ANNALES FAJE
ISSN 2526-0782



24 a 26 Janeiro de 2018

II Simpósio Nacional

"Aproximações com o mundo juvenil"

juventudes e ações coletivas contemporâneas

ANAIS

COMUNICAÇÕES

EDIÇÃO DIGITAL / TEXTOS COMPLETOS

REALIZAÇÃO: Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia; Rede Brasileira de Institutos de Juventude

APOIO: Jesuítas Brasil; MAGIS Brasil; FAPEMIG

PARCERIA: OLMA; Observatório da Juventude UFMG; Observatórios Juventudes; OSJ UFJB Observatório Social da Juventude; observatório jovem; Juventudes PUCRS; Observatório das Juventudes PUC Minas; Observatório Juventudes

ESPECIALIZAÇÃO EM JUVENTUDE NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

ANAIS DO II SIMPÓSIO NACIONAL APROXIMAÇÕES COM O MUNDO JUVENIL

Juventudes e ações coletivas contemporâneas

24 a 26 de janeiro de 2018

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
2018

ANAIS DO II SIMPÓSIO NACIONAL APROXIMAÇÕES COM O MUNDO JUVENIL

ISSN: 2176-1337

TEMA: Juventudes e ações coletivas contemporâneas

LOCAL: FAJE, 24 a 26 de janeiro de 2018
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Os textos publicados são de responsabilidade de cada autor.

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

Publicação eletrônica:
www.faculdadejesuita.edu.br/juventude
www.faculdadejesuita.edu.br/simposiojuventude2018

Apoio e Incentivo:
Reitor da FAJE: Dr. Geraldo Luiz De Mori
Coordenador do Núcleo de Extensão e Especialização FAJE: Me. Rodrigo Ladeira

Aprovado para publicação pelos editores de Annales em 08/05/2018
Publicado em Agosto de 2018

Belo Horizonte.MG | BRASIL
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

S612j

Simpósio Nacional "Aproximações com o mundo juvenil" (2.: 2018: Belo Horizonte, MG)

Juventudes e ações coletivas contemporâneas / Anais do II Simpósio Nacional "Aproximações com o mundo juvenil". — Belo Horizonte: FAJE, 2018.

599 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

COMITÊ CIENTÍFICO

Dr. Flávio Munhoz Sofiati (UFG)
Dr. Luis Antonio Groppo (Universidade Federal de Alfenas)
Dra. Rosane Castilho (UEG)
Dra. Miriam Fábia Alves (UFG)
Dr. Maurício Perondi (PUC-RS)
Dr. Nilson Weisheimer (UFRB)
Dr. Saulo Geber (PUC PR)
Ms. Vanessa Ap. Araújo Correia (PGLS - JUVENTUDE - FAJE)
Ms. Symaira Poliana (UFMG)
Dra. Juliana Batista dos Reis (UFMG)

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. COMUNICAÇÕES * 13

GT 1 – PARTICIPAÇÃO JUVENIL: MOVIMENTOS SOCIAIS E AÇÕES COLETIVAS

Crsitiano Antônio Brugger Rodrigues / Adelaide da Silva Carvalho 14
A Escola democrática e a participação dos jovens no grêmio estudantil

Gislaine Cristina Pereira / Sílvia Zuffo / Eliana Perez Gonçalves de Moura 21
Projeto Pescar

João Paulo Mariano Domingues 31
Os jovens e o carvanal

João Victor da Fonseca Oliveira 40
As ocupações estudantis e as formas associativas no pensamento de Hannah Arendt

Junior Roberto Faria Trevisan / Luíz Antonio Groppo 55
Educação não formal e sociação política em uma Universidade pública sul mineira

Laís Nunes de Almeida / Mariana Ramos Pereira / Renata Nunes Vasconcelos 65
Efeitos das ocupações estudantis em uma cidade do sul de Minas Gerais

Lúcia Isabel da Conceição Silva 74
Violações de direitos e estratégias de organizaçõa de jovens na Amazônia brasileiria

Luísa Cristina Nonato 84
Reflexões sobre o curso de formação de agentes socioculturais

Sophia Bittencourt Kath 93
#Ocupado

Thais naves de Araújo Santos / Geraldo Leão 104
Desafios da participação juvenil na escola do ensino médio de Belo Horizonte-MG

GT 2 – JUVENTUDES E RELIGIOSIDADES

Antonio Carlos Coelho 112
A pluralidade religiosa

Caio César Sousa Marçal 124
Jovens, evangélicos e progressistas

Denny Junior Cabral Ferreira 135
Pastoral da Juventude no Regional Norte 2 da CNBB

Uatos Pires Pereira 145
As implicações da modernidade líquida na Pastoral Universitária

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

GT 3 – JUVENTUDES RURAIS: AÇÕES COLETIVAS E MOVIMENTOS JUVENIS NO CAMPO

Lorrany dos Santos Ferreira / Andréa Vettorassi **156**
Juventude rural

Nilda Ferreira dos Santos **167**
"Jovens em luta pela terra"

GT 4 – JUVENTUDE, DIREITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Alexandre Piero / Heber Silveira Rocha **176**
As ideias importam

Ana Luísa Lana Pinto Fialho **185**
Políticas públicas e psicanálise

Bruno Márcio de Castro Reis **192**
Ser jovem na metrópole

Bruno Vieira **202**
Ativismo juvenil e políticas públicas

Renato Soares **213**
A juventude nos PPAs da Região metropolitana de Belém (RMB)

Mailson Santos Pereira **254**
Análise documental do programa Trilha-BA

Michelle do Nascimento Vieira **265**
Conselho Estadual de Juventude

Suzana Silveira de Almeida **274**
Jovens aprendizes egressos

Vanessa Carolina Neves dos Santos **285**
Trabalho (do) menor

GT 5 – JUVENTUDE, CULTURA E COMUNICAÇÃO

Celeste Maria F. de Souza Dias / Fabiana S. Salustiano / Júnio W. dos Santos / Rone da S. Oliveira **294**
Café com poemas

Cínthia Demaria **304**
O compartilhamento na rede social

Juliana Salles de Souza **313**
Coletivos de comunicação nas periferias de São Paulo e Medellín

Juliana T. Berni / Márcio Rimet Nobre / Nádia L. de Lima / Patrícia da S. Gomes **322**
Adolescentes e o uso sintomático de tecnologias digitais

Samara Sousa Diniz Soares **329**
Entre o perfeito e o virtual, o adolescente como respresntante do sujeito contemporâneo...

Vanina C. Dias / Márcia Stengel / Simone P. da C. Dourado / Marilza de L. Friche / Jéssica B. L. F. Fraga / Luiz Filipe Santos **337**
O que faço na interenet?

Victor Hugo N. Oliveira / Tatiana Prevedello / Miriam P. C. de Lacerda / Andreia M. dos Santos **345**
Jovens percepções do urbano em uma cidade no interior do Rio Grande do Sul

GT 6 – JUVENTUDE E PROCESSOS EDUCATIVOS

Albenise de Oliveira Lima / Aldenize M. Gomes / Maíra P. Gondim / Edvirges R. L. Ruiz **357**
O clima familiar de estudantes universitários de Ciências e Tecnologia

Daniela da Cruz Miranda Diniz **365**
Uma compreensão teórico-prática do preconceito social nas relações entre jovens...

Ione Aparecida Neto Rosrigues / Sabina Maura Silva **371**
A reprovação escolar dos jovens da educação profissional técnica de nível médio...

Miriam Leite / Luiz Eduardo E. de Souza / Roberta Fernandes Gonçalves **381**
Da reconstrução de um grêmio estudantil

Rachel Omoto Gabriel **388**
Pedagogia freireana em processos educativos com a juventude

Rosane Castilho **398**
Projeto de vida e visão de futuro de jovens estudantes secundaristas da periferias de Goiânia, Lisboa e Madrid

Mariana Karen P. da Silva / Vitor Gabriel S. Guimarães / Sebastião Everton de Oliveira **408**
Jovens pesquisadores

Thais Alvim Victorino **419**
Juventude e esocla: experiência escolar de jovens surdos no ensino médio

GT 7 – JUVENTUDE E MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA: GÊNERO E RAÇA

Anderson dos Santos Antonio **430**
Meu Deus é negro, meu Deus é índio...

Danilo Henrique rodrigues Aragão / Edvan da Silva Conceição / Leonardo Moraes da Costa / Luís Carlos da Silva Barbosa / Maria do Socorro Brito Trindade / Taynan de Moraes Rocha **440**
Políticas de ações afirmativas

Lucas dos Santos **452**
Juventude negra, educação e sociedade

Cirlene Cristina de Sousa / Marcos Antonio Silva **462**
As indiferenças que nos atraem

Natália Silva Colen **473**
A permanência de jovens negros no ensino superior

Natalino Neves da Silva **482**
Entre a "escolha" feita agora e as reverberações da "decisão" no futuro

Rayane Gomes Abreu Bacelar **492**
Afrodescentes de sucesso educacional

Thaís Augusto do Nascimento **502**
Juventude e masculinidades hegemônicas

GT 8 – JUVENTUDE, VIOLÊNCIA E CONFLITOS

João Henrique de Sousa Santos / Bianca Ferreira Rocha / Catharine Oliveira da Silva / Harrison Lucas Rocha de Freitas / Jeanyce Gabriela Araújo **513**
Juventude, violência e participação

Davi Mendes Caixeta **523**
Homicídio juvenil

Márcia Cristina Alves / Sebastião Everton de Oliveira **532**
As Instituições Sociais e a solidão dos jovens em tempos de incertezas

Marco Aurelio Cardoso Moura **539**
Fluxo e proceder: a dinâmica do fluxo de funk na Brasilândia

José Rodrigo P. dos Santos / Maria Cândida L. de Sousa / Lúcia Isabel da C. Silva **549**
Juventude negra

Rubens Ferreira do Nascimento / Fernanda Campos Santos **561**
Empoderamento juvenil e familiar no contexto de uma mediação de conflitos

Thais Afonso Andrade **570**
As relações de namoro do adolescente vítima de violência intrafamliar

Thaisa da Silva Ferreira / Diego José Dias Mendes **577**
A juventude e a cultura do controle a partir das práticas da pixação

Thiago Eduardo Freitas Bicalho **587**
(In)visibilidades dos encarcerados juvenis

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 de Goiás (PUC, UFG, UEG, Cajueiro)
Observatório de Juventude da Universidade Federal do Recôncavo Baiano
Observatório de Juventude da PUC do Rio Grande do Sul
Observatório de Juventude da PUC do Paraná
Observatório de Juventude de Lorena
Grupo de Pesquisa Universidade Federal de Alfenas
Observatório Socioambiental Dom Luciano de Almeida Mendes

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

Ao se observar algumas das principais ou mais visíveis mobilizações populares na contemporaneidade, encontramos a juventude em evidência. Ela está presente em diferentes tipos de agrupamentos: coletivos, movimentos, comunidades virtuais etc. As estratégias e métodos de atuação são vários: atos, marchas, twitadas, ocupações de prédios públicos, apresentações culturais, escrachos etc. As diferentes mobilizações encabeçadas por jovens possuem algumas características similares. São grupos não institucionalizados; que se autodenominam apartidários; utilizam as redes sociais como estratégia de convocação; não possuem lideranças ou estruturas hierárquicas; se pautam pela horizontalidade; conciliam demandas pragmáticas e imediatas com insatisfações difusas e direcionadas ao sistema político e econômico como um todo.

O grande marco histórico da participação juvenil, no Brasil, é a década de 1960/1970, com destaque para o movimento estudantil, que se engajou na luta pela abertura democrática. A atuação da juventude dessa época foi idealizada como o grau máximo de envolvimento juvenil na transformação da sociedade e, ainda hoje, é vista com nostalgia pelos atores políticos que se queixam das gerações posteriores como apolítica. Os grupos e movimentos que surgiram depois dessa época, no Brasil, tiveram pouca credibilidade nos espaços tradicionais de participação política, como partidos e sindicatos. Filhos de outro tempo histórico que não o do regime militar, ao longo da década de 1990 e, mais precisamente, na virada do milênio, os chamados novos movimentos juvenis ou novas formas de participação política desafiaram as instituições políticas tradicionais e povoaram o país de diferentes formas de engajamento sociopolítico. Eles produziram novas formas de participar, por meio da cultura, do engajamento socioambiental, das múltiplas identidades e pertencimentos religiosos; reinventaram táticas conhecidas, como manifestação de rua e ocupações, dando a elas novo sentido político. Sua atuação nas redes sociais também ressignificam a noção de esfera pública e pautam o debate político com frequência.

Depois de junho de 2013 e, mais recentemente, das ocupações das escolas, confirma-se o que alguns pesquisadores do tema indicavam: os/as jovens não rejeitam a política, mas querem reinventá-la. Ao extrapolarem a política institucional, os/as jovens ativistas disputam o sentido de ação política e criam uma nova gramática social, que ainda estamos por decifrar.

Essa II Edição do Simpósio Nacional Aproximações com o Mundo Juvenil pretende aprofundar o tema das ações coletivas juvenis na contemporaneidade, contribuindo para, no debate entre pesquisadores, profissionais e jovens compreender as diferentes formas de ação no espaço público e seu impacto na sociedade, para todas as gerações. A temática será desenvolvida durante o Simpósio, por meio de suas diferentes atividades: as conferências, as mesas, as sessões de comunicações, as apresentações culturais e exibição de documentários; teremos ainda as possíveis e desejadas reuniões e articulações entre as instituições participantes, de modo especial, os Observatórios da Juventude e as entidades e grupos envolvidos na promoção da Especialização em Juventude no Mundo Contemporâneo.

4. COMUNICAÇÕES

GT 1 - PARTICIPAÇÃO JUVENIL:
MOVIMENTOS SOCIAIS E AÇÕES COLETIVAS

A ESCOLA DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS NO GRÊMIO ESTUDANTIL

Cristiano Antônio Brugger Rodrigues [1]
Universidade Federal de Ouro Preto
bruggercristiano@gmail.com

Adelaide da Silva Carvalho [2]
Universidade Federal de Minas Gerais
adelaidedasilvacarvalho@gmail.com

O objetivo central desse trabalho é discutir a participação de jovens no cotidiano escolar através do Grêmio Estudantil numa escola da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais. Após quase uma década da inexistência do grêmio na referida escola, em 2017, houve a conscientização da importância da participação juvenil na gestão escolar. Buscou-se compreender os possíveis significados e as diversas aprendizagens que são adquiridos por esses estudantes que se encontram envolvidos nessa agremiação. O Grêmio Estudantil é uma organização composta de estudantes jovens regularmente matriculados e frequentes numa instituição de ensino e que tem como objetivo a luta por direitos na escola, assim como a exposição de suas ideologias e a resolução de problemas relacionados à educação e ao ensino no âmbito escolar. Promover debates, estimular festivais de músicas, campeonatos diversos, festas, excursões, elaboração de jornais escolares, entre outros são algumas das atividades recreativas e culturais que estão à frente da atuação do grêmio estudantil. Para uma melhor compreensão do assunto estudado, a principal ferramenta metodológica utilizada foi a observação participante e entrevistas semiestruturadas com os estudantes componentes do grêmio estudantil. Desse modo, a participação juvenil contribui para promover a ocupação de espaços para o reconhecimento de direitos fundamentais à formação do cidadão capaz de problematizar e refletir sobre a juventude numa perspectiva sociocultural. As análises revelaram, dentre outras questões, que o grêmio é um espaço de socialização e, consequentemente de estabelecimento de aprendizagens significativas que proporcionam aos estudantes lugar de práticas sociais. As experiências vivenciadas nas agremiações proporcionam espaço para reflexão de uma formação embasada em valores e concepções importantes para a formação do indivíduo. Os conhecimentos adquiridos através dessas práticas sociais orientam a convivência e o respeito às opiniões diferentes, porque fazem parte de uma experiência coletiva, compartilhada e, nesse sentido, essa experiência com o grêmio estudantil contribui para a formação da pessoa como cidadã.

Palavras-chave: protagonismo juvenil; grêmio estudantil; gestão democrática.

OBJETO DE PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa são estudantes do 3º ciclo do Ensino Fundamental da escola pública municipal Marconi que compõem o Grêmio estudantil. Portanto, o principal

1 Graduação em História e Pedagogia (UFMG); Especialização em Teoria e Métodos de Pesquisa em Educação (UFOP). Professor nas redes municipais de Belo Horizonte e Contagem / MG.

2 Graduação em Pedagogia (Universidade Castelo Branco); Pós-Graduação em Políticas para Promoção da Igualdade Racial na Escola (UFMG); Mestranda do Programa Educação e Docência (UFMG).

foco deste artigo é discutir a participação de jovens no cotidiano escolar através do Grêmio Estudantil de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais. Após quase uma década de inexistência do grêmio na referida escola, em 2017, houve a conscientização da importância da participação juvenil na gestão escolar.

A partir de fevereiro do ano de 2017, buscando ampliar a participação dos estudantes na escola e na comunidade, assim como desenvolver a capacidade de se organizar, trabalhar em grupo, reivindicar, argumentar, oportunizando o surgimento de lideranças positivas, a instituição se engajou no processo de criação do Grêmio estudantil.

Deve-se pensar em como compreender os jovens que estão na escola e como esses jovens devem ser vistos. Primeiramente, deve se considerar que são indivíduos com sua própria história, que possuem experiências, valores, princípios, diferentes visões de mundo, os alunos têm vontades, hábitos, sentimentos que lhes são próprios. Ainda, segundo (DAYRELL, p 1107,2007) "O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferencia e muito das gerações anteriores".

A organização, o funcionamento e as atividades que são inerentes aos grêmios são estabelecidos e aprovados através de assembleia realizada com os estudantes de cada estabelecimento de ensino, seja ele particular ou público. A atuação de um Grêmio Estudantil é muito importante para o protagonismo juvenil, pois representa os anseios de todos os estudantes. Sobretudo, é preciso dialogar constantemente com seus pares para que possa atuar de forma a atender às diversas demandas educacionais, além de acompanhar, propor e cobrar da direção escolar a solução para os problemas existentes, tornando realidade o interesse coletivo.

Dessa forma, o objetivo principal traçado pela escola foi o de organizar atividades e discussões que pudessem viabilizar subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento do movimento estudantil, inserindo os estudantes no espaço público da escola como sujeitos ativos de suas experiências.

Pelo objetivo proposto, fizemos a opção por uma pesquisa de cunho qualitativo. Como pretendemos investigar quais aprendizagens são mais significativas para os estudantes nas práticas sociais escolares, buscamos uma categoria de pesquisa que nos fornecesse uma análise de como essas atividades contribuíram para a reflexão desses estudantes acerca de sua participação nas práticas escolares.

Nos propusemos a realizar, então, a observação participante, buscando compreender o que os estudantes aprendem quando participam de ações sociais coletivas.

As considerações teóricas e metodológicas sobre os sujeitos envolvidos, o método na construção de movimentos sociais e a formação da cultura democrática dentro da escola também são importantes na racionalização deste processo. Sendo assim, os estudantes se inserem no espaço público da escola quando assimilam os conhecimentos teóricos e os utilizam para entender a realidade, se identificando assim, como sujeitos ativos.

