexo. Especialmente quando queremos pensar estas transições considerando os diferentes contextos da vida dos adolescentes/jovens e as múltiplas formas de relações destes com aqueles.

Na busca de compreensão da noção de desenvolvimento na adolescência e juventude, muitos estudos assumem uma perspectiva normativa, individualista e universalista, direcionando o foco para mudanças específicas, quer de caráter biológico, de processos cognitivos e psicopatologias. Dessa forma, como sugestão social, coloca-se em destaque o enquadre do fenômeno da adolescência como uma fase vivenciada de modo único por todos. Em relação aos estudos sobre juventude, é comum um foco sobre o nível psicológico (maturidade) ou sobre critérios sociais (casamento, inserção no mundo do trabalho, autonomia financeira), negligenciando, assim, mudanças relacionadas aos processos subjetivos.

Um dos desafios do pesquisador do desenvolvimento humano é compreender a pessoa na sua transitoriedade, estando ele também em constante transformação. Por isso se deve investigar as relações, motivações e transformações, que tanto criam como restringem as possibilidades ao alcance do desenvolvimento do sujeito. Dessa forma, é preciso considerar a pessoa a partir das transações sociais, por meio das quais a existência humana, pessoal e coletiva, se forma e se transforma, no tempo e no espaço, de forma dinâmica, transitória e descontínua (BRUNER, 2001; LEIMAN, 2011).

Considerando estas concepções, a referida pesquisa em desenvolvimento se fundamenta numa epistemologia dialógica e considera o ser humano como eminentemente cultural e relacional. Nesta perspectiva o fenômeno psicológico da construção do eu (*self*) recebe destaque por seu caráter dinâmico e desenvolvimental e sua capacidade, abertura e necessidade de diálogo. É premissa deste estudo a crença de que compreender a complexidade das transições psicossociais da adolescência para a juventude exige investigar a perspectiva e a significação de si do próprio sujeito, sua relação com os contextos culturais e institucionais concretos e as transformações decorrentes destas relações.

Investigar transições de desenvolvimento a partir das concepções e sentidos de si do próprio sujeito implica considerar processos de diferenciação e identificação. É na relação com o outro diferente, com os contextos sociais, que o sujeito se constitui, se constrói e narra o próprio ser. Assim, cremos que este estudo contribui com um aprofundamento teórico-metodológico da noção de desenvolvimento, particularmente no estudo das configurações do *self* na transição entre adolescência e juventude e desta para a vida adulta. Ao mesmo tempo possibilita compreender como os avanços na investigação destas categorias (desenvolvimento humano, adolescência, juventude e *self*) se integram e colaboram na superação de lacunas ainda existentes no estudo de cada uma delas.

A PSICOLOGIA CULTURAL

A Psicologia Cultural é uma ciência em desenvolvimento e como um campo de interesse internacional, sua exploração interdisciplinar está em ascensão (VALSINER, 2012).

Ela ainda partilha do desafio de responder a questões relativas à adaptação de procedimentos de pesquisa empírica, métodos que considerem as características próprias dos sistemas abertos. Para Valsiner (2012) ela ainda precisa melhor contextualizar seu objeto de pesquisa, pois apesar do foco no contexto ser premissa central das psicologias culturais, ainda ocorre uma compreensão relativamente limitada do que seja o contexto. Muitas vezes, o contexto está centrado no aqui-e-agora, negligenciando-se uma "contextualização do contexto", que englobe o antes e o depois da duração do estudo.

Ao investigar os processos de construção, resignificação e uso dos signos, o estudo da subjetividade se coloca como um aspecto fundamental da Psicologia Cultural (VALSINER, 2012). É por meio destes processos de construção e uso dos signos que novos fenômenos psicológicos emergem, mediante uma constante fabricação de significados na compreensão e relação da pessoa com o contexto cultural. Mente e cultura se fazem processos constituintes numa separação inclusiva, vistos como gênese e produto um do outro (BRUNER, 2002; ABBEY, 2012; COLE, 1995; VALSINER, 2004, 2006; VYGOTSKY, 2007). O conceito de separação inclusiva (VALSINER & CAIRNS, 1992) tem papel fundamental no campo da Psicologia Cultural. Ele sustenta a ideia de que embora a ênfase na pesquisa seja sobre o fenômeno em estudo, a relevância do seu contexto deve ser reconhecida na investigação. Assim, os fenômenos não são separados de seus contextos, e os contextos, comoparte constitutiva do processo, não são eliminados (Valsiner 2012).

O foco nas ferramentas culturais ou recursos simbólicos (ZITTOUN, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b), necessariamente prioriza uma visão de mediação na Psicologia Cultural (VALSINER, 2006). Compreende-se como recursos simbólicos "elementos culturais utilizados por uma pessoa, a fim de fazer alguma coisa, isto é, com alguma intenção que pode ser mais ou menos flexível" (ZITTOUN, 2007b, p.14, tradução nossa). Assim, ouvir uma música para se sentir mais perto de um ente querido é usar um elemento cultural como um recurso simbólico.

A noção de mediação refere-se à introdução de um terceiro elemento em uma relação originalmente binária, elemento este que acaba por ter um papel transformador na relação entre os anteriores. Esta relação triádica necessariamente exige a presença de um "eu", de um "outro" e dos signos que mediam esta relação (SALGADO & FERREIRA, 2012). São os signos que possibilitam uma relação dialógica entre o eu e o outro. Numa relação complexa, os signos como instrumentos simbólicos medeiam a relação de cada interlocutor consigo mesmo e com seus pares.

Os processos de mediação cultural, por serem essencialmente relacionais, devem ser pensados segundo uma dinamicidade própria dos sistemas abertos. Deve-se considerar, outrossim, sua interdependência em relação aos contextos sócio-históricos, como processos que acontecem em certo enquadre espacial e segundo um movimento dialético entre presente, passado e futuro (COLE, 1995).

Nesta construção de sentidos da experiência ocorrem hierarquias (Valsiner, 2012) que não são fixas, mas estão em constante modificação, sugerindo que alguns sentidos que hoje

são mais estáveis para o sujeito podem, no futuro, se tornarem menos estáveis e circunscritos a determinadas situações. Da mesma forma, sentidos criados podem ser abandonados em um momento posterior, o que nos leva a compreender que o sujeito não conserva, ao longo do seu desenvolvimento, todos os signos que cria (VALSINER &VAN DER VEER, 2000).

DESENVOLVIMENTO DO *SELF* E DIALOGISMO

A perspectiva dialógica é um movimento com ramificações em diversas escolas de pensamento, e "enquanto teoria de compreensão e estudo da identidade, é herdeira dos modelos construtivistas nas ciências sociais e na psicologia" (ROSA & GONÇALVES, 2013). Nesta última, o dialogismo tem sido utilizado para uma releitura de processos de desenvolvimento do sujeito: "um sujeito social que, inserido na memória e na história, não pode ser concebido fora das relações com um outro, compreendido como constitutivo tanto do sujeito quanto das identidades" (DOMINGUEZ, 2013, p. 11).

O caráter dialógico da experiência humana se coloca como princípio fundante do dialogismo e essencial para a compreensão da formação e transformação da realidade social. A parte mais expressiva dos processos humanos (sejam os identitários, cognitivos, relativos aos posicionamentos morais ou à construção de significados) não é natural, mas possui uma gênese relacional. Sua principal característica, desse modo, é a mutabilidade, a constante transformação, uma (re)construção que é interdependente dos contextos socioculturais. O sujeito só existe em relação, e a mente humana é fruto de um acúmulo de relacionamentos com os outros. Todas as ações e pensamentos só fazem sentido quando se considera a sociabilidade como pano de fundo (FERREIRA, SALGADO & CUNHA, 2006; MARKOVÁ, 2003).

É na relação com o outro que se dá a existência de si: Existirimplica relacionar-se, "ser é comunicar" (BAKHTIN, 1963/1984, p. 287). Ao nos posicionarmos em relação ao outro nos comunicamos e construímos sentido para nossa existência pessoal. Portanto, não existe construção de sentido, nem relação humana que não seja dialógica (BAKHTIN, 1963/1984; FOGEL, 1993; HERMANS&KEMPEN, 1993; HERMANS, 2002; VALSINER, 2012). Antes de transmissão ou troca de mensagens, o que ocorre é um encontro de significados no nível relacional.

Segundo o pensamento bakhtiniano (1963/1984), a gênese do nosso pensamento, bem como suas constantes transformações são resultados das sucessivas interações com outros pensamentos. Nós resistimos, nos apropriamos e resignificamos, de modo criativo, a fala do outro. Assim, nossos discursos são repletos de outros discursos, nossas falas são mestiças e nossas vozes povoadas por vozes "estrangeiras".

Nesta relação, considerar como intrínsecas as concretas condições culturais, sociais e históricas em que os sujeitos interagem, é reconhecer o caráter relacional da ação pessoal. O sujeito não age individualmente, mas ancorado em expressões do grupo. (VALSINER, 2004, 2006, 2012; HERMANS, 2002; DOMINGUEZ, 2013). Portanto, investigar o desenvolvimento do indivíduo na perspectiva dialógica exige destacar o caráter contextual, situado, complexo

e dinâmico da construção subjetiva. Este sistema que integra a cultura pessoal, resultante de incidências da cultura grupal sobre o indivíduo, é chamado *self* dialógico (VALSINER, 2006, 2012).

ADOLESCÊNCIAS E JUVENTUDES: CONDIÇÕES SOCIOCULTURAS DE DESENVOLVIMENTO

É preciso reconhecer que ao pensarmos os aspectos macrossociais e contextuais como dinâmicos e sempre em transformação, emerge uma visão não normativa do desenvolvimento de adolescentes e jovens, e as trajetórias de vida são vistas como descontínuas. Assim, a conclusão do Ensino Fundamental e entrada no Ensino Médio (antigo segundo grau), a escolha e início de um curso de nível superior, a inserção no mundo do trabalho, a autonomia financeira, a constituição de família, tidostradicionamente como marcadores normativos na compreensão do desenvolvimento do adolescente/jovem deixam de ser centrais na compreensão dos sujeitos, na contemporaneidade. E as fronteiras que separam o ser adolescente, o ser jovem e o ser adulto se tornam mais flexíveis devido ao fato destes marcadores normativos nem sempre ocorrerem em um tempo e sequências normalmente esperados (CAMARANO, MELLO, & KANSO, 2006).

O reconhecimento desta flexibilidade das fronteiras do ser adolescente e ser jovem, que se expande ou encolhe ao sabor das vicissitudes histórico-sociais e econômicas, reforça o caráter limitador de estudos que enfatizam meramente os aspectos macrossociais na compreensão destes sujeitos. Se, por um lado, os estudos que dão visibilidade aos marcadores normativos revelam importantes conhecimentos socioculturais sobre o desenvolvimento neste momento da trajetória de vida; por outro, são limitadores da compreensão dos aspectos singulares do desenvolvimento. Os processos subjetivos, constituintes destes sujeitos neste momento peculiar do desenvolvimento, são camuflados e recebem pouca ou nenhuma atenção (ARAÚJO & LOPES DE OLIVEIRA, 2010, 2013; LOPES DE OLIVEIRA, 2006; OZELLA, 2003).

Diferentes estudos, na área da Psicologia, Sociologia e Ciências da Religião, têm ressaltado a importância de trabalhos que veem a adolescência e a juventude como condições de desenvolvimento e não como transição para, ou como preparação para a vida adulta (ABRAMO, 2005; DAYRELL, 2007; LOPES DE OLIVEIRA 2006; OZELLA, 2003; AGUIAR & OZELLA, 2008; ARAÚJO & LOPES DE OLIVEIRA, 2010; TAKEUTI, 2012; SOUZA, & PAIVA, 2012). Ressaltam a necessidade de considerar os novos espaços e novas formas de socialização dos adolescentes e jovens que tem surgido e, muitas vezes, influem tanto ou mais na canalização do desenvolvimento que as tradicionais instituições, como a escola e a família (ABAD, 2003). Sendo assim, é preciso atentar para as diferentes condições de ser adolescente e jovem das sociedades atuais, dos diferentes contextos, visto que são fundamentais na compreensão das diferentes trajetórias destes sujeitos. Isso possibilita uma investigação das realidades socioculturais, considerando-as como condições e possibilidades para os diferentes modos de ser adolescente e jovem.

Reconhecer a adolescência e a juventude como uma condição de desenvolvimentoé compreender que "as trajetórias possíveis são estabelecidas socialmente" (AUGUSTO, 2005, p. 20). Contudo, em meio as possibilidades de trajetórias, que não são as mesmas para todos, os jovens e adolescentes se inserem e são inseridos de modos sociais diferenciados. Estas formas de inserção orientam a apropriação de hábitos e de valores, destacando aí uma relação de interdependência entre contexto e organismo. É nestainterdependência que novas posições nos sistemas semióticos são integradas e novas configurações identitárias são assumidas (HERMANS, 2001a). Assim, há uma identidade adolescente ou juvenil que, constantemente, é negociada e narrada nos diversos contextos sociais e institucionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já anunciado neste texto, parte da fundamentação teórica de uma pesquisa em andamento, o estudo empírico está em processo de pré-análise. Os primeiros resultados têm possibilitado uma discussão de complexos semióticos que sustentam e orientam processos de desenvolvimento e a construção de um *self* vocacional religioso.Da mesma forma a discussão tem reservado destaque à dimensão afetiva como campo mediado por ferramentas semióticas, construídas ao longo do tempo nas relações culturais. Transformações do *self*no curso de vidase mostram marcadas por ciclos hierárquicos de produção de inovações;por sua vez posicionamentos e reposicionamentos do jovem envolvem a emergência de signos promotores resultado de uma orientação por valores socialmente construídos e partilhados. Dessa forma os signos pessoais, socialmente construídos, os valores negociados nas relações sociais, se mostram como fronteiras ora mais ora menos flexíveis que delimitam um espaço temporal para o *self*. Espaço este que é transformado ao longo das experiências do sujeito, considerado seu caráter ativo na participação social.

REFERÊNCIAS

ABAD, M. Crítica política às políticas de juventude. In. FREITAS, M. V. & PAPA, F. C. (ORGS.), **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortês Editora. 2003, p. 13-32.

ABBEY, E. Ambivalences and its transformations. In VALSINER, J. (ORG.) **Oxford Handbook of Cultural Psychology. Oxford: Oxford University Press**. 2012, p. 989-997.

ABRAMO, H. W. (2005). Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In ABRAMO, H. W. & BRANCO, P. P. M. (ORGS.), **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2005, p. 37-72.

ARAÚJO, C. M.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Significações sobre desenvolvimento humano e adolescência em um projeto socioeducativo. **Educação em Revista**, v. 26, n. 03, p. 169-194, 2010.

ARAÚJO, C. M.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 8, n. 2, p. 215-224, 2013.

AUGUSTO, M. H. O. Retomada de um legado intelectual: MarialiceForacchi e a sociologia da juventude. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 11-33, 2005.

BAKHTIN, M. **Problems of Dostoevky's poetics** (C. Emerson, trad.).Mineapolis, MN: Universityof Minnesota Press. 1984 [Trabalho original publicado em 1929 e revisto em 1963].

BRUNER, J. S. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRUNER, J. S. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAMARANO, A. A., MELLO, J. L., &KANSO, S. Do nascimento à morte: principais transições. In. CAMARANO, A. A. (ORG.), **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?**, Rio de Janeiro: IPEA., 2006. p. 31-60.

COLE, M. Culture and cognitive development: from cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. **Culture & Psychology**, v. 1, n. 1, p. 25-54, 1995.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, *v.* 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DOMINGUEZ, M. Do sistema à ação, do homogêneo ao heterogêneo: movimentos fundantes dos conceitos de dialogismo, polifonia e interdiscurso. **Bakhtiniana**, v. 8, n. 1, p. 5-20, 2013.

FERREIRA, T.; SALGADO, J.; CUNHA, C. Ambiguity and the dialogical self: in search for a dialogical self. **Estudios de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 19-32, 2006.

FOGEL, A. **Developing through relationships: Origins of communication, self and culture.** Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1993.

HERMANS, H. J. M. The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. **Culture & Psychology**, v. 7, n. 3, p. 243-281, 2001.

HERMANS, H. J. M. The Dialogical self as a society of mind: an introduction. **Theory and Psychology**, v. 12, n. 2, p. 147-160, 2002.

HERMANS, H. J. M.; KEMPEN, H. J. G. **The dialogical self: meaning as moviment.** San Diego, CA: Academic Press, 1993.

LEIMAN, M. Mikhail Bakhtin's contribution to psychotherapy research. **Culture & Psychology**, v. 17, n. 4, p. 441–461, 2011.

LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 2, p. 427-436, 2006.

MARKOVÁ, I. **Dialogicality and social representations: the dynamics of mind.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

OZELLA, S. **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2003.

OZELLA, S. & AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, 2008.

ROSA, C.; GONÇALVES, M. M. Estratégias Dialógicas de Auto-Organização da Identidade: Psicoterapia e Reestruturação da Gestão Interna. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 3, p. 305-312, 2013.

SALGADO, J. M. C. F. & FERREIRA, T. B. S. Educação para a paz: uma perspectiva dialógica. In BRANCO, A. M. C. U. & LOPES DE OLIVEIRA, M. C. (ORGS.), **Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural,** Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 51-65.

SOUZA, C.; PAIVA, I. L. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 3, p. 353-360, 2012.

TAKEUTI, N. M. Paradoxos societais e juventude contemporânea. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 3, p. 427-434, 2012.

VALSINER, J. Three years later: Culture in psychology - between social positioning and producing new knowledge. **Culture & Psychology**, v. 10, n. 1, p. 5-27, 2004.

VALSINER, J. Developmental epistemology and implications for methodology. In DAMON, W. & LERNER, R. (ORGS.), **Handbook of Child Psychology,** Hobke-NJ: Wiley & Sons, 2006. p. 166-208.

VALSINER, J. **Fundamentos da Psicologia Cultural**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VALSINER, J. & CAIRNS, R. (1992).Theoretical perspectives on conflict and development. In SHANTZ, C. V. & HARTUP, W. W. (ORGS.), **Conflict in child and adolescent development,** Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 15-35.

VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. **The social mind: construction of the idea**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZITTOUN, T. **Transitions: development through symbolic resources**. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2006a.

ZITTOUN, T. **Transitions. Greenwich**, CT: InfoAge, 2006b.

ZITTOUN, T. Symbolic resources and responsibility in transitions.**Young.Nordic Journal of Youth Research**, v. 15, n. 2, p. 193-211, 2007a.

ZITTOUN, T. The symbolic resources in human lives. In VALSINER, J. & ROSA, A. (ORGS.), **Cambridge handbook of Socio-cultural psychology**. New York: Cambridge University Press. 2007b, p. 343–361.

ZITTOUN, T. (2009). Dynamics of life-course transitions: A methodological reflection. In J. VALSINER, P. C. M. MOLENAAR, M. C. D. P. LYRA, & N. CHAUDHARY (ORGS.). **Dynamics process methodology in the social and developmental sciences**. New York: Springer. 2009, p. 405-430.

CONSCIÊNCIA DE SI E SOLIDÃO NA ERA DA IMAGEM

Ednaldo de Oliveira Santos
Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL); Pós-graduando em Juventude no Mundo Contemporâneo pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE). E-mail: olinaldoveira@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo trabalhar o problema da consciência de si pondo em evidência as armadilhas do amor próprio, fazendo uma analogia com o mito de Narciso e a consequência de se pensar um ser humano livre, capaz de escolher. Fundamentada no pensamento do filósofo francês, Louis Lavelle, a pesquisa tratará a respeito do desejo de Narciso de compreender a si mesmo, empenhando as próprias forças no desejo de viver segundo uma imagem, ao invés de usá-las diante da infinitude surpreendente do outro e do mundo. Eis o que teria sido a libertação de Narciso. O crime de Narciso é preferir, no final, sua imagem a si mesmo. A impossibilidade que se encontra de unir-se a ele só pode produzir nele o desespero. Narciso ama um objeto que ele não pode possuir.

Neste sentido, tratar-se-á da questão do narcisismo na sociedade contemporânea, mais especificamente no âmbito juvenil. A obra intitulada o Erro de Narciso será o aporte principal na tentativa de levar o leitor ao entendimento do processo, denominado pelo próprio Lavelle, como ida da ditadura da imagem de si a consciência da identidade de si (LAVELLE, 2012).

Lavelle cavou fundo nesse reino do mito de Narciso. A riqueza dos desdobramentos que o filósofo explora pode parecer a conversão do mito de Narciso em alegoria do amor -próprio. Narciso foi condenado a fitar para sempre o que não tem substância, o que é puro reflexo tremulando na água, fugidio, mas nem por isso menos presente e sedutor aos olhos de quem o ama. Ora, a consciência que Narciso quer ter de si mesmo lhe tira a vontade de viver, isto é, de agir. Em outras palavras, contemplar-se narcisicamente é um processo compulsivo, um guante interior que agarra e sufoca o eu, paralisando o movimento de ir além de si e transcender o circulo vicioso da autofruição.