Por último, são apontados os resultados e as consequências da formação do grêmio para a escola, seu impacto no coletivo escolar e o engajamento dos estudantes no movimento estudantil.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O Colégio Marconi é um colégio fundado em 1937, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, por imigrantes italianos ligados ao movimento integralista. Desde a sua existência, destinou-se a ser o centro administrativo, econômico e cultural de Minas Gerais. O edifício é, hoje, um bem tombado em nível municipal.

Entretanto, no que diz respeito à escolarização de sua população, somente em meados do século seguinte, o governo municipal assumiria efetivamente a função educativa, até então sob a responsabilidade do governo estadual e voltada prioritariamente para o ensino primário.

O Colégio Municipal Marconi está localizado na Avenida do Contorno, número 8.476 ocupando toda uma quadra do bairro Gutierrez, região centro-sul da capital mineira. O prédio principal apresenta elementos arquitetônicos do estilo *art* déco, típicos para a época da construção. Sendo inseridos no prédio materiais nobres, como mármores e metais de alta qualidade.

Em 15 de abril de 2008 houve uma audiência pública realizada pela Comissão de Educação, Ciência, Tecnologia, Cultura, Desporto, Lazer e Turismo, com a perspectiva da implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET) no Colégio Municipal Marconi. A ideia surgiu a partir da divulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação (MEC). Porém, entre estudantes, professores e lideranças estudantis houve expressivo repúdio e temor pelo fim da escola que se encontrava com salas ociosas.

Atualmente, a escola oferece o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). O horário de funcionamento da escola no turno da manhã é de 07h00min às11h30 min. e, no turno da tarde, 13h00min. às 17h30min.

O colégio Marconi oferece educação através de formação e aprimoramento físico, moral, científico, cultural e sócio afetivo do estudante, ou seja, a escola se constitui democrática, respeitando a todos na sua diversidade. Nessa perspectiva, a escola contempla as diversas faces do desenvolvimento humano, sendo o ato de educar um modo de alcançar o desenvolvimento das habilidades do estudante e prepará-lo para exercício do seu papel de cidadão.

O desafio da atual gestão que se pretende democrática é propor ao jovem que abandone o papel passivo de consumidores do saber e assumam papel atuante, participando, efetivamente, de todo o trabalho e da organização escolar. Reconhece, ainda, que as pessoas adquirem conhecimentos tanto de fontes externas quanto pela participação em atividades que requerem a construção de seu próprio conhecimento.

O PROJETO DA ESCOLA - A CRIAÇÃO DO GRÊMIO

A proposta de criação do grêmio estudantil da escola municipal Marconi visa fomentar uma participação efetiva da juventude para atuar na escola e na comunidade e desenvolver a capacidade de se organizar, trabalhar em grupo, reivindicar, argumentar, dando oportunidade para o surgimento de lideranças positivas.

A fim de aprofundar na questão, foi elaborado um roteiro para pautar as discussões acerca da criação do grêmio na escola. Inicialmente, os estudantes tiveram atividades de sensibilização, sendo-lhes apresentada e divulgada a proposta da construção do grêmio estudantil na escola municipal Marconi. Em seguida, foi formada uma comissão pró-grêmio, composta por estudantes do 3º ciclo do Ensino Fundamental com o objetivo de elaborar o Estatuto do Grêmio Estudantil, que foi constituído por trinta e dois artigos em que são tratadas as finalidades, as competências, a composição e sua organização.

É relevante essa participação para a reflexão sobre a visibilidade desses jovens, fazendo-os refletir sobre as diversas teorias e práticas educacionais, a pensarem e repensarem seus lugares nos diversos espaços sociais.

A proposta de criação do Grêmio com a comunidade escolar contou com alguns passos que são imprescindíveis, tais como conversas com a direção da escola, coordenadores e professores; sensibilização e apresentação da proposta aos estudantes - nesse momento foi proposto a leitura do texto "Vamos construir um grêmio estudantil no Colégio Marconi?", o trabalho foi realizado em dupla e os estudantes discutiram a respeito do assunto de modo a estimular a representação estudantil, tendo em vista o apoio da direção, na perspectiva da escola democrática; formação da comissão Pró-Grêmio Estudantil; Elaboração do Estatuto; escolha dos membros da comissão eleitoral; inscrições de chapas; campanha eleitoral e eleição.

Ao todo, foram inscritas oito chapas, com onze integrantes em cada. Aspecto que merece ser destacado é a predominância de meninas nos cargos de presidente e vice-presidente em todas as chapas concorrentes.

Percebe-se, desse modo, que a criação do Grêmio Estudantil do Colégio Marconi oportunizou à juventude possibilidade de envolvimento significativo nas decisões da escola. Para os jovens e, a partir dessa análise, podemos pensar que outras ações poderiam ser aprimoradas para contemplar as necessidades dos jovens em questão.

Nesse sentido, o conhecimento construído a partir desses espaços escolares, tende a afirmar o direito à educação, à inclusão e à diversidade, tornando a escola espaço de cada um e de todos, além de ampliar a percepção dos estudantes sobre qual é seu papel no mundo e no lugar onde vivem.

PROTAGONISMO JUVENIL

A juventude como categoria social tem sido tema recorrente em debates e pesquisas nas últimas décadas. Para tanto, iremos conceituar o termo juventude, categoria bastante

estudada por Juarez Dayrell (1996, 2003, 2006, 2007, 2008), que concentra suas pesquisas nessa categoria, em que o autor a considera como categoria social. Mais adiante será abordada a atuação dos jovens no Grêmio Estudantil da escola municipal Marconi.

Os jovens atualmente fazem parte da sociedade de várias maneiras, com diversos modos de ser e de fazer, ocupam vários espaços e deixam suas marcas intensas e profundas, agem com autonomia, são contestadores. Sobre a juventude, Dayrell (2007, p. 4) relata que:

> [...] a juventude é uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contextos histórico-sociais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais [...], culturais [...], de gênero e até mesmo geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mutações sociais que vem ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se insere.

A maioria dos jovens hoje enfrenta diversas dificuldades, entre elas estão a violência e as desigualdades de oportunidades existentes. Mas apesar disso, a categoria juvenil é socialmente construída, marcada por uma grande diversidade juvenil.

Nessa mesma direção, Dayrell (2007, p. 1107) afirma:

> O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferencia e muito das gerações anteriores.

É nesse cenário que a juventude carece de espaços de socialização, de convivência, de pontos de referências para construção de sua identidade, de afirmação e de pertencimento, pois são sujeitos de direitos, inseridos nos diversos espaços da sociedade. No Brasil, a questão dos jovens e sua participação na sociedade sempre foi tratada sob a perspectiva da exclusão, discriminação e preconceito, principalmente quando se trata da juventude negra. Diante dessa situação, nos chama a atenção para as práticas que possuem o intuito de sanar a invisibilidade social vivida pelos jovens. Caminhando nesse mesmo sentido, os jovens devem ter suas demandas educacionais atendidas na sua totalidade, garantindo que sua aprendizagem seja efetivada. Porém, para que essas demandas sejam garantidas na prática, faz-se necessária intervenção e articulação da gestão escolar, que surge como espaço para que os jovens possam se interagir com os outros, além de abrir possibilidades de múltiplas experiências.

A RELAÇÃO DA JUVENTUDE COM A ESCOLA

A juventude no Brasil manifesta-se nas mais variadas dimensões: política, social, econômica, cultural. Na perspectiva da relação juvenil com a escola, é necessário salientar que, ao refletir sobre os jovens, mesmo tratando-se de uma realidade específica, as questões e desafios com os quais esses jovens se debatem espelham de alguma maneira aqueles vivenciados por jovens de outros grupos de mobilização nas escolas.

No contexto de uma sociedade cada vez mais globalizada, muitos dos desafios vivenciados pelos jovens ultrapassam as especificidades locais, trazendo contribuições para uma compreensão mais ampla da relação da juventude com a escola. A respeito das interações e aprendizagens dos jovens nas instituições escolares, Sposito (2005, p. 205) relata que:

> A instituição escolar, ao se expandir, surge também como um espaço de intensificação e abertura das interações com o outro e, portanto, caminho privilegiado para a ampliação da experiência da vida dos jovens que culminaria com a sua inserção no mundo do trabalho.

É preciso reconhecer que a relação que a juventude contemporânea tem com a instituição escolar tem sido compreendida como espaço para além da transmissão de conhecimentos e valores legitimados pela sociedade.

As diversas juventudes estão atuando, construindo, produzindo eagindo. (OLIVEIRA & HERMONT, 2014 p. 14). Nesse sentido, a criação e atuação do grêmio, bem como outras formas de participação dos estudantes na instituição escolar, potencializam e ressignificam não apenas o que os professores julgam importante, mas também as questões e interesses dos jovens em relação a si mesmos e ao mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação do grêmio por si só não é suficiente para afirmar tratar-se de uma gestão democrática. Contudo, o espaço de criação e atuação do grêmio sinaliza para essa proposta.

Nossa escolha por priorizar o processo da criação do grêmio em detrimento da atuação do mesmo, aponta para a necessidade de instigar os estudantes a se tornarem mais conscientes e participativos de diversos processos que lhes são destinados.

Ao examinar as interfaces, os desafios e as especificidades do campo investigativo sobre as juventudes, as conclusões as quais chegamos, de uma forma geral, apontam para a capacidade educativa da escola como ambiente de socialização, aprendizagens diversas e enriquecedoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOFRÁFICAS

CADERNOS TEMÁTICOS: juventude brasileira e Ensino Médio/Licinia Maria Correa, Maria Zenaide Alves, Carla Linhares Maia, organizadoras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Caderno11: **Juventude e participação política**: Igor Oliveira/ Catharine Hermont.

DAYRELL, J. T. **A escola faz juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. T. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. (Org.). **Juventude e escolarização** (1980-1998). Brasília: Comped, 2002.

DAYRELL, J. T. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. (Org.). **O estado da arte sobre juventude na pós graduação brasileira:** educação, ciências sociais e serviço social (1999- 2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 57-126.

SPOSITO, M.P. **Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil**. Jovenes, Revista de Estudios sobre juventud. Edição 9, nº 22. México, janeiro-junho 2005, p.201-227.

PROJETO PESCAR: O PERCURSODE UM PROCESSO EDUCATIVO ENTRE MOVIMENTOS SOCIAIS E TERCEIRO SETOR

Gislaine Cristina Pereira
psigislaine@gmail.com - *FEEVALE*

Sílvia Zuffo
silviazuffo@feevale.br - *FEEVALE*

Eliana Perez Gonçalves de Moura
elianapgm@feevale.br - *FEEVALE*

A pauta das juventudes começou a receber atenção específica do Estado e demais setores da sociedade civil, a partir da proclamação da ONU na década de 80, com o ano internacional da juventude. Neste período foram traçados políticas e diretrizes para melhorar a situação nacional e internacional dos jovens. Mais que em qualquer tempo, a diversidade de experiências e contextos, cria as condições necessárias à criação de diferentes juventudes. Tal pluralidade, dentre uma plêiade de elementos, contém processos de exclusão social, o que impõe importantes obstáculos à construção da cidadania. Frente a esses processos de exclusão social, que os movimentos sociais e mais tarde o terceiro setor, constroem mecanismos que garantam direitos a esta população. O Projeto Pescar é um empreendimento de mais de 40 anos, de origem corporativa com finalidade social, que surgiu com o objetivo de viabilizar oportunidades de inserção no mercado de trabalho para jovens entre 16 e 19 anos em situação de vulnerabilidade social. Atualmente conta com aproximadamente 90 unidades no Brasil e 15 no exterior, em diversos países, sendo eles: Argentina, Paraguai, Peru e Angola. É um espaço de educação não escolar, caracterizado por processos educativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor. Destaca-se que o terceiro setor, sendo fruto do pensamento neoliberal, apoia-se na Responsabilidade Social das Empresas, defendendo a ideia de parcerias entre os dois primeiros setores – público e privado tendo como principal representação de suas ações as Organizações Não Governamentais. Sabe-se que estas últimas, na atualidade, firmam parceria com o poder público e a sociedade civil, tendo a responsabilidade de execução das políticas públicas. O objetivo da presente pesquisa é analisar a relação do terceiro setor e dos movimentos sociais no percurso histórico do Projeto Pescar, como instituição de cunho formativo para as juventudes. O estudo, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como Pesquisa Bibliográfica acerca dos movimentos sociais e do terceiro setor; e Pesquisa Documental, com base nos arquivos, registros e publicações disponíveis da Fundação Projeto Pescar. O estudo demonstrou que o referido projeto, para além da promoção da integração do jovem ao mundo do trabalho, traço característico do terceiro setor, apresenta também espaços de aproximação importantes com os valores e ideais dos movimentos sociais. Conclui-se que, no percurso do Projeto Pescar, os movimentos sociais e o terceiro setor se enredam intercalando conquistas e retrocessos no processo educacional, em prol do desenvolvimento do sujeito e de seu próprio fortalecimento enquanto instituição educativa não escolar.

Palavras-chave: Projeto Pescar, movimentos sociais, terceiro setor, educação.

INTRODUÇÃO

No que tange ao Projeto Pescar ainda que sua missão seja prioritariamente voltada para a ampliação do acesso ao mercado de trabalho para jovens em situação de vulnerabilidade

social, parece estar-se produzindo efeitos semelhantes que extrapolam os objetivos de caráter compensatório. Paradoxalmente fundado e desenvolvido no centro do discurso de inclusão, é preciso compreender o projeto educativo, buscando visibilizar as interferências e influências tanto dos movimentos sociais, como do terceiro setor, no processo de formação que vem engendrado ao longo de 40 anos.

É nítido o crescimento, na atualidade, de Projetos Sociais com foco na educação, sendo, na grande maioria, voltados para a cidadania como potencial de transformação do mundo. Não a cidadania da luta contra o regime militar, como nos anos 70 e 80, mas para uma cidadania que remete à responsabilização de toda a sociedade (MOURA & ZUCHETTI, 2006). Pois, se antes a questão social se resumia à discussão sobre como um trabalhador subordinado e dependente poderia tornar-se um sujeito pleno socialmente, hoje a questão social volta-se diretamente à busca por amenizar a presença dos supranumerários, que "nem sequer são explorados, pois para isso é preciso possuir competências conversíveis em valores sociais. São supérfluos" (CASTEL, 2013, p. 33).

Nesse sentido, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) pauta-se pela "dimensão ética de incluir 'os invisíveis', os transformados em casos individuais, enquanto de fato são parte de uma situação social coletiva; as diferenças e os diferentes, as disparidades e as desigualdades" (BRASIL, 2004, p. 15). Os projetos sociais, sendo práticas educativas desenvolvidas fora do ambiente escolar são reconhecidos por Gohn (2011, p. 32) como "processos educativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos, que atuam na área".

Dentre as diversas juventudes do nosso país, o Projeto Pescar volta suas ações para jovens em situação de vulnerabilidade social, no intuito de viabilizar oportunidades de inserção destes no mercado de trabalho. É um empreendimento de origem corporativa com finalidade social que surgiu há 40 anos e apresenta uma metodologia diferenciada que busca promover o autoconhecimento, a autoconfiança, o conhecimento de mundo, a persistência e proatividade dos participantes, na busca de seus objetivos (FPP, 2016).

O objetivo do presente trabalho é apresentar as análises sobre a relação do terceiro setor e dos movimentos sociais no percurso histórico do Projeto Pescar. O estudo, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como Pesquisa Bibliográfica acerca dos movimentos sociais e do terceiro setor; e Pesquisa Documental, com base nos arquivos, registros e publicações disponíveis da Fundação Projeto Pescar.

SOBRE JUVENTUDES

Classicamente, considera-se a juventude como a fase do desenvolvimento humano responsável pela transição da infância para a vida adulta, tendo sido alvo de interesse científico, principalmente, pelo campo de estudos da saúde e do desenvolvimento, a partir das décadas 70 e 80 do século passado. Contudo, mais recentemente, emergiu no cenário acadêmico,

uma discussão vigorosa trazendo à visibilidade outras dimensões implicadas nessa fase, especialmente, aquelas que emergem das questões socioculturais e econômicas. Trata-se de uma nova forma de abordar a questão da juventude que, nas últimas décadas, assumiu grande complexidade resultando na necessidade de defini-la como 'juventudes'.

Para Abramo (1994, p. 03), "a noção de juventude é socialmente variável. A definição de tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos modificam-se, de sociedade para sociedade [...] ao longo do tempo e através das suas divisões internas". Contudo, no Brasil, o Estatuto da Juventude (2013), define distintas faixas etárias para a juventude, sendo que a primeira faixa compreende o período dos quinze aos dezoito anos, definida como a fase dos "jovens adolescentes"; a segunda faixa situa-se entre os dezenove e vinte e quatro, definida como a fase dos "jovens jovens"; e, finalmente, a terceira faixa situa-se entre os vinte e cinco e vinte e nove anos, definida como a fase dos "jovens adultos".

Segundo Teles e Freitas (2008), cada momento histórico produz um personagem principal de juventude, com características próprias, determinando diferentes formas de ser jovem, de acordo com diferentes lugares e culturas. De acordo com Ariés (1978) esse processo histórico nasce a partir do séc. XVIII, diretamente relacionado ao processo mais amplo que marcou, nas sociedades daquela época, a separação entre o público e o privado, definindo o espaço da rua e o espaço da família.

Para Abramo (1994), nas sociedades modernas houve uma segmentação dos espaços de elaboração das identidades e das relações solidárias necessárias à transição de uma faixa etária para outra. Trata-se de uma preparação que é confiada à escola, cuja função é a transmissão de conhecimento e valores para desempenho da vida futura, inclusive profissional.

Com efeito, o reconhecimento da juventude, garantiu a esses indivíduos um lugar social, com seus limites correspondentes. Segundo Bordieu (1983), o jovem é visto com esperança, por vezes, como o futuro da sociedade e renovação; em outros momentos, são vistos como ameaça, sinônimo de rebeldia, problema, ou, por fim, como tempo de preparação para a vida adulta (TELES; FREITAS, 2008).

Desta forma, a visibilidade da juventude e sua tematização como problema social, surgiram a partir de expressões sobre grupos juvenis que adotavam um comportamento anormal em contraposição aos padrões de normalidade dominantes. Estes representam a resistência dos jovens aos processos de socialização impostos pela sociedade industrial. São grupos marcados pela forte afetividade, processando a definição dos novos referenciais de comportamento e de identidade, exigidos por tais processos de mudança (ABRAMO, 1994).

Convém ressaltar que todas as características juvenis, anteriormente mencionadas, embora representem uma condição juvenil, não abrangem a totalidade da juventude de cada país, a qual é constituída por uma pluralidade de expressões. Desse modo, as políticas destinadas às juventudes, mesmo com o intuito de contribuir para superação de condicionamentos sociais, para rompimento dos estigmas geradores de preconceito e da desigualdade social,

não conseguem atender e/ou atingir a cultura juvenil de forma ampla, com suas peculiaridades e desafios.

Por isso, estudos que refletem sobre iniciativas na área da educação e da juventude merecem atenção, principalmente o caso do Projeto Pescar que vem desenvolvendo suas atividades no transcorrer de diferentes períodos da história. Esse aspecto longitudinal resgata questões pertinentes que merecem atenção, pois muitas foram as transformações efetivadas desde sua criação. Um dos aspectos relevantes que impacta a trajetória do projeto é a influência dos movimentos sociais e do terceiro setor em suas atividades, metodologia e abrangência.

O PROJETO PESCAR AO LONGO DE 40 ANOS

Em 1976, no município de Porto Alegre/RS, foi criada a primeira turma do Projeto Pescar por iniciativa do dirigente da empresa Linck S/A[1]. A ideia inicial possibilitou a disponibilidade, em plena época do Regime Militar no Brasil, de um curso voltado para noções básicas de Mecânica Automotiva, para uma turma de jovens pertencentes à famílias de baixa renda, que moravam próximo da empresa. O objetivo da ação era viabilizar maiores possibilidades de acesso ao mundo do trabalho. Composta por 15 jovens, a turma era formada apenas por meninos, com idade entre 14 e 18 anos, estudantes de escolas públicas.

O período de criação do Projeto Pescar se insere no contexto de transição do Regime Militar para abertura política em direção a redemocratização. Ao mesmo tempo, a partir da metade da década de 70, o país registra o surgimento de organizações de base popular que defendiam a liberdade democrática, a anistia em sua plenitude, o fim das torturas e prisões em decorrência de diferenças políticas. Tem-se então, a expansão dos movimentos sociais urbanos em prol de maior qualidade de vida nas cidades, defendendo condições mínimas das necessidades básicas. Entende-se que apesar das conquistas de novas legislações defendendo direitos à população, isso não se efetivou na prática com toda a população, muito pelo contrário, foi notória a ampliação dos bolsões de pobreza que se ergueram nas periferias das grandes cidades, corroborando, assim, com o surgimento dos movimentos sociais (BOJUNGA, 2013).

De acordo com Gohn (2011) os movimentos sociais populares passaram a ter visibilidade no transcorrer das décadas de 70 e 80 quando fortaleceram sua articulação com os atores coletivos na luta contra os regimes militares, tendo por inspiração a teologia da libertação. São reconhecidos enquanto processo de caráter político-social e cultural, caracterizados como "fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes" com potencial para despertar maneiras diferenciadas de organização e expressão da população e suas demandas (GOHN, 2011, p. 333). Neste sentido, a autora esclarece que os movimentos sociais detinham papel educativo para seus integrantes, pois firmou-se originalmente como ações coletivas promovidas por moradores das periferias exigindo do Estado acolhimento e resolução de

1 Tendo como seu fundador e idealizador o senhor Geraldo TollensLinck, nascido em 1927 e falecido em 1998.

suas demandas por sobrevivência, extrapolando o contexto das indústrias e demais locais de trabalho.

Em meados de 1980 os movimentos sociais "contribuíram decisivamente para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na nova Constituição Federal de 1988" (GOHN, 2011, p. 342). Alves e Severino (2011), afirmam que as transformações sociais, econômicas, políticas desencadeadas a partir de 1990 são fruto de crises ocorridas no período pós-guerra, mais especificamente em meados da década de 70 quando o mundo capitalista passa a viver uma de suas mais profundas recessões. Diante da crise, o que iniciou como descrença progressivamente ganha representatividade prática, pois, sob a égide do Estado de Bem-Estar Social e, apoiado na teoria Keynisiana, defendia-se que o Estado deveria criar mecanismos de controle econômico, instituindo padrões mínimos de saúde, educação, renda, direito ao trabalho, por meio de programas governamentais. Mas, o Estado não demonstra capacidade de cumprir com suas responsabilidades, principalmente em relação aos benefícios sociais (OLIVEIRA, 2003).

De acordo com Araújo (2005), as movimentações da economia dos países se efetivam em três âmbitos, sendo eles: Primeiro Setor (Estado); Segundo Setor (empresas privadas) e, Terceiro Setor, que, sendo fruto do pensamento neoliberal, segundo Moura e Zucchetti (2010), apoia-se na "Responsabilidade Social das Empresas", defendendo a ideia de parcerias entre os setores público e privado tendo como principal representação de suas ações as Organizações Não Governamentais (ONGs).

O período inicial do Projeto pode ser tomado como espelho da sociedade tendo em vista que, conforme Winckler e Santagada (2012) ele se configurava totalmente influenciado pela lógica de controle das classes populares, tendo por objetivo a educação (formatação da mão de obra) para o trabalho no país. Neste período existiam as Escolas Correcionais que, ao lado das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs), objetivavam além de ensinar uma profissão, "habilitar os desvalidos, afastá-los da ociosidade ou da escola do crime e do vício" (p. 98).

Nos primeiros dez anos de Projeto Pescar, o ensino estava totalmente enquadrado em conteúdos técnicos, referenciando a cultura organizacional da época e o perfil dos voluntários que ministravam aulas exclusivamente técnicas à turma. (FPP, 2004; 2016).

No entanto, com as transformações advindas do neoliberalismo que modificaram até mesmo as categorias centrais dos próprios movimentos, caracterizou-se, de acordo com Gohn (2011, p. 337) uma profunda "ressignificação dos ideais clássicos de igualdade, fraternidade e liberdade", onde igualdade passa a ser concebida enquanto justiça social, "a fraternidade se traduz em solidariedade, e a liberdade associa-se ao princípio da autonomia de inserção na sociedade". Neste novo contexto, iniciam as parcerias com diversas entidades da sociedade civil e política, tendo potencial para gerar inovações sociais. Assim, novos conceitos emergem como dominantes e passam a configurar novas categorias de pensamento.

O Estado lança políticas públicas reconhecidas por Gohn (2011) como contraditórias. Segundo ela, apesar das demandas sociais terem conquistado, em meados da década de 90,

o status de direitos sociais, a autonomia dos movimentos é minimizada pela estruturação do controle social. Tem-se, então, uma profunda desorganização dos antigos movimentos pelas políticas neoliberais. Ou seja, as ONG´s existentes até 1990 são diferentes às que surgiram após essa data, tendo em vista o enfraquecimento dos movimentos sociais, obrigando a participação destas inscritas no Terceiro Setor através de Projetos Sociais, caracterizados como menos críticos e menos reivindicatórios.

O país iniciou o processo de transição para a democracia e a reorganização partidária, tendo no percurso histórico alguns episódios que marcaram o período, como por exemplo, Campanha das "Diretas Já", Promulgação da Constituição Federal e Impeachment do presidente Fernando Collor. Esse cenário representa um momento de lutas e conquistas do qual se encontram os ideais do Terceiros Setor e dos Movimentos Sociais. Surge o neoliberalismo apresentando duas alternativas para superação da crise do capitalismo: "a privatização dos serviços públicos fornecidos pelo Estado ou introduzir a lógica do mercado no aparelho do Estado para realização de atividades de sua responsabilidade" (ALVES E SEVERINO, 2011, p.3). Os referidos autores defendem que após 1990, "as políticas governamentais brasileiras impulsionaram o aumento das parceiras entre o setor privado e a esfera pública solidificando o terceiro setor por meio da descentralização, setorialização e focalização destas políticas". Este foi o período de grande avanço das Organizações Não Governamentais ((p. 6).

Em 1995 a própria concepção do mundo do trabalho e das organizações empresariais como um todo é alterada. De acordo com Medeiros (2003) o caráter mecanicista das empresas ganha novo conceito enfatizando a complexidade das organizações que se desenvolve por meio das interações compartilhadas pelos indivíduos enquanto grupos de trabalho, que se relacionam com base na cooperação ou na competição.

No mesmo ano, foi criada a Fundação Projeto Pescar (FPP), mantida exclusivamente pela empresa Link S/A. A missão da mesma no ano de sua criação era "A execução do Projeto Pescar". O modelo de expansão utilizado foi enquanto Franquia Social, sendo a empresa oficialmente a responsável pela execução do projeto e a Fundação pela orientação e padronização do processo educacional do Pescar (FPP, 2007; 2016).

Naquele momento, mesmo que legalmente o país já contemplasse legislações direcionadas à juventude, não havia nenhum registro de respaldo jurídico para o seu funcionamento. As Unidades de Treinamento do Projeto Pescar não tinham uma proposta pedagógica formal, somente a orientação de que a Formação Técnica corresponderia a 50% da carga horária do projeto, o restante seria investido em Desenvolvimento Pessoal. A sustentabilidade se efetivava pela cobrança de uma Taxa de Franquia (dois salários mínimos/mês) e por doações efetivadas pelos Mantenedores Institucionais (FPP, 2016).

No entanto, a mesma reordenação política que definiu um novo perfil de trabalhador acarretando revisão das atividades e concepções do Projeto Pescar desencadeou o início de mudanças nos programas curriculares que eram oferecidos até então. O embasamento legal para as alterações foi o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, oficializando os objetivos da educação profissional,

destacando-se aqui o I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas.

A virada do milênio desencadeou-se uma mudança radical na relação entre o Estado e o Projeto. Este último passou a "viver um processo compulsório de adequação às normas e às fiscalizações introduzidas pelas novas políticas públicas brasileiras" (BOJUNGA, 2013, p. 96). Mesmo tendo sido criado em 1976 apresentando no discurso sobre sua atuação a parceria entre instituições privadas e o Estado, na realidade, o primeiro aporte de recursos públicos para Fundação Projeto Pescar (FPP) se concretizou somente através do Programa Piá 2000[2]. Até então, as empresas sempre foram as únicas mantenedoras e apoiadoras do Projeto Pescar como um todo (FPP, 2016).

Uma das alterações legais do Estado brasileiro que mais afetaram o Projeto Pescar foi instituída através do Decreto nº 5598, de 2005, que regulamenta a Lei da Aprendizagem. Porque configura-se uma alteração a própria Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), impondo que as empresas de médio e grande porte sejam obrigadas a contratar de 5% a 15% de adolescentes e jovens com idade entre 14 e 24 anos (BRASIL, 2005).

Ainda em 2005, o principal respaldo jurídico para o funcionamento do Projeto, foi o Registro da Fundação nos Conselhos Municipais da Criança e do Adolescente – CMDCA. Surge também o decreto do Ministério do Trabalho e Emprego abrindo oportunidade para entidades formarem aprendizes além do Sistema Nacional de Aprendizagem ("S"), caracterizando o reconhecimento da educação desenvolvida no Projeto Pescar. Destaca-se a nova proposta pedagógica apresentada no Projeto Pescar que dedicava60% da carga horária para Desenvolvimento Pessoal e o restante (40%) para as demais atividades relacionadas à formação técnica.

Em 2007 o Projeto Pescar recebeu o primeiro certificado como entidade formadora do Jovem Aprendiz. A abertura de cenário para o projeto acompanhou as mudanças sociais da época. Pois a questão da Responsabilidade Social ganha força e ao lado do conceito de Investimento Social Privado, conquistam maior reconhecimento e ampliação de parcerias entre diversos atores da sociedade. Esses novos conceitos são apresentados pelo Gife que definiu Investimento Social Privado como o "repasse de recursos privados para fins públicos por meio de projetos sociais, culturais e ambientais, de forma planejada, monitorada e sistêmica" (ALIANÇA, 2010, p. 11).

Em relação aos movimentos sociais no novo milênio passam a se configurar, de acordo com Bojunga (2013) como movimentos alterglobalização, porque atuam contra a globalização econômica impondo um tipo de globalização alternativa que enfatiza enquanto base de

2 O Programa Piá 2000 foi instituído através do Decreto 36.762 de 28 de junho de 2000. Tendo a chancela do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) visava garantir o direito à "sobrevivência, ao desenvolvimento e à integridade, o desenvolvimento normal de seu ciclo físico e psicológico, sua integração familiar e social, bem como sua formação educacional e cultural" (BRASIL, 1996).

luta "o respeito às diferenças locais". Estes demonstram o afastamento total da homogeneidade principalmente pela fragmentação das lutas que se efetivam no referido período, que acabam gerando a rede alternativa da solidariedade.

Nesta nova configuração, as ONG´s passam a firmar parceria com o poder público e a sociedade civil, tendo a responsabilidade de execução das políticas públicas. E destacando-se o cenário de associativismo que se instalou no Brasil, surgem as Fundações e as Organizações do Terceiro Setor, articuladas com a sociedade privada em todas as suas diversificações. As ONGs dos antigos movimentos sociais, agora enquanto Terceiro Setor passam a direcionar suas ações à população vulnerável, "tomando a educação como seu principal instrumento de ação social" (SANTOS, 2015, p. 20).

Em 2016 comemoraram-se os 40 Anos de Projeto Pescar, sendo desenvolvido por empresas, instituições públicas e da sociedade civil, sob coordenação da Fundação Projeto Pescar. Hoje está presente em aproximadamente 105 empresas no Brasil, Argentina, Paraguai, Chile e África. Apresenta como pilares de sua existência três dimensões do fazer profissional, sendo elas: saber viver, ser cidadão e ensino técnico. O grande diferencial frente aos demais projetos voltados para a juventude está no Desenvolvimento Pessoal e Cidadania, pois o investimento nessa direção deve representar 60% das atividades realizadas(FPP, 2016).

CONCLUSÃO

Percebe-se, com o presente estudo, que após a virada do milênio desencadeou-se uma mudança radical na relação entre o Estado e o Projeto. Este último passou a representar um processo permanente e compulsório de adequação às normas e fiscalizações implementadas pelas políticas públicas no Brasil. Destaca-se o esforço pela sobrevivência do Projeto Pescar, diante das imposições e determinantes legais durante sua trajetória no Brasil.

Também merece atenção que as mudanças e posicionamentos das instituições sociais, de modo especial, as voltadas para educação de jovens, revelam em suas práticas, o entendimento de juventudes que traziam, muito alinhados ao contexto histórico da época. Com a lutas assumidas na constituição de 1988, e a pauta dos movimentos sociais na década de 1990, estas ONGS apresentam mudanças nas práticas de fazer o trabalho, demonstrando uma nova imagem do sujeito jovem. Por exemplo, o projeto Pescar, traz nos eixos de ação, a formação da cidadania, correspondendo a 70% dos conteúdos.

O estudo demonstrou que o referido projeto, para além da promoção da integração do jovem ao mundo do trabalho, traço característico do terceiro setor, apresenta também espaços de aproximação importantes com os valores e ideais dos movimentos sociais. Concluise que no percurso do Projeto Pescar, os movimentos sociais e o terceiro setor se enredam intercalando conquistas e retrocessos no processo educacional, em prol do desenvolvimento do sujeito e ao mesmo tempo de seu próprio fortalecimento enquanto instituição educativa não escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Editora Página Aberta Ltda, 1994. 172 pg.

_____. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Disponível em: http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/Blog_Direito_de_se_Diferente/Considera%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20a%20Tematiza%C3%A7%C3%A3o%20Social%20da%20Juventude%20no%20Brasil.pdf> Acesso em 04/10/2016.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ALIANÇA GRUPO CAPOAVA. **Responsabilidade Social Empresarial: por que o guarda-chuva ficou pequeno?** 2010. Disponível em: http://site.gife.org.br/arquivos/publicacoes/21/alian%C3%A7a_capoava_2010.pdf, Acessado em 28.06.2017.

ALVES, Andrêssa; SEVERINO, Jorismary.**"Terceiro Setor" e Educação: configurações, impasses e perspectivas.** Anais do Seminário da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. 2011. Disponível em Shttp://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0060.pdf. Acessado em 10 de junho de 2017.

BARRETO, Sônia Pereira. **Direito à educação, movimentos sociais e ONGs: discernindo no imbróglio semântico lógicas e atribuições do Estado e da sociedade civil**. In: ANAIS DA REUNIÃO DA ANPED, 31. Caxambu, 2008. Disponível em http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-4790-int.pdf, Acessado em 05 de julho de 2017.

BOJUNGA, Sylvia. **Educação profissional na era da flexibilidade:** estudo de caso do Projeto Pescar. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, PUCRS, 2013.

BORDIEU, Pierre. **A juventude é apenas uma palavra**. Disponível em <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/a-juventude-e-apenas-uma-palavra-bourdieu.pdf> Acesso em 10/10/2016.

BRASIL. Câmara dos deputados**. Estatuto da Juventude**. Lei 12.852. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>Acesso em 10/06/2016.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto 2208/97. Disponível em http://www.camara.gov.br/sileg/integras/254359.pdf Acessado em 25 junho 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Decreto 5.598/2005. Regulamenta a Lei da Aprendizagem. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm Acessado em 29 de junho de 2017.

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Norma Operacional Básica (NOB/SUAS). Brasília, 2004. Disponível em http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf Acessado em 23 de janeiro de 2016.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci Poleti. 11. Ed. Rio de janeiro: Vozes , 2010.

FUNDAÇÃO PROJETO PESCAR (FPP). Caderno do Orientador. Porto Alegre, 2004.

FUNDAÇÃO PROJETO PESCAR (FPP). Desenvolvimento Pessoal e Cidadania - COLEÇÃO PROJETO PESCAR. Porto Alegre: Fundação Projeto Pescar, 2007.

FUNDAÇÃO PROJETO PESCAR (FPP).Relatório de Atividades Projeto Pescar 2015. Porto Alegre: Fundação Projeto Pescar, 2016.

GOFFMAN, Erving. ***Manicônios, Prisões e Conventos.*** São Paulo, Perspectiva, 1974.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. V.16 n.47, maio-ago.2011.

MEDEIROS, João Luiz. Da máquina ao humano: mudanças de paradigmas identitários na análise organizacional. In: SILVEIRA, Flávio (Org). **Organizações e Sociedade: identidade, poder, saber e comunicação na contemporaneidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MENDES, Luiz Carlos. **Visitando o "Terceiro Setor" (ou parte dele).** Texto para discussão nº 647. Ipea, 1999.

MOURA, Eliana; ZUCHETTI, Dinorá. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Revista Educação Unisinos,** v. 10, nº 3, set./dez. 2006.

SABBI, V. **A influência do Banco Mundial e do BID através do PROEP na reforma da educação profissionalizante brasileira na década de 1990**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da região sul, ANPED XI, 2012, Caxias do Sul, RS. Anais. 2012.

SANTOS, Karine. **Intencionalidades em Conflito:** um estudo das práticas educativas das ONG´s. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Educação. Unisinos, São Leopoldo/RS, 2015.

TELES, Nair; FREITAS, Rafael. Políticas públicas e juventude no Brasil. IN**: Um olhar sobre os jovens no Brasil.** Ministério da saúde: Fundação Osvaldo Cruz- Brasília: editora do ministério da saúde, 2008.

WINCKLER, Carlos; SANTAGADA, Salvatore. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? **Indicadores Econômicos FEE**, Porto Alegre, v. 39, n.3, 2012.