Não é incomum acompanhar o sofrimento de adolescentes e jovens que estão sentindo na pele o ato que sufoca o próprio eu. É a fábula dos dias, das escolhas feitas, dos percursos seguidos. O exercício de lutar até o último instante para salvaguardar o polegar chega a sangrar a vida social, a ponto de se deparar com a solidão. A juventude segue, na correria dos dias, a ditadura desenfreada da imagem. É um processo doloroso fugir, ir contra o "Flash" momentâneo que poderá trazer a aceitação nunca obtida antes, por meio das curtidas.

Torna-se cada vez mais comum nos depararmos com indivíduos perdidos, imbuídos no reino do nada, na escuridão de suas escolhas egocêntricas, no barulhento mundo das aparências que lhe conduz cada vez mais a ser aquilo que lhes impõem, para assim se tornar

aceito em determinado grupo. É preciso apresentar uma saída racional e credível a este problema contemporâneo em que várias juventudes estão inseridas, por estarem formando sua personalidade em meio a tudo isso.

O desafio de fazer do narcisismo um processo de aceitação de si e caminho até o outro com princípios éticos é gritante. Neste trabalho, o leitor terá em mãos um estudo acerca das categorias do amor-próprio e as consequências de não ultrapassá-lo, chegando à identidade da consciência de si. Em contrapartida, este trabalho quer lançar a reflexão filosófica acerca da problemática da aparência, reunindo elementos comuns que vão de encontro ao engajamento moral do jovem e a consciência da identidade de si, pensando acerca do alto preço que a consciência pode trazer: a solidão.

A consciência moderna nos leva ao grande mal da modernidade que ninguém resolveu: a solidão estrutural. Somos seres solitários. Sempre fomos. Mas a consciência coletivista medieval dava sensação de uma cristandade no Ocidente, de uma unidade, de um Deus que por todos zelava, de uma sociedade igual religiosamente. A modernidade trouxe a diversidade religiosa e a diversidade política. Trouxe também os feitos numerosos de uma ideia de liberdade capaz de aterrar toda e qualquer tentativa de tutela. Em contrapartida, enquanto as várias manifestações juvenis se posicionam contrárias ao pensamento de que a liberdade tenha se tornado algo sem sentido no mundo atual (pelo não entendimento de sua raiz epistemológica e concreta de fato)

No mundo contemporâneo, por vezes nos deparamos com situações parecidas ao mito grego que perpassa os séculos. Este trabalho tentará ir ao encontro de algumas das situações que levam o jovem a fundamentar a vida no Nada que o circunda e não conseguem ultrapassá-lo. A contribuição da filosofia poderá favorecer ao leitor a uma conclusão ética, pela qual o homem é chamado à alcançar, no cimo da alma.

A CONTEMPLAÇÃO DE NARCISO NO CENÁRIO JUVENIL COMO PRESSUPOSTO PARA A SOLIDÃO

No começo, era o mito. Existem diferentes e variadas versões sobre a história de Narciso, todas vindas do legado deixado pela mitologia grega. Em todas as versões, ou na maioria delas, o núcleo é sempre o mesmo: Narciso é o filho do deus-rio, Cêfiso e uma ninfa. É pragmático observar que o que está presente em todas as versões deste conto diz respeito às palavras proferidas pelo vidente Tirésias sobre o destino da criança: "O menino conheceria a velhice se não visse a si mesmo"[1]. Não é este um dos quereres do jovem contemporâneo? Todo homem deseja ardentemente a eternidade, a perduração do seu nome no tempo, nas coisas e nos outros. Com este querer absoluto o jovem se coloca diante de todas as possíveis consequências. O que realmente importa é ser eterno, é ser lembrado. O risco de viver segundo uma imagem revelou em Narciso a sede pela imagem de si mesmo.

1 LAVELLE, Louis. **O Erro de Narciso**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: É Realizações, 2012. p. 12.

Quando o homem se lança no culto à própria imagem ele transforma tudo o que está a sua volta em elementos que fundamentam o amor a si mesmo. Isso se transforma em paixão cega, a ponto de pensar não mais precisar de ninguém além de si mesmo. Aqui reside o grande perigo da modernidade, o perigo de pensar ser possível viver sozinho, de fundamentar a vida e as ações na solidez da consciência individual. A modernidade conhece bem as consequências de uma vida fundamentada naquilo que é só barulho, que é só representação. Preferir a imagem significa não querer aprofundar ou enraizar a vida. É querer sobreviver constantemente naquilo que pareço ser, naquilo que os outros dizem que sou. Este é o crime de Narciso: negar-se a ser objeto de desejo de alguém que não fosse ele mesmo. Mais ainda: sua beleza foi guardada para si mesmo. É a solidão de viver constantemente naquilo que se acredita ser importante, louvável, favorável a uma boa imagem.

A sensação de estarmos diante de uma grande sociedade de fingidores pode não ser a melhor possível. Até que ponto eu também faço parte deste pacto da imagem? O homem contemporâneo por vezes é pressionado a escolhas decisivas de sua vida diante deste panorama da mentira e do fingimento. É próprio da consciência humana tomar posse de si mesmo. Lavelle entende que a tomada de posse da consciência é tão importante quanto uma criação, quanto a criação de si mesmo, pois é nessa tomada de posse que se realiza o ser possível, como afirma: *"Não posso ser outro diferente do que sou."*[2] Esta é uma tarefa difícil para o homem que fez opção de pensar acerca de uma identidade fundamentada na liberdade de si. O preço que se paga pela sinceridade é muito alto. Qual o preço da sinceridade na sociedade atual?

O preço da sinceridade é a solidão. Estamos convencidos de que, embora a ditadura da imagem já estivesse presente no mundo grego, e há vários relatos que nos comprova isso, o não poder ser diferente daquilo que sou e assumir isso. Assumir o polegar que carregamos significa correr o risco de viver tão solitário quanto ele, marca uníssona. Nem sempre o perfil do jovem da geração *"Snapchat"* está disposto a enfrentar isso. É mais fácil mostrar a si mesmo, ou o que é diferente do que sou, por menos de dez segundos.

As consequências de uma vida fundamentada na imagem é viver segundo a sombra de uma sombra, segundo aquilo que a imagem que me dão faz daquilo que queria ser e não consigo. A sinceridade é, pois, uma entrada e saída em si mesmo, uma descoberta daquilo que sou e daquilo que quero ser. Por essa razão é que Lavelle trata da sinceridade como busca, caminho, e não como expressão daquilo que sou ou queira ser.

Em Narciso reside o perigo e a realidade. O perigo do jovem se apaixonar por sua própria imagem, por aquilo que ele parece ser, aparenta aos outros, quer mostrar aos outros. É a capacidade (presente em todo homem) de se apaixonar por ele mesmo e aí se perder loucamente, ao ponto de não querer voltar mais. Permanecer consigo mesmo, bastar-se a si mesmo. Lavelle ressalta: "No espelho das águas viu sua figura e por ela se apaixonou perdidamente. Junto a essas águas sombrias Narciso não cessa de perseguir sua amada figura."[3]

2 Ibidem, p. 69.

3 Ibidem, p. 12.

Quando o indivíduo se lança no culto à própria imagem ele transforma tudo o que está a sua volta em elementos que fundamentam o amor a si mesmo. Isso se transforma em paixão cega, a ponto de pensar não mais precisar de ninguém além de si mesmo. Aqui reside o grande perigo da modernidade, o perigo de pensar ser possível viver sozinho, de fundamentar a vida e as ações na solidez da consciência individual. A modernidade conhece bem as consequências de uma vida fundamentada naquilo que é só barulho, que é só representação. O mito de Narciso apresenta o filho de um deus que cai nessa armadilha de perder-se no ego e na representação. Esses dois elementos foram colocados acima do filho de um deus.

Louis Lavelle cavou fundo este espaço do ser, no reino do vazio, do oco:

> Ora, a consciência que Narciso quer ter de si mesmo lhe tira a vontade de viver, isto é, de agir. Pois, para agir, ele deve parar de se ver e pensar em si; deve deixar de converter em uma fonte na qual se olha uma imagem cujas águas destinam a purificá-lo, a alimentá-lo e a fortalecê-lo. Em outras palavras: contemplar-se narcisicamente é um processo compulsivo, um guante interior que agarra e sufoca o eu, paralisando o movimento de ir além de si e transcender o circulo vicioso da autofruição.[4]

É preciso agir. Narciso não consegue viver nem agir, pois a consciência que ele quer ter de si mesmo lhe tira todo o impulso para a vida. Um processo compulsivo que sufoca e paralisa o movimento de ir além, de querer mais, de transcendência. Não há como ir além fundamentando tudo em uma imagem. Preferir a imagem significa não querer aprofundar ou enraizar a vida. É querer sobreviver constantemente naquilo que pareço ser, naquilo que os outros dizem que sou. Este é o crime de Narciso: negar-se a ser objeto de desejo de alguém que não fosse ele mesmo. Mais ainda: sua beleza foi guardada para si mesmo.

Lavelle relata de modo incisivo:

> Narciso se espanta de ser um objeto para si mesmo e se satisfaz de ver-se como um estranho o veria, mas dando-se o prazer de abolir esse estranho nele. ser conhecido, ser amado por ele mesmo, nada lhe acrescenta ao seu puro poder de conhecer e de amar; é só na aparência que esse poder age.[5]

É a solidão de viver constantemente naquilo que se acredita ser importante, louvável, favorável a uma boa imagem. Aqui se trata de um acordo geral, onde os homens como que inconscientes, arquitetam aquilo que é importante mostrar para se ter uma vida "aceitável" em sociedade. É preferível sustentar o acordo do fingimento, alimentar as redes sociais com aquilo que trará a sensação satisfatória da aceitação. O mundo juvenil está totalmente

4 Ibidem, _____.

5 Ibidem, p. 45.

inserido neste contexto. O avanço dos Meios de Comunicação Social, mais especificamente os aplicativos de compartilhamento de fotos, tem influenciado incisivamente neste processo, podendo conduzir os indivíduos ao auge do fingimento, da não verdade, do fluído.

Em Lavelle a sinceridade, antes de ser uma mostra daquilo que é constituinte na pessoa, é um processo, uma busca constante pelo eu consciente. No que se refere a esta busca, se trata de uma longa viagem ao fundo de nós mesmos. Uma misteriosa "cassada" ao redor daquilo que possivelmente pensávamos ser, até aquilo que descobriremos que realmente éramos e não sabíamos. Prosseguindo na mesma linha do pensamento lavelliano da tentativa do homem em se esconder diante de algo ou alguém, é preciso lançar agora o pensamento sob a capacidade humana de viver, além da aparência imposta ou escolhida, segundo uma máscara. É possível chegar a um estágio tal em que não mais se perceba o uso da máscara? Em contrapartida, o que motiva o homem a pensar a cerca de sua identidade, daquilo que o constitui como pessoa, diferente das outras?

Bauman em sua obra intitulada *Identidade* (2005), defende que o desejo da identidade nasce do anseio pela segurança, estabilidade. Ressalta: "Em nossa época liquido-moderna, em que o individuo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, 'estar fixo' – ser 'identificado' de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto."[6] Estamos diante de um grande paradoxo. Aqueles que não se encaixam entre os que perambulam perdidos à procura de alguém que lhes dite o que fazer, são encaixados na lista dos retrógrados, atrasados, etc.

Fixemos nossa atenção no perigo contemporâneo de fundamentar as ações segundo o uso das máscaras. Não nos ateremos ao significado desta, pois a própria história já cuidou de fazê-lo, mas nos debruçaremos nas consequências que esta escolha traz para a pessoa que a efetiva, assim como para todas as outras que estão ao seu redor. No esforço de adaptar-se à realidade, o indivíduo corre o risco de esquecer-se de si e empregar as energias na tentativa desenfreada de manter inabalável a imagem criada. Sobre isso relata Gérard Artaud, psicoterapeuta reconhecido por sua especialização sobre o crescimento do adulto:

> Coloco tanta energia na construção desta minha personagem que acabo sendo enganado por essa farsa que estou representando e convencendo-me de que sou aquilo que quero parecer. Minha personagem recrudesceu numa mascara enganadora. Meu status social acabou absorvendo minha imagem pessoal. Tomo-me por um outro e, se me acontece tomar consciência, disso encontro bastante dificuldade para reencontrar meu verdadeiro rosto.[7]

Existe em si uma traição de si mesmo no ato do uso da máscara. É o assassinato da consciência e da identidade, acontecido consciente ou inconscientemente. Em cada processo de formação de identidade existe um ideal que precisa ser descoberto, analisado, pensado. É

6 BAUMAN, Zygmunt. ***Identidade***. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p. 35.

7 ARTAUD, Gérard. **Conhecer-se a si mesmo: a crise de identidade do adulto**. Tradução de Joaquim Pereira Neto. São Paulo:Paulinas, 1982, p. 46-47.

possível fazer uma espécie de retrato falado de si mesmo, ao ponto de pensar estar tratando de duas pessoas distintas, quando estou falando de mim mesmo. O ser humano corre o risco de se afastar tanto de si, que se descobre distante de tudo aquilo que pensou ou programou para sua existência.

Quando se reprime algo que está dentro de si mesmo, corre-se o risco de esconder tudo àquilo que deseja e precisa vir à tona. O autoconhecimento quando acolhido, pode ser a via pela qual esses elementos cheguem gradualmente ao consciente. É o que relata John Powell, psiquiatra, em sua obra: *"Arrancar máscaras! Abandonar papéis!"* escrita juntamente com Loretta Brady, também psiquiatra renomada:

> A honestidade consigo mesmo é um hábito de autoconsciência que deve ser praticado diariamente. E esta autoconsciência é mais um processo do que um simples fato. Devemos habitualmente tentar tornar-nos cônscios da forma altamente pessoal e individual em que funcionamos para processar nossas sensações, percepções, emoções e motivos. Devemos examinar com mais cuidado a forma como chegamos a nossas decisões e por fim a nossas ações.[8]

Reprimir aquilo que passa por dentro é um caminho de construção de um deserto interior capaz de afastar cada vez mais a pessoa de si mesma. Se eu constituir um deserto e nele me perder, sumir de mim mesmo e dos outros, como conseguirei ações éticas responsáveis? A consequência dessa falta de honestidade desemboca naquilo que Lavelle chamara do mesmo que tenho de mim mesmo. Quando se trata de fuga, em Lavelle, na verdade se trata do medo de si mesmo. O medo de não ser capaz de desenvolver as potencialidades que se tem.

Por vezes as pessoas até reconhecem as potencialidades que carregam consigo, até projetam inúmeras coisas a serem feitas com tais potencialidades, mas não são capazes de realizá-las por alimentarem dentro de si mesmo um o medo do fracasso, que no fundo, não passa do medo de si mesmos. É o medo de Narciso, o medo do mundo, a revolta de se ver na água. Relata Lavelle:

> Tudo o que posso imaginar de mais nobre e de mais belo no mundo, tudo o que traz para mim a marca do valor e que posso amar, é aquilo que é minha intimidade mais profunda, e, ao fugir sob pretexto de que sou incapaz ou indigno dela, é de mim mesmo que fujo. As coisas mais superficiais e mais baixas, que me atraem ou que me retêm, são apenas um divertimento que me distancia de mim, não propriamente porque não posso suportar o espetáculo do que sou, mas porque não tenho a coragem de exercer as forças de que disponho, nem de responder às exigências que encontro em mim.[9]

8 POWLL, John; BRADY, Loretta Brady. **Arrancar máscaras! Abandonar papéis!** Tradução de Bárbara Theoto Lambert. São Paulo: Loyola, 1989, p. 33.

9 LAVELLE, Louis. **O Erro de Narciso**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: É Realizações, 2012. p. 51.

Para que o conhecimento deste ser que existe em nós é preciso utilizar-se da introspecção. É como já comentado, um processo de construção infinito, que nunca acaba e não cessa de se fazer. Nunca se chega ao conhecimento total de si. Neste sentido, Freud teve sua contribuição importantíssima no desenvolvimento humano, no que diz respeito á psique humana e ao inconsciente. Sempre ao apresentar esse processo de construção da identidade como pressuposto ao conhecimento de si, Lavelle apresenta esse salto qualitativo do erro de Narciso em querer uma imagem a si mesmo, a seus primeiros passos para a ética.

O homem está constantemente neste processo de se fazer, se construir; é um caminho para toda vida. Lavelle descreve este processo como sendo o mais importante de toda a vida, se não o único:

> Ser é sempre mais que conhecer. Pois o conhecimento é um espetáculo que nos oferecemos. Assim não há nada mais desconhecido que o ser que somos; nunca conseguimos separar nossa imagem dele. Num certo sentido, de todo homem posso dizer que ele sabe mais de mim que eu mesmo: mas isso, para ele, não é uma vantagem. Pois é necessário saber exatamente o que se é para ser inteiramente quem se é.[10]

É natural que conheçamos mais os outros que a nós mesmos, estamos ocupados demais na construção da personalidade. Neste processo de construção o homem pode facilmente perder-se. Na tentativa de encontrar-se, de fazer-se, acaba se afastando de si mesmo e perdendo-se naquilo que os outros dizem dele. Neste espaço de tempo, todos caminham rumo à felicidade. Nesta busca, por inúmeras razões o jovem chega a perder-se em meio às coisas, em meio às pessoas e situações. O que torna o jovem um ser fechado em si mesmo, em suas verdades e em seu mundo, por inúmeras vezes, é o que chamamos de egoísmo. Quando o jovem se esconde por entre as máscaras que o sustentam, o egoísmo faz dele um ser sem vitalidade alguma. O egoísmo destrói toda e qualquer tentativa de relacionamento, pois ele tem em sua raiz e base o uso dos que estão ao redor para satisfazer os desejos. Para que o que se quer seja conseguido, não existe limites para artimanhas e negociações sem ética alguma. Lavelle assinala:

> ...mas o egoísmo produz uma cegueira que, no momento em que descubro em mim um ser que sente, que pensa e age, só deixa aparecer nos outros objetos que devo descrever ou instrumentos que posso utilizar.[11]

O jovem que não se conhece e não se propõe a estabelecer esse processo, este caminho, continuará neste ínterim onde o egoísmo é senhor de tudo e de todos. Somente a capa-

10 Ibidem, p. 58.

11 LAVELLE, Louis. **O Erro de Narciso**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: É Realizações, 2012. p. 59.

cidade de acolhimento do outro é que fará com que o ser humano retorne ao diálogo consigo mesmo, pois é a capacidade de acolhimento em mim que faz que os outros me acolham, e eles só me repelem se no fundo de mim mesmo já os repeli (LAVELLE, 2012). Parte sempre de mim a decisão. Sou eu quem decide em ir ou ficar, fazer ou não, estabelecer ou não o caminho de construção de mim mesmo ou permanência do uso das máscaras para satisfazer as fragilidades que não foram trabalhadas em mim.

REFERÊNCIAS

ARTAUD, Gérard. **Conhecer-se a si mesmo: a crise de identidade do adulto**. Tradução de Joaquim Pereira Neto. São Paulo:Paulinas, 1982, p. 46-47.

BAUMAN, Zygmunt. ***Identidade***. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p. 35.

LAVELLE, Louis. **O Erro de Narciso**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: É Realizações, 2012.

POWLL, John; BRADY, Loretta Brady. **Arrancar máscaras! Abandonar papéis!** Tradução de Bárbara Theoto Lambert. São Paulo: Loyola, 1989, p. 33.

O CINEMA PENSA A TRAJETÓRIA JUVENIL

Jackson Bentes[1]
Marcelo Piantkoski[2]

1. INTROITOS PARA SE PENSAR A TRAJETÓRIA DA INFÂNCIA-JUVENIL

Pensar a trajetória da infância - juvenil[3] é muito mais que pensar um ser que vive em um determinando tempo, em um determinado espaço ou com um grupo social específico. Pois, este sujeito nominado criança ou jovem, tem sua história marcada pela história de sua sociedade e suas relações de linguagem desenvolvida com seus pares.

Weinmann (2008), em sua tese "*Infância:* u*m dos nomes da não razão*", apresenta uma abordagem das condições de possibilidade de aparecimento da infância na modernidade, considerando o sujeito racional, enquanto imperativo nas culturas ocidentais, tanto do ponto de vista epistêmico quanto moral. A infância surge em oposição de alteridade à razão.

Ao adotar Comenius e Rousseau como instauradores de um discurso sobre a infância, Weinmann (2008) acredita que é possível instaurar novas configurações do saber acerca das subjetividades infantis. E nesse sentido entende-se que o autor considera que a urgência de pensar novas configurações do saber sobre a infância seja significativa para um entendimento mais aprofundado sobre a questão da infância.