OS JOVENS E O CARNAVAL: A EXPERIÊNCIA DA FESTA COMO EXPRESSÃO POLÍTICA

João Paulo Mariano Domingues[1]
jmarianodomingues@gmail.com

INTRODUÇÃO

A associação entre juventude e ações coletivas é um tema que vem sendo discutido nos últimos anos devido à grande mobilização e participação dos jovens em diversos grupos e coletivos que se reúnem em torno de suas práticas culturais. Entre as várias experiências nesse campo, recentemente vimos emergir algumas iniciativas que agregam jovens em torno de blocos carnavalescos. Além da preparação para a festividade, algumas dessas ações envolvem atividades de mobilização em torno de demandas coletivas e questões específicas dos seus participantes tais como relações de gênero, racismo, mobilidade urbana, políticas culturais, moradia etc. Esse cenário nos permite analisar o carnaval como um campo das experiências juvenis ainda pouco explorado, que é o da sua participação política. Com isso, o objetivo deste projeto de pesquisa é compreender as experiências vivenciadas por jovens em um bloco de carnaval de luta da cidade de Belo Horizonte. Trata-se de uma busca por experiências de resistência de jovens que aparecem na confluência entre a festa e o enfrentamento dos condicionamentos sociais.

Levanto como hipótese que um bloco de carnaval de rua e de luta da capital mineira produz experiências de resistência, individuais e coletivas, que são em si educativas e políticas. Desta forma, pretende-se fazer uma leitura da festa como expressão política.

Para isso, é pretendido por este projeto de pesquisa: compreender as experiências em um bloco de carnaval de rua da cidade, a partir da perspectiva dos jovens que vivem essa prática, identificando historicamente como se constituiu o recente carnaval de blocos de rua da cidade de Belo Horizonte, as motivações que levam os jovens a participarem, os modos de organização e funcionamento dessa ação coletiva, as formas de participação dos sujeitos envolvidos, os saberes/valores construídos nas suas práticas de participação, bem como as representações e significados políticos que os jovens constroem sobre a experiência no bloco.

Para isso, nos aproximaremos de um bloco de carnaval de Belo Horizonte, que se autodenomina um "bloco de luta".

Mas, que experiências de resistência são essas capazes de produzir outras lógicas de ver e viver o mundo?

---

1 Pós graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação – FaE, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

OS JOVENS E OS BLOCOS DE CARNAVAL

Com o intuito de dialogar com outras publicações deste campo do conhecimento, bem como dar suporte teórico ao objeto que será estudando nesta pesquisa, fez-se necessário voltar à literatura produzida para esclarecer algumas noções que transitarão todo este trabalho. Portanto, será feita uma breve apresentação sobre as possibilidades de debate existentes nas relações entre os jovens, a política e o carnaval.

OS JOVENS, A POLÍTICA E O CARNAVAL: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?

Os jovens a partir do seu meio social possuem múltiplas experiências de sociabilidade e formas de interação, o que permite o desenvolvimento de diversas lógicas de ações no contexto social. Os jovens, em seus diversos modos de ser, apresentam em comum a busca por um sentido de "pertencimento e diferenciação" (CORTI E SOUZA, 2004), o que fomenta a formação de grupos, que apresentam um caráter cultural e crítico em muitas de suas ações (SOUZA, 2005).

Nesse contexto, podemos registrar o surgimento de diversos blocos de carnaval de rua da cidade de Belo Horizonte, que se autodenominam "blocos de luta". Tais coletivos produzem outras formas de ver e viver essa manifestação cultural, se engajando durante o ano em atividades que associam festa e política. Mas, que relação é essa entre os jovens, o carnaval e a política?

É possível perceber ao longo da história, que os jovens têm participado ativamente em várias manifestações sociais através de ações coletivas organizadas demonstrando ampla participação e mobilização política, muito além dos estereótipos assinalados atualmente.

Estes jovens inseridos dentro dos diversos coletivos são mobilizados por ideais comuns de luta e de justiça social e constantemente apresentam lógicas próprias de organização, bem como criam e recriam sentidos sobre o "estar juntos" e sobre o espaço público (DAYRELL, 2007, p. 8), no sentido de transformá-lo em "territórios culturalmente expressivos" (MARTINS; CARRANO, 2011). A partir das interações sociais construídas de forma dinâmica e coletiva nesses espaços os jovens produzem experiências de resistência.

O campo cultural é um terreno fértil para a produção dessas experiências. Podemos citar os grupos de dança como o *Break*, *Soul,* Samba; na música, o *Hip-Hop*, o Maracatu; nas artes visuais o Grafite e o Pixo. Os jovens desses grupos são geralmente oriundos de classes populares, fazem política através da cultura e estão em busca de respostas políticas (SOUZA, 2005). E, nesse contexto cultural é possível inserir alguns blocos de carnaval de rua da cidade de Belo Horizonte.

A relação entre juventude e cultura tende a ser vista a partir de uma visão reducionista que aborda as culturas juvenis como momentos de divertimento, prazer e, consequentemente, o afastamento do mundo do trabalho, das responsabilidades. Para além dessa perspectiva, no tempo livre e nas experiências culturais os jovens desenvolvem suas próprias lógicas de

ações, e assim, suas expressões culturais, seus modos de agir e ser no mundo com compromisso e responsabilidade. No diálogo com o outro, os jovens atribuem sentidos e significados (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2005) de caráter educativo, político e de transformação local, a partir da vivencia em experiências culturais potencialmente democráticas. Por isso, há relevância em compreender as experiências de jovens em um bloco de carnaval de rua na cidade de Belo horizonte.

As experiências culturais são compreendidas aqui como algo que vai além da definição de um tempo de não trabalho, do acesso democrático ao tempo livre, de um tempo de repouso e descanso e do momento mais propício para consumir os bens produzidos. As experiências culturais passam a ter sentido em si, com importância e singularidade na vida dos indivíduos através das expressões simbólicas, valores culturais e linguagens (CARRANO, 2012).

Em suma, diferentes práticas culturais em diferentes espaços sociais podem ser consideradas como um campo fértil onde se processam experiências sociais, educativas e políticas que transformam o cotidiano dos sujeitos (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2005).

Diante disso, cabe indagar sobre como esses coletivos juvenis ligados ao lazer se constituem? Como se organizam? Quais são as lógicas de ação desses coletivos? Como se dão as relações de poder nesse espaço? Que saberes são construídos nos blocos? Qual a importância disto para a concretização de um espaço participativo?

CARNAVAL, EDUCAÇÃO E POLÍTICA

No processo de compreensão das contradições sociais advindas das relações humanas, bem como no seu movimento para transformação social se constrói o sentido da educação como ação política, cultural e prática para a liberdade (FREIRE, 1987).

Desta maneira, a condição política de um bloco de carnaval reside no encontro de sujeitos históricos que produzem cultura. Ela reside nas práticas que questionam a visão de mundo de uma cultura dominante, que extrapolam o caráter de reação e autodefesa e passam a ser criadoras e produtoras da sua própria cultura. Trata-se de um processo de denúncia das desigualdades, bem como um exercício de resistência e de uma ação radical alternativa (FREIRE, 1996).

Não se trata apenas de reconhecer os processos de exclusão em que estão inseridos os sujeitos dos blocos de carnaval de Belo Horizonte. Os seus participantes a partir do exercício de práticas de resistência constroem a ação política que se fundamenta nas diferenças e no desejo de mudança social (FREIRE, 1987). Compreender esses exercícios de resistência, bem como os conflitos e tensões gerados pelo encontro com uma cultura hegemônica, desigual e violenta é pretendido por essa pesquisa.

É possível ver isso a partir de suas estratégias e formas de organização, dinâmicas e potencialmente democráticas, além do amplo repertório de questões e demandas que compõem suas pautas, tais como mobilidade urbana, ocupação dos espaços públicos, o reconhecimento

dos diversos sujeitos subalternizados (população negra, LGBT, mulheres, indígenas), entre tantos outros temas abordados por blocos de carnaval.

Eles sugerem um choque com as pautas rígidas e seletivas da sociedade contemporânea. Ou seja, através das suas formas de organização, do seu fazer político por meio da festa, do desvio do caráter utilitarista dos espaços públicos e dos territórios marginalizados e do reconhecimento de sujeitos subalternizados, propõe outras formas de ver e viver o mundo, provocando os sujeitos a experimentar outras possibilidades de vida.

Nesse movimento, os blocos de rua e de luta da cidade através de suas práticas irreverentes e insurgentes imprimem outras representações, outras formas criativas de se viver, criam e experimentam uma trama que vislumbram outras lógicas de ver e ser no mundo.

A ação política e de resistência, portanto, é e está contida no processo político e educativo não linear das relações humanas que desloca, cria fissura, provoca, questiona, interpela uma cultura dominante que impõe padrões violentos, manipula, domestica, desumaniza, exclui e marginaliza sujeitos históricos.

Todavia é importante pensar: toda experiência do bloco é transformadora? Toda experiência do bloco pode ser vista como resistência contra uma cultura hegemônica? Existem tensões na construção dessas experiências? É possível perceber aspectos discriminatórios dentro das experiências do bloco?

No próximo tópico será feito um levantamento histórico do contexto a ser pesquisado, os blocos de carnaval, de modo a não construir uma imagem atual deslocada do seu processo de constituição, bem como evidenciar aspectos históricos relevantes para essa pesquisa.

O CARNAVAL: O MUNDO VIRADO DE CABEÇA PARA BAIXO

As práticas carnavalescas são fruto dos espaços/tempos e dos sujeitos envolvidos no seu processo de construção. Os encontros, deslocamentos, reproduções e resistências também são elementos importantes que devem ser considerados nas análises sobre os processos constitutivos do carnaval. Para tanto, será necessário fazer uma leitura histórica do carnaval de Belo Horizonte até a constituição do recente carnaval dos blocos de rua da cidade.

O CARNAVAL NA CAPITAL MINEIRA

O carnaval - embora inibido por pressupostos moralizantes e agredido por um ideal de civilização-, refere-se a uma festa de excessos, de impunidade, de liberdade, de alegria e de contradição. Não se trata de um evento prescrito com regras e normas rígidas, não é uma festa restrita a um público específico, tampouco a um lugar específico. Por essa dinâmica diversa, ganha contornos específicos em cada estado brasileiro, em cada cidade e até mesmo dentro da mesma cidade, nos bairros, vilas, ruas e residências. Por esse motivo, farei aqui

uma aproximação com o contexto e cidade a qual a pesquisa será realizada, ou seja, os blocos de carnaval de rua e de luta da cidade de Belo Horizonte.

Antes de adentrar na cultura carnavalesca da capital mineira, um dado sobre o planejamento da cidade parece ser importante para essa pesquisa. Belo Horizonte é uma cidade planejada e construída sob a marca de um ideário utilitarista e funcionalista do espaço, que privilegia a circulação de automóveis em detrimento a apropriação da maior parte de sua população. Essa marca afirma a intencionalidade de controle, da ausência de perturbações e conflitos sociais, bem como da inibição da convivência plural dos sujeitos (DIAS, 2015). Esse elemento parece marcar um plano de ação, uma necessidade de controle e regulação das classes mais pobres vistas como pessoas que carregam traços da "incivilidade", da "ignorância" e da "barbárie". A marca do progresso sob a qual a cidade foi construída influenciou diretamente a forma como ocorreriam às festividades no território belo-horizontino (PEREIRA FILHO, p. 2006, 50-51).

Já no ano de sua fundação em 1897, são feitos os primeiros registros de festividades carnavalescas (CAMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2013) e em 1899 surge o primeiro clube carnavalesco, Diabos da Luneta. Nos anos seguintes, com o surgimento de outros clubes carnavalescos, foi possível perceber que, no caso da capital mineira, perderam seu caráter de crítica social e política, como acontecia nas grandes sociedades fundadas no Rio de Janeiro na década de 50 do século XIX, e passaram a ter caráter informativo, no intuito de transmitir os ideais das camadas dirigentes (PEREIRA FILHO, 2006, p. 85-89).

A elite mineira, representada por famílias tradicionais, também expunham sua riqueza e privilégio por meio de um desfile de carros enfeitados, nas principais avenidas da cidade. O Corso, como era conhecido o desfile, preparava a cidade para receber as festividades carnavalescas, e, era restrito às famílias mais abastadas e de "boa índole", já que havia um controle de acesso feito pelas autoridades competentes às ruas onde ocorriam os cortejos (PEREIRA FILHO, 2006, p. 127-128).

O medo dos protestos sociais provocados pela "liberdade de expressão" proposta pela festa sempre foi permeado pela ambição de controle social das camadas dirigentes, e na capital mineira não foi diferente. Pereira Filho (2006, p. 132) em sua pesquisa sobre os embates, as tensões e os acordos que se estabeleciam entre o modelo de carnaval almejado e a multiplicidade de sentidos que emergiam da festa na cidade de Belo Horizonte entre os anos de 1899 a 1936, identificou medidas que suspendiam e/ou limitavam a utilização de espaços públicos da cidade no período da festa, bem como a distribuição de panfletos com críticas dirigidas às autoridades políticas, militares e religiosos, e, até mesmo a danças e fantasias consideradas obscenas, durante todo o ano.

A perspectiva de controle das camadas mais pobres ou incivilizadas permanecia nas alianças formadas pelos clubes carnavalescos e pelo poder público, que empurravam as manifestações populares para a periferia da cidade ou para a Praça da Estação, para a Avenida dos Andradas e para a Rua Guaicurus (PEREIRA FILHO, 2006, p. 101).

Mas, como em todo seu processo histórico, o carnaval também foi permeado por um caráter de contestação da ordem vigente. Logo, as festividades populares, nas regiões deslegitimadas pelo poder público e pelas classes altas, provocavam outra visão de mundo e/ou contavam outra história do carnaval. A partir das fantasias e formas de brincar o carnaval os foliões apresentavam críticas às injustiças cotidianas (PEREIRA FILHO, 2006, p. 189-201). Isso representa um processo de desnaturalização das discriminações de classe, raça e gênero, a partir dos modos de organização, das fantasias e das máscaras utilizadas durante a festa.

O que acontecia na capital mineira não era novo no contexto do carnaval. A história se repetia e a festa mostrava novamente suas duas faces. A das elites "civilizadas" representadas pelos clubes carnavalescos e o corso, e a dos pobres "bárbaros" representados pelos ranchos[2], cordões[3] e os blocos (PEREIRA FILHO, 2006, p. 87).

As camadas dirigentes parecem sempre criar modos de legitimar e restringir o acesso a sua própria cultura. Nesse sentido, o privado, a casa, os clubes, passaram a representar esse grupo e a maneira como deveria ocorrer de modo civilizado o carnaval. Ao contrario, a rua, de maneira geral, está destinada às práticas mundanas, dos sujeitos incultos, mas também da oposição, do sarcasmo, da criatividade (DIAS, 2015).

Até a década de 30, os carnavais da cidade eram movimentados pelos clubes, pelos ranchos, cordões e blocos (PEREIRA FILHO, 2006, p. 172). No entanto, a partir desse período passa a ser visível a decadência das diferentes formas de pular o carnaval na cidade, decorrentes da falta de investimento do poder público na festividade, bem como das diversas formas de proibição e perseguição das manifestações (PEREIRA FILHO, 2006, p. 147-152). Contudo, ao longo do percurso histórico, mais especificamente na década de 50, existem alguns registros da resistência de blocos, ocupando as ruas da capital mineira com espontaneidade, liberdade e irreverência (MAPA DA FOLIA, 2014).

---

2 "Ranchos eram grupos que organizavam cortejos no carnaval e tinham como elementos de destaque rei e rainhas, provavelmente, devido a influências da cultura africana, notadamente as congadas e as festas do divino. Surgiram por volta de 1870 e os seus integrantes pertenciam às classes populares. José Ramos Tinhorão, em *Pequena história da música popular*, afirma que os Ranchos apareceram no fim do século XIX entre os núcleos de moradores nordestinos da zona portuária do Rio de Janeiro, todos ligados a uma origem rural. A proposta de desfilar com os Ranchos no Carnaval veio dos baianos migrados para o Rio de Janeiro", "os primeiros ranchos cariocas saíam cantando pelas ruas as marchas e loas do repertório tradicional do ciclo das festas folclóricas de dezembro" (GONÇALVES, 2016, p. 41).

3 "Os cordões, criados na segunda metade do século XIX, eram compostos por foliões que desfilavam um atrás do outro, geralmente fantasiados e mascarados, sem se preocupar com a uniformidade. Havia uma diversidade de alegorias e representações como reis, rainhas, palhaços, velhos, diabos, baianas, dentre outros. Os foliões eram guiados por um mestre, um líder que os comandava por um apito. Sodré assegura que nos cordões a afirmação cultural não era definida por meras representações de gestos e de cantos, por exemplo, mas de inclusão de um movimento "selvagem" de reterritorialização que rompia os limites topográficos impostos aos negros por meio da divisão do espaço urbano" (GONÇALVES, 2016, p. 39).

Já na década de 80 e 90 é possível dizer sobre a existência e resistência de alguns blocos de carnaval, como o Bloco Oficina Tambolelê, que surge nas ruas da periferia como experiências, que confrontam e propõem uma nova perspectiva frente às relações autoritárias estabelecidas na sociedade brasileira, sobretudo as relações raciais, ao afirmarem práticas culturais de reconhecimento e valorização desses sujeitos (SANTOS, 2003, p. 23). Essa experiência gerou a formação do Centro Cultural Tambolelê, "um bloco de percussão formado pelos integrantes (fundadores) do grupo Tambolelê com intuito de proporcionar artes no bairro de origem Novo Glória onde, desde o ano 2000, até hoje acontecem os encontros semanais com ensaios abertos e gratuitos, shows e oficinas sobre coordenação do Bloco Oficina Tambolelê" [4].

Já no início do século XXI, há uma efervescência política na cidade e com isso um florescimento e disseminação de blocos de carnaval de rua na cidade. Eles foram criados independentemente de qualquer apoio do Poder Público e, muitas vezes, apesar dos empecilhos impostos por ele e como um modo de protestar contra sua forma de governar. Assim, os blocos de rua multiplicam-se a cada ano, tornando-se um fenômeno que vem atraindo não só foliões belo-horizontinos e turistas de outros lugares, como também toda perversidade de interesses institucionais, políticos e econômicos (DIAS, 2015).

Nesse percurso é possível verificar que o carnaval produz vários significados, não é uma pratica histórica linear, construída de maneira pura e harmoniosa. O carnaval é cenário de disputa na ação direta e simbólica. Mesmo que atualmente saibamos que a racionalidade moderna, europeia, cristã e branca tenha se sobreposto às diversas formas de ver, pensar e viver o mundo, ela é permeada por resistências culturais, subjetivas e cotidianas.

O CARNAVAL DE RUA E DE LUTA DA CIDADE DE BELO HORIZONTE

É importante destacar que a origem dessa forma de mobilização carnavalesca e sua história não é a questão que aflige esse projeto de pesquisa, mas sim quais marcas e traços nos permitem compreender as dimensões políticas que se dão nas experiências vivenciadas nos blocos de luta da cidade de Belo Horizonte.