Neste sentido pode-se dizer que a implicância inevitável perpassa o âmbito da linguagem. Implica também pensar, pela mediação da imagem, a relação da vida nua (Benjamin denominou de mera vida) com a infância-juvenil. É passivo que a linguagem cinematográfica possibilita que se estabeleça a função de investigação e uma ação que Tiburi e Cabrera (2013) denominaram de *metaimagem*. Onde a escrita mostra-se já como imagem.

Para efeito de indicação do caminho que se pretende seguir, ao pensar a infância como linguagem, entende-se que seja necessário perpassar a linguagem cinematográfica pelas vias de um pensamento que conduza com fluidez à reflexão através do cinema, sem deixar-se levar por seus enigmas imagéticos.

Como indicado anteriormente, a metodologia que se seguirá é da análise de conteúdo, quando se parte da investigação de obras que tem como personagem a criança ou o juvenil, em ambientes familiares ou da rua, que no dizer de Espelt (2006)[4] é fonte de desconcerto e também, enigma.

---

1 Doutor em Educação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: jackson.bentes@lasalle.org.br

2 Mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda. E-mail: marcelo.piantkoski@lasalle.org.br

3 Usaremos tanto o termo infância quanto o termo juvenil na indicação de que não se trata de uma etapa cronológica e sim uma questão a ser abordada através da linguagem.

4 Ver ESPELT, 2006. Estes filmes são analisados um a um por este autor que em seu texto mostra a associação da infância ao cinema. As vezes o cinema serve de espetáculo e domina o imaginário popular.

É neste sentido que esta investigação filosófica pretende refletir a infância-juvenil abandonada, usando as lentes que dispõe o cinema. No entanto, um cinema como pensamento filosófico. Ainda, objetivando mostrar o cinema como uma experiência necessária para entender a infância sob uma outra óptica, seguindo a trilha de autores cinematográficos como fizeram Victor Erice, Miguel Gutiérrez Aragón, Carlos Saura e outros. O caminho investigativo mais adequado pareceu ser através da análise de conteúdo, partido da investigação de obras que apresentam uma leitura de personagens juvenis.

Deste modo, acredita-se no poder de sensibilização que o cinema possui para mover outros grupos e instituições em prol da causa da infância-juvenil, desta vida nua que foi deixada a margem da vida digna.

2. O RESGATE DA INFÂNCIA NO CINEMA

A infância-juvenil que será apresentada neste texto é a infância concebida a partir do pensamento de Benjamin, isto é, aquela infância que se revela como linguagem. E que através do cinema, por excelência, é possível ressignificar a própria linguagem, é possível brincar de ficção, de faz de conta.

A linguagem cinematográfica não foge dos enigmas da imagem. Estas por sua vez, mediam a relação da vida nua e da infância. E, por conseguinte, enquanto linguagem cinematográfica exercem a função de investigação e conduzem a uma ação da *metaimagem*. O cinema mostra a imagem e também mostra a escrita.

Por isso, a ideia de interação entre escrita e imagem, comunica também a relação com a infância. É a partir da compreensão da realidade, que surge a necessidade da imagem da infância para se pensar sobre a própria infância, a vida da infância que viveu à sombra do biopoder.

Sobre o conceito de linguagem segue-se, então, a indicação dada por Benjamin como a essência espiritual das coisas. Postula-se, pois de antemão, a essência espiritual como comunicável, ou melhor, colocada na comunidade. Como não pretende-se uma análise da linguagem e, sim, servir-se da linguagem para aprofundar a compreensão do tema da filosofia, da infância-juvenil e do cinema, não necessita-se comprovação de que não existe um conteúdo da linguagem; enquanto comunicação a linguagem comunica sua essência espiritual, isto é, pura e simplesmente comunicabilidade. (BENJAMIN, 1992b, p. 183).

Em referência à linguagem, Tomás (2006) em sua tese interpreta os discursos das crianças sobre os seus direitos e as representações que têm sobre si, sobre as outras crianças, sobre os direitos da criança e sobre o mundo. O que a autora traduz, a partir de um olhar sociológico, enfocando como as crianças pensam e concebem sua realidade, o mundo num contexto cultural e simbólico.

Desse modo, pode-se afirmar que a linguagem do cinema, comunicada, também, através das imagens possibilita a ação condutora para além da ação. Por isso, o cinema pode ser essa *experiência aberta*, que autoriza descobertas e foge do permanente imposto pelas regras.

3. A LINGUAGEM DO CINEMA

A linguagem do cinema impulsiona em direção aos enigmas que a imagem carrega consigo. Esses enigmas se desvelam através das imagens técnicas. É através da mediação das imagens que se vê como a vida nua, a mera vida já explicava, ainda que indiretamente, o que se fez com a infância. A linguagem cinematográfica é como uma pista que possibilita a ação detetivesca e principalmente, conduz para além da ação e para além das imagens. O cinema é um instrumento de revelação de uma verdade extática. Como afirma Cabrera (2006) esta revelação do que se entende como enigma tem as nas imagens seu poder mediador. É

> Mas sabemos o que é o cinema por uma razão profunda, na realidade pelo mesmo tipo de razão pela qual tampouco sabemos o que é a filosofia. [...] trata-se de uma caracterização conveniente do cinema *para propósitos filosóficos*, isto é para a intenção de considerar os filmes como formas de pensamento. (CABRERA, 2006, p. 19).

Ainda Cabrera (2006), alimentando uma veia filosófica, indicara a possibilidade de uma reflexão a partir das imagens. O pensamento, através do movimento de pensar sobre o próprio pensamento, se deixa moldar pela proposta do filme no afã de instigar o pensar.

A duvida que paira sobre a realidade, muitas vezes retocada, remete através do olhar de Cabrera (2006) a considerar o cinema enquanto "experiência aberta, sempre descobrindo, fugindo do permanente das regras que procuram aprisioná-lo em algum cânone estabelecido". (CARRIÈRE apud CABRERA, 2006, p. 19).

Em *O Cinema Pensa*, Cabrera (2006, p. 19) aponta à necessidade de se considerar o cinema, também, como um "tipo particular de linguagem, uma forma possível de Serenidade, uma forma de captação do mundo que promove – como poesia – esta atitude fundamental diante do mundo". Abrindo assim, espaço para se pensar na probabilidade da reflexão imagética como uma questão filosófica, que poderia ser narrada através das palavras.

Cabrera (2006), já havia manifestado que é possível uma reflexão imagética a partir de uma questão filosófica. O pensamento, inevitavelmente, acompanha essa forma que o filme propõe para instigar o próprio pensar. Por isso, o cinema seria entendido como uma forma de linguagem, a partir da qual, imagens e palavras, por possuírem um patamar estatutário, interagem entre si e reproduzem essa linguagem. Mediante tal possibilidade apontada por Cabrera (2006), o cinema, também, pode ser entendido como um tipo particular de linguagem, capaz de captar o mundo. O autor denomina de filósofos cinematográficos, e aponta três atos que promovem características das filosofias condizentes com o que é a linguagem do cinema. (não trataremos do tema aqui).

Deste modo, a imagem provoca o movimento de refletir, e pensar na probabilidade da reflexão imagética, enquanto questão filosófica, que pode ser narrada através das palavras. No entanto, parafraseando Tiburi e Cabrera (2013) pode-se afirmar que, de fato, o acesso que se tem ao cinema como linguagem é esmaecido, pois não há a possibilidade da experiência imediata.

Acredita-se, que a linguagem do cinema seja capaz de ressignificar a perspectiva de uma infância que é entendida como linguagem e, ao mesmo tempo, possibilita pensar, através da mediação das imagens. Então, produzir as imagens enquanto reflexo do próprio pensamento, implica a infância-juvenil (enquanto linguagem), por ser motivo de ressignificação da própria linguagem.

A reflexão imagética poderá mais tarde ser narrada em palavras, perseguindo também o que conseguimos saber acerca da própria filosofia, quando propõe-se pensar no confronto com as imagens do cinema. Em outras palavras, ao se assistir um filme e sobre ele se fazer uma crítica filosófica, acolhe-se a mediação das imagens para esse exercício do pensamento.

A primeira das interrogações é da ordem linguística, e tem no filme de Kaspar Hauser, enquanto signo, um meio para nos fazer pensar na infância. A primeira resposta está expressa nas pistas deixadas por Tiburi e Cabrera (2013), em seu livro *diálogo/cinema,* onde desenvolvem um experimento dialógico dedicado ao cinema, e porque não dizer, também à filosofia. Nessa proposta de uma reflexão sobre a linguagem no cinema é possível sempre manter ativa a busca pelo pensamento reflexivo.

Segundo Paganelli (2009, s/p.) o salto de Herzog com o cinema, revela sua aura, através de filmes aventurosos que o permitem distinguir entre a *verdade* e os *fatos*, entre a realidade e as suas máscaras: "temos que encontrar algo [...] que vá para além ou sob esta realidade, algo que nos dê uma espécie de visão em êxtase, que perdure por muito mais tempo do que a própria realidade".

Este pensar reflexivo, seria uma primeira atitude a ser tomada para que não se caia na simples análise quando se assiste a história de Kaspar, mas que fique explícita a preocupação com a infância-juvenil (que é linguagem). A partir da questão colocada por estes autores e, pensando como as imagens instigam o pensamento, arguem nos seguintes pontos: Haveria pensamento no cinema sem a linguagem falada, discursiva que se expõe por palavras?

Estas interrogações, dificilmente serão respondida com um imediato sim ou não, mas lançam um convite para se pensar além das imagens visualizadas no cinema e além da linguagem falada. De fato, é inegável que tal convocação envolva-nos nesse contexto cinematográfico, no qual se desenvolve, por exemplo, o enigma de Kaspar Hauser.

A infância-juvenil pode ser contextualizada pela linguagem imagética que o filme de Herzog nos apresenta, principalmente nas imagens de uma infância que é representada por um jovem e não por uma criança. Quando denomina-se a infância como um novo lugar, já se pensa a partir dos reflexos da imagem de Kaspar Hauser, essa infância abandonada e presa à corrente. Buscando o entendimento por esta linguagem do cinema, a imagem revela a vida nua, a mera vida, exemplificada na história de nosso personagem. O relato inicial do filme já condena essa criatura que ainda não fala, que não tem origem e nem nome, pois somente depois que o encontram, passam a chamá-lo de Kaspar Hauser. A sociedade já simula uma relação de *biopoder* com este ser, com a vida nua.

Para Leite (2012) o cinema, esse espaço cultural, pode ser definido como produto e produtor em nossa sociedade, e dos modos de vida em nossa cultura. Assim, é capaz de criar

modos de vida, ideologias, atitudes, pode ser atribuída ao fascínio de nossa época pela imagem, mas também ao brilhantismo de muitos roteiristas ou diretores. Na verdade também é fruto de características pessoais dos indivíduos de nossa sociedade, que marcam e influenciam outros indivíduos os quais com a mesma intensidade buscam a aproximação de sua linguagem com nossa forma irreal de viver.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste tema sobre a infância ou sobre o juvenil, é possível traçar algumas considerações que decorrem desta reflexão.

Primeiramente, é inegável dizer ponderar que, pensar a trajetória da infância - juvenil significa muito mais que pensar um ser em vive em seu tempo, espaço e grupo social determinado. Pensar é uma implicação com a linguagem cinematográfica.

Pensar a trajetória desta vida infanto – juvenil, não pode ser uma tarefa solitária e isolada, é preciso envolver e mobilizar instituições, organizações e insistir para que as pessoas se tonem mais humanitárias e se engajem na mesma causa.

Não se pode mais permitir que a infância e a juventude sejam consideradas e tratadas como uma "Geração Perdida." Isto é, que estas sejam colocadas à margem da sociedade. Urge declararmos o fim da exploração, do abuso e da violência contra essas vidas que foram tratadas com descaso e indiferença durante longos anos.

É necessário olhar o cinema com uma visão crítica, de alguém que possui um espírito perquiritório, voltado simultaneamente um olhar para a realidade que envolve a infância-juvenil. É neste afã que se propôs o cinema como um caminho para seu espectador pensar no cinema e no que o envolve através de suas imagens enigmáticas.

O cinema não é simples demonstração e não deixa seu expectado indiferente e alheio às imagens que o envolvem, revelando uma linguagem que é *metaimagem*. Esta linguagem que leva à reflexão através das imagens é também capaz pode levar além fronteiras, tornando-se inevitável lutar para promover o resgate da infância colocada à sombra do *biopoder*.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. 2009. O que é o contemporâneo? E outros ensaios. [trad.] Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009. p. 92.

BENJAMIN, Walter. 1992. Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política. [trad.] Maria Luz Moita. s.l.: Relógio D'Água, 1992. p. 235.

BENJAMIN, Walter. 1992b. Sobre a linguagem em geral e sobre a Linguagem Humana. In: Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1992b. 11.

BENTES, Jackson. 2009. A mediação semiótica no processo ensino-aprendizagem. [A. do livro] César Fernando MEURER e Cledes Antonio. (org). Casagrande. Educação e Processos Formativos. Canoas: Salles, 2009.

CABRERA, Júlio. 2006. O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes. [trad.] Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CATTELAN, João Carlos. Kaspar Hauser: de uma Cadeia a Outra. 1, julho de 2012, Cadernos de Semiótica Aplicada, Vol. 7.

TOMÁS, Catarina Almeida. 2006. Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil. Portugal: Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança, outubro de 2006. Estudos da Criança, área de conhecimento de Sociologia da infância.

TIBURI, Márcia e CABRERA, Júlio. 2013. Diálogo/Cinema. 1ª. São Paulo: Senac, 2013.

WEINMANN, Amadeu. Infância: um dos nomes da não razão. 2008. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/handle/123456789/488?show=full. Acesso em 02 de dezembro de 2015.

OS JOVENS E SEUS TRÂNSITOS NO ESPAÇO SOCIAL: MOVIMENTOS PARA A VIDA ADULTA

Sebastião Everton de Oliveira,
mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais, Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais.

Cérise Alvarenga,
doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Palavras Chave: Jovens. Educação. Políticas Públicas. Participação social. Cidade.

Neste texto apresentaremos tensões e confluências presentes em duas pesquisas que investigaram a trajetória de jovens na relação com seus contextos relacionais, socioculturais, familiares e virtuais, que serão mais bem descritas abaixo. Por meio dessas análises foi possível observar os espaços instituídos e instituintes frente a uma <<condição normativa da vida adulta>>, tendo como centralidade suas experiências vividas num de profundas transformações culturais, sobretudo, das matrizes socializadoras tradicionais (OLIVEIRA, 2015, p. 21). Veremos que essas macrotransformações econômicas e tecnológicas constituem também "transições negadas" para esses jovens (CAMARANO, 2005, p. 258), no sentido de vislumbrarem projetos de vida mais seguros, processuais e orgânicos, revelando que <<a fase da vida não como um *estado*, mas um *processo*>>, no qual "a juventude não é, com efeito, socialmente homogênea" (PAIS, 1990, p.149) e tão somente passiva.

Nesta perspectiva, partiremos da ideia de <<juventude como um tipo de representação social e ao mesmo tempo uma condição social>> (PERALVA, 1997, p.15-24) e abordaremos esta categoria em sua diversidade, entendendo que "é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos". Assim, não leremos a juventude "presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante", não a compreendendo como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta conforme veio trabalhando Dayrell, (2003).

TRÂNSITOS NA PESQUISA "PARTICIPAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DE JOVENS: PERCURSOS E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS".

A primeira pesquisa buscou compreender as significações que os jovens atribuem à sua participação social e política. Utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista

narrativa com jovens, protagonistas sociais, inseridos em diferentes modos de atuação como circo, educomunicação, poesia, religião, e hip-hop. A análise de dados se deu a partir do levantamento de categorias, relacionadas ao mapa de vínculos dos sujeitos e a sua influência nos percursos de participação social e política, na perspectiva desses jovens. Por meio dessas categorias, foi possível examinar as significações que esses jovens vêm atribuindo à suas participações e à sua relação com as principais instâncias socializadoras que influenciaram suas trajetórias.

Neste sentido, veremos abaixo alguns trechos onde os jovens elaboram os sentidos e movimentos de saída do "lugar" para envolver-se em situações de participação crítica-coletiva. Revelando, pois, processos munidos de uma multiplicidade de referências, ora positivos e ora negativos, em cruzamentos com seus caminhos para o projeto de vida dos jovens, despertando desejos ou inquietudes, como se pode ver em seguida:

> Eu comecei a trilhar esse caminho com esse grupo na idade muito novo, nem era considerada como jovem... Eu tinha 12 anos quando esse grupo me abriu as portas. .(...) acho que não posso deixar de fora... é... alguns embates, **alguns conflitos com a família.** (...) e não por uma dependência, mas por uma relação muito próxima com esses novos amigos...(...) e que assim... a figura de um deles teve um papel decisivo na minha... na minha escolha, dessa trajetória que eu iria seguir...(...) **foi na comunidade católica no grupo de jovens no grupo COE (comunicação e expressão) que eu comecei esse trabalho com juventude.**(...) E aí, passado poucos anos... depois disso... um ou **dois anos depois de já estar participando na comunidade eu fui surpreendido com a notícia de um falecimento de um amigo meu. Não de um falecimento comum, ele foi assassinado!** (...) quanto à realidade do território [morte de muitos jovens]: acabei me apegando mais ainda a igreja. (...) (Marcelo)

Além de um diálogo intergeracional, podemos destacar na narrativa de Marcelo, a instituição religiosa como espaço que lhe permitiu ampliar seus contatos e aproximações com pessoas de outros universos, acadêmico e comunitário pastoral. Ele enfatiza que essas pessoas já traziam em sua militância uma abordagem sobre a temática juvenil e entende que na medida em que interagiu com elas, adquiriu novas aprendizagens. Segundo sua enunciação, esses "novos" amigos foram fator decisivo/determinante em sua trajetória de participação, que se fortaleceu com a morte de outro amigo, por consequência de um assassinato. Essa atuação na área de comunicação iniciada neste momento tornara o campo profissional de Marcelo.

Já para Moisés, foi a escola que foi a porta de entrada para a militância juvenil. Para ele, esta instituição aparece como grande incentivadora da sua militância desenvolvida hoje. O jovem afirma que a sua trajetória na instituição, desde a infância, contribuiu para a forma-

ção de sua identidade. Assim, ao eleger memórias de seu tempo escolar, enfatiza que sempre se viu chefe de turma e organizador de comissões na escola. Exercícios que, segundo ele, o incentivaram a ser liderança em espaços extraescolares no tempo presente.

> A escola que eu estudava: a Escola Estadual Professora Amélia de Castro Monteiro, ela funcionava ali na Rua Santo Agostinho, no bairro instituto agronômico, ao lado do circo de todo mundo. Aí, **o circo fez um projeto na escola, circo de todo mundo contra as violências sexuais. Foi a primeira vez que eu tive contato com essa temática da violência sexual. Aí eu quis fazer!** Fizemos uma boa formação na área de direitos e tal, e já na área de enfrentamento à violência sexual, que seria assim a minha principal linha de estudo. (Moisés)

Como confirmado acima o jovem conheceu a ONG Circo de todo do Mundo na própria escola, durante a realização de um projeto sobre o tema da Violência Sexual. Através deste projeto acabou entrando para esta ONG, onde atua até hoje (2015). Além de ter sido o seu primeiro contato com uma instituição neste formato, o tema acabou por se tornar sua principal bandeira de atuação na militância e, posteriormente, seu campo de trabalho.

Também na narrativa de Cristiano, a escola aparece como espaço importante em sua trajetória de participação, principalmente, porque foi a partir dela que conheceu alguns projetos, na modalidade de oficinas - vistas por ele como meio propício para se pensar o ambiente escolar e as relações entre as pessoas.

> Na época eu tinha uns 15 anos... 16 anos, e eu participei na escola... Onde eu estava estudando, na escola chamada Padre Guilherme, **todo mês tinha algumas atividades diferentes né? Pra sair um pouco** dessa, **dessa coisa de escola, de só dar matéria**. ...O que era importante pra nós...(Cristiano)

Como acontecido com os demais jovens, Cristiano também teve a área da comunicação como seu campo profissional.

Sara também afirma que sua participação em grupos se deu inicialmente graças à divulgação de um projeto na escola. Vejamos:

> A minha história cultural, na verdade, ela teve início em 2011. **Em 2010, foi na minha escola - eu estudava na escola Professor Morais - um grupo do Plugminas fazendo "mechanzinho"... falando sobre o Plugminas...** entregando alguns papéis... algumas folhas de inscrições... e eu junto com algumas amigas. Assim: "ah véi... vamo fazer! vamo fazer! é de graça. Vamo fazer!" Eu fiz. Das 8 minhas amiga que fizeram, somente eu passei. Em 2011, me ligaram e eu sem nem saber da onde que era. Eu: "da onde? Quem? Como? Plugminas? Não, nós vamo aí. [risadas]" (Sara)

Ao relembrar sua trajetória de participação Sara chama atenção ao dizer que em determinando momento não tinha uma história sobre si para contar. Vejamos,

> (...) Pedi meu pai para me levar. Meu pai tava meio assim.... você vai lá? você nem sabe o que você vai fazer lá. Aí ...assim.... ah pai! vamos lá! é de graça (risos) (...) E aí quando eu cheguei até lá, eu cheguei numa bancada....o pessoal me perguntando **qual que é sua história? e até então eu não tinha uma história pra contar né?** Ah, eu canto desde dos 11 anos, desde dos 8 anos escrevo, desde dos 11, mas é isso. Mas eu não faço nada voltado pra isso não. Aí o pessoal não! Vamos aqui, vamos te inserir nesse núcleo. Você vai participar com a gente e aí aqui você vai descobrir um novo mundo, você vai descobrir o mundo das artes cênicas. Aí eu falei assim: então vamos né! Artes cênicas é comigo mesma, já era muito boca aberta né? Que eu chamo muito pra frente.... eu disse vamos embora. (Sara)

Sara também foi sensibilizada no ambiente escolar após a divulgação do programa onde estudara. Inicialmente o que a chamou a atenção foi que esta atividade era gratuita, motivando outras colegas também a fazerem a inscrição. No momento em que foi chamada para se apresentar à equipe do projeto, para seu processo de inserção, Sara foi convidada a apresentar sua história e segundo ela até então não tinha uma história pra contar. Porém, no exercício de memória a jovem lembra, e traz à tona, algumas coisas que até então gostava de fazer, como cantar e escrever.

Como se percebe, de modo estrito, a escola aparece nas narrativas como um "espaço aberto à vida não escolar." (DAYRELL, 2012, p.307) e surpreendendo-nos a atitude dos jovens ao verificar que o contato que tiveram com os projetos nestas instituições - como nos casos de Moisés, Cristiano e Sara - era pontual de maneira que decidiram por si próprios contatar as instituições acessadas para continuarem seus processos de experimentação. Em seguida se profissionalizaram nas áreas praticadas de modo a tê-las em seus horizontes de trabalho.

Já o jovem Fernando apresenta, em sua narrativa, a influência de membros da sua família na sua participação em grupos culturais como motivação para essa participação. Assim ele diz:

> A principal referência que eu tenho... assim... é quando eu tinha 5, 6 anos, isso foi em 95 por aí.... 94... **meu tio participava de vários grupos de dança, mexia com capoeira, luta, karatê... esses negócios assim. Eu pequeno, sempre via isso e me encantei com isso, tanto que ele me ensinou alguns passos de dança e eu cresci com isso na cabeça.** (...) eu achava legal de capoeira esses negócio assim... (...) Nó o que meu tio fazia, tipo, os cara aqui tão fazendo. E o meu tio também tinha um toca disco lá, e uns discos de rap antigo, de rap internacional ... eu ficava curtindo aquilo ali, eu me sentia em casa.

> E comecei a olhar o pessoal dançando no duelo de MC's, aí voltei a treinar! Isso foi mais ou menos em 2009. (Fernando)

Como vimos acima, Fernando adquiriu uma forte influência de seu tio que já participava de vários movimentos e grupos culturais. O jovem relata que se sentiu encantado com essas atividades. Além disso, em seguida, acompanhou o espaço Duelo de MC's, movimento de hip-hop desenvolvido embaixo do viaduto Santa Tereza, no centro de BH, realizando posteriormente uma série de experimentações na companhia de um amigo. Ainda que não esteja diretamente vivendo da condição musical, o jovem vem se profissionalizando e praticado *Freelancers* como DJ.

Com esses dados, percebemos que muitas vezes os jovens iniciaram seus processos de participação sem muita intencionalidade, buscando "atividades diferentes", para além das rotinas escolares e familiares.

> todo mês tinha algumas atividades diferentes né? Pra sair um pouco dessa, dessa coisa de escola, de só dar matéria. (...) Então, **além de fazer uma coisa diferente na escola eu queria fazer um desses "trem", uma dessas coisas... ou grafite ou capoeira, uma dessas coisas** (Cristiano)

> eu mesmo **não tinha essa consciência de que a instituição trabalhava com direitos humanos.** (...) eu fazia as oficinas é porque gostava do lado artístico. (Moisés)

> me ligaram eu sem nem saber da onde que era. Eu: _ da onde? Quem? Como? Plugminas? Não, nós vamo aí. Pedi meu pai para me levar. Meu pai tava meio assim.... você vai lá? **você nem sabe o que você vai fazer lá. Aí ...assim.... ah pai! vamos** lá! é **de graça** (risos) vamos lá, vamos lá. (Sara)

> Eu fui convidado a fazer parte uma comunidade católica. Na verdade... assim... não fazer parte dela como um agente já de pastoral. Mas, naquele processo de formação da catequese. **Não fui eu que tive essa iniciativa de ir lá na igreja e falar: "não, vou participar!", mas foram amigos meus que me fizeram esse convite e acabei por aquela: ah! tô com meus amigos e vou embora lá...** E aí desse grupo eu conheci um outro, uma outra experiência no qual a gente já tava mais ou menos acostumado. E que assim... ainda muito novo, tive as portas abertas mais uma vez para poder adentrar ao espaço. (Marcelo)

Como vimos estudando, "os jovens da atual geração vêm se formando, se constituindo como atores sociais de forma muito diferenciada das gerações anteriores, numa mudança de tempos e espaços de socialização", como abordado por Dayrell (2012, p. 301-302). Sobre essas novas possibilidades de socialização juvenil, sabemos que vários estudos indicam que

as instituições classicamente responsáveis pela socialização - como a família, a escola e o trabalho -, vêm mudando de perfil, de estrutura e também de funções.

Na medida em que vão experimentando espaços e ações, vão também ordenando seus desejos, encontrando bandeiras e defendendo causas, além de inaugurar novos modos de conviver e de contestar a cultura. Essas questões, de modo estrito, revelam-nos que a participação política e social não é inata ao sujeito, precisando, pois, de estímulo e de favorecimento de espaços para sua experimentação.

Essa questão díspar e complementar leva-nos a ler suas práticas participativas sob a ótica dos papeis sociais e as funções construídas historicamente na relação entre as idades e os processos plurais de agrupamento. Neste sentido, segundo Miguel Arroyo (2004, p. 266), a questão das idades não é um tema da atualidade. Ele menciona que na história sempre somos enquadrados em uma determinada idade ou em um determinado tempo de vida. Em sua concepção, pertencer a uma determinada faixa etária é uma condição provisória.

> a idade tem uma característica específica e evidente: por definição, do ponto de vista dos indivíduos, é uma condição transitória. (...) os indivíduos não pertencem a grupos etários, eles os atravessam (...) **a idade é uma identidade provisória.** (p.267- grifo nosso)

Nesta perspectiva, Arroyo acredita que temos recebidos diversas contribuições, principalmente da historiografia, para perceber que as distintas idades da vida e sua periodização não são intemporais, mas construções e vivência histórica e social.

TRÂNSITOS DA PESQUISA "JOVENS, PROFESSORES E INSTITUIÇÕES ARTÍSTICAS E CULTURAIS: RELAÇÕES NO ESPAÇO SOCIAL".

A segunda pesquisa buscou compreender as relações estabelecidas por professores e estudantes nas experiências de visitação aos chamados "espaços culturais". A investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Por meio da pesquisa documental, buscando-se situar e problematizar a construção social e histórica da categoria juventude, seus direitos e as políticas públicas na área da cultura. Na pesquisa de campo, foram realizados grupos e entrevistas com jovens estudantes do ensino médio e entrevistas com professores, tais registros foram gravados em áudio mediante autorização dada por meio de TCLE. A orientação metodológica ocorreu por meio de fundamentos da micro história e da fenomenologia.

Na perspectiva de ilustrar "os trânsitos" destes jovens em direção à vida adulta, compartilhamos trechos da entrevista realizada com Carolina, 19 anos. Esta jovem foi convidada a participar da segunda pesquisa relatada neste trabalho devido ao fato de ter tido diferentes experiências por meio da escola ou de instituições do terceiro setor em museus, teatros, parques. Além disso, participou do Programa Poupança Jovem que é um Programa dirigido aos jovens moradores de cidades em Minas Gerais com Índice de Desenvolvimento Humano-IDH baixo e que incentiva à ida aos espaços culturais no próprio bairro, na cidade e fora

dela. O primeiro contato com a jovem ocorreu quando ela tinha 16 anos e participava de um programa de inserção de jovens no trabalho, executado por uma associação vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social da Prefeitura de Belo Horizonte. Ela, antes de participar deste Programa, residia no município de Ribeirão das Neves, depois mudou-se para Venda Nova, região de Belo Horizonte. A entrevista com Carolina ocorreu após várias tentativas, na última, ela explicou-me que necessitou desmarcar, por ter tido uma espécie de convulsão. Contou que nunca havia passado tão mal assim, pensou que ia morrer, pois ficou inconsciente e com os membros superiores imobilizados. Fez exames médicos e não identificaram nenhum problema físico de saúde. Ao falar sobre este ocorrido, atribuiu ao seu ritmo de vida em curso. Relatou cursar engenharia civil pela manhã e que além das disciplinas da graduação, estava dando aulas à noite de Química em uma escola da rede estadual de ensino. Portanto, esteve muito aflita com todas estas atividades. Disse que acabou tendo que adiar uma iniciação científica que lhe demandaria 20 horas semanais. Após impasse sobre a decisão, optou por não ser bolsista devido aos compromissos anteriormente assumidos. Seu contexto atual de vida, aos 19 anos, parece ser um prolongamento do que narrou experimentar desde os 15: grandes deslocamentos pelas regiões da cidade, conciliação de atividades de trabalho e estudo, num ritmo intenso, no qual uma ação parece grudar-se a outra, quase sem pausas.

> [...] Eu saía de lá de Venda Nova, saía 5 horas da manhã pra chegar às 8 horas. Eu estava fazendo curso técnico, estudava de manhã, trabalhava à tarde fazia técnico à noite. Eu fiquei tão feliz quando consegui o estágio, a bolsa era ótima. Eu trabalhava como jovem trabalhador, fazia estágio de noite. Eu precisava daquele dinheiro. Era muito boa a bolsa de estágio, eu fiz esse curso de Segurança do Trabalho durante 2 anos, durante o tempo que trabalhei. Depois de formada que eu peguei a bolsa (Poupança Jovem). Demorou a sair. Depois de dois anos que acabou o programa, saiu a bolsa e eu formei no ensino médio. (CAROLINA, 2014, s/p)

Suas falas demonstram o esforço por uma mobilidade geográfica de uma moradora que está em município da RMBH, Ribeirão das Neves e vai se deslocando em direção a capital, buscando acessar o curso técnico pretendido, o trabalho e depois à graduação em uma universidade. O vetor de sua descrição é a de um movimento migratório contrário ao que originou as cidades que compõem a Região Metropolitana de BH. [...] "Por que você sabe, eu sou de Ribeirão das Neves. (risos)[...]" (Carolina, 2014, s/p). Ao expressar sobre sua cidade de origem, a jovem se refere a uma conjunção de fatores que caracterizam este território: a distância em relação à BH, os serviços relativos às possibilidades de continuidade dos estudos, além do estigma da cidade que possui, ao todo, cinco presídios.

No caso de Carolina, este movimento só foi possível graças a sua participação em programas que previam uma remuneração ou bolsa. O depoimento dela indica que há uma modificação nas relações que estes indivíduos tecem no espaço social no qual operam repo-

sicionamentos nos valores e escolhas. Há em sua fala, o sentido de busca de oportunidades de formação que lhe possibilitem perspectivar caminhos profissionais.

Ela apresenta as repercussões em sua trajetória após ter experimentado diferentes "espaços culturais" por meio de sua participação em projetos e programas sociais. Estes lhe permitiram vislumbrar outras experiências no que diz respeito ao acesso à cidade, aos direitos, as oportunidades de outras aprendizagens para além daquelas vividas pelos seus colegas em seu território de moradia. Ao perguntar sobre "espaços culturais" no bairro em que morava e no que atualmente mora, ela diz o seguinte:

> [...] não tinha nada no bairro...O que tinha era trabalho voluntário na Igreja, a gente tinha trabalho na Igreja. Era o único ponto que a gente tinha ou ainda tem, acho que não mudou essa realidade. Era único ponto que a gente tinha de relação entre nós jovens e a comunidade. Não tinha outro ponto no bairro [...]. (CAROLINA, 2014, s/p)

Outro aspecto ressaltado por ela como propiciador de experiências de circulação por "espaços culturais" se dá a partir de sua condição de trabalhadora que tendo um salário, passa a ter condições financeiras para custear despesas de deslocar pela cidade, conhecendo diferentes espaços de lazer.

> Olha pra você ver, a gente veio de uma realidade, primeiro: a questão financeira, a gente não tinha dinheiro pra passear. Quando a gente começou a trabalhar, tinha dinheiro no bolso e a gente sabia, a gente foi em todos os museus. Gente! Vambora! Então abriu, assim, quando a gente começou a trabalhar a gente foi ao teatro, nós fomos no Planetário do Espaço do Conhecimento da UFMG na Praça da Liberdade, tem uma constelação. Você já foi? É lindo! É fabuloso, é melhor que Réveillon. Tem o observatório e tem o planetário, parecendo sala de cinema, só que os bancos são virados pra cima, é a coisa mais linda do mundo. Levei a minha família toda. Levei meu namorado, levei a turma toda. (CAROLINA, 2014, s/p)

A experiência em espaços museais e no observatório da UFMG é apontada por ela como comparável às sensações vividas durante a queima de fogos, na passagem de um ano para o outro, e que é expandida por ela abrindo possibilidades de interação com seus pares e até mesmo com sua família.

Durante a entrevista, relatou que conhecer diferentes regiões da cidade e seus "espaços culturais" foi provocando e modificando suas percepções, tendo estas transformações reverberadas em suas relações sociais, em seus objetivos profissionais. Nos trechos abaixo, Carolina relata seus deslocamentos pela cidade. Ao mesmo tempo em que fornece um traçado geográfico, auxilia a compreender que ele é também social.

> Como que parece bobo, mas muda... é engraçado porque a gente, eu Julia, Marcos e a Jéssica. Eu nunca tinha ido ao Parque das Mangabeiras. A gente não sabia que tinha, eu não sabia que eu podia entrar no Parque das Mangabeiras qualquer dia da semana e não tinha que pagar. (CAROLINA, 2014, s/p)

Esta condição de distanciamento físico das oportunidades de trabalho, ensino e lazer dos jovens que estão localizados nas periferias dos grandes centros e a impossibilidade de acessarem serviços públicos é descrita por Carrano e Dayrel (2015) como uma espécie de aprisionamento social, no qual os jovens estão enclausurados em bairros periféricos.

> [...] são muitos jovens aprisionados no espaço e no tempo, presos em seus bairros periféricos e com enormes dificuldades para articularem projetos de vida. (p. 127).

A ideia de se aproximar de serviços e outros bens culturais encontra-se enunciada em outros trechos da conversa com Carolina:

> A partir do momento que eu comecei a ver que eu poderia ter novas experiências, poderia aprender mais, poderia ser quem eu queria e não o que os outros queriam que eu fosse, eu comecei a ter mais autoconfiança. Comecei a ter vontade. A gente começa estudar e a gente vê, por exemplo, equação de segundo grau. Beleza, pra quê eu vou usar, por que eu tenho que saber isso, você não vê aplicação. E quando eu comecei a ver que eu poderia ser, o que eu poderia fazer, o porque aquilo, eu comecei a dobrar meu interesse em estudar. Eu comecei a olhar diferente. O que era interessante pra mim eram os jogos de videogame, filmes e, a partir do momento que eu comecei a ver novas realidades, comecei a sair. Isso pra mim, já não era tão interessante mais. (CAROLINA, 2014, s/p)

Em seu relato, a família, aparece como elemento determinante na sua busca por outras oportunidades, conhecimentos e aprendizagens. A experiência em outros contextos educativos é estimulada por sua mãe que contrariamente à maioria das famílias de outros jovens, não estabelece a experiência religiosa como um valor ou prioridade. A participação em oficinas de arte e educação, como a de construção de bonecos e de artes visuais, são mencionadas por ela como significativas neste percurso de apropriação das oportunidades educativas em instituições culturais da cidade.

> Então eu comecei a sair lá de Venda Nova e vir pro centro. A gente fez várias visitas no Abílio Barreto (Museu) e Museu das telecomunicações, na própria AMAS, porque lá tinhas umas esculturas que os

> próprios alunos faziam. Tinha o teatro, eu participei da Mostra. Você perguntou do que ficou marcado, teve uma experiência que ficou que foi aquele boneco gigante de arame. Eu tava naquela equipe que foi uma Mostra no espaço 104. Eu lembro que o professor cobrava muito, eu tinha a maior vontade. Agora que eu tô mais madura, eu vi o tanto que ajuda. Foi uma coisa que ficou marcada, nós fizemos um vídeo com as oficinas de áudio visual, falando sobre a interação da juventude na sociedade, sobre as profissões, como que cada profissão interage. Nesse momento da minha vida foi que eu cresci muito, assim, culturalmente falando [...] (CAROLINA, 2014, s/p)

Uma das problematizações e críticas tecidas por Bourdieu, relativas às experiências dos indivíduos nas instituições, é a de que se pode ocupar fisicamente um espaço sem habitá-lo, se o indivíduo não possui um determinado habitus. A experiência de estar deslocado em determinado espaço decorre da entrada sem preencher as condições que este exige de seus ocupantes. Demanda a posse de determinado capital cultural, que o sujeito não possuindo, interdita a sua experiência com determinados bens culturais, ainda que estes sejam dados como públicos. Talvez, Carolina, ao encadear suas experiências tanto na condição de visitante como na de proponente do fazer criativo, nas oficinas de vídeo ou de criação de bonecos, colabora no sentido de pensarmos que vai integrando tais experiências e posições, constituindo um *habitus*[1] e um capital cultural relativo aos espaços e as manifestações artísticas. Seu depoimento apresenta como vão se constituindo suas matrizes de percepção diante de espaços culturais instituídos e de como se sente apta a se apropriar deles a ponto de compartilhá-los com outras pessoas. Ouvir os sentidos trazidos por Carolina é ouvir como significa tal experiência, como ela opera subjetivamente, como é provocada neste campo ou espaço social. Quando perguntada sobre possíveis contribuições do que já viu ou assistiu em sua formação, Carolina descreve a existência de atribuições de gênero que ainda posicionam a mulher em papel social restrito a ser mãe e dona de casa, o que ela denomina como "uma cultura presa" das pessoas com as quais convive onde reside.

> Acho que demais, porque onde eu vivo, acho que a cultura é muito presa. Por exemplo, eu como mulher, eu tenho que arrumar um marido rico. Ele não precisa me amar, tem que ser rico, me dá tudo que eu quero, eu tenho que ter filho e ficar dentro de casa. (CAROLINA, 2014, s/p)

Falar das experiências sobre os espaços visitados a faz revisitar sua trajetória familiar. Ela segue, citando o exemplo das tias que engravidaram sem planejar na adolescência. Ela parece afirmar como tem buscado outros caminhos e outras escolhas que permitam condições de agir a partir do se quer, sobre o que tem vontade, e não ser atravessada pelo "destino".

1 *Habitus* é descrito por Bourdieu (2013) como um sistema de disposições que sendo duráveis e transponíveis e, integrando todas as experiências passadas, pode funcionar a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações.

> Desde nova eu queria estudar, e não casar e ter filhos... Eu tinha duas tias: uma ficou grávida aos 14 e a outra ficou grávida aos 16. Não é que filho acaba com vida da gente, mas uma menina de 14 anos ficar grávida, qual é o destino? Porque uma menina de 14 anos não é uma mulher, aí quando ela cai na real, nossa a realidade ...quando eu vi aquilo, eu pensei: eu não quero isso pra mim. Eu não quero. E eu pensei, não dá, e eu passei a querer buscar coisas novas e com esse procurar coisas novas no teatro. Eu vi teatro, exposições eu viajava nas fotografias. (CAROLINA, 2014, s/p)

As experiências com o teatro e as exposições fotográficas são descritas por ela como relações que catalisam outros desejos e motivações, outras buscas e "viagens". Falar das visitas a faz relembrar outros espaços e papeis sociais que gradativamente passou a habitar como a graduação em Engenharia Civil e a atuação como professora de Química. Ela afirma o espaço social da escola como ambiente no qual os conhecimentos precisam fazer sentido para aqueles que aprendem, deve apresentar relação com a vida.

Carolina apesar de ter acessado diferentes serviços em Ongs por meio de encaminhamentos do Centro de Referência em Assistência Social, devido ao seu perfil socioeconômico e por habitar uma região com IDH muito baixo, em algumas de suas experiências narradas evidencia o ritmo que corre pra pegar seu ônibus e alcançar seu céu de réveillon cheio de pulsação de vida e possibilidades.