Esses blocos de carnaval carregam a marca da luta já por seu caráter de apropriação dos espaços públicos como locais de encontro, cultura e festa, não sendo necessária uma declaração ou reconhecimento oficial. Essa forma de pensar a cidade e de se mobilizar politicamente não é, sem dúvida, uma característica atual.

Todavia, a ampliação do carnaval de rua da cidade reflete o diálogo histórico entre coletivos de cunho contestatório diversos da cidade em um mundo globalizado. Coletivos organizados em grande parte por jovens e que propõem a abertura para os diferentes modos de fazer política, como a carnavalização dos protestos (OLIVEIRA, 2012). Sob a influência dos sujeitos participantes de movimentos sociais e ações coletivas diversas, parte do carnaval

4 Informações disponíveis na página do grupo no Facebook em 31/10/2017, acessível em https://www.facebook.com/pg/tambolele/about/?ref=page_internal.

de rua da cidade tomou contornos políticos e de resistência e se autodenominou "um carnaval de luta".

Sob o domínio de um ideal de civilização e do planejamento utilitarista da capital mineira, construiu-se a ideia de que a cidade não tem vocação para a folia, para a festa, para o carnaval. No entanto, diante das diversas formas de subalternização dos sujeitos, de restrição do acesso aos espaços públicos, de acesso a cultura, a arte, a educação e saúde pública de qualidade, a festividade carnavalesca ganha força e agrega a sua prática um caráter explicitamente político. Transformando essa imagem de uma cidade pacata e sem movimentações festivas em um grande caldeirão de práticas culturais e políticas.

No ano de 2017, mais de 350 blocos foram cadastrados na BeloTur e a partir de um movimento de descentralização, desfilaram nas mais diversas regiões da cidade. Dizer, portanto, que todos os blocos da cidade têm característica de luta pode ser equivocado e pretencioso. Uma parte desses blocos se notabilizou por reunirem uma variedade de bandeiras políticas e sociais, que repercutem em suas ações para além do feriado carnavalesco. Nesse cenário, alguns blocos são reconhecidos por sua tônica política, como: Os blocos "Praia da Estação", "Pena de Pavão de Krishna", "Então, Brilha!", pela apropriação dos espaços públicos, territórios marginalizados, bairros periféricos, vilas e favelas, os blocos "Tico Tico Serra Copo" e "Filhos de Tcha Tcha", pelos movimentos populares por moradia, o blocos "Pula Catraca!" e "Bloca da Bicicletinha", pelo transporte público e mobilidade urbana, os blocos "Angola Janga", "Afoxé Bandarerê", "Magia Negra", com a pauta do racismo e as relações raciais.

Assim, é possível dizer que no caso da capital mineira, para além da visão restrita do carnaval como momento de descontração e descanso, a festa carrega um potencial político e de resistência que provoca questionamentos às estruturas excludentes construídas pelo pensamento moderno. Os blocos de rua e de luta se organizam não apenas para o desfile durante o feriado destinado à festa, mas se mobilizam em vários outros períodos do ano em uma ação constante de provocação e mudança, de reflexão e ação, de denúncia e transformação das relações de poder existentes no cotidiano da cidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

CARAMA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Matéria – História do Carnaval de BH. Produção do Jornal da Câmara. Belo Horizonte: 2013. Disponível em: <http://www.cmbh.mg.gov.br/node/236053>. Acesso em: 05 jun. 2017.

CARRANO, Paulo. A Participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. Rio de Janeiro: O Social em questão, Ano 15, nº 27, p. 83-100, 2012.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. Aproximando-se do conceito de juventude. In: CORTI Ana Paula; SOUZA, Raquel. Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

DAYRELL, Juarez T. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade; Sociedade, 2007.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. México: Revista de Estudios Jovenes, ano 9, nº 22, enero- junio, 2005.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DIAS, Paola Lisboa Codo. Sob a "lente do espaço vivido" [manuscrito]: a apropriação das ruas pelos blocos de carnaval na Belo Horizonte contemporânea, 2015, 201 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

DOMINGUES. João Paulo M. Juventude, Escola e Democracia: alguns indicadores para uma prática educativa libertadora. Belo Horizonte: Monografia (Curso de Pedagogia). 2015, 87 f. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2015.

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

GADOTTI, Moacir; GUTIERREZ, Francisco (Orgs). Educação comunitária e Economia popular, 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2001. Coleção Questões da Nossa Época, v. 25.

GONÇALVES, Adalgimar Gomes. A liberdade inscrita nos sambas enredos cariocas (1943 – 2013). Belo Horizonte: Tese (Doutorado). 2016, 278 f. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2016.

MARTINS, Carlos Henrique; CARRANO, Paulo. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. Santa Maria: Educação, v. 36, nº 1, p. 43-56, jan/abr., 2011.

PEREIRA FILHO, Hilário Figueiredo. Glórias, conquistas, perdas e disputas: as muitas máscaras dos carnavais de rua em Belo Horizonte (1899-1936). 2006. 225 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SANTOS, Fabrício; MAIA, Marcos. Belo Horizonte original style. Mapa da folia, Belo Horizonte, MG, 03 mar. 2014. Disponível em: <http://www.mapadafolia.com.br/2014/03/03/belo-horizonte-original-style/>. Acesso em: 13 jun. 2016.

SOUZA, Janice Tirelli Ponte de. As insurgências juvenis e as novas narrativas políticas contra o instituído. Revista Estudios sobre Juventud. Centro de Inverstigacion y Estudios. Instituto Mexicano de la Juventud. Ventana central-Mirada sobre los jovenes en Brasil, Jan-Jul, 2005, pp. 80-111 (Espanhol) e, pp. 298-331 (Português).

AS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS E AS FORMAS ASSOCIATIVAS NO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT: CLARÕES DE LIBERDADE, AÇÃO POLÍTICA E PARTICIPAÇÃO JUVENIL

João Victor da Fonseca Oliveira[1]
Graduando em História – Pesquisador IC
FAFICH/FAE- Universidade Federal de Minas Gerais
joaoprates2009@hotmail.com

"Quando o muro separa uma ponte une (...)
E se a força é tua ela um dia é nossa (...)
o muro caiu, olha a ponte da liberdade guardiã."
(Paulo César Pinheiro)

INTRODÇÃO

No universo das ações coletivas contemporâneas, coabitam diferentes formas de ação das juventudes no espaço público e seu impacto na sociedade. Nesse espaço, por vezes, fragmentado, disputado, controverso e dinâmico são diversas as formas de ações políticas, que para nós apresentam-se significativas quando capazes de, em um momento de perigo, garantirem o espaço da liberdade.

Mediados pelas concepções de Hannah Arendt, particularmente guiados por aquilo que julgamos se tratar de uma abordagem histórica do seu pensamento, nos propomos a pensar com a rede de sentidos desenvolvidos pela autora. Aproximamo-nos das ferramentas e possibilidades dentro do método da história do tempo presente para pensarmos a partir de Hannah Arendt as ações coletivas das juventudes no Mundo Contemporâneo, notadamente, elegemos as ocupações estudantis como uma evidência dessas ações, de modo a iluminar suas possibilidades.

Através dos dados empíricos que aqui trazemos, tomamos como objeto de análise qualitativa o processo das ocupações estudantis ocorridas em grande parte do território nacional brasileiro no ano de 2016, como parte desse esforço, focalizaremos o caso da Ocupação ocorrida na Escola Estadual Ari da Franca, representativa do movimento ocorrido em toda

1 Graduando do curso de História, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisador de Iniciação científica pela Faculdade de Educação - UFMG. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação - GEPHE/FaE/UFMG, e do Grupo de Pesquisa e Estudos em Ensino de História - TRAVESSIA/FAFICH/UFMG. *Agradeço à professora Dr. Heloísa Maria Murgel Starling pelas valiosas discussões e incentivo.

a Região Norte (Venda Nova), da cidade de Belo Horizonte, em extensão aos diversos movimentos que eclodiram em todo o território nacional[2].

O método histórico para o estudo dos fenômenos do tempo presente constitui nossa principal metodologia. Praticada, sobretudo a partir dos anos de 1970 (marcada pelo interesse em compreender os efeitos da Segunda Guerra Mundial), na França, a história do tempo presente possibilita que olhemos para os acontecimentos do tempo presente sob um olhar histórico, de maneira a propor-lhe uma interpretação, necessariamente histórica e dotada de historicidade. A utilização desse método é acompanhada por uma vigilância que nos mantêm atentos quanto aos riscos em compreender o presente dilatando-o, ou seja, compreendendo o presente somente em sua imediaticidade, experimentando o futuro como fechado e imprevisível, e o passado como esquecido ou compulsivamente visitado, sob o legado de que é possível lembrar-se de tudo.[3] Posto isso, consideramos a experiência histórica, possível para além do presente, sem que caiamos na "tirania do imediato" que transforma o vivido em tempo decorrido, de maneira tão efêmera que o priva de qualquer forma de elaboração. Não sem riscos, a fronteira, entre o momento presente – a atualidade – e o instante passado, é sempre complicada de se estabelecer.[4]

O exercício que aqui trazemos é o de pensar de que forma as ocupações estudantis que eclodiram no Brasil, sobretudo do segundo semestre de 2016 puderam compor um exemplo daquilo que Hannah Arendt chamou de *conselhos* ou *formas associativas*. Verificando nelas de que forma se aplicam os conceitos desenvolvidos pela autora, tais como o de *amizade* e *ação política*, pelo esforço de alcançarmos uma reflexão em torno de seu próprio pensamento.

De maneira mais ou menos evidente, vieram, a primeiro plano, palavras de ordem e práticas que se traduzem em políticas: *memória, patrimônio-escola, identidade, lugar, cidadania, direitos, liberdade, ocupar, resistir*, etc. A partir de Hartog, podemos compreender que são, todas essas, maneiras de convocar o passado no presente, privilegiando uma relação imediata, recorrendo à empatia e à identificação.[5] A corda, o muro e a ponte são metáforas que revelam como, durante as ocupações estudantis de 2016, o espaço de guarda desse passado, tornou-se o próprio espaço público, o das ruas, das escolas, e de forma inédita, o das redes sociais.

---

2 Em Outubro, segundo o Estadão, havia pelo menos 1.108 instituições de ensino ocupadas. (cf. https://goo.gl/pstjgD). Segundo dados publicados ainda em 03 de dezembro de 2016, havia somente em São Paulo mais de 200 escolas ocupadas. Cf. <http://www.politize.com.br/ocupacoes-de-escolas-entenda/> Acesso em 30 de Nov. de 2017. No Paraná, a legitimidade das ocupações foi atestada pelo Ministério Público, em nota, evocando o artigo 205 da Constituição Federal.

3 PEREIRA, 2016.

4 Apud Garcia, Patrick. In: Delacroix, C., 2010, p. 286.

5 HARTOG, 2017. p. 223.

A CORDA, DO PONTO AO NÓ: O PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT E AS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS

O traço que une o pensamento de Hannah Arendt ao processo das ocupações estudantis ocorridas no território nacional brasileiro em 2016 encontra seu contorno no gesto que confere a filósofa uma preocupação eminentemente histórica com nuanças historiográficas: como age o homem no tempo e no espaço, como se relaciona e experimenta o tempo que lhe foi dado viver. A vida de um indivíduo, nos diria Arendt historiadora, ilumina o seu tempo e nos ajuda a pensar o hoje. A vida de uma coletividade, por assim dizer, também tem algo a nos dizer. O que nos diria Arendt hoje sobre as ocupações estudantis é impossível saber se formos fiéis à lógica do tempo histórico, por si mesmo, irreversível. Todavia é pela heresia da dúvida que provocamos a procura por essa resposta, ou pelo que a busca por respondê-la nos permite arriscar.

A filósofa alemã dedicou a maior parte de sua vida em compreender como foi possível a ascensão do totalitarismo, em pleno século XXI. Contra o pensamento marxista mais ortodoxo, para Arendt a História não se repete como farsa nem como tragédia. No bojo dessa dúvida, e dada aos limites que seu próprio tempo lhe impôs, Arendt defende a pluralidade e a diferença como características básicas da condição humana, para quem "o mundo comum acaba quando é visto apenas sob um aspecto e é permitido apenas que ele se apresente em uma só perspectiva".[6] A política (cujos sentidos são resgatados pela experiência grega na *polis*), é compreendida, assim, como sendo o espaço da liberdade. A condição de liberdade é o modo político de vida, e não meramente o ato de libertar (pensado, nesse caso, apenas como efeito). Como resultado disso, fazer permanecer as condições para a política, torna-se um imperativo no pensamento e no exercício de pensamento da autora. Política se faria, dessa forma, com debate e associação, por meio de uma participação ativa num ambiente que só se sustenta como ambiente político porque é plural.[7] Uma vez emergido um regime totalitário sem precedente na tradição ocidental, torna-se necessário, segundo Hannah Arendt, pensar instituições estáveis e formas que abriguem a liberdade, vislumbrada sempre quando for possível enxergar seus clarões.[8] A participação cidadã, e a forma dos *conselhos* foram, em sua obra, imaginadas como modos de permanência da liberdade. Segundo Frateschi:

> O elogio aos conselhos, assim como ao sistema distrital, (SR, p. 203) vem na esteira da constatação de que a concentração de "poder" nas mãos dos representantes faz do povo participante apenas nos momentos da eleição. Os conselhos, órgãos de ação que se formaram na França, na Rússia, na Alemanha e na Hungria, para citar alguns exemplos, (SR, p. 209) surgiram espontaneamente e se configuraram como órgãos de ordenamento e ação, cujos membros podiam debater e se esclarecer mutuamente sobre as medidas tomadas pelos partidos

6 ARENDT, 1958. p. 53.

7 FRATESCHI, 2007.

8 Para aprofundamento no tema, conferir a ideia de "clarões de liberdade", em Benjamin.

> e assembléias; proporcionaram, enfim, a participação dos cidadãos nos assuntos públicos do país. Enquanto existiram, diz Arendt, não há dúvida de que "todo indivíduo encontrou neles sua própria esfera de ação e pôde constatar, como que com seus próprios olhos, sua contribuição pessoal aos acontecimentos do dia".(SR, p. 210) [...] por serem acessíveis a todos, independentemente das linhas e filiações partidárias, os conselhos se constituíam como espaços de liberdade.[9]

As ocupações estudantis de 2016 (e também as de 2015 iniciadas no estado de São Paulo), a partir do exposto, podem ser compreendidas como lugares em que a liberdade fez sua aparição, uma vez que a ação política a amizade grassaram como formas de participação direta no governo da coisa pública (isso, para Arendt, significaria a liberdade política em sua acepção mais ampla). A responsabilidade implicada no exercício de associar-se na discussão da coisa comum instala uma proximidade implicada também aos conselhos revolucionários da Comuna de Paris, de 1871, também os *sovietes* russos, de 1905 e fevereiro de 1917, ou ainda da revolução Húngara, de 1956. Todos esses exemplos foram vistos e analisados pela autora, e a partir deles encontramos evidências de uma nova aparição, dessa vez, conduzida por jovens estudantes, de diferentes classes sociais, nas mais diversas regiões do Brasil.

A História é ingovernável. É de Benjamin, a proposição acertada de que "articular historicamente o passado não significa conhecê-lo "como ele de fato foi". Significa apropriar-se de uma reminiscência tal como ela relampeja no momento de um perigo".[10] O sentido da política encontra na liberdade, como condição, sua expressão:

> (...) A liberdade parecer ser o maior dom que o homem possa ter recebido, e encontramos sinais e vestígios dela em quase todas as suas atividades, entretanto só se desenvolve, com plenitude, onde a ação tiver criado seu próprio espaço concreto, onde possa sair de seu esconderijo e fazer sua aparição.[11]

Ser livre e agir, dessa maneira, tornam-se uma coisa só. A iniciativa humana garante uma reviravolta na história, e para Hannah Arendt a novidade se constrói dentro da ação política que constitui o mundo público.[12]

Os estudantes secundaristas em 2015 e em 2016, no Brasil, fizeram emergir a cena pública, este espaço onde eu apareço aos outros e os outros aparecem a mim, para assim, atuarem nele. Curiosamente, e como Arendt não poderia prever, a mobilização dos estudantes

9 FRATESCHI, 2007, p. 97.

10 BENJAMIM, 1989.

11 SOUKI, 1998. p. 44.

12 ibidem.

ocorreu mediada por um tipo de Instituição Moderna: a escola. A instituição escolar entrou para a pauta de defesa, levadas a cabo pelos jovens estudantes, sob o risco de serem fechadas, pelo arbítrio do poder público. Em tempos nos quais similarmente às práticas totalitárias "terras e povos inteiros caíram sob o domínio não da lei, mas do decreto", junto com a ideia de que havia pessoas de que as autoridades administrativas podiam dispor ao seu alvitre.[13] O arbítrio e o alvitre foram denunciados pelos estudantes, dentro das Instituições Escolares, ao mesmo tempo em faziam instalar nelas, o próprio espaço público. De acordo com Sacristan,

> A instituição escolar e as práticas que nela se desenvolvem não nasceram nem são somente cenários do desenvolvimento, nos quais os atores podem melhorar ou fracassar em suas atuações: a maneira de viver nelas é que faz o ato.[14]

Isso nos leva a pensar a escola como construção social, o que implicaria também compreendê-la, "em seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura"[15], nesse contexto, "o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva"[16]. A escola constituiu-se, o palco das discussões públicas, ao contrário do que Hannah Arendt poderia assumir como possível, satisfatório e inerente à Educação, para ela a escola teria outras funções.[17]

A Revolução emerge, assim, como uma possibilidade de enfretamento a tirania. No entanto, o sentido da revolução inscrita em Hannah Arendt, não é pensado nos termos da tradição marxista, mas no sentido de ruptura com a dominação para a expressão da liberdade. É na revolução que alcançamos a própria erupção da liberdade. O que as ocupações nos apresentaram implicou numa ação que fez despontar o clarão de liberdade benjaminiano, que relampeja num momento de perigo.

O MURO: O COTIDIANO DAS OCUPAÇÕES

Ainda em 2015, o movimento dos estudantes iniciado no estado de São Paulo, mobilizou mais de 200 escolas e seus estudantes contra o fechamento de colégios e a transferência impositiva de alunos, em decretos assinados pelo governo Alckimin (que fez recuar suas decisões, mais tarde, reeditadas em 2016). Dezenas de instituições públicas, e algumas privadas, se colocaram na resistência à reforma do Ensino Médio, discutida pelo governo

13 OLIVEIRA, 2014. p. 34.

14 SACRISTAN, 2005. p. 125.

15 DAYRELL, 2006. p. 137.

16 ibidem.

17 ARENDT, 2013. (A crise na Educação).

sem diálogo com a população, pela qual o governo Temer ameaçava implantar por meio de Medida Provisória, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC).

A ação de ocupar foi quase imediata. O repertório não é novo, mas manteve-se eficaz. No dia 04 de dezembro de 2015 o governo Alckimin anunciou o adiamento da reforma. O movimento que também ficou conhecido por "Primavera Estudantil", estabeleceu as bases da luta contra aquilo que avaliavam de tratar de uma ameaça eminente. Tratou-se de um movimento dinâmico, a partir de uma rede de funções, baseado em *configurações* também passíveis a mudanças.[18] Os repertórios foram aprendidos e produziram-se em meio à continuidade e improviso.[19]

Em 2016 não foi diferente, apesar da forte repressão, escolas e, dessa vez, também as Universidades ocuparam prédios e espaços públicos sob a pauta de defesa de uma "educação pública, de qualidade e para todos", tal como figurava nos cartazes e frases de ordem acionadas pelo movimento. Dentre as diferentes agendas que se interpunham no curso dos protestos e atos políticos dentro e fora das escolas, as principais pautas se dirigiam ainda pela revogação da Medida Provisória (MP) 746, que propunha uma reforma do ensino médio, já em curso desde 2015, como vimos. Associavam-se, ainda, contra a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, e a rejeição ao PLS 193/16 que propunha o "Programa Escola sem Partido", que ficou conhecido como "Lei da Mordaça".

Segundo o então diretor de uma das frentes de representação estudantil, a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), "a Primavera Secundarista é justamente o resultado de um descontentamento geral, o recado do movimento é claro: mudanças estruturantes e contra a imposição de uma reforma do ensino médio que desafia o papel histórico da juventude nesse país"[20]. Referindo-se aos "anos de chumbo" resgata a memória de inúmeros estudantes que se colocaram contra o regime militar, durante a o processo de ditadura, ocorrido no país de 1964-1985.

Foi preciso pensar como seria a organização desse cotidiano. A mobilização foi rápida, e o risco eminente. Por entre caravanas à Brasília, manifestações de rua, sensibilização popular, recursos artísticos e outras formas, as ocupações se deram, cada qual em suas especificidades, por um processo de associação. O cotidiano das ocupações, destacadamente daquela que aqui trazemos para a reflexão, era composto, dentre outras práticas, por divisão de tarefas diárias, limpeza e higiene, segurança e informação, debates e aulões, além de visitações frequentes da comunidade às ocupações. Os estudantes alimentavam-se através das doações que eram encaminhadas por outros estudantes, familiares e pessoas da comunidade. Havia o responsável da cozinha, e àqueles que cuidariam dos diversos espaços e funções dentro da ocupação. As decisões, em sua maioria, eram retiradas em assembleias convocadas, que ao longo do período, foram assumindo uma frequência quase diária.

---

18 ELIAS, 1994. (Conceito de configuração).

19 ALONSO, 2012. p.31.

20 Cf. http://www.pt.org.br/entenda-os-motivos-das-ocupacoes-de-escolas-e-universidades-pelo-pais/.

A garantia dos procedimentos democráticos, via assembleias, discussões e a construção de pautas comuns, por meio dos votos e em torno das ideias de Liberdade e de República (pensada como a "coisa pública" e de "todos") esteve presente nessas ocupações. Na Escola Estadual Ari da Franca, as formas horizontais de relacionamento foram preservadas, segundo o depoimento:

> a organização foi necessária desde o momento em que decidimos ocupar a escola até o momento que ela foi desocupada. Nós nos organizamos em "equipes" algumas vezes... alguns ficavam responsáveis pela comunicação entre a nossa ocupação e as outras... muitas funções foram divididas mas isso sempre deu espaço para que todos os ocupantes tivessem um protagonismo,para construir um movimento horizontal.[21]

Práticas capazes de construir não só o muro, mas também a ponte.

A PONTE: O *AMOR MUNDI*

A fórmula Arendtiana para o enfrentamento da tirania é a Revolução. O amalgamo desse compromisso é a amizade, o antídoto contra o signo da desertificação do mundo, num mundo impelido pela solidão, baseado nas experiências totalitárias.[22]

Para Aguiar, "Arendt vai pensar a amizade como *amor mundi*, capacidade humana e de se associar aos outros através do discurso e da intermediação do mundo. A amizade é, assim, condição para se pensar, julgar e agir".[23] Disso resulta um compromisso político que implica o cuidado com o mundo comum. O protagonismo dos estudantes secundaristas fez ecoar esse princípio. Contra as formas totalitárias de organização da sociedade, a amizade atua na medida em que se empenha contra o isolamento e a solidão, quando o tempo parece disjunto e o regime busca "sistematizar a infinita pluralidade e diferenciação dos seres humanos como se toda a humanidade fosse apenas um indivíduo dotado das mesmas reações".[24] O deserto é a evidente experiência da falta de mundo, e o deserto é o mundo em cujas condições nós nos movemos. [25]

A amizade também aparece no pensamento da autora, uma vez percebida como uma ferramenta que estabelece a comunicação entre as pessoas. Diante desse outro, o que se aprende não é um conteúdo, mas uma presença. O que esses jovens fizeram acontecer,

---

21 Depoimento da estudante Maria Clara (18), que à época da ocupação tinha 17 anos. (Foram mantidas a gramática e a ortografia utilizada pela estudante em seu depoimento).

22 Tema e experiência que fizeram nascer sua obra *Origens do Totalitarismo*.

23 AGUIAR, 2011. p. 131.

24 ARENDT, 1990. p. 488.

25 ARENDT, 2004.

motivados pelo compromisso da amizade, implicou uma pergunta dirigida a todos nós, socialmente conectados e requis uma resposta. Para o filósofo Lévinas, a interpelação requer uma resposta, não uma definição. Para ele, devemos uma resposta e somos responsáveis, não porque somos culpados, mas porque fomos perguntados.[26] Nessa sociedade, o risco da decadência da amizade e despolitização da vida pública é eminente, já que,

> ao perderem a memória da liberdade, acabam por engendrar a sociedade tirânica. Movidos pela ambição, vaidade e avareza, eles passam a ser os olhos, os ouvidos, as mãos e os pés do tirano. Seu poder não reside em armas e soldados, mas na dispersão e incomunicabilidade entre os cidadãos. Silêncio que coloca fim ao debate público e promove o esquecimento da política enquanto atividade humana.[27]

Concordamos que pensar os vínculos associativos firmados entre os amigos, hoje, constitui uma alternativa "ante a ruptura da sociabilidade, a despolitização e o esvaziamento da esfera pública vividos nas metrópoles brasileiras da atualidade".[28] De acordo com Oliveira,

> (...) depreendemos em Arendt a concepção da amizade como *amor mundi* que é a capacidade de se associar e de se igualar aos outros através da palavra e da ação, e tradução da consciência do pertencimento ao mundo comum. Nesse sentido, a amizade apresenta-se dotada de ampla possibilidade de resistência às potências destruidoras inerentes aos processos de naturalização, massificação e solidão contemporâneas, atuais arautos da dominação. A amizade como *amor mundi* é, então, um começo que pode ressoar e se traduzir numa retomada da política e da ideia de república em tempos de sua redução à administração e de prevalecimento da violência. A pequena luz da amizade sinaliza a rendição à condição humana da pluralidade, a partir da qual *homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo* (Arendt).[29]

Temos, dessa forma, a síntese da capacidade que torna pessoas capazes em se relacionarem com os outros a partir de interesses comuns e não centradas em si mesmas. Pensamento e amizade, dessa forma, passam a constituir exigências políticas, capazes de fazer aparecer a Liberdade, na experiência de um mundo comum.

---

26 LEVINAS, 1974.

27 LEFORT,1987; 2005. apud MARTINS, 2017. p.379.

28 MARTINS, 2017. p.376

29 OLIVEIRA, 2011. p. 137.

A crise estava colocada, num tempo que parecia ter saído do seu ritmo. O rompimento da apatia, que fez como que tomassem parte na vida política e social, sendo capaz de começar algo novo através das discussões que dão lugar ação política, bem como o vínculo configurado, simboliza o reverso de uma sociedade atomizada, que por sua vez é mais sensíveis e vulneráveis às práticas totalitárias. O isolamento dos homens produz a redução de suas capacidades políticas (OT, p.527). As ocupações retomam a experiência de pertencimento ao mundo, antídoto poderoso contra a solidão que desenraíza do homem da vida política, e, dessa vez, protagonizado pelas juventudes. A ação que faz com que os jovens entrem em contato diretamente uns com os outros, criando espaços nos quais puderam "proporcionar aos homens um espaço de aparição onde podem mostrar, por atos e palavras, quem são e o que podem fazer"[30].[31] Esses estudantes formaram opinião e instituíram uma ação sem o objetivo de tomar o poder, mas com o objetivo de debater o espaço público, garantindo assim, seu caráter associativo e plural.

É a preocupação com o que é comum, que inscreve os jovens estudantes na definição de homem arendtiano, cuja ação é sua condição. Uma ação, que a seu próprio modo, não é regido pela necessidade (como que para manter a própria vida), nem pela utilidade ou instrumentalidade (caracterização do *homo faber*), mas pelas "ociosas ações e opiniões que constituem a esfera dos negócios humanos".[32] Toca-nos, a partir dessa interpretação, que as ocupações podem ser compreendidas como espaços possuidores de sujeitos de *ação*, já que abertos à pluralidade, "correspondem ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem sobre a terra e habitam o mundo"[33], abrindo-nos também à ela. A participação juvenil em formas de conselhos, dentro das ocupações, e a ponte que insinuaram ilustram o posto ao qual também a autora se vê impelida, ou seja, se colocam contra a "descrença nas capacidades políticas do povo"[34].

AS REDES SOCIAIS E AS ARTES: O REPERTÓRIO DAS REIVINDICAÇÕES

Um veículo importante utilizado pelos estudantes secundaristas, nos processos de ocupações do ano de 2016, foram, sobretudo, as redes sociais. Segundo Garbin (2003), "(...) a Internet não pode mais ser vista como um local apenas de troca, de busca de informações ou ainda de encontros entre pessoas, mas também, como um local de produção de conhecimentos"[35]. Nessa perspectiva, compreendemos que esses espaços, empreendidos pelos jovens, puderam compor o repertório de suas ações, uma vez que obteve alta eficácia na divulgação e construção do movimento das ocupações. A noção de "autoria" é colocada em questão, nesse

30 ARENDT, 1983. p. 188.

31 AGUIAR, 2011. p. 6.

32 ARENDT, 1983. p. 242.

33 ARENDT, 1983. p. 15.

34 ARENDT, 2011. p. 338.

35 GARBIN, 2003. p. 120.

tipo de veiculação de ideias, já que na rede, a própria noção de autoria é fluida e instável.[36] As comunidades virtuais que assim se estabelecem permitem a articulação de jovens de diferentes culturas mediados por diferentes possibilidades socioculturais, se liguem através de "identidades partilhadas".[37]

Os resultados de uma das atividades realizadas pelos jovens secundaristas, na ocupação intitulada: "Ocupa Ari", realizada na região norte da cidade de Belo Horizonte – MG, foram expostos no seguinte relato veiculado pela página criada em rede social:

> "Na manhã deste sábado (22/10), nossa escola recebeu pais, alunos, professores e toda sociedade civil no Recreio Cultural - promovido diretamente pela direção, a ocupação não tem nenhuma ligação direta com a organização de tal evento -. Os alunos ocupantes promoveram uma roda de conversa e discussões sobre a PEC 241 e suas propostas que ferem diretamente a saúde e educação, ferindo diretamente a constituição de 1988 e os direitos dos cidadãos brasileiros, e também sobre a MP 764, expondo suas ideias e abrindo espaço para um diálogo aberto e democrático . Agradecemos a participação de todos que estiveram presente essa manhã,nos ajudando a informar toda a comunidade sobre os riscos absurdos se essa PEC 241 for aprovada."[38]

Com o compromisso de "manter o conhecimento em dia", as rodas de debates e estudos sobre os temas que à época colocaram em circulação diferentes formas de proposições e discussões, tais como a Proposta de Emenda a Constituição de nº 241, que tramitava na Câmara dos Deputados, na ocasião. No mesmo dia, consta a realização de algumas intervenções em diversos pontos do bairro Santa Mônica (no qual se localiza a escola), através de conversas com moradores e comerciantes, objetivando "alertá-los" quanto aos riscos para a *toda a população brasileira*, caso seja aprovada.[39]

A preocupação demonstra um compromisso referido não só pelo grupo que trazia às ruas suas reivindicações, mas em extensão a toda a comunidade política para a qual se dirigiam as proposições governamentais. Por meio dessa atividade (como parte de um conjunto de ações pesquisadas) verificamos o tom a expressão coletiva encabeçada por esses jovens, na discussão e intervenção no espaço público. Como esses, muitos foram os posicionamentos e

36 GARBIN, 2003. p. 121.

37 HALL, 1998, p. 74.

38 Cf. Sobre a PEC 241 Post Página: "Ocupa Ari", no Facebook. Disponível em: <goo.gl/XHZZow> Acesso em 30 de nov. 2017.

39 Cf. Intervenção no bairro. Post Página: "Ocupa Ari", no Facebook. Disponível em: <goo.gl/NvAX94> Acesso em 18 de Nov. 2017.

manifestações contra a mídia[40], acusações contra práticas de homofobia, em torno da discussão sobre a ideia de Democracia, também àquilo que denominavam "vozes" do povo negro, dos LGBT's, das mulheres, dos trans e dos pobres, além de sucessivos compartilhamentos de convites para os atos que aconteciam no centro da capital mineira (concomitamente às ocupações).[41]

O teatro também fez parte do repertório desses jovens. O espetáculo: "Aqui existe Gardenia", foi exibido no dia 20 de novembro de 2016, em seu enredo, uma palhaça, dentre muitos tropeços, tenta fazer o seu show "solo de glamour", porém "é interrompida pela política que quer tirá-la da praça", conforme a sinopse disponibilizada para divulgação da peça.[42] A Arte foi mobilizada para a ação política desses jovens, retomando uma longa tradição na qual esse repertório é mobilizado, sob diferentes matizes. Destacadamente, a Revolução de Veludo de 1989[43], iniciada em Praga, trouxe esse cenário ainda de forma mais radical: a própria direção foi dirigida de dentro de um Teatro (o "Lanterna Mágica"), tendo os revolucionários eleito o dramaturgo Václav Havel sob a exigência de liberdades democráticas para o país. Em outra ocupação, denominada "Ocupa Sagradinha" recebeu no dia 11 de dezembro de 2016, o Grupo Galpão com o musical "De Tempo Somos"[44], de inegável notoriedade pública, o referido grupo de teatro rodou o Brasil em turnê apoiando as Ocupações nas quais esteve. Essas e outras atividades compuseram as práticas e o cotidiano das ocupações ao longo de todo o território brasileiro, pelo que a experiência dos estudantes da Escola Estadual Ari da Franca que, por sua vez nos apresenta.

O que esses jovens demonstraram, apontam para o exercício de pensar e aprender outras formas de vivenciar a civilidade e a cidadania, tarefas fundamentais para Hannah Arendt, na medida em que se volta para o espaço público como um "espaço aberto entre os homens, porquanto só o existem no plural"[45]. Foram eles capazes de encontrar novas maneiras de se vincular com o passado e de indicar um horizonte de atenção aberto à ação política. Porcel (2017) conclui sua reflexão em torno do problema da educação em Arendt, afirmando que,

> a aparição de seres únicos em contextos particulares deve compreender os contornos da pluralidade para desenhar novas fronteiras e educar para o pensamento, para o "pensamento público" que recusa

40 Cf. "Nota oficial sobre as relações com a mídia". Post em 25 de out. de 2016.

41 Cf. Convocação para a reunião das ocupações da RMBH e o Grande ato do dia 11. Disponível em: <https://www.facebook.com/events/680815478744615/> Post em 08 de Nov. de 2016.

42 Cf. Apresentação do espetáculo: "Aqui existe Gardenia". Página "Ocupa Ari", no Facebook. Post de 18 de Nov. de 2016.

43 Cf. Revolução de Veludo, em 1989. Disponível em:http://memorialdademocracia.com.br/card/comeca-a-revolucao-de-veludo-em-praga Acesso em 18 de Nov de 2017.

44 Cf. Sarau "De Tempo somos", no "Ocupa Sagradinha". Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/174784982977746/?ref=br_rs> Acesso em 24 de out. de 2017.

45 FERREIRA, Adalgisa Leão. IN: CARVALHO, José Sérgio F; CUSTÓDIO, Crislei de O. (orgs.). Hannah Arendt. A crise na educação e o mundo moderno. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017. p. 52.

> a violência e a servidão e conduz à responsabilidade comunitária. Desta maneira seremos firmes defensores do chamado arendtiano à responsabilidade.[46]

A co-responsabilidade partilhada pelos estudantes secundaristas nas ocupações estudantis aqui trabalhadas forjam o exemplo que ilustra a proposição acima declarada. O gesto que colocou em marcha o pensamento faz nascer também a surpresa e a novidade, para as quais nem mesmo o governo e seus representantes estavam preparados. Um movimento tão desconcertante quanto o próprio pensamento de Hannah Arendt.[47] Tal como sentenciou Riobaldo, *"um menino nasceu, o mundo tornou a começar"*[48].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O risco que se interpõe ao ato de escrever e narrar tais acontecimentos alerta-nos quanto à possibilidade que nos leva ao erro de produzir uma ilusão biográfica garantindo pela narrativa, sentidos e coerências que esses sujeitos, no cotidiano de suas ações, não conheceram. Sem, contudo, deixarmos de assumi-lo, implica-nos pensar com o passado recente a complexidade que ele encerra.

A atenção evidentemente justificada em se voltar para o tempo presente, em vista de um passado recente decorrido, faz esbarrar em "um ato de cidadania, destinado a ajudar seus contemporâneos a passar do exorcismo sempre inacabado ao trabalho de memória, do qual não se deve esquecer que também é um trabalho de luto"[49]. Para Pereira (2011), uma das nossas dificuldades, como seres humanos, cidadãos e historiadores, é "a de sermos também contemporâneos de nossos contemporâneos"[50]. Sem, contudo prescindir do esforço que impele "se colocar à escuta de nosso tempo de incertezas"[51], como aqui tentamos fazer.

Hannah Arendt é uma autora desconcertante. Para quem "o pensamento está sempre fora de ordem, interrompendo todas as atividades ordinárias e sendo por elas interrompido".[52] Por isso, torna-se importante considerar que os conceitos para nós funcionam como horizontes de sentidos, por meio dos quais é possível pensar e interpretar nosso espaço de experiências. Contudo, sem que a eles, prestemos irreverência crítica, acreditando friamente que podem nos solucionar, sem controvérsias ou enfrentamentos teóricos complexos.