O trânsito entre a escola e os "espaços culturais" e a relação com as manifestações artísticas parecem constituir um contexto potencial para ela e outros jovens formularem indagações sobre suas vidas, sobre o papel do professor e da escola e o quanto acessam de forma restrita os espaços da cidade. Milton Santos, ao problematizar as oportunidades e a desigualdade de acessos às oportunidades e direitos, lembra-nos que "Cada homem vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão depende de sua localização no território... as oportunidades não são as mesmas" (SANTOS, 2012, p.107). Deste modo a possibilidade de ser mais ou menos cidadão depende do ponto do território onde se está. A cultura ou os processos culturais presentes na cidade constituem uma herança, mas também são parte de um reaprendizado das relações profundas entre o homem e seu meio, um resultado obtido por meio do próprio processo de viver. Estas relações são construídas nos diferentes territórios nos quais vivemos. O território apresenta-se então muito mais do que um conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico.

ENTRE UM TRÂNSITO E OUTRO: MOVIMENTOS NO ESPAÇO SOCIAL

No diálogo entre as duas pesquisas, percebemos que os jovens realizaram movimentos para a formulação de questionamentos, no contexto dos padrões de vida adulto-nor-

mativos, ao conjunto de suas vivências, esboçando posicionamentos e enfrentamentos das situações de segregação e de desigualdades sociais vividas. As duas pesquisas corroboram com a ideia de que os modelos tradicionais de transição para a vida adulta, entendidos principalmente a partir da saída da escola, ingresso no mercado de trabalho, saída da casa dos pais, formação de um novo domicílio pelo casamento e nascimento do primeiro filho, têm mostrado que as experiências de vida e as expectativas da atual geração são mais complexas e <<menos previsíveis que as de suas predecessoras>>, sugerindo que os <<modelos lineares de transição>> estão se tornando cada vez mais inapropriados para o contexto de mudança social e econômica das últimas décadas. Com isso também identificamos uma flexibilização da linearidade na sequência dos eventos, sugerindo uma despadronização do processo de transição. Os momentos no ciclo da vida ou as idades em que ocorrem os eventos que marcam o processo de transição variam no tempo, no espaço e por grupos sociais, bem como a sua duração. O conjunto dessas características pode resultar em <<transições desiguais>> para a vida adulta. (CAMARANO, 2006*).*"

Neste cenário a vivência moderna faz com que a transitoriedade das coisas dificulte a preservação de um sentido de continuidade histórica, favorecendo a fragmentação e a "disfuncionalidade" das matrizes socializadoras. "É como se a vida estivesse apenas começando e o passado entregue ao esquecimento"(SENNET, 2012, p.28). Não querendo aqui, cultuar nesta fala, os saudosismos e as demagogias históricas. Assim, entendemos que:

> Durante a maior parte da história humana as pessoas têm aceitado o fato de que suas vidas mudarão de repente devido a guerras, fomes ou outros desastres, e de que terão de improvisar para sobreviver. O que é singular na incerteza é que ela existe sem qualquer desastre histórico iminente. (SENNET, 2012, p.31 e 32).

Por isso, torna-se, importante a oferta de espaços de participação e formação crítico-social, para o favorecimento e a ampliação de repertórios vivenciados pelos jovens, sobretudo, os mais pobres para romper com ciclos de trajetórias já fadadas ao "fracasso".

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CAMARANO, Ana Amélia. (org.) Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição? / organizadora Ana Amélia Camarano – Rio de janeiro: IPEA, 2006. 332 p.: il.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1992.

OLIVEIRA, Sebastião Everton de. Percursos de participação social e política de jovens: percursos e experiências educativas. / Sebastião Everton de Oliveira, 2015. 200 f. , enc.

PAIS José Machado. . A construção sociológica da juventude: alguns contributos.

Revista Brasileira de Educação. *Análise Social, vol.* XXV (105-106), 1990 (1.°, 2.°), 139-165.

PERALVA, Angelina T. O jovem como modelo cultural. In: Revista Brasileira de Educação- ANPED – Juventude e Contemporaneidade. n. 5 e 6 , 1997, pp. 15-24

DAYRELL, Juarez O jovem como sujeito social. *On-line version* ISSN 1809-449X Rev. Bras. Educ. no.24 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2003.

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 2012.

SENNETT, Richard. A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. (4ª ed.). Rio de janeiro: Record, 2000.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim.

NOVOS MODOS DE CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES DE ADOLESCENTES NAS REDES SOCIAIS: UMA RELAÇÃO COM A MEDIAÇÃO PARENTAL

Vanina Costa Dias
Doutora em Psicologia pela PUCMINAS
Professora na Fundação Pedro Leopoldo
vaninadias@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um estudo sobre a constituição da subjetividade de adolescentes a partir de suas relações nas redes sociais virtuais, tendo como plataforma de investigação o Facebook, tomando aqui como foco a mediação familiar nesse processo.

Participamos, hoje, de uma nova sociedade, construída a partir da inter-relação posta por mudanças tão profundas quanto recentes, de cunho social e tecnológico, que nos fazem pensar em novas posturas ideológicas. Diante das atuais possibilidades técnicas desenvolvidas nesse campo da informação, é possível perceber que novas formas de sociabilidade estão surgindo nesse novo ambiente tecnológico e virtual, o que vem trazendo incômodo tanto para estudiosos que já desenvolvem pesquisas para melhor compreender essas transformações quanto para pessoas comuns que, diante desse incômodo, buscam a ajuda de especialistas.

No lugar de psicóloga clínica, também fui afetada por esse incômodo, o que me levou ao lugar de pesquisadora. Na pesquisa relatada nesse artigo, desenvolvi um estudo que buscou discutir os aspectos relacionados à realidade virtual proporcionada pela internet e a construção da subjetividade de adolescentes, procurando responder a uma questão básica: *Como a internet vem mediando as relações interpessoais virtuais estabelecidas pelo adolescente e como essas relações afetam e constituem sua subjetividade?*

Essa pesquisa se iniciou com uma inquietação clínica: a demanda de orientação pelos pais de meus pacientes adolescentes para lidar com o uso que seus filhos fazem do computador, seja jogando, seja pela conexão a diversos tipos de *sites* na *internet* e principalmente no uso das redes sociais virtuais.

Na condição de usuária das redes sociais, a conexão com os adolescentes que também compartilham dessa prática me aproximaria dessa realidade, possibilitando uma maior compreensão do modo como estar conectado às redes sociais interfere (ou não) nas relações familiares, sociais e pessoais desses meninos e meninas. Essa inquietação revela duas preocupações básicas: o tempo de uso e o universo desconhecido presente nesse mundo-rede social.

Dei início à minha investigação partindo da compreensão dessa realidade virtual que vem fazendo parte das diversas dimensões de nossas vidas, e da demanda por compreender como essa realidade vem fazendo parte da rotina dos adolescentes com os quais convivo diariamente em meu consultório.

Com o objetivo investigar como a internet vem mediando as relações virtuais estabelecidas pelo adolescente e como essas interferem em sua subjetividade, tomei como premissa que as redes sociais virtuais têm feito parte do dia a dia dos adolescentes como uma nova forma de socialização e comunicação, assumindo um papel importante na constituição de sua subjetividade. Concebendo a rede social como um espaço de interação organizado em torno de uma afinidade compartilhada, a mesma favorece a desterritorialização e a expansão da comunicação, que se estende, a partir da internet, para um ambiente virtual que se materializa e se atualiza de forma potente nas telas de computadores, *tablets* e aparelhos celulares cada vez mais utilizados pelos adolescentes, conceitos que se coadunam em Manuel Castells, Pierre Levy e Deleuze e Guattari.

As redes sociais virtuais trouxeram esse desafio para a compreensão do modo como esse acesso produz novos modos de subjetivação, sendo relevante compreender em que medida os adolescentes se constituem nesse processo mediado pelos sentidos e significados que atribuem ao seu mundo, a partir da relação estabelecida com o meio - real e virtual - e consigo mesmo, compreendendo também como esse adolescente se afirma como um ser histórico, dotado de singularidades e se constitui e é constituído em movimento pelas relações sociais e culturais vividas ao longo desse tempo e nesse processo.

CONTEXTUALIZANDO UMA REALIDADE SOCIAL

Os indicadores socioculturais e estudos atuais que se ocupam com a juventude conectada as informações sobre essa temática confirmam que estamos diante de uma realidade: as tecnologias da comunicação, e em especial a internet, vêm, cada vez mais, fazendo parte da sociedade se tornando uma das práticas mais comuns entre as pessoas que usam a internet como ferramenta de aprendizado, lazer, comunicação e trabalho. É uma tecnologia que se incorporou à realidade das pessoas e, mesmo levantando questões, seus benefícios estão presentes a todo o momento, de tal modo que já não nos imaginamos vivendo sem ela.

Embora a Internet possa ser vista em alguns momentos com desconfiança e se questionem os efeitos de seu uso abusivo sobre indivíduos e coletivos, os indicadores socioculturais confirmam o largo uso da Internet em todo o planeta.

Somos hoje no mundo, segundo a União Internacional de Comunicações - UIT - em torno de três bilhões de usuários de internet (fixa e móvel), o que corresponde a 40% da população mundial. Desse percentual, 78% pertencem aos países desenvolvidos e os demais 32% pertencem aos países em desenvolvimento.

O Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – IBOPE - em pesquisa para a UNICEF, em 2013 no Brasil, verificou que dos 21 milhões de adolescentes brasileiros (entre 12 e 17 anos), 70% deles acessam a internet e dentre eles 85% acessam as redes sociais.

Também o Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - CETIC - nos traz a seguinte realidade: a maior camada da população brasileira que se utiliza da Internet está na faixa etária entre 10 e 17 anos (77%). Essa realidade é bastante significativa

em todas as regiões do país, mas principalmente nas regiões sul e sudeste, e os acessos são realizados não apenas nos domicílios, mas também em *smartphones* e ainda em *Lan Houses*.

Em diversos estudos já realizados é possível confirmar que, para os adolescentes e jovens, a internet é um espaço no qual podem explorar e descobrir novas possibilidades seja para lazer, informação e comunicação.

Esta realidade chama a atenção de pesquisadores em vários campos do conhecimento, principalmente nas Ciências Humanas e Sociais, que tomam posições diferenciadas a respeito dessa temática, quais sejam: o uso e o abuso da Internet estão associados a sentimentos de solidão e ao isolamento social e familiar, a comportamentos patologizantes relacionados ao culto ao corpo e à imagem; por outro lado a prática de uso das redes sociais virtuais instituiu 'comunidades' onde todos se relacionam com mais facilidade, buscando uma colaboração e uma interação saudável, tornando-se uma importante fonte de autoconhecimento por meio das escritas de si em blogs e redes sociais.

Nos Estados Unidos, dentre diversos pesquisadores, danah boyd[1] (2014) mostra em seus estudos como os adolescentes usam a mídia social em suas práticas cotidianas, analisando as implicações das tecnologias digitais e das redes sociais na formação da identidade na juventude. Ela afirma que as redes sociais digitais desempenham um papel crucial na vida dos adolescentes, fornecendo a esses sujeitos um espaço próprio para fazer sentido no mundo, onde podem complementar ou suplementar seus encontros face a face, mas mostra ainda que a compreensão desse processo, pelo qual os adolescentes têm se constituído em suas relações sociais virtuais, é complexo e não pode ser reduzido a aspectos superficiais, pois estão em jogo diversos aspectos - sociais, culturais e individuais - de cada sujeito.

Na Europa, a pesquisa *EU Kids Online*, desde 2006, desenvolve um estudo que visa orientar as iniciativas relacionadas às políticas públicas, à educação e à conscientização em âmbito nacional, regional e internacional das oportunidades e riscos do uso das tecnologias digitais e *on-line* por crianças e adolescentes em 33 países que incluem 31 países da União Europeia além da Austrália e do Brasil que se associaram a essa rede de investigação a partir de 2012. O objetivo dessa rede é analisar as condições de acesso à internet de crianças e adolescentes, as suas atividades, a mediação por parte de pais, colegas e professores, as suas competências digitais declaradas e a sua experiência com riscos e oportunidades na rede. Esse projeto considera diferentes posições das crianças e adolescentes em relação ao risco associado ao uso da internet: "receptores de conteúdos distribuídos em massa; participantes em contatos iniciados por outros, da mesma idade ou mais velhos; e agentes de condutas" (PONTE at al, 2012b, p.13)

O Projeto *EU Kids Online* foi também referência para a pesquisa TIC KIDS Online, proposta a partir da necessidade de compreender o uso da internet entre crianças e adolescentes de 9 a 16 anos no Brasil. Coordenada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) essa pesquisa visa entender os riscos e as oportunidades que se relacionam com a proteção da

1 Por razões que fazem parte de sua história de vida social e cultural, boyd faz questão que seu nome seja escrito com letras minúsculas, o que respeitei ao longo de toda a tese.

criança e do adolescente no ambiente on-line. Adotando uma abordagem quantitativa com base em uma pesquisa amostral, permitindo uma comparação longitudinal de resultados ao longo de três anos (2012, 2013 e 2014). Seus objetivos giram em torno da compreensão da forma como esses sujeitos lidam com questões relevantes, como o acesso e uso da Internet; os riscos *on-line*; a percepção em relação à sua segurança on-line e ainda o delineamento das experiências, práticas e das preocupações dos pais ou responsáveis relacionadas ao uso da Internet por parte dos seus filhos. Os resultados permitiram analisar as mudanças ocorridas nas formas de uso da Internet, apresentando dados que possibilitam mapear as formas de uso das TIC e as estratégias de mediação desempenhadas por pais e responsáveis.

PESQUISANDO NO ESPAÇO VIRTUAL

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa tendo por *locus* o meio virtual, que buscou dialogar com sujeitos via redes sociais *on-line* e *off-line*, a pesquisa relatada nesse artigo compreendeu um conjunto de diferentes técnicas que visou descrever e analisar os significados dos fenômenos sociais, reduzindo a distância entre teoria e dados pesquisados.

Neste caso dialoguei com uma nova metodologia – a Netnografia - proposta por Kozinets (2014) para pesquisas na internet, buscando produzir uma análise mais completa para conhecer os processos de subjetivação dos adolescentes através de suas relações nas redes sociais.

A netnografia resulta do trabalho de campo que estuda as culturas e comunidades *on-line* emergentes, mediadas por computador, ou comunicações baseadas na Internet, que requerem métodos de pesquisa *on-line* adaptados e pertinentes a esta realidade. As análises netnográficas "podem variar ao longo de um espectro que vai desde ser intensamente participativa até ser completamente não-obstrutiva e observacional" (KOZINETS, 2014 p. 15). O incremento de pesquisas de cunho antropológico no ambiente virtual é um sinal de que a Internet não é mais apenas considerada um artefato cultural, passando a ser considerada, também, como um espaço por onde se configuram territórios e subjetividades.

Para participar dessa pesquisa, convidei adolescentes de 14 a 18 anos, estudantes de duas escolas de educação básica (uma pública estadual e outra particular), que se localizam em Pedro Leopoldo, cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte (MG). É uma cidade de médio porte, com uma população aproximada de 60 mil habitantes. Dessa população, 9% estão na faixa etária de 14 a 19 anos, dos quais 64% são estudantes de escolas públicas estaduais ou municipais. Os adolescentes que participaram dessa etapa da pesquisa deveriam ser usuários de redes sociais e esses responderam a um primeiro questionário que chamei de "Sondagem". Nesse questionário busquei dados como: a participação em comunidades virtuais, os diversos tipos de tema postados nessas comunidades, e o tipo de relacionamento estabelecido com os 'amigos' nas comunidades virtuais. Também indaguei sobre a forma como acessam a internet e a disponibilidade desses adolescentes para participar do segundo momento da pesquisa descrita nessa tese. Foram respondidos 165 questionários e os dados coletados foram submetidos a tratamento percentual, traçando um perfil geral dos adoles-

centes que fazem uso das redes sociais. A partir dessa sondagem, constituí um grupo menor de adolescentes para identificar em que medida o acesso às redes sociais modifica, enriquece ou altera comportamentos sociais, modos de aprendizagem, hábitos de consumo e hábitos culturais dos adolescentes, interferindo em seu processo de subjetivação. Esse grupo, ‚constituído por 25 adolescentes que participaram efetivamente das discussões, especificamente criado no *Facebook,* foi configurado como um "grupo secreto" de forma que apenas seus membros tivessem acesso às informações nele compartilhadas e a entrada fosse controlada por um moderador, nesse caso, eu. As regras para a criação e funcionamento do grupo foram compartilhadas com os adolescentes em um encontro presencial. Foi combinado que o grupo permaneceria no ar ao longo de treze semanas período em que foram lançados semanalmente temas pertinentes aos objetivos da pesquisa. Um ano e meio depois de finalizada essa parte da pesquisa de campo, surgiu a necessidade de realizar novos encontros com os adolescentes, dessa vez de forma presencial, no formato de Grupos de Discussão *off-lin*e. Desses encontros participaram dez adolescentes que foram convidados entre aqueles que fizeram parte do grupo de discussão *on-line*, que objetivaram complementar informações que pudessem aprofundar questões relacionadas à segurança *on-line,* à mediação pelos pais e às novas formas de uso da internet e das redes sociais através dos dispositivos móveis.

MEDIANDO AS RELAÇÕES DOS ADOLESCENTES NAS REDES SOCIAIS

A maioria dos adolescentes participantes dessa investigação (50%) iniciou o uso do computador e da internet ainda na infância, mediada pela família, aspecto que vai ao encontro dos dados apontados pela pesquisa TIC Kids Brasil (2013) que revela que 65% da população brasileira nessa faixa de idade teve seu primeiro acesso na internet e numa rede social até os 11 anos de idade. Como se tratam de adolescentes que vêm de famílias que se constituíram já numa época em que o computador fazia parte de sua geração, esse tipo de prática familiar já era uma constante também no uso pelos pais e irmãos mais velhos, como afirmaram alguns deles, o que incentiva essa prática entre os adolescentes, mesmo que houvesse na própria rede um limite para abrir uma conta naquele site. Eles relatam que, além dos pais, tios e irmãos mais velhos os ensinaram a usar o computador e a acessar a internet, e que rapidamente estavam navegando em diversos sites.

Em relação à presença dos pais nas redes sociais, os adolescentes observam que há certa inabilidade em relação à prática de uso do computador e das ferramentas das redes sociais e mais especificamente do Facebook. Mas muitos desses pais já têm procurado fazer parte dessa realidade como forma de monitorar e controlar aquilo que os adolescentes têm feito através das redes sociais.

É interessante perceber nos relatos dos adolescentes a presença de uma relação onde os papéis estão se invertendo: os adolescentes passam a ser tutores dos adultos, ensinando-os o manejo na rede. Com essa possibilidade, esses mesmos adolescentes filtram a entrada dos pais em seu grupo virtual, evitando assim o controle daquilo que fazem nesse espaço. Além disso, mesmo que acreditem estarem sob o comando daquilo que os filhos postam e pesqui-

sam na internet, são os filhos quem determinam até onde os seus pais podem navegar nesse espaço virtual, já que são eles quem ensinam as ferramentas para a navegação.

A presença dos pais nas redes sociais reforça a ideia de que o uso da internet e suas diversas ferramentas de comunicação desenvolvem a potencialidade técnica e cultural das novas gerações, tornando necessário seu aperfeiçoamento através da prática de uso, mesmo que a maior parte deles não faça uso das redes sociais. Por outro lado, esses mesmos pais, na fala dos adolescentes, mostram-se preocupados com o tempo que passam na internet, alertando os filhos para as dificuldades e perigos que ela pode trazer.

A preocupação em relação aos conteúdos de sites e redes sociais é uma das maiores tanto da família quanto de diversos investigadores, tomando em conta o crescimento cada vez maior de crimes virtuais, cujo maior alvo são crianças e adolescentes. Essa preocupação é o que vem estimulando os adultos a estarem mais atentos ao que os seus filhos fazem durante o tempo em que navegam na internet, e nesse sentido alguns pais aprendem a usar as ferramentas virtuais para compreender, controlar ou monitorar o universo dos filhos. Segundo Ponte (2011), há três formas de mediação percebida em pesquisas que se interessam por esse assunto:

> 1) mediação activa: conhecer os conteúdos dos programas e as actividades on-line dos filhos, serem uma referência pelas suas próprias práticas; 2) mediação restritiva: recorrer ao acesso à televisão ou à internet como recompensa ou como castigo, num quadro de interdições; 3) mediação instrutiva: conversar, explicar, exprimir juízos de valor, com atenção ao processamento de emoções, à compreensão da informação e avaliação por parte dos filhos. (PONTE, 2011, p. 32)

Essa geração que é marcada por recursos diversificados e diferentes daqueles nos quais viveram a geração dos seus pais, vem dominando cada vez mais a habilidade de uso dos recursos dessa tecnologia que lhe proporciona ter informações e contatos para além do espaço no qual convivem.

Além disso, é interessante perceber como esses adolescentes têm se mostrado conscientes do uso da internet. Sabemos que ela é bem sedutora, e muitas pessoas se perdem no tempo e se esquecem de outras atividades que podem ser feitas para além da internet.

Sabemos que os diversos usos da internet influenciam, de forma mais ou menos direta e explícita, as práticas sociais, culturais e individuais dos adolescentes em diferentes situações em seu cotidiano. Concomitante ao uso cada vez maior dessa ferramenta pelos adolescentes, temos visto a crescente preocupação de pessoas e instituições em conhecer, acompanhar e mediar o que eles fazem no espaço virtual. Segundo Simões (2012),

> falamos de um efeito de mediação dos usos da internet sempre que alguém se interpõe (ou afeta de alguma forma) as decisões que outras pessoas tomam cada vez que usam este meio particular. Portanto,

> podemos conceber a mediação, em termos gerais, como qualquer pratica que direta ou indiretamente procure exercer algum tipo de influencia sobre o modo como os outros se relacionam com um meio de comunicação especifico. No caso da internet, dadas as particularidades do meio e a multiplicidade de circunstancias que envolve o seu uso, a possibilidade de mediação assume uma complexidade variável de acordo com os cenários em causa. (SIMÕES, 2012b p. 121).

Levando em conta essa premissa e buscando saber de que forma os usos da internet têm sido mediados pelos pais, provoquei essa discussão no grupo de adolescentes que revelaram que os pais estão cada vez mais presentes nas redes sociais, o que aponta não só para uma aproximação e especialização nas habilidades de uso desses recursos, como também para a adoção de estratégias de regulação que passam pelo compartilhamento dos sites e aplicativos com os próprios filhos e amigos dos mesmos.

Esses pais fazem parte de uma geração que viveu o início das inovações tecnológicas, já afetadas pelos meios de comunicação de massa, os videogames, os computadores pessoais e o início do acesso à internet e aparelhos celulares. Mesmo que se perceba uma proximidade do ponto de vista geracional em relação aos seus filhos há também uma relação de socialização reversa, ou seja, os filhos da geração posterior ensinam os seus pais a manejar as novas ferramentas tecnológicas e virtuais, mostrando um domínio sobre eles.

Por outro lado há aqueles pais que, mesmo não sendo usuários das redes sociais, acompanham, direta e indiretamente, aquilo que os adolescentes fazem em suas páginas de redes sociais.

A família, principalmente a mãe – como foi apontado pelos adolescentes dessa pesquisa - se coloca como mediadora indireta no uso das redes sociais, mesmo que não faça uso desse recurso. Essa prática de mediação é tomada por eles como um policiamento. A posição aqui tomada de acompanhar essa prática de forma indireta pode revelar a própria inabilidade quanto à utilização das tecnologias digitais, mas mostra a preocupação desses pais e mães em relação ao que os filhos têm feito na internet. Por outro lado, os próprios adolescentes tomam atitudes defensivas quanto a isso, quando seus pais estão presentes em sua rede de amigos.

Em todos os casos aqui declarados, a mediação vem se dando de forma ativa, revelando uma prática na qual a presença dos pais compartilhando os mesmos equipamentos, ou ainda se utilizando das mesmas redes sociais e aplicativos dos seus filhos, exerce uma atividade de monitoramento que, muitas vezes, não é percebida pelos adolescentes como tal. Essas estratégias podem confrontar com o problema da privacidade e da confiança entre pais e filhos, já apontada nas pesquisas de boyd (2014) e em análises qualitativas da pesquisa EU *Kids Online*. Essas pesquisas apontam que as diferentes estratégias de monitorização têm desencadeado um jogo tácito entre pais e filhos no qual por um lado os pais procuram desvendar indícios de usos menos adequados das redes sociais, e por outro os adolescentes tentam ocultar seu rastro, dominando cada vez mais as habilidades de uso dessas ferramen-

tas. Contudo, mesmo que seja necessário assegurar o uso seguro da internet e manter a vigilância diante de potenciais riscos, é preciso atentar para essa prática, que não deve se tornar invasiva, equacionando-a ao direito à privacidade e ainda contemplar os estímulos na busca por explorar as potencialidades que os conteúdos disponibilizados na internet podem oportunizar aos adolescentes.

REFLEXÕES FINAIS

O conhecimento construído ao longo dessa pesquisa se deu no sentido de desconstruir crenças que se tinham em torno de um saber sobre as práticas cada vez mais intensas dos adolescentes no mundo da virtualidade através de seus computadores, *smartphones* e *tablet*s. Vários aspectos teóricos e várias pesquisas já desenvolvidas foram utilizados para dar conta de responder aos objetivos propostos, principalmente aquele que diz respeito à mediação por parte dos pais em relação ao uso que os adolescentes fazem da internet e das redes sociais

Os adolescentes que participaram dessa pesquisa têm uma boa compreensão acerca dos riscos associados à utilização destas ferramentas quando acessam a internet de forma intensa, o que possibilita a exposição às ameaças que podem surgir através desse acesso. Contudo, não consideram o Facebook como um meio que traga alienação social ou empobrecimento das relações sociais. Como se viu também nos outros estudos apresentados nessa tese, somente a partir da prática e do conhecimento do que se passa nas redes é possível garantir o desenvolvimento de habilidades que possibilitam um modo de uso seguro e responsável dessa ferramenta.

A responsabilidade e a segurança, muitas vezes, aparecem na mediação das práticas de uso da internet pelos adolescentes por seus pais e educadores. Entretanto, o que eles apontam é que ainda há uma distância entre o modo como eles utilizam a internet, manejando com habilidade seus recursos, da forma como seus pais o fazem, considerados ainda como que 'semi-alfabetizados' digitais. Nesta posição, o que os pais vêm utilizando como método de mediação é o controle do tempo e o policiamento daquilo que seus filhos andam curtindo, postando e compartilhando em suas páginas nas redes sociais.

Por outro lado, a autonomia que se apresenta no modo como os adolescentes se apropriaram dessas tecnologias, ultrapassando os adultos no aprendizado e nas habilidades, revela uma posição de independência que lhes confere um poder sobre as práticas mediadoras dos adultos. Afirmando que adultos e idosos estão fora das redes sociais virtuais por causa do desconhecimento técnico para uso do computador e sugerindo a necessidade de um aprimoramento desse uso, os adolescentes se colocam como tutores dos adultos nessa prática, invertendo papéis.

Mesmo que muitos pais já façam uso da internet, os adolescentes que são usuários ativos das redes sociais, criando e controlando suas postagens nesses espaços, adicionam e manipulam as informações de acordo com seus gostos e ainda conforme o público com os quais vão compartilhar suas postagens. Esse público que se constituiu em torno das suas

preferências vai dar ao adolescentes o que boyd (2014) chama de visibilidade, ou seja, aquela característica que aumenta o potencial de compartilhamento com o seu público.

Entretanto é preciso atentar para uma característica das próprias mídias sociais que, ao mesmo tempo que possibilitam controlar o público com o qual compartilhamos nossas informações, são projetadas para ampliar a acessibilidade, o que lhes dá a característica de rede rizomática, propiciando que seus conteúdos sejam facilmente compartilhados para além do público com o qual se deseja interagir. Esse aspecto pode oportunizar consequências danosas para os adolescentes, quando os mesmos se aventuram em práticas arriscadas para além da internet.

Aqui caberia repetir uma citação de boyd (2014): "*os adolescentes precisam de liberdade para explorar e se expressar, mas todos nós nos beneficiaremos vivendo em um ambiente em que há uma rede de segurança social, onde as pessoas se reúnem para certificar-se de que todo mundo está bem*". (boyd, 2014, p. 127. Tradução nossa).[2] As novas tecnologias, e com elas as redes sociais virtuais, trouxeram esse desafio para a compreensão do modo como o acesso a essas redes produz novos modos de subjetivação; por isso foi relevante compreender em que medida os adolescentes se constituem nesse processo mediado pelos sentidos e significados que atribuem ao seu mundo, a partir da relação que estabelecem com o meio - real e virtual - e consigo mesmo.

REFERÊNCIAS

boyd, danah. **It's complicated** – the social lives of networkeds tens. USA: Yale Universit Press, 2014 Disponível em:< www.danahboyd.org/>. Acesso em: 5 set. 2014

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. v. 1.

DELEUZE, Gilles. O atual e o virtual. In: ALLIEZ, Eric**. Deleuze filosofia virtual**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 p. 47- 56.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia:** realizando pesquisa etnográfica *on-line*. Porto Alegre: Penso. 2014. [ebook]

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** . 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34. 1998.

LIVINGSTONE, Sonia and HADDON, Leslie. **EU Kids Online:** final report 2009. EU Kids Online, Deliverable D6. 5. EU Kids On-line Network, London, UK. . 2009a. Disponível em <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOn-line/EU%20Kids%20I%20%282006-9%29/EU%20Kids%20On-line%20I%20Reports/EUKidsOn-lineFinalReport.pdf> Acesso em: 23 nov. 2014.

LIVINGSTONE, Sonia, HADDON, Leslie, GÖRZIG, Anke., and ÓLAFSSON, Kjartan. **Risks and safety on the internet:** The perspective of European children. Full Findings. LSE, London: EU Kids Online. 2011b. Acessado em 21/10/2014 Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/33731> Acesso em: 09 fev. 2015.

2 Young people need the freedom to explore and express themselves, but we all benefit from living in a environment in which there's a social safety net where people come together to make sure that everyone's doing okay" (boyd, 2014, p. 127)

PONTE, Cristina. Uma geração digital? A influência familiar na experiência mediática de adolescentes In.: **Sociologia, problemas e práticas**, n.º 65, p. 31-50, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n65/n65a02.pdf> Acesso em: 02 Ago. 2015.

SIMÕES, José A. Mediações dos usos da internet. Resultados nacionais do inquérito *EU Kids online*. In: PONTE, Cristina; JORGE, Ana M; SIMÕES, José A; CARDOSO, Daniel. **Crianças e internet em Portugal**. Coimbra: Minerva Coimbra, p. 121-143. 2012b.

TIC Kids Online Brasil 2012 [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes coordenação executiva e editorial Alexandre F. Barbosa. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.

TIC Kids Online Brasil 2013 [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil. Coordenação executiva e editorial Alexandre F. Barbosa. 1. Ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.

TIC Kids Online Brasil 2014: indicadores da pesquisa. Disponível em: < http://cetic.br/pesquisa/kids-on-line/indicadores > Acesso em 12 ago. 2015

TRAJETÓRIAS E PROJETOS DE VIDA DE JOVENS GAYS CRISTÃOS QUE FREQUENTAM IGREJAS INCLUSIVAS[1]

Vilmar Pereira de Oliveira
Psicólogo, mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
psi.vilmar@gmail.com

Resumo: Partindo de uma *perspectiva psicossocial*, o presente estudo discorre acerca de um *modo de ser/modo de vida* juvenil que reitera a importância de se compreender a juventude em sua diversidade: trata-se de uma pesquisa narrativa, com cunho etnográfico, que versa sobre as experiências de jovens homossexuais do sexo masculino, adeptos de crenças cristãs e que frequentam *igrejas inclusivas* – instituições religiosas que se caracterizam pela acolhida de fiéis LGBT's sem discriminá-los em relação à orientação sexual. Ao se registrar as histórias dos jovens participantes sobre suas experiências acerca do ser *gay* e do ser cristão, teve-se como objetivo identificar as relações que estes sujeitos estabelecem perante a própria sexualidade e a religião/religiosidade, resgatando de suas trajetórias aspectos que dizem respeito à inserção no universo cristão, participação e sociabilidades, iniciação sexual-amorosa, família, vivências de estigmas, opressões e violências, metamorfoses, rearranjos e resistências, e projetos de vida. A partir da *observação participante* realizada sistematicamente em uma igreja inclusiva de Belo Horizonte (MG), fez-se uma apreensão da paisagem que circunscreve as narrativas que foram colhidas, escolhendo-se, mediante esse contato com o campo empírico, cinco rapazes com idades entre 18 e 24 anos para concederem *entrevistas* contando as suas histórias. Através da *análise das narrativas*, avaliou-se a importância da vivência religiosa para esses sujeitos, bem como as contribuições de um ambiente/espaço acolhedor para a afirmação de uma identidade homossexual. Os jovens explicitaram as suas trajetórias desde a infância, passando pela puberdade até chegar à juventude, relatando o processo de constituir-se cristão, a formação evangélica e o envolvimento com a igreja, a "descoberta" da sexualidade e as suas implicações. Para esses jovens, a participação sociorreligiosa é de grande valia, visto que ela tem estreita relação com os seus processos de identificação e de formação enquanto cidadãos e seres humanos. Em contrapartida, estar privado dessa possibilidade é limitador não só do ponto de vista das potencialidades e das experiências que são negadas a estes jovens, como também ao passo de que esta exclusão pode tornar patológica a percepção de referidos sujeitos sobre si mesmos. Permanecer em uma instituição religiosa tradicional não-inclusiva, conforme destacado pelos entrevistados, é muito conflitante, e o gerenciamento do segredo acerca da homossexualidade, que nesse contexto não pode ser admitida, é profundamente desgastante, o que traz consequências emocionais tais como instabilidade psicológica, sensação de culpa, vergonha, frustração, desamparo (inclusive em relação a Deus) e depressão. Já no espaço inclusivo, esse jovem encontra pessoas em situação semelhante à sua, tendo à disposição todo um aparato e uma rede de apoio para lhe auxiliar nas questões que concernem às dificuldades oriundas do

1 O estudo que aqui se apresenta foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

preconceito e da homofobia. Assim, ao final do estudo, constatou-se que a adesão a uma igreja inclusiva auxilia esses sujeitos a afirmarem para si as potencialidades e a diversidade dos *modos de ser* jovem, homossexual e cristão, fazendo com que a instituição se coloque como uma forma de organização e resistência coletiva frente à opressão sofrida. Abrem-se, para esses jovens, novas possibilidades de vivenciar as suas crenças/religiosidades e de, a partir delas, ressignificar a vida, estipulando novos sentidos, novos caminhos, sonhos e projetos de futuro. Então, estar em uma igreja inclusiva não denota apenas a reivindicação do direito à livre prática da fé, mas, também, do direito à própria sexualidade, à própria juventude e à vida.

Palavras-chave: Jovens *gays* cristãos; Igrejas inclusivas; Trajetórias; Projetos de vida; Narrativas.

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta um recorte da pesquisa de mestrado do autor, apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), e intitulada de "Narrativas de jovens *gays* cristãos: experiências em igrejas inclusivas". No estudo, através de uma perspectiva psicossocial, discorre-se sobre as experiências e as trajetórias de vida de jovens homossexuais do sexo masculino, adeptos de crenças cristãs e que frequentam instituições religiosas neopentecostais que se autodenominam de igrejas inclusivas. Tais instituições se caracterizam pela acolhida de fiéis pertencentes ao segmento da população formado pelas Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT)[2], sem desqualificá-los em razão de sua sexualidade. Para referidas igrejas, a homossexualidade não é considerada pecado, portanto não há necessidade de cura ou tratamento espiritual.

As igrejas inclusivas são então uma alternativa para os LGBT's cristãos poderem praticar e vivenciar a sua fé. Isso em um contexto no qual a maioria das religiões tradicionais[3] vem mantendo um posicionamento "anti-homossexual". Desde os seus primórdios, o discurso religioso judaico-cristão procura normatizar as condutas humanas em prol da "salvação", e as homossexualidades têm sido contempladas, sob este viés, com grande preocupação. Isto é, na perspectiva das igrejas tradicionais, a homossexualidade é um dos "maiores males a serem combatidos". Desta forma, a instituição Igreja, com sua "doutrina heteronormativa", acaba agenciando a estigmatização e a exclusão do público LGBT da vida religiosa e da participação social em seu âmbito.

2 Conforme o manual de comunicação elaborado pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT, 2010), a sigla LGBT é a mais adequada para indicar referido público em território brasileiro.

3 O termo "tradicional" tem sido utilizado para indicar as igrejas/religiões que ainda são resistentes às homossexualidades, considerando-as como pecado. Cabe ressaltar que, independente disto, toda instituição religiosa é dotada de uma tradição, o que também é válido para as igrejas inclusivas.

Considerando que a sociedade brasileira é majoritariamente cristã e que geralmente os indivíduos aqui nascidos são socializados desde a infância em tais ambientes, tem-se que esta participação é "fundamental na história das identificações dos sujeitos, da construção de sua cidadania, permitindo-lhes desfrutar de um processo de identificação que não torne patológica sua percepção de si" (TORRES, 2005, p. 44). No entanto, logo quando percebem a "verdade" sobre a sua sexualidade, referidos sujeitos sentem-se inadequados ao discurso e ao espaço religioso tradicional. Há uma incompatibilidade entre a orientação sexual e o desejo de poder vivenciar a sua fé em tal contexto.

O cristão LGBT se vê, então, impelido a não frequentar as instituições tradicionais devido à sua sexualidade, ou se decide por fazê-lo, é coagido a tentar ocultá-la ao máximo. Isso, obviamente, se ele não quiser ingressar em um processo de "libertação espiritual". As opções são poucas, mas independente de qual seja a escolhida, qualquer uma delas trará consequências que podem acarretar sofrimento, pois se decide abandonar a igreja, tal sujeito passa a se enxergar como alguém que fez algo errado, um pecador que não merece aquele espaço. Mas se decide ficar, referido indivíduo não poder vivenciar a sua identidade de maneira aberta e plena, e as investidas espirituais que não alcançam o resultado esperado podem gerar frustração em relação a si mesmo e, como melhor explicado à frente a partir dos relatos dos jovens, inclusive ao próprio Deus.

SER JOVEM, SER *GAY* E SER CRISTÃO

Até aqui, de maneira breve, tem-se contornado algumas das implicações que a experiência do preconceito em torno das homossexualidades tem na vida de cristãos LGBT, aspectos que se sintetizam na impossibilidade de "ser quem você é" de maneira livre, o que afasta tais sujeitos da participação sociorreligiosa. Agora focar-se-á a discussão no que diz respeito aos jovens. A escolha por tal público deu-se devido ao fato de que são os jovens homossexuais os mais suscetíveis às violências homofóbicas, e também porque diferente do adulto, o jovem ainda não tem tão bem desenvolvidas as habilidades psicológicas necessárias para desenvolver manobras e driblar a falta de reconhecimento e tolerar a rejeição que deturpa e agride a imagem que ele tem de si mesmo. Ou seja, os jovens são mais propensos ao sofrimento, e ainda não dispõem de maturidade suficiente para não se desestruturarem emocionalmente diante do preconceito.

Conforme dados publicados em relatório elaborado pelo Grupo Gay da Bahia (2014), no ano de 2013, 312 pessoas morreram no Brasil em decorrência da homofobia[4]. 31% das vítimas tinham idade inferior a 30 anos. Na contagem foram considerados 10 suicidas *gays*, como por exemplo, o jovem "[...] de 16 anos, de São Luís, que enforcou-se dentro do apartamento 'porque seus pais não aceitavam sua condição homossexual'" (GRUPO GAY DA BAHIA, 2014, p. 1). Destaca-se aqui como como a intolerância, a exclusão e o preconceito podem colocar fim na vida de muitos jovens, mas também, como mais bem explicitado à

4 A estatística considera que tanto os homicídios como os de suicídios são consequências do mesmo crime: a homofobia.

frente, podem também trazer comprometimentos às trajetórias de escolarização, muitas vezes interrompidas, rompimentos com vínculos familiares e afetivos, dentre outros. O *Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2012*, publicado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) (BRASIL, 2013b) confirma: os jovens *gays* entre 15 e 29 anos de idade são os mais vulneráveis à discriminação e aos crimes homofóbicos. Entre as denúncias recebidas, essa faixa etária representa 61% dos casos. A violência psicológica é a principal queixa, registrando ao todo 83% das ocorrências. As vítimas são alvos de humilhações, hostilizações e ameaças, além de calúnia, injúria e difamação, sendo que em grande parte dos relatos, os agressores são conhecidos. Ou seja, membros da própria família, ou grupos próximos (escola, trabalho, vizinhos, religião).

O tema juventude vem conquistando espaço e tem se tornado frequente em diversos âmbitos políticos e sociais. Conforme fundamentado por Novaes e Vannuchi (2004), dentro da variação de idades a qual se pactuou chamar de juventude, "convivem contraditórias imagens e expectativas: juventude perigosa, juventude como lugar da esperança, juventude como o paradigma do desejável e muitas outras" (NOVAES; VANNUCHI, 2004, p. 11). Nota-se que não existe um jeito único de ser jovem. A juventude, ou melhor, as juventudes assumem diferentes significados e papéis de acordo com a cultura de seu tempo e com a vasta diversidade que se coloca socialmente. Deste modo, questões de classe social, de sexo/gênero, de raça/etnia, de origem familiar e de região geográfica atravessam os *modos de ser jovem*. E, claro, não se pode isentar destes "pacotes" a diversidade religiosa. Todas essas questões são importantes quando se quer delimitar quem é o jovem que se estuda ou que se propõe alguma intervenção profissional. E como defendido pela política de atenção aos jovens, o Estatuto da Juventude, em seu 17º artigo,

> Art. 17. O jovem tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de: I - etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e sexo; II - orientação sexual, idioma ou religião; III - opinião, deficiência e condição social ou econômica. (BRASIL, 2013a).