---

46 PORCEL, 2017. p.79. In: CARVALHO, José Sérgio F; CUSTÓDIO, Crislei de O. (orgs.), 2017.

47 OLIVEIRA, 2014. p. 11.

48 ROSA, 1956.

49 RICOEUR, 2007. p. 457.

50 PEREIRA, 2011. p. 56-65.

51 LOURAUX, 1992, p. 68.

52 ARENDT, 1992. p.149.

O tratamento histórico conferido ao objeto deste estudo, não se mantém incólume às exigências próprias do tempo histórico e da maneira como é experimentado. Os critérios que o torna legítimo ou não, questiona o gesto de fazer crer a própria história. Hartog (2017) por sua vez, considerou que "Ainda que a tarefa de decidir venha, em última instância, ao destinatário do texto histórico: a esse último, que é também 'o cidadão avisado', 'de fazer o balanço entre a história e a memória'".[53] Para o autor, isso faria reduzir razoavelmente as pretensões a uma autoridade alimentada, às vezes pelo historiador. Assim, dessa maneira conclui como também o fazemos: "se eles [os historiadores] fazem história, a última palavra não lhes pertence. As modalidades do acreditar em ou na história são, afinal, problema do cidadão.".[54]

O conhecimento histórico tem um potencial propositivo, segundo Horta referindo-se a célebre obra de Castoriadis, "nutre a esperança em outros possíveis do homem"[55], e como buscamos demonstrar, porque não dizer, em outros possíveis das juventudes. Estudantes que não perderam a memória da liberdade. Se ainda não é possível afirmar que um novo começo emergiu à ponta da superfície para a qual, por ora, olhamos, não resta dúvida de que os estudantes mostraram que o final não foi e não será o mesmo, e aquilo que vimos acontecer fez grassar as contas da Liberdade, no espaço público, "*perturbando a paz, exigindo troco*" fazendo despontar "*a ponte da liberdade guardiã*". Para que pudéssemos ver, de repente, a liberdade de novo. Olha aí.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Odílio Alves. A **amizade como *amor mundi* em Hannah Arendt**. In: O que nos faz pensar. n. 28, dez, 2011.

ALONSO, Angela. **Repertório, segundo Charles Tilly**: História de um conceito. In: Sociologia&Antropologia. v.02.03: p. 21-41, 2012.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana.** Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

_____. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, UFRJ, 1992.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Sobre a Revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **The Human Condition** [HC]. Chicago: University of Chicago Press, 1958 (2ª edição, com uma Introdução de Margaret Canovan, 1998).

53 HARTOG, 2017. p. 97.

54 ibidem.

55 Apud HORTA, 2016.p. 600.

BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, José Sérgio F; CUSTÓDIO, Crislei de O. (orgs.). **Hannah Arendt.** A crise na educação e o mundo moderno. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: ____. À beira da Falésia. A História entre certezas e inquietudes. RGS: Editora da Universidade, 2002.

DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org**.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FERREIRA, Adalgisa Leão. IN: CARVALHO, José Sérgio F; CUSTÓDIO, Crislei de O. (orgs.). **Hannah Arendt.** A crise na educação e o mundo moderno. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017.

FRATESCHI, Yara. **Participação e liberdade política em Hannah Arendt**. In: Cadernos de Filosofia Alemã, n. 10, p. 83-100, jul-dez, 2007.

GARBIN, Elisabete Maria. Cultur@s juvenis, identid@des e Internet: questões atuais. In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio/um/jul/Ago de 2003. p. 119-135.

GARCIA, Patrick. Histoire Du temps présent. In: Delacroix, C. et alli (dir.). **Historiographies I. Concepts et débats**, Paris: Gallimard, 2010, p. 286

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 1998.

HARTOG, François. **Crer em história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

HORTA, Regina. Editorial. In: **Revista Varia História**. v. 32, n. 60. 2016

LEVINAS, E. **Autrement quetre ou au-delà de l'essence**. Paris: Livro de Poche, 1974.

LOURAUX, Nicole. Elogio do Anacronismo. In: Novais, A**. Tempo e história** (org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

MARQUES, Angela Cristina Salgueiro. **A política das imagens e a pobreza**. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo* [En ligne], Vol 6, n°1 - 2017, mis en ligne le 15 juin 2017. Disponível em: http://surlejournalisme.org/rev.

_____; BIONDI, Angie. Omayra: reflexões sobre o rosto, uma fotografia e suas políticas. In: **Galaxia**, São Paulo. n. 33, set-dez., 2016, p. 145-157. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542016222644.

MARTINS, Bruno Viveiros. Amizade: a guarda da liberdade contra o avesso da política. In: STARLING, Heloísa; BOTELHO, André (orgs.). **República e Democracia**. Impasses do Brasil Contemporâneo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

OLIVEIRA, Luciano. **10 lições sobre Hannah Arendt.** 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. **A história do tempo presente**: do futurismo ao presentismo? Humanidades. Brasília, v. 58, p. 56-65, 2011.

PORCEL, Beatriz. Chaves de uma crise: Arendt e o problema da Educação. IN: CARVALHO, José Sérgio F; CUSTÓDIO, Crislei de O. (orgs.**). Hannah Arendt**. A crise na educação e o mundo moderno. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2007.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1956.

SACRISTAN, José Gimeno. As raízes culturais da ordem escolar em que ser aluno adquire sentido. In: **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOUKI, Nadia. **Hannah Arendt e a banalidade do mal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

FONTES DIGITAIS

Sarau "De Tempo somos", no "Ocupa Sagradinha". Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/174784982977746/?ref=br_rs> Acesso em 24 de out. de 2017.

"Intervenção no bairro". Post Página: "Ocupa Ari", no Facebook. Disponível em: <goo.gl/NvAX94> Acesso em 18 de Nov. 2017.

"Nota oficial sobre as relações com a mídia". Post em 25 de out. de 2016.

Convocação para a reunião das ocupações da RMBH e o Grande ato do dia 11. Disponível em: <https://www.facebook.com/events/680815478744615/> Post em 08 de Nov. de 2016.

Apresentação do espetáculo: "Aqui existe Gardenia". Página "Ocupa Ari", no Facebook. Post de 18 de Nov. de 2016.

Revolução de Veludo, em 1989. Disponível em:http://memorialdademocracia.com.br/card/comeca-a-revolucao-de-veludo-em-praga Acesso em 18 de Nov de 2017.

Sobre a PEC 241. Post Página: "Ocupa Ari", no Facebook. Disponível em: <goo.gl/XHZZow> Acesso em 30 de nov. 2017.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E SOCIAÇÃO POLÍTICA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA SUL MINEIRA

Junior Roberto Faria Trevisan
Universidade Federal de Alfenas – Unifal-MG[1]

Luís Antonio Groppo
Universidade Federal de Alfenas – Unifal-MG

INTRODUÇÃO

Os jovens são sujeitos portadores de historicidades e experiências diversas. A juventude, como qualquer grupo e/ou categoria social, é multifacetada, imersa em uma infinidade de relações e se realiza constantemente em interação com as contradições próprias das representações biopsicossociais das sociedades humanas. Marcada pelas rápidas mudanças das relações sociais contemporâneas, a juventude pode atuar tanto como protagonista e/ou beneficiária das transformações da qual faz parte quanto pode experimentar prejuízos variados em condições políticas, econômicas e socioculturais adversas. Ao considerar toda essa complexidade, alteridade, modos de ser e estar no mundo, não devemos falar, portanto, em juventude, mas sim em juventudes (no plural) (DAYRREL, 2003; CARRANO, 2012).

De acordo com Carrano (2012), a noção da condição e participação juvenil pode abranger dois tipos de sentido: um forte, relativo a formas de atividades que afetam a vida das pessoas, grupos, instituições e que conduzem ao engajamento político-social; um fraco, vinculado "a formas atenuadas de envolvimento que nem de longe criam engajamentos militantes ou interferem em processos decisórios significativos capazes de influenciar a vida de indivíduos, grupos ou instituições" (ibid., p. 83). Para além dessa concepção dual e, muitas vezes, pouco problematizada, uma coerente verificação da relevância das formas de partição juvenil está na averiguação de "até onde esses como indivíduos ou coletivos podem chegar com sua participação no sentido de influenciar decisões" (ibid., p. 88).

Observa-se, no contexto brasileiro, que a participação juvenil, principalmente por meio de movimentos estudantis, se fizera presente em momentos importantes, e muitas vezes, de grande efervescência, da história política e social do país. Das lutas estudantis do Brasil Império, passando pelos anos de 1960, Diretas Já em 1984, os Caras Pintadas de 1992, e atingindo as formas vigentes de contestação, mediadas por ocupações, quase sempre horizontais e autogeridas, de universidades e escolas de todo território nacional, as ações juvenis declaram, desde sempre, sua importância e influência político-social (LEITE, 2010; GOHNb, 2016).

De acordo com Bringel (2012, p. 30), as lutas, reivindicações e ações estudantis só podem ser compreendidas como um movimento de fato, quando estas se articulam com

1 Contatos: <juniortrevisansk8@hotmail.com>; <luis.groppo@gmail.com>.

esferas de outros movimentos sociais. Isto posto, surge outra temática importante que tem se consolidado enquanto campo de análise que busca compreender a educação para além de suas representações formalizadas, ou seja, as práticas educativas não formais dos movimentos sociais e populares. A sociologia da educação clássica considerava duas formas básicas de interações educativas: a educação formal (designada pela educação institucional escolar) e a educação informal (reservada às relações primárias e/ou familiares). No Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, outro tipo de formato educacional se tornou reconhecida tanto na academia quanto no mundo social: a educação não formal (GROPPO, 2013).

Como campo distinto, com formas e conteúdos próprios, mas não em oposição à educação formal, a educação não formal se destoa por possuir uma estrutura e uma organização flexível com relação ao tempo, ao local e intencionalidade concreta da aprendizagem. Muitas vezes delineada por noções imprecisas e pelos seus contrastes ante as formalidades e informalidades educativas, ela não é conceito pronto ou consolidado, mas sim um campo em constante transformação (GARCIA, 2009; GROPPO, 2013; GOHN, 2016a). Atuar nos espaços educativos não formais, como práxis ou por meio de pesquisas diversas, é também recriá-la a todo tempo "ao passo que a cada ação, a cada tentativa de compreensão do que pode ser esse fazer, estamos criando esse conceito e trafegando no seu campo de imanência" (GARCIA, 2009, p. 11).

As questões juvenis têm conquistado posição de destaque no panorama das grandes inquietações mundiais. Sua inserção no universo adulto, a relação com a família, os sistemas educacionais, o mundo do trabalho, as várias violências, os processos políticos e outros retêm preocupações e pautam diversos debates sobre esta etapa da vida sociocultural (CARRANO, 2012). "Construir uma definição de juventude não é fácil, principalmente porque critérios que a constituem são históricos e culturais" (DAYRELL, 2003, p. 41). É necessário, portanto, que os modelos cristalizados sejam colocados em questão, visto que os mesmos podem ocultar as experiências que dotam de sentido o cotidiano e os modos de ser das juventudes contemporâneas.

Nesse sentido, o presente trabalho tem por foco retratar alguns resultados parciais do projeto de pesquisa "Jovens de luta: educação não formal e sociação política no âmbito do movimento estudantil de uma universidade pública sul mineira"[2]. Iniciado em março de 2017, e seguimento de nosso envolvimento com estudos e programas de extensão com foco no assunto, seu objetivo central é verificar e interpretar os processos educativos não formais e as formas de sociação política organizadas por jovens universitários que escampam das análises direcionadas aos grandes centros universitários e/ou urbanos.

SIMMEL E O (RE)PENSAR SOCIAL

2 A pesquisa é parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas – Unifal-MG e conta com a orientação do Professor Doutor Luís Antonio Groppo.

A Sociologia, enquanto método científico que procura compreender a humanidade e suas inter-relações sociais, "deve buscar seus problemas não na matéria da vida social, mas em suas formas […] Nessa consideração abstrata das formas sociais é que se assenta todo o direito de existir da Sociologia" (SIMMEL, 1983a, p. 47). Por conseguinte, de acordo com o entendimento simmeliano, as interações sociais são formadas pelo conjunto de matérias (impulsos e/ou finalidades distintas) que se estabelecem, dos mais diversos modos, tempos e espaços, em formas autônomas nas quais os "indivíduos, em razão dos seus interesses […] se desenvolvem conjuntamente em direção a uma unidade no seio da qual se realizam" (SIMMEL, 2006, p. 61).

É por esse viés, e diferentemente do conceito de socialização consolidado nas ciências humanas e sociais, que, para Simmel, as interações entre os indivíduos se dão por meio de processos de sociação, ou seja, como formas de convívio com, para e contra os outros (SIMMEL, 2006; SANCHIS, 2011). Para ele,

> A sociedade é também algo funcional, algo que os indivíduos fazem e sofrem ao mesmo tempo, e que, de acordo com esse caráter fundamental, não se deveria falar de sociedade, mas de *sociação*. Sociedade é, assim, somente o nome para um círculo de indivíduos que estão, de uma maneira determinada, ligados uns aos outros por efeito de relações mútuas, e que por isso podem ser caracterizados como uma unidade. (SIMMEL, 2006, p. 17-18, grifo nosso).

O espírito analítico de Simmel está, nesse sentido, assentado sobre a seleção de fenômenos delimitados e finitos, por meio da análise da verificação da pluralidade de elementos que os compõem, para, em seguida, averiguar suas regularidades e formas (LEVINE, 2015). Mas por que convidar para o diálogo contemporâneo um sociólogo alemão do Século XX? Para Shemer e Jery (2013), e tanto o campo quanto os dados coletados até então reforçam tal asserção, Simmel ainda tem muito a contribuir não só para as análises sociológicas, mas para as ciências humanas de maneira geral. Sua potencialidade está, justamente, em sua capacidade de respaldar aspectos supostamente triviais e microscópicos da vida social e convertê-los "em análises das formas mais gerais da cultura e evolução social" (SCHEMER; JARY, 2013, p. 290).

Há inúmeras formas de interpretar as obras de Simmel. Seus objetos e ângulos de estudo são múltiplos (VERNIK; BORISONIK, 2016). Considerar os fenômenos por meio da incorporação de estruturas analógicas que acabam por gerar regularidades e formas de interação específicas (LEVINE, 2015) tem auxiliado no (re)pensar dos processos educativos não formais e de formação política da juventude universitária que abrange esta pesquisa. Tal caminho, também nos leva a 3 importantes questões: 1) a educação não formal como um tipo

ideal a-histórico; 2) a formação ou sociação política; 3) a concepção dialética das juventudes e os Novos Movimentos Sociais (NMS).

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, FORMAÇÃO (SOCIAÇÃO) POLÍTICA E OS NMS

A noção pedagógica de Simmel é caracterizada pelo desenvolvimento da autonomia e da consciência de si mesmo. O objetivo geral dos processos educativos não deve ser, portanto, uma simples comunicação de competências e/ou habilidades; a educação deve estar atrelada às práticas e experiências cotidianas que compreendem a realidade e o desenvolvimento humano (GOLDMAN, 2013). Dessemelhante das propostas educacionais tradicionais, a educação não formal emerge por meio de uma noção em que a aprendizagem é "um processo de formação humana, criativo e de aquisição de saberes e certas habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas instrucionais" (GOHN, 2014, p. 39). A educação não formal é, assim, uma via educativa "que se aprende 'no mundo da vida', via processos de compartilhamento de experiências, principalmente por intermédio de espaços e ações coletivas cotidianas" (GOHN, 2016a, p. 60, grifo da autora).

Groppo (2013, p. 41) assinala que o "uso de tipos ideais de educação […] pode abrir um olhar mais plural e, ao mesmo tempo, sem adjetivações sobre a educação no pensamento [sociológico]". Para ele,

> Na condição de tipo ideal, o conceito de educação não formal é capaz de caracterizar diversas situações de ensino-aprendizagem que se deram antes do atual momento histórico, antes do termo "não formal" ter aparecido, antes mesmo da própria escola se generalizar como a modalidade educacional mais característica […] Mais recentemente, podemos indicar a educação no e pelos movimentos sociais: cooperativas, sindicatos, partidos, internacionais comunistas, movimentos estudantis, feministas, ecológicos, populares etc. (ibid., p. 39).

A educação não formal como um tipo ideal a-histórico, como uma forma de interação educativa estruturada em determinados tempos e espaços por meio de processos flexíveis, compartilhados, coletivos e horizontais têm aparecido como práxis constante no movimento estudantil supracitado. Em diversos momentos, sejam eles institucionais ou não institucionais, formais ou não formais, presenciais ou reminiscentes, ela se manifesta como artifício subjetivo e objetivo de interação e formação.

Pudemos vivenciar na pele as experiências de desenvolvimento de várias atividades do tipo. Há uma preocupação e uma vontade constante de aprendizagem e de formação política. A autogestão, a paridade e a horizontalidade, mesmo com todos os antagonismos, são constantemente agenciadas por meio de assembleias, rodas de conversas, oficinas de formação, reuniões, culturais, organização de eventos, entre outros. Temas que são silenciados e/ou pouco debatidos pela interação pedagógica formalizada e institucionalizada são

sempre acionados de forma coletiva e são trabalhados efetivamente com os grupos e sujeitos envolvidos.

A vivência e experiência destas relações parecem afetar e potencializar as ações estudantis de uma forma que tem surpreendido toda comunidade interna e externa à universidade em questão. Aqui, as hierarquias são suplantadas e, muitas vezes, os estudantes subvertem a lógica docente, se tornam verdadeiros educadores, estimulam o diálogo intergeracional e desenvolvem formas dialógicas de aprendizagem. A ocupação de 2016/2017[3], as eleições para o Diretório Central dos Estudantes (2017/2), e a organização de eventos diversos, como o "Seminário: memorial das ocupações estudantis, em novembro de 2017, por exemplo, permitiram um mergulho nas nuances do movimento estudantil organizado e independente e revelaram o empenho juvenil em ampliar suas práticas educativas e formativas não só no âmbito acadêmico, mas também em conjunto com diversos setores da comunidade externa.

Cabe ressaltar que tais ações não perseveram sem conflitos internos e com as representações formais da instituição. Assim, parte dos docentes, discentes e setores administrativos mais conservadores tentam, sempre que podem, sabotar os espaços em que a interação estudantil se sobressai diante das imposições universitárias cotidianas. Contudo, mesmo com angústias e marcas que desmobilizam as ações individuais e coletivas, sempre irrompem novas formas cuja educação não formal é essencial. Para Simmel (1983b, p. 126), a ausência da repulsão "não resulta […] numa vida social mais rica e mais plena […], mas num fenômeno tão diferente e irrealizável quanto se o grupo fosse privado das forças de cooperação, afeição, ajuda mútua e convergência de interesses". Neste sentido, as divergências podem operar como potência integradora, ou melhor, "as hostilidades não só preservam os limites, no interior do grupo, do desaparecimento gradual, como são muitas vezes conscientemente cultivadas, para garantir condições de sobrevivência" (ibid.).

Pensar a educação não formal é também considerá-la como uma forma de interação (sociação) e ou de formação política entre os estudantes. Em boa parte da literatura sobre jovens, "política e juventude apresentam-se como temas distantes" (CASTRO, 2009, p. 495). Além disso, muitas análises, ao recorrerem ao conceito de socialização como obtenção de competências e aptidões, têm assumido uma preocupação exclusiva para com a preparação dos jovens apenas "para assumirem seu lugar ulterior de cidadão, consciente de seus deveres" (ibid.). Isto faz com que questões fundamentais, como as perspectivas subjetivo-objetivas dos jovens e suas correlações com sua inserção nos espaços privados e públicos, sejam deixadas de lado.