Sendo assim, falar de tal grupo então se faz importante. O jovem *gay* sofre e há uma dificuldade da sociedade em acolhê-lo e escutá-lo em seu sofrimento. Para muitos, ser *gay* e ser cristão, ao mesmo tempo, chega a ser uma contradição. Do mesmo modo, conforme também já mencionado, ser *gay* dentro de uma igreja tradicional pode ser considerado como uma impossibilidade, já que não há lugar para a homossexualidade, a menos que o sujeito em questão venha a aderir à norma e se torne "ex-homossexual", ou opte por viver um "conflito interno" escondendo a sua orientação e desejo. Parte-se, então, do campo do impossível para uma "possibilidade árdua, penosa". Neste contexto, como igualmente já pontuado, as igrejas inclusivas se apresentam como uma "solução" viável para estes sujeitos, não apenas em termos de religiosidade, de experiências com o divino, mas também como locais de socialização e construção de si.

Contudo, a trajetória de tais jovens até à igreja inclusiva nem sempre é fácil. Pelo contrário. Esses jovens muitas vezes chegam em tais instituições muito feridos. Por meio de *observação participante* realizada sistematicamente em uma igreja inclusiva de Belo Horizonte (MG), convidou-se cinco rapazes com idades entre 18 e 24 anos para concederem *entrevistas narrativas* contando as suas histórias de vida. A premissa era de que esses jovens contassem as suas trajetórias salientando o aspecto religioso, isto é, como se tornaram cristãos, e a questão da sexualidade, ou seja, como foi perceber-se *gay* no meio de tudo isso. Ressalta-se que foram empregados pseudônimos no intuito de preservar as identidades dos participantes. Uma síntese do perfil dos entrevistados é exposta no quadro a seguir:

Quadro 1 – síntese do perfil dos jovens entrevistados

Entrevistado	Idade	Tempo de Igreja Inclusiva
Abner	23	1 ano
Elias	19	3 anos
Isaac	22	2 anos
Oséias	24	1 ano
Urias	21	3 anos

Fonte: dados da pesquisa.

A primeira constatação feita a partir das entrevistas é que todos os participantes, independente de qual seja a sua religião de origem (religião da família), foram inseridos na vida religiosa muito pequenos, o que faz com que todos eles digam que a formação religiosa "vem de berço". E assim eles cresceram, aprendendo em tais contextos alguns dos *modos de ser* cristão. "Conheci igrejas evangélicas ainda na minha infância. [...] Eu nasci em um berço evangélico, nasci sabendo que Deus era Deus e que estava no céu... Aprendi assim e é assim que eu creio" (ABNER, 2014).

Quando questionados a respeito da descoberta da sexualidade, os entrevistados com unanimidade afirmaram ter ciência de serem homossexuais ainda crianças. Contudo, a apreensão e a aceitação de tal percepção deram-se de modo particular para cada um, ressaltando que a família e a religião atravessaram esse processo. Como dito por um deles, "por causa da igreja, eu nunca me assumi, eu ficava caladinho na minha" (ELIAS, 2014). Então, enquanto crianças, mesmo que já percebessem que algo neles "era diferente" e que não seria bem recebido naquele espaço, a problemática ainda não se colocava como um incomodo, como uma preocupação, pois ainda não se tinha o aspecto sexual. Assim, a sexualidade ainda latente começa a ser percebida como um problema quando o nascente desejo começa a entrar em conflito com os pressupostos religiosos. A chegada da puberdade é o momento em que os jovens salientam ser o ápice de tal dilema.

> Durante muito tempo, por ser criança e não ter, eu digo não ter o despertar daquela fase que é a puberdade, foi tudo muito tranquilo.

> Eu vivi muito bem, sem problema algum. Mas aí quando começou aquela coisa da puberdade, que a coisa começou a ficar, assim, difícil de segurar a onda. Tinha muitos garotos bonitos na igreja, o desejo... Todos os sentimentos misturados. Eu comecei a viver conflitos porque a igreja dizia que era errado. [...] Para mim, estava sendo tranquilo até que eu descobri realmente que eu não ia suportar ficar sem me relacionar com homens. E quando você descobre, chega ao ápice do desejo, você não quer se conter, você quer se soltar, você quer se relacionar, você quer ter um namorado, você quer apresentar para todo mundo, você quer poder contar isso para todo mundo. Então, para mim foi difícil quando chegou nessa fase. Mas antes disso, dos nove até ali... Treze anos, foi treze/quatorze, foi o ápice mesmo da coisa. Até então foi tranquilo, eu fiz tudo direitinho, como mandava o figurino. (ISAAC, 2014).

A não aceitação da própria homossexualidade começa então a ser construída. A representação desqualificada da homossexualidade começa a ser introjetada a partir do discurso proferido pela igreja que repete com frequência e veemência se tratar de um "desvio, ação do próprio diabo, desejo que deveria ser repreendido a fim de se evitar o pecado":

> Quando o desejo vinha, eu ficava meio, é... Foi um momento muito difícil de aceitação em relação a isso. Porque quando colocam na sua mente, "isso é errado, isso é errado, isso é errado, isso é errado...", acaba que aquilo se torna errado para você. É muito difícil alguém colocar na sua mente que aquilo é certo. Aí como eu não conhecia a igreja inclusiva, não conhecia nada, era meio complicado em relação a Deus. Sempre que eu via um homem na rua, eu ficava orando, pedindo perdão para Deus, eu ficava louquinho. Eu pedia perdão para Deus. Eu, nossa! Foi um período de sofrimento. (ELIAS, 2014).

Surgem, então, os sentimentos de não pertencer àquele espaço (igreja tradicional), de estar inadequado a ele, o medo de ser descoberto e o medo de estar sendo um pecador. A questão é tão forte que alguns jovens, neste momento, resolvem desligar-se ou evitar a instituição religiosa: "Eu frequentei uma igreja evangélica até os meus 15 anos, até eu começar a perceber que eu era homossexual. A minha igreja era uma igreja muito rígida..." (ABNER, 2014).

É importante frisar que sair da igreja não é uma decisão qualquer, não é uma decisão fácil. Como já pontuado, esses jovens frequentam o espaço religioso praticamente desde quando nasceram, e nele cresceram. Ali se socializaram, se formaram, se educaram. Ali esses jovens se colocavam em cena. Destaca-se, então, o fato de que a maioria desses rapazes ajudava a igreja de origem a funcionar. Alguns deles mesmo que muito novos assumiam

posições de lideranças em ministérios, outros participavam dos cultos cantando louvores. Todos estavam implicados com a instituição assumindo responsabilidades. Mas enquanto alguns ao se sentirem inadequados optaram por se desligar daquele espaço, outros, por amor à obra decidem ficar em um ambiente onde as ministrações os desqualificam em todo o momento, fazendo-os sentir "o pecado em pessoa". "Eu via como se fosse o maior dos pecados. Eu aprendi assim, [...] que nós não teríamos nem julgamento, quando morrêssemos [...], íamos direto para o inferno" (ABNER, 2014).

Além de escutar e demonstrarem-se complacentes com os discursos que os inferiorizam, para os jovens que decidem permanecer na igreja, o crucial é manter em segredo a sua sexualidade. Conforme destacado pelos entrevistados, o gerenciamento do segredo acerca da homossexualidade é profundamente desgastante, trazendo consequências emocionais tais como instabilidade psicológica, sensação de culpa, vergonha, frustração, desamparo e depressão. Não foi relatado por algum dos cinco entrevistados uma propensão suicida, mas as histórias sobre tal ato estão imersas no campo. Ainda de acordo com os entrevistados, para manter o segredo é válido tudo, inclusive namorar com alguém do sexo oposto mesmo não se tendo vontade. E sempre que a sexualidade de alguém fosse colocada em questão, os jovens relatam que ajudavam a difamar a pessoa, uma vez que isso os ajudava a preservar o próprio segredo ("apontar para não ser apontado").

Contudo, os jovens não conseguem manter esse segredo por muito tempo. E quando em suspeita, sofreram perseguições de seus colegas e líderes religiosos. Desconfianças, conversas tortas... "Existiam essas divagações por parte deles e inclusive alguns olhares, assim, que eu percebia que eram de afronta em alguns momentos" (OSÉIAS, 2014). Constatada a homossexualidade, duas opções são colocadas para esses jovens: 1) enveredar em um "tratamento espiritual", aqui chamado de "sugestão heteronormativa"; ou 2) desligar-se de suas funções e da instituição. Assim aconteceu com o entrevistado Isaac, ele e o namorado foram expulsos da igreja depois de sofrem uma série de retaliações e pressões por parte dos membros da igreja:

> Eu fui expulso quando eles chegaram realmente à conclusão de que eu era homossexual. Eu tive que me afastar dos cargos, eu detinha três a quatro departamentos inteiros sob minha responsabilidade. Eles chegaram à conclusão, mas eles usaram artifícios baixos. Eles chantagearam o meu ex, né? Meu ex-namorado. Disseram a ele que se ele não falasse sobre a nossa relação para eles, não confessasse a nossa relação, que eles iriam afastá-lo definitivamente da regência e que ele ia para o inferno. Fizeram uma pressão psicológica nele. E ele, muito novo, [...] acabou cedendo à pressão e confessou. Foi uma coisa forçada e forjada. (ISAAC, 2014).

Esse momento é relatado pelos jovens com muita comoção, pois é quando se expressam sobre a perda de algo que lhes é muito significativo, o direito a praticar a sua fé.

Mas outras implicações são colocadas, pois a notícia ultrapassa as portas da igreja e chega aos ambientes escolares e familiares. Muitos conflitos aparecem de uma vez só: é preciso conversar com os pais, é preciso enfrentar o preconceito dos colegas, é preciso compreender e aceitar a si mesmo.

Já a sugestão heteronormativa diz respeitos aos procedimentos espirituais ou não, em que referido jovem se submete, por decisão própria ou coagido por líderes e/ou familiares, no intuito de tornar-se heterossexual. As próprias igrejas oferecem o processo:

> É lutar contra si mesmo, vendo depoimentos de outras pessoas. [...] Se você tinha alguém na sua vida, você tinha que largar, porque você, a partir daquele dia, você iria começar um tratamento. Como o álcool, como a droga. Eu fui tratado como isso. Você pega ônibus? Você já viu esses caras desses centros de reabilitação? "Estou há um dia limpo". E a gente contava a quantidade de dias que a gente estava sem ter relação sexual com outro homem. Estou há um mês, estou há um dia, estou há trinta dias, estou há quatro meses... Só que assim, eram quatro meses que você ficava sem ter relação sexual com outro homem, mas você sabia que você era homossexual. Assim, você só não praticava o ato do o homossexualismo. E assim, até você conhecer uma mulher, até você casar, ter filhos. [...] A partir da sua força de vontade você trabalhava muito o "eu quero, eu posso, eu vou". Era muito disso. [*Você chegou a frequentar isso por quanto tempo?*] Eu cheguei a frequentar pela faixa de seis meses. (ABNER, 2014).

No entanto, como destacado pelos demais entrevistados, o processo realmente não lhes ajudava em nada no que fosse referente à sexualidade. Pelo contrário, instaurava-lhes uma sensação de fracasso e de frustração, não somente no plano pessoal, mas, igualmente, com relação ao divino: "*por que Deus não me curou?*". Algumas trajetórias denotam o desespero dos pais ao não saberem o que fazer perante a sexualidade do filho. Urias, filho de um casal espírita umbandista, foi mandado para uma fazenda no interior de São Paulo com o intuito de "livrar-se" da homossexualidade. O jovem que até então tinha 16 anos de idade teve que abandonar a escola, na metade do Ensino Médio e ficou internado no local por três anos. Quando voltou de lá o jovem não apenas continuava homossexual, como teve dificuldades em readaptar-se à escola e concluir os estudos.

Sobre a chegada desses jovens à igreja inclusiva, ela é consequência da seguinte constatação: tais rapazes aprenderam a se tornar cristãos e é como cristãos que eles se identificam. Se não dá para viver isso no espaço tradicional, é preciso buscar alternativas. A internet é o grande meio para a busca por informações.

Mas há de se salientar que a adesão a igreja inclusiva não é instantânea. Enquanto alguns jovens se integram à igreja logo na primeira visita, outros relutam demostrando resistência. Há então os jovens que procuram outras instituições, outras religiões, alguns

aderem a vida noturna e começam a frequentar boates e outros locais de homossociabilidades, outros tentam voltar para a igreja anterior, submetem-se novamente aos procedimentos de sugestão heteronormativa, sofrem e só depois de vivenciarem isso tudo é que retornam para a igreja inclusiva e aderem a ela, passando a contemplá-la, finalmente, como "a minha igreja".

É interessante destacar que, antes da igreja inclusiva, a preocupação desses jovens com a homossexualidade era tão central que eles não tinham sonhos, não tinham planos. Pensar em uma profissão, prestar vestibular, querer constituir uma família, tudo isso era maculado pela preocupação que eles tinham em deixar de ser homossexuais. Inclusive, este era o pedido principal que tais jovens faziam em suas orações. Enquanto eles carregassem isso como um peso, nada faria sentido ou teria objetivo. A aceitação da sexualidade catalisada pela igreja inclusiva, permite aos jovens estabelecerem para si novas perspectivas e projetos de vida.

> Aprendi a me aceitar do jeito que eu sou. Digo, que Deus, Ele me ama do jeito que eu sou. Até antes de eu conhecer a Igreja Inclusiva, eu nunca tinha orado pedindo a Deus que ele me desse a minha carteira de habilitação, como eu oro agora. Eu nunca tinha orado, pedindo ao Senhor, um carro, como eu oro agora. Eu nunca tinha orado pedindo a Deus que eu pudesse reformar a minha casa, como agora. A minha oração, a minha vida toda, todas às vezes na igreja, no monte, em casa, era para que eu não fosse homossexual. [...] Conhecendo a Igreja Inclusiva, agora eu sei que Deus me ama do jeito que eu sou. (ABNER, 2014).

Assim, as igrejas inclusivas auxiliam tais rapazes a redefinirem sua situação na sociedade e a afirmarem para si as potencialidades e a diversidade dos *modos de ser* jovem, homossexual e cristão. É resgatada a possibilidade de estar em comunidade e poder ajudar diretamente a igreja participando ativamente de algum ministério, fazer novos amigos, enfim, resgata-se a vida e a possibilidade de construir sonhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como muitos outros, as igrejas são espaços de produção dos jovens como sujeitos sociais, funcionando como articuladores de identidades e referências na elaboração de projetos individuais e coletivos. No caso das igrejas inclusivas, pode-se pensá-las como espaços privilegiados onde o jovem homossexual, além de poder praticar livremente a sua fé, coloca na cena pública a diversidade e as contradições vividas. Estar em uma igreja inclusiva não expressa apenas a reivindicação do direito à livre prática da fé, mas, também, do direito à própria sexualidade, do direito à vida, à juventude e à sua constituição enquanto pessoa.

No espaço inclusivo, esses jovens dispõem de uma rede de apoio para lhes auxiliar nas dificuldades oriundas do preconceito/homofobia. É então a partir das igrejas inclusivas

que referidos jovens conseguem de fato compreender e afirmar a própria sexualidade. Essa mudança de perspectiva, isto é, aceitar a si mesmo, aceitar a própria sexualidade, e do mesmo modo, aceitar a nova igreja, abre para os jovens novas possibilidades de vivenciar a sua fé e de a partir dela ressignificar a vida, estipulando novos sentidos, novos caminhos, sonhos e projetos de futuro. Tudo o que esses jovens querem é serem felizes assim como os outros.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – ABGLT. **Manual de comunicação LGBT:** lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Curitiba: Ajir Artes Gráficas e Editora, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União,** Brasília, 6 ago. 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil**: o ano de 2012. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>. Acesso em: 20 fev. 2015.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Assassinato de homossexuais (LGBT) no Brasil:** relatório 2013/2014. Bahia, 2013. Disponível em: <http://homofobiamata.files.wordpress.com/2014/03/relatc3b3rio-homocidios-2013.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

NOVAES, Regina C. R.; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Instituto Cidadania: Fundação Perseu Abramo, 2004. 303p.

TORRES, Marco Antonio. **Os significados da homossexualidade no discurso da Igreja Católica Romana pós-concílio Vaticano II:** padres homossexuais, tolerância e formação hegemônica católica. 2005. 200f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Psicologia.

REVOLUÇÕES JUVENIS, TECNOLOGIAS E NOVOS CURRÍCULOS: OCUPAÇÕES EM ESCOLAS NO ESTADO DE SÃO PAULO

Caio César Sousa Marçal[1]

Resumo: O protagonismo de jovens que ocuparam as escolas no estado de São Paulo trazem uma série de questões atuais: a importância de uma real democratização das decisões sobre políticas educacionais, o uso de tecnologias para a ação política como ferramenta de mobilização o social e um inovador currículo que dialoga com as demandas da contemporaneidade. Sob o pano de fundo das discussões sobre juventudes, Educação e Ciberativismo, nossa pesquisa analisa o movimento dos estudantes do Ensino Médio em São Paulo e seus desdobramentos em torno da participação juvenil. O trabalho, de conteúdo qualitativo, é baseado em levantamento e análise de dados sobre a produção de discursos através de documentos, imagens, textos e entrevistas das partes envolvidas no embate entre estudantes e o governo do Estado de São Paulo.

Palavras chaves: Educação, Ciberativismo, Juventude, Políticas Educacionais, Currículo.

INTRODUÇÃO

Quando a Internet surgiu no fim do século XX, não se imaginava a abrangência do impacto que ela causaria nas relações sociais e politicas. Nos últimos tempos, o fenômeno das novas mídias tem gerado novas formas de atuação política. Com o aumento exponencial das plataformas móveis, com inúmeros tablets e smartphones de preços variados e para diferentes públicos, as possibilidades de interação tem produzido uma assombrosa onda de liberdade de expressão. Castells e Gerhardt (2000, pag. 572) afirmam que essa nova sociedade em rede extrapolam em muito as transformações causadas nas técnicas de produção, pois atingem tanto a cultura como as poder de poder forma profunda.

Tal constatação dá um novo ar de renovação ante a uma falsa percepção de que o mundo estaria fadada que todos nós seríamos controlados pelos donos da mídia tradicional. É revelador como cada vez mais esse lugar se constitui num ambiente onde as diversas causas e organizações que se articulam em rede e de modo aparentemente fluido, conseguem gerar impacto na sociedade de algum modo. Morin (67, 2014) afirma que cada vez mais o mundo torna-se cada vez mais um todo, onde cada pessoa abriga ou consome informações e substâncias oriundas de todas as parte do mundo.

No segundo semestre de 2015, talvez nada tenha chamado tanto a atenção do que o movimento de estudantes de ensino médio que contestou o poder público do estado. Esses adolescentes ocuparam escolas públicas ocupadas em manifesto contra a reorganização

1 Graduado em Teologia pelo Centro Universitário Izabela Hendrix e graduando em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais – caioabu@gmail.com

escolar proposto pelo governador Alckmin. Muito da pujança dessa iniciativa se deu pela utilização das redes sociais como mecanismo de sensibilização, conscientização e ação política. Outro fator interessante é como essa reação desses jovens colocam na mesa uma série de questões que problematizam os conteúdos e a forma como essas operam no dia a dia.

Nosso trabalho analisa como essa manifestação desvelou uma série de complexidades sobre o perfil da juventude, sobre ciberativismo e como as escolas, agora tomadas pelos alunos, conseguiram resignificar sua relação com a comunidade e com o currículo proposto por esses movimentos de estudantes.

1. JUVENTUDE E CIBERATIVISMO E EDUCAÇÃO

O senso comum tem geralmente criado uma imagem monocromática do mundo juvenil, onde costuma-se retratá-los como seres cada vez mais apolíticos e indiferentes aos problemas concretos de seu tempo. Atribui-se essa visão o fato de que os jovens estão plugados no mundo virtual, onde o fato de estarem imersos no mundo cibernético, os afastam da realidade. Ao reforçar um certo tipo de estereótipo que nega a diversidade que há na juventude, se torna invisível uma grande camada de jovens que não cabem nesse perfil. Esse problema é perceptível inclusive na formulação de políticas específicas para esse grupo. Castro e Abramovay assinalam:

> "As políticas públicas para este segmento são formuladas considerando-se a juventude como um bloco monolítico, homogêneo, sem especificidades, o que reflete a incapacidade de se perceber que a juventude instrumentaliza diferentes linguagens e enfoques para manifestar seus anseios e insatisfações. Na realidade, a juventude assume faces diferentes de acordo com as condições materiais e culturais que a cercam, de acordo com o território em que se encontra. Nas cidades, por exemplo, podemos encontrar desde aqueles jovens ligados aos movimentos políticos tradicionais – como o movimento estudantil ou de pastorais da juventude – àqueles ligados aos movimentos ditos culturais – hip hop, de tribos de skatistas etc. –, o que não acontece com os jovens que residem em áreas rurais" (2013, pag 28).

Esse olhar sobre a juventude parece se constituir de uma série de problemas. Um deles é uma visão ainda reducionista que não percebe como a diversidade que entre os jovens. Dayrrel (2006, pags 41 e 42) fala que "a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação", portanto não há um caráter universal dado", mas essa diversidade se materializa com base nas condições sociais, culturais (etnias, religiosas, por exemplo), de gênero, e ainda das regiões geográficas, dentre distintas perspectivas. Para ele, ser jovem passa também pela vinculação desse perfil a partir do de contextos sociais e históricos específicos, onde essa representação se dá em correlação com as transformações sociais que acon-

tecem na sociedade, transformações essas que também produzem novos jeitos de vivência dessa fase da vida. Dentre essas mudanças, é inegável que o ciberespaço, junto com as novas tecnologias, incidem de forma cada vez mais força junto ao público jovem.

Como é sabido, o desenvolvimento das novas tecnologias empoderaram o ciberespaço. Para Levy o ciberespaço é "o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos Computadores" (2010, pag. 92), onde essa descrição compreende todo o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos, na medida em que transportam informações originárias de fontes digitais ou destinadas à digitalização.

O ciberespaço tem sido um lugar habitado por diferentes causas levantadas por movimentos sociais, que são organizações que articulam a partir de uma identidade diferencial e com propósitos comuns para um determinado grupo ou segmento, dentre eles diversos movimentos ligados com o mundo dos jovens. Ultimamente, parte expressiva dos movimentos sociais articula e mobiliza suas ações pelo canal das redes sociais na internet, forjando um novo espaço de enfrentamento de ideias e ativismo social. Ocupar esse espaço, além de disputar no mundo virtual a batalha das ideias e possibilitar novas narrativas alternativas aos discursos hegemônicos, tem custo relativamente baixo, pois a infraestrutura de conectividade da rede tem um aparato tecnológico que facilita em muito a atuação social dessas organizações. Dá voz para novos atores sociais, onde podem demonstrar suas inquietações, onde os mesmos se envolvem e ajudam em todo o processo de criação, coordenação e disseminação de demandas reivindicatórias desses movimentos.

O processo de radicalização de Globalização ajudou os movimentos de contestação, inclusive por que o uso da rede mundial de computadores deu força para transmitir a esses movimentos divulgarem comunicados e denúncias. Ademais, em todo o mundo, constituiu uma rede que traz em sua essência novas trocas simbólicas e de informação, que é uma das marcas as culturas juvenis contemporâneas. Assim sendo, fortaleceu um amplo espaço de contestação global. Habitando nesse universo online e conectados nesse mundo virtual por meio de novas linguagens que produzem jeitos de se compreender em seu tempo, a juventude se move em rede cotidianamente. Ao atuar com o nesse espaço, acaba por construir um sua autonomia e identidade nesse novo campo novo de pertença. Na medida em que afeta seus pares na Web a partir do acesso a essas novas tecnologias, dá a esses, que no cotidiano tem pouca ou nenhum expressão nas decisões dos rumos da urbe, os encoraja para que sejam protagonistas em seu tempo. Casos como a Primavera Árabe no Egito e dos movimentos Ocuppy mostram o poder catalizador que essa novo tipo de ativismo é capaz de gerar.

Não obstante, discutir temas como tecnologia, cibercultura e internet inevitavelmente levam enredam a Educação consequentemente o currículo escolar. O meio educativo tem passado por modificações intensas onde o relacionamento entre estabelecimentos educacionais formais e a sociedade tem implicado em repensar as práticas pedagógicas, assim como a relação entre professor e aluno, além de discutir os conteúdos que deveriam ser prioritários para o processo formativo no âmbito escolar.

Numa época onde as transformações tem se avolumado, especialmente com o prodigioso acesso a novas informações via web, se coloca para o jovem um novo universo de

conhecimentos e saberes que não podem ser desprezados na formulação curricular em sala de aula. Para complexificar mais ainda esse debate em torno da Educação, lembramos novamente de Dayrell (2007, pag. 47), que indica que o contexto atual apresenta densas mutações sociais no que tange a compreensão dos problemas e desafios encarados na relação da juventude com a escola, onde se deve levar em conta o processo de massificação escolar que acontece no Brasil desde os anos noventa do século passado, como também das representações socialmente construídas sobre a juventude e as modificações existentes nas formas de constituição dos jovens como alunos. Cada vez mais é notória a mudança que instituições sociabilizadores como as escolas, são chamadas a passar por uma mudança de perfil, onde essas cada vez mais competem com outros espaços que produzem novos sentidos, perdendo cada vez mais a hegemonia como detentora de conhecimentos. Há ainda a tendências das políticas educacionais estarem amaradas num modelo que homogeneização pedagógica, onde os currículos são feitos com quase nenhum diálogo com a sociedade. Em suma, frequentemente são construídos a partir de uma via de mão única onde o intuito maior parece mais em busca do disciplinamento daqueles que adentram no corpo social (a criança e o jovem), do que um espaço onde há troca de saberes entre os técnicos que direcionam em diferentes níveis o ambiente escolar com aqueles que estão para além dos muros e grades escolares.

O protagonismo do movimento de jovens estudantes de São Paulo contra a reorganização escolar traz alguns elementos desafiadores. Veremos como essa mobilização, que além de ter usado várias ferramentas virtuais como um dos pontos chaves de sua atuação, trás uma série de alternativas sobre democratização da educação, currículo e engajamento popular.

2. GOVERNO DE SÃO PAULO VERSUS ESTUDANTES: ENTRE A REESTRUTURAÇÃO A DISRRUPÇÃO

"Memorável
Luta consciente
E coincidentemente incrível.
E é difícil e dói saber
E descobrir
Que a única coisa
Que cresce mais que a inflação
É o genocídio.
Só pra deixar bem claro, irmão
Não tem arrego,
Você fecha a minha escola
E eu tiro o seu sossego"[2].

2 Parte da Letra de "Ocupar e Resistir", Rap-Rock feito pelos estudantes Lucas Penteado, 19 anos e Fabricio Ramos, 17 anos. A Música é um protesto contra a reorganização escolar. O link dessa obra é: https://youtu.be/PqiHEh1ly6U - acessado em 28 de dezembro de 2015.

No dia 9 de novembro de 2015, as escolas de São Paulo começaram a ser ocupadas por estudantes insatisfeitos com a política de reorganização escolar proposto pelo governo do estado. A proposta da reorganização escolar fazer com que 754 unidades escolares que atendiam a diferentes fases de ensino terão que operar apenas em segmento único, ou seja, poderão ter apenas Ensino Fundamental ou tão somente Ensino Médio. Ademais, 94 seriam literalmente fechadas.

Um dos grandes problemas desse projeto de reorganização escolar começa já na sua origem, pois não foi devidamente debatido com professores, pais, alunos e funcionários das escolas democraticamente. Sempre é preciso referir que uma das grandes lutas no campo da Educação tem sido a necessidade de seja um espaço democrático, onde as decisões passa por todas as partes envolvidas. Além de incidir no fechamento de escolas, a iniciativa acarretará na demissão de professores e no aumento do deslocamento de estudantes para escolas mais distantes de suas casas.

Ante a postura impositiva do governo de São Paulo, os estudantes começam a articular em ações locais e criam o movimento "Não Fechem Minha Escola". O modo que esses estudantes gestionam a causa é revelador. Eles divulgaram via Facebook um guia de "Como Ocupar sua escola", criado com o apoio da Rede Emancipa (movimento social de Educação Popular). No guia se delineia de forma peremptória em vários tópicos o caráter horizontal e democrático do movimento. Nesse documento, incentiva para que as decisões tomadas sejam discutidas e tomadas durante assembleias, onde todas estudantes avaliam situação política e pensam nos caminhos da luta empreendida.

Dessa forma, as assembleias nas escolas tem o compromisso de levar as decisões para o coletivo de estudantes, inclusive para quem não esteve presente. Há sempre um grupo responsável por fazer as informações circularem dentro da ocupação, conversando com os colegas e fazendo cartazes por exemplo ou criando outra somos e deixar todos informados atividades podem e devem ser organizados atividades. Para que essas informações circulassem de modo a se alastrar com rapidez, o uso de diversos flyers, vídeos e textos era divulgados em rede social. Na Fanpage[3] do movimento, escreve um documento público:

> CARTA ABERTA DOS ESTUDANTES MOBILIZADOS AOS PAIS, PROFESSORES E COMUNIDADE ESCOLAR
>
> Caros pais, professores, professoras e comunidade escolar,
>
> Somos os estudantes que estão mobilizados em São Paulo, ocupando nas escolas. Há 2 meses fazemos muitas manifestações e não somos ouvidos pelo governo. gora, ocupamos as escolas pelo motivo mais importante que pode existir: lutar pela educação.

3 Fanpage e uma página específica no Facebook que pode ser agenciada para divulgar desde uma marca ou produto, como um sindicato ou movimento, cujo o interesse maior é interagir os usuários dessa rede social. O link da fanpage da ocupação da Ocupação das Esolas em São Paulo é https://www.facebook.com/naofechem-minhaescola/?fref=ts.

> Somos estudantes que queremos lutar por outro futuro. Um futuro em que nossa educação seja a prioridade do governo, um futuro que será mais justo e menos desigual. Aprendemos com muitos de vocês que é necessário batalhar muito pelo o que nós acreditamos.
>
> A gente está ficando cansado de aguardar pelas mudanças, queremos uma escola diferente, um mundo diferente, sabemos que o Geraldo Alckmin, nosso governador, corta nossa água a noite, sobe o preço da tarifa ao transporte e nos abarrota em salas de aula e trens lotados.
>
> Sabemos que a política hoje no Brasil está horrível e é feita com o que há de pior nos seres humanos, que é o egoísmo e a vontade enriquecer.
>
> Nós, estudantes, estamos dando o exemplo contrário: nos mobilizando de forma solidária, pensando em todos e para defender nossos direitos. Também não lutamos só por nós estudantes lutamos e nos manifestamos por uma nova sociedade, uma realidade radicalmente diferente.
>
> Ocupamos, fazemos assembleias, debatemos e, pouco a pouco, nos unimos cada vez mais para que juntos, barremos a reorganização que bagunça ainda mais o ensino em SP e que fechará mais de 90 escolas em todo o estado!
>
> Precisamos do apoio das senhoras e senhores, pessoas que, como nós, não querem perseguições com os estudantes, falta de democracia, educação de má qualidade.
>
> Se formos juntos nos fortalecemos. Toda a solidariedade é importante para que o futuro nos pertença.
>
> Atenciosamente,
>
> Estudantes ocupados e em luta"[4.]

É surpreendente que o uso do ciberativismo fez virar o jogo contra o governo. Com a utilização de vídeos feitos de forma caseira que divulgavam as ocupações, os incontáveis atos de violência policial por ordens do Executivo do Estado de São Paulo, fomentaram que mais estudantes também fossem impelidos a fazer parte desse momento. Isso explica o porquê de não apenas as que seriam fechadas, mas 219 escolas foram ocupadas em menos de dois meses. O peso do movimento ganhou tanta força, que incentivou estudantes do Instituto Estadual de Minas Gerais, em Belo Horizonte, e estudantes do estado de Goiás[5] também

4 Carta Aberta dos Estudantes mobilizados aos Pais, Professores e Comunidade Escolar -– Disponível em https://www.facebook.com/naofechemminhaescola/photos/pb.1485355621759400.-2207520000.1451252129./1495611870733775/?type=3&theater - acessado em 30 de novembro de 2015

5 Os estudantes de Goiás ocuparam as escolas contra a implantação das OSs (Organizações Sociais) na rede pública de ensino do estado. As OSs é uma forma de terceirização branca, onde o estado contrata prestadores de

tomarem a mesma medida.

No interior de cada ocupação, teve uma intensa aprendizado com discussões políticas e inúmeras atividades culturais. O plano de reorganização das escolas, exposto pelo governador Geraldo Alckmin, ficou fragilizado perante do protesto de estudantes. Além de demostrarem vigor político com a paralisação do projeto, os estudantes puderam vivenciar uma experiência especial. Outra contribuição relevante que deu em função das ações dos contra todas as mudanças que a reorganização escolar iria ocasionar na vida na comunidade escolar, foi a proposição do coletivo "Não fechem minha escola", em parceria com Hub Livre[6], de criar de um banco de aulas livres[7] e oficinas onde pessoas poderiam voluntariamente lecionar ou trocar ideias sobres seus conhecimentos em determinado assunto que tivessem apropriação, ao mesmo tempo que se produziu um programa de atividades nas diversas ocupações escolares e com envolvimento das pessoas das próprias comunidades. Esse banco de dados está inclusive a disposição das escolas. Nesse banco de dados também os estudantes ocupados pediram doações para necessidades urgentes que precisavam ser supridas. Por exemplo, os alunos que ocupavam a Escola Estadual Antônio Adib Chammas, localizada em Santo André, pediu emprestado "caixa de som pros estudantes desenvolverem atividades autogeridas".

Segundo o movimento, a iniciativa do banco de aulas é "a maneira mais efetiva de se pressionar por uma educação de qualidade, construindo coletivamente o programa" ao mesmo tempo que é uma demonstração para o governo "a força do apoio popular e a consciência que temos de que a escola deve servir a população e por isso é ela que tem a palavra final sobre seus desígnios". Ao propor que seja doado tempo e conhecimento, o movimento leva a população a participar do engajamento político em função do cuidado da escola pública local e de um ensino público de qualidade e com participação efetivamente democrático. Ao vermos o conteúdos propostos das escolas paulistas ocupadas por esses alunos, saltam aos olhos ver temas como Direitos Humanos, Questões de Gênero e Feminismo, aulas de escrita criativa, fotografia, rodas de diálogo sobre participação política, shows musicais, dentre outros.

Em matéria para o site da Agência Brasil, duas estudantes falaram da experiência de terem participado dessas aulas:

> "Para a estudante do ensino médio Eloiza Oliveira, que participou das ocupações, o conhecimento adquirido durante o tempo de convívio nas escolas foi muito além do aprendizado cotidiano. "A gente teve muito mais atividade cultural do que o ano inteiro de aula. Tivemos teatro e oficinas. Eu acho que, além da luta pela educação de quali-

serviços para gerirem as escolas do estado. O projeto de implantação das OSs é encarado pelos estudantes como a precarização da carreira dos professores e fim da gratuidade do ensino público.

6 O Hublivre é uma iniciativa de vários coletivos que atuam em São Paulo. O tabalho consiste em dar suporte para programações como oficinas, aulas públicas, cinema de rua, construção de mobiliário, programas de web tv e web radio. Visam, segundo eles, "estimular uma cultura da prototipia, uma cultura da invenção, que altera o lugar do sujeito como um consumidor de informação para o sujeito participante de uma ação".

7 O link do banco de aulas pode ser acessado no website https://docs.google.com/forms/d/1yxWHanz5NrVO4sGQPjHwx-NACjxE-iXT78tfEGrPj7E/viewform - acessado em 22 de dezembro de 2015

> dade, uma luta pela adequação da educação", disse. Para a estudante Nicole Olivieira, a ocupação proporcionou outro tipo de interação entre os alunos, que passaram a se conhecer melhor e tiveram um vínculo de amizade. "A gente aprendeu a se enxergar aqui dentro"[8].

Com essa iniciativa que aproxima a escola da realidade, o movimento provoca uma série de alternativas em torno do um novo currículo. Currículo que nasce dos anseios da base e em relação dialógica com a cidade. Que transforma o aluno em algo bem maior do que um mero receptor de informações, mas que o faz protagonizar no seu espaço escolar. Como bem disse o professor de história Edvan Costa na mesma matéria para a Agência Brasil: "Eles deram um recado muito claro: nós estamos aqui, nós existimos e queremos ser ouvidos".

CONCLUSÃO

Discutir a juventude nos chama ao exercício de ver que há múltiplos jeitos de ser jovens e que os processos de mudança que o mundo tem vivido, afeta é afetado pela atuação deles. O movimento "Não feche minha escola" nos indica que a juventude é muito mais de que o senso comum do mundo adulto diz sobre eles. Além disso, que o campo da Educação, por mais que deseja rever suas práticas em torno deles, não pode abrir mão de ouví-los. Num mundo onde as intolerâncias batem a porta todos os dias, são os jovens, muitas vezes desconsiderados na hora de pensar e produzir os currículos escolas, nos trazem boas novas de transformação. Enquanto o bajefar do conservadorismo e dos fundamentalismos religioso se negam, por exemplo, a discutir questões de gênero nas escolas, esses estudantes mostram que esses temas são urgentes para sua geração.

Outro dado extremamente relevante é que nesse currículo autogestionado por eles, é um lugar debatem em assembleia as atividades e temas diversos sobre política e direitos sociais. É alentador vê-los como responsáveis por construir pontes não apenas em torno de seus interesses geracionais, mas fortalecendo uma perspectiva cooperativa entre professores e entre a comunidade que os circunda. Currículo que passa pelo cuidado com o espaço físico da escola, onde os estudantes não apenas comem, mas fazem as refeições e acabam por revelar a importância de profissionais que fazem serviços importantes, como os funcionários que cuidam da limpeza, preservação, proteção e alimentação nas escolas. Uma proposta que deixa de ser apenas verbo e se faz carne ao produzir novos sentidos, cantos e artes. Enquanto o Estado se mostra absurdamente incapaz de dialogar com a demanda dos professores e dos alunos ao usar de forma massacrante o uso da repressão policial, aprende-se com essas meninas e meninos que a escola pode ser um espaço que se abre sem medo para aprender com o mundo. Há aqui um outro paradigma que esse caso demonstra: As aulas livres, arquitetadas partir de um mosaico de colaboradores que se voluntariam para trocar conhecimentos, é

8 Conheça os bastidores da ocupação das escolas de SP – Disponível em http://www.ebc.com.br/educacao/2015/12/caminhos-da-reportagem-traz-bastidores-da-ocupacao-das-escolas-em-sp-assista - acessado em 21 de dezembro de 2015

possível derrubar os muros que nos separam geograficamente (assim como acontecem na cibercultura) e cruzar novas ideias, conhecimentos e informações com quem está disposto compreender o que se passa ao seu redor. Chamar a cidades e o povo para que apropriem e sejam apropriados pela escola, valorizar essas vivências e aguçar a capacidade de escuta.

Nesse currículo libertador, a escola ocupada funciona como local de movimentação política. nunca mais esses adolescentes, que estão vivendo a sua escola, vão admitir qualquer coisa que atrofie em suas aulas. Com certeza as melhores discussões, atitudes e mudanças a partir de toda essa reestruturação foram nesse lugar, e não nos gabinetes encarpetados de uma secretaria de estado fechados para as demandas dos jovens. Uma expansão de consciência, de empoderamento grêmios e coletivos juvenis vai se consolidando na proporção que aprendemos com essa aula cívica dada pelos por esse movimento que há outra forma de pensar o currículo, que não mais trabalhado como seleção de conteúdos ou de uma cultura, mas como uma produção cultural do qual todos podem participar com seus múltiplos saberes. Uma escola dos estudantes e da comunidade. Aberta para nossas gentes, artistas e que não despreza os saberes.

Por fim, essa ação estudantil aponte caminhos muitos mais efetivos no enfrentamento de políticas educacionais que são constituídas para tornar a escola um aparelho ideológico de um estado que vê números sem nunca reconhecer as pessoas.

REFERÊNCIAS:

CASTELLS, Manuel; GERHARDT, Klauss Brandini. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e terra, 2000.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Por um novo paradigma do fazer políticas–políticas de/para/com juventudes. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 19, n. 2, p. 19-46, 2013.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. 2006.

DAYRELL, Juarez. Escolas e Práticas Educativas. Debate – Juventudes em Rede: Jovens produzindo educação, trabalho e cultura. LEVY, Pierre. Cibercultura. Editora 34, 2010.

MORIN, Edgar. Os setes saberes necessários à educação do futuro. Cortez Editora, 2014.

OLIVEIRA, Igor Thiago Moreira. Uma" praia" nas Alterosas, uma" antena parabólica" ativista: configurações contemporâneas da contestação social de jovens em Belo Horizonte. 2012.

ROTHBERG, Danilo; LUVIZOTTO, Caroline Klaus; VANZINI, Kátia Viviane da Silva. As revoltas e seu impacto sobre a comunicação pública: o potencial do Observatório Participativo da Juventude The June protests and their impact on public communications: the potential of the Observatory on Youth Participation. Liinc em Revista, v. 10, n. 1, 2014.