A própria ideia de socialização, ao tentar adequar representações coletivas sobre processos educativos e morais externos aos indivíduos, reduz as inter-relações e limita a viabilidade de coexistência entre diferentes formas de ser e estar no mundo. É indispensável, portanto, deslocar-se para além das concepções socializadoras naturalizadas (SAFSTROM; MANSSON, 2004). A experiência e formação política podem ocorrer em múltiplos lugares. Não há período específico ou inaugurado por normas civis que determinem ou não

3 Para mais detalhes ver Groppo et al. (2017).

a disposição de jovens para o integral exercício de suas competências sociais e coletivas (CASTRO; MATTOS, 2009). É com base nessas perspectivas que propomos, como alternativa analítica, o conceito não de formação, mas de sociação política "como forma (que se realiza de inúmeras maneiras distintas) na qual os indivíduos, em razão dos seus interesses [subjetivos e objetivos], se desenvolvem conjuntamente em direção a uma unidade no seio da qual esses interesses se realizam" (SIMMEL, 2006, p. 60-61).

Este não é um conceito encerrado. Sua profundidade teórico-metodológica deve, ainda, ser testada em correlação com a análise dos dados. Contudo, no decorrer das observações e entrevistas realizadas até então, a sociação política parece abranger todos os espaços educativos e de interação dos grupos estudantis formais e informais da instituição ressaltada. Tal condição possibilita o desenvolvimento de unidades e de grupos que, apesar de suas oposições e contradições interno-externas, passam a se inter-relacionar com, para e contra outros em referência a realização de interesses comuns. A consumação de condições formativas junto a coletivos e grupos políticos consolidados, a criação de espaços de formação, a produção de materiais didático-pedagógicos e informativos se manifestam nesse sentido e fortalecem a sociação entre os estudantes, sejam eles engajados ou não.

Rancière, em entrevista para o Centro de Estudos Educação e Sociedade (VERMEREN; CORNU; BENVENUTU, 2003, p. 199), argumenta que "[…] se a emancipação intelectual não tem visada social, a emancipação social sempre funcionou, quanto a ela, a partir da emancipação intelectual". Tal condição tem ficado cada vez mais visível no contexto das organizações estudantis que fazem parte do nosso estudo. A vontade de apender e de se formar politicamente, de forma institucional ou não, são constantemente agenciadas, como já referido, por meio de processos autogeridos, horizontais e paritários.

Por outro lado, a subversão da ordem hierárquica convencionada parece também trazer mal-estar e angústias para alguns militantes envolvidos. Se a emancipação é liberdade (RANCIÈRE, 2002), por outro lado, essa mesma liberdade "é fundamento de todas as essências, posto que o homem desvela as essências intramundanas ao transcender o mundo rumo às suas possibilidades próprias" (SARTRE, 2007, p. 542). Assim, "é na angústia que o homem toma consciência de sua liberdade, ou, se se prefere, a angústia é o modo de ser da liberdade como consciência de ser; é na angústia que a liberdade está em seu ser colocando-se a si mesma em questão" (ibid., p. 72).

Pensar a juventude enquanto categoria genérica e em interação com diferentes representações coletivas ou individuais encerra, quase sempre, "[…] um conjunto de propostas pragmáticas e de tendências empíricas, porém, com limitações em suas justificativas teóricas e sociológicas" (BRUNET; PIZZI, 2013, p. 30, tradução nossa). Nesse sentido, temos por proposta uma base analítica em que as juventudes e as condições juvenis devem ser compreendidas pelo seu viés dialético, ou seja, pelos "elementos que colocam constantemente aquilo que é definido institucional e oficialmente em estado de superação, pela própria dinâmica interna das coletividades juvenis e de suas relações com a sociedade em geral" (GROPPO, 2004, p. 14).

Uma concepção dialética das juventudes abre espaço para questões que nos remetem aos Novos Movimentos Sociais ou NMS. Segundo Mesquita (2003), mesmo que os movimentos estudantis sejam marcados pela presença de características militantes tradicionais, novas pluralidades, formas e metodologias de sociabilidade têm insurgido na contemporaneidade. Quanto mais essa sociabilidade se torna autônoma, mais ela consegue preencher as formas de interação humana (SIMMEL, 2006). Deste modo, os movimentos juvenis atuais passaram a ajeitar diferentes grupos, dispersos e fragmentados, onde relacionamentos e cenários alternativos são colocados em prática. Emerge, assim, um novo contexto multifacetado que conduz a distintas demandas e repertórios de atuação (MELUCCI, 1997; GOHN, 2011). O movimento estudantil referido também parece exibir tais qualidades. Assim, a grande circulação de sujeitos e a transição gradual de estratégias metodológicas assinalam a pluralidade tanto da instituição quanto das formas de sociação reclamadas no âmbito estudantil formal e informal. Foi possível, por exemplo, acompanhar pessoas que transitam por diversos grupos e grupos cuja interação é constante e dinâmica. Isto demonstra um novo paradigma de intervenção política, separadas das forças tradicionais vigentes e que evidenciam formas renovadas e múltiplas da sociabilidade estudantil (MESQUITA, 2003).

Por fim, e de posse das alegações acima, cabe, agora, trazer algumas reflexões sobre a temática, bem como pautar alguns desdobramentos da pesquisa em curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das primeiras observações, que focaram eventos de grande significação, como a greve e ocupação estudantil da instituição (2016/2017), o processo eleitoral do Diretório Central dos Estudantes (DCE) (2017/2) e a realização de algumas entrevistas, temos por resultados parciais a grande importância da educação não formal e da formação (sociação) política no âmbito das ações discentes. Além disso, outras questões como a sociabilidade e o afeto têm se figurado como um fator potencializador dos processos educativos e inter-relacionais estudantis.

Deleuze (2002, p. 128), em obra sobre o pensamento de Espinosa, alega que "um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos: é este poder de afetar e de ser afetado que também define um corpo na sua individualidade". Assim, "o afeto […] implica tanto para o corpo como para o espírito um aumento ou uma diminuição da potência de agir" (ibid., p. 56). A ocupação e a greve estudantil, bem como o processo eleitoral do DCE e as entrevistas realizadas revelam não só a capacidade formativa política das relações educativas não formais entre estudantes, mas também a potência do agir (ação) por meio das afetividades desenvolvidas no âmbito do movimento estudantil universitário. Relatos indicam o desenvolvimento de uma relação não-institucionalizada; uma relação autogerida, horizontal e paritária que busca uma práxis didática e política que extrapola os limites impostos pela formalidade institucionalizada mediante interações "acompanhadas por um sentimento e por uma satisfação de estar justamente socializado, pelo valor da formação da sociedade enquanto tal" (SIMMEL, 2006, p. 64).

Deste modo, noções e sentimentos como os de família, amizade, proteção, confiança, respeito, amor, entre outros rompem de maneira aberta e atravessam as subjetividades e objetividades das pessoas que fazem e sofrem o movimento estudantil aqui referido. Tais representações excedem os espaços institucionais e estruturam relações profundas. Nas eleições, por exemplo, foi possível observar o surgimento de grupos diversos e de posições ideológicas antagônicas. Para além, a ocupação e greve estudantil marcaram profundamente os envolvidos e até mesmo uma república foi formada após o processo. As entrevistas também apontam para a composição de inter-relações significativas e duráveis.

Tudo isso, é claro, merece um mergulho mais intenso com o intuito de percorrer as nuances e as contradições próprias dos processos educativos não formais e de sociação política praticados pelas e pelos estudantes destacados. Conforme Geertz (2008, p. 21), "olhar as dimensões simbólicas da ação social […] não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não-emocionalizadas; é mergulhar no meio delas". Estamos percorrendo uma jornada ampla e plural. Temos muito a fazer e a companhia estudantil tem nos informado muito não só sobre suas relações, mas também sobre nós mesmos enquanto pesquisadores. Nosso esforço, mesmo com todas as dificuldades próprias do fazer científico, parte, conforme Santos (2002), da possibilidade de desenvolver uma ciência mais multicultural e que permita uma relação mais igualitária entre diferentes tipos de conhecimento. Esperamos que, ao fim de nossa investigação, consigamos atingir minimamente tais objetivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRINGEL, Breno. Ciclo de protestos e lutas estudantis no Brasil. **Perspectiva Histórica,** Salvador, v. 2, n. 22, p. 29-44, jan./jul. 2012.

BRUNET, Ignasi; PIZZI, Alejandro. La delimitacion sociológica de la juventude. Última Década, Santiago, v. 21, n. 38, p. 11-36, jul. 2013.

CARRANO, Paulo. A participação social e política de jovens no Brasil; considerações sobre estudos recentes. **O social em questão,** Rio de Janeiro, v. 1, n. 27, p. 83-100, 2012.

CASTRO, Lucia Rabello de. Juventude e socialização política: atualizando o debate. **Psicologia: teoria prática e pesquisa,** Brasília, v. 25, n. 4, p. 495-504, out./dez. 2009.

CASTRO, Lucia Rabello de; MATTOS, Amana Rocha. O que é que a política tem a ver com a transformação de si? Considerações sobre a acção política a partir da juventude. **Análise Social,** Lisboa, v. 4, n. 193, p. 793-823, 2009.

DAYRREL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, dez. 2003.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa:** filosofia prática. São Paulo, Sp: Escuta, 2002. 144 p.

GARCIA, Valéria Aroeira. **A educação não-formal como acontecimento.** 2009. 468f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro, RJ: Ltc, 2008, Cap. 1. p. 3-21.

GOLDMAN, Marina Alejandra. La educación como puente: Simmel, la tragedia de la cultural, y el desarrollo significativo del ser. **Enfoques,** Libertador San Martín, v. 25, n. 1, p. 25-38, jun. 2013.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal nas instituições sociais. **Revista Pedagógica,** Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016a.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos pela educação no Brasil. **Crítica Educativa,** Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2016b.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: aprendizagem e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação,** [s. L.], n. 1, p. 35-50, 2014.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-513, maio/ago. 2011.

GROPPO, Luís Antonio et al. Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 1, p. 141-164, mar. 2017. ISSN 1676-2592. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647616>. Acesso em: 2 jan. 2018.

GROPPO, Luís Antonio. Educação e sociedade capitalista em Marx, Durkheim e Weber: indícios da educação não formal e de uma concepção plural de educação. In: GROPPO, Luís Antonio et al. **Sociologia da educação sociocumunitária:** ensaio sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal. Holambra: Editora Setembro, 2013. Cap. 1. p. 33-56.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime,** [s. L.], n. 25, p. 9-22, dez. 2004.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Estudantes e avaliação. **Avaliação,** Campinas, v. 15, n. 3, p. 9-27, nov. 2010.

LEVINE, Donald. Revistando Georg Simmel. **Sociologia & Antropologia,** Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 31-52, abr. 2015.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 5-14, maio/dez. 1997. Tradução de Angelina Teixeira Peralva; publicado em: Revista Young. Estocolmo: v. 4, nº 2, 1996, p. 3-14.

MESQUITA, Marcos Ribeiro. Movimento estudantil brasileiro: práticas militantes na ótica dos Novos Movimentos Sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais,** Coimbra, n. 66, p. 117-149, out. 2003.

SANCHIS, Isabelle de Paiva. Simmel e Goffman: uma comparação possível. **Estudos e Pesquisa em Psicologia,** Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 856-872, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições de emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 144 p. (Educação: experiência e sentido).

SAFSTROM, Carl Anders; MANSSON, Niclas. The limits of socialisation. **Interchange,** Netherlands, v. 35, n. 3, p. 353-364, set. 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2002. 678 p. (Reinventara emancipação social: para novos manifestos; 1).

SARTRE, Jean-paul. **O ser e o nada:** ensaio de ontologia fenomenológica. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 765 p. (Coleção Textos Filosóficos).

SHEMER, Hery; JARY, David. The overall terrain and contemporary relevance of Simmel's oeuvre. In: **Form and dialectic in Georg Simmel's sociology:** a new interpretation. New York: Palgrave Macmillan, 2013. Cap. 9. p. 261-293.

SIMMEL, GEORG. **Questões fundamentais da Sociologia:** indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. 118 p.

SIMMEL, Georg. Como as formas sociais se mantêm. In: MORAIS FILHO, Evaristo de (Org.). **Georg Simmel:** Sociologia. São Paulo: Ática, 1983a. Cap. 1. p. 46-58.

SIMMEL, Georg. Conflito e estrutura de grupo. In: MORAIS FILHO, Evaristo de (Org.). **Georg Simmel:** sociologia. São Paulo: Ática, 1983b. Cap. 8. p. 122-134.

VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTU, Andrea. A atualidade de O mestre ignorante. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 24, n. 82, p. 185-202, 2003.

VERNIK, Esteban; BORISONIK, Hernán. Presentación. In: VERNIK, Estaban; BORISONIK, Hernán (Ed.). **Georg Simmel, um siglo después:** actualidade y perspectiva. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, 2016. p. 11-18. (IIGG-CLACSO; 2).

EFEITOS DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS EM UMA CIDADE DO SUL DE MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE DOS PONTOS DE MAL-ESTAR

Laís Nunes de Almeida
Pedagoga pela Universidade Federal de Alfenas
Email: lais.nunes.almeida@hotmail.com

Mariana Ramos Pereira
Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alfenas
mariramospereiramrp@gmail.com

Renata Nunes Vasconcelos
Professora do Instituto de Ciências Humanas e Letras
Universidade Federal de Alfenas-mg
renata.vasconcelos@unifal-mg.edu.br

Este trabalho teve como objetivo localizar e analisar os pontos de mal-estar presentes nas falas dos/as participantes do evento "Seminário Memorial das Ocupações Estudantis" organizado pelo Grupo de Estudos sobre Juventude de Alfenas da Universidade Federal de Alfenas. A análise desses pontos de mal-estar e dados apresentados aqui foram uma primeira tentativa de investigar alguns efeitos que as ocupações estudantis trouxeram para os/as estudantes secundaristas e universitários moradores dessa cidade do Sul de Minas.

Palavras-chave: jovens, ocupações, subjetividade, política educacional, mal-estar

Introdução

Após um ano das ocupações estudantis de 2016, o grupo de estudos sobre a juventude da Universidade Federal de Alfenas, realizou, na cidade de Alfenas, um evento para relembrar e debater sobre essa experiência com os/as estudantes de algumas cidades do Sul de Minas que estiveram envolvidos no movimento. O evento foi organizado em três dias com mesas de debates, rodas de conversas, painel e outros.

Passado o evento, após avaliação dos integrantes do grupo de estudo analisando o seminário a partir das falas, gestos e acontecidos, nos decidimos dar destaque e pesquisar mais sobre os efeitos que foi possível perceber nas falas dos/as estudantes que participaram do evento do grupo de estudos. E foi da sugestão de trazer a tona o que foi o efeito do pós ocupação, a partir da proposta do Seminário, que se interessa em debater as juventudes contemporâneas, que esse trabalho surgiu. Ele tem como intuito fazer uma breve discussão sobre como as pessoas que participaram do evento mencionado acima falaram sobre o seus processos pessoais após o fim das ocupações.

Para fazer isso, esse trabalho se dividiu em quatro partes; a primeira está focada em apresentar um resumo alguns exemplos de ocupações que aconteceram no Brasil; a segunda parte procurou tratar um pouco sobre a metodologia usada para desenvolver esse trabalho: uma análise das conversações que aconteceram durante o evento; a terceira é a análise de algumas falas que apontam pontos de mal estar entre os participantes do evento; e a quarta, a conclusão desse trabalho.

CONTEXTO DAS OCUPAÇÕES

Como se trata de fato recente a asserção dos/as estudantes do ano de 2016 nos vimos diante de um emaranhado de possibilidades de estudos. Entretanto, diversos autores como Andrade e Continho (2017), já estão trabalhando com esse objeto, trazendo olhares de diversas áreas do conhecimento. As abordagens sociológicas, políticas, históricas e principalmente na área de educação são as mais encontradas, o que amplia as possibilidades de estudo. No caso especifico desse trabalho, que está em fase inicial de análise, nos interessa o estudo a partir de uma perspectiva multidisciplinar destacando nosso interesse em analisar os efeitos desse movimento a partir dos sujeitos que estiveram envolvidos nas ocupações.

Das mais de 1000 instituições ocupadas trouxeram a esperança de mudanças para algumas pessoas e para outras, a negação dos acontecimentos e o ódio pelo significado daquele processo. Quando as ocupações terminaram, aqueles que tiveram contato com ela carregaram em suas memórias um período em que acontecimentos significativos de companheirismo, ações coletivas, cuidado com o outro, brigas, repressão, agressões e outros afetos estiveram presentes.

Para entender melhor o que foram as ocupações de 2016, um bom exemplo é o trabalho de campo feito por duas autoras em escolas na cidade do Rio de Janeiro. Andrade e Coutinho (2017) realizaram seu trabalho na escola Estadual André Maurois, produzido no auge das ocupações das escolas de rede pública. O movimento atingira mais de 70 ocupações. As observações feitas pelas autoras em rodas de conversas e visitas informais mostraram como os sujeitos envolvidos ressignificavam o espaço escolar dando a ele *"um estilo próprio em sua dinâmica de organização coletiva: criaram uma sociabilidade baseada na corresponsabilidade, na horizontalidade e no cuidado com o patrimônio público"* (ANDRADE, COUTINHO, 2017, p. 152).

Segundo as autoras citadas houve uma surpresa por parte de outros sujeitos da sociedade em relação à visão que tinham dos/as estudantes secundaristas. Segundo as autoras, uma visão da sociedade sobre os adolescentes foi contraposta nesse momento: de sujeitos que sempre foram vistos como passivos e desinteressados, que recusam a escolarização, para sujeitos ativos, organizados, com interesse por questões políticas, educacionais do contexto local, nacional e internacional. Esse "novo jeito de ser" que despontou deixaram as outras gerações com um ponto de interrogação sobre suas ações. A forma de enxergar esse público se descolou em dois momentos: um dia eles estavam recusando o ensino e no outro eles estavam lutando por educação.

Essas situações destacadas pelas autoras também foram observadas por nós nas cidades do interior de Minas Gerais, nas quais pudemos ouvir os relatos a partir do Seminário Memorial das Ocupações. Quando as escolas foram ocupadas, alguns adultos (familiares, amigos, trabalhadores das instituições) se posicionaram de diferentes maneiras. Alguns se colocaram totalmente a favor, apoiando os estudantes de diferentes formas já outros, usaram todos os dias de ocupação para fazer a vida das pessoas que estavam ali presentes um verdadeiro terror.

Esses acontecimentos tiveram muitas repercussões quando o movimento das ocupações terminou. No referido evento já citado organizado pelo grupo de estudos sobre a Juventude da Universidade Federal de Alfenas, os estudantes participantes e convidados de algumas cidades do Sul de Minas relataram agressões sofridas durante o tempo das ocupações por parte de diferentes adultos. Para alguns desses/as estudantes essas agressões marcaram suas vidas e trouxeram impactos para as relações dentro das instituições e por consequência transtornos psicológicos que antes não se observava.

As recordações, muitas vezes negadas por serem de dor, que apareceram durante o Seminário fizeram parte também, de um contexto de ocupações que aconteceram na cidade de Alfenas. Nesta cidade, o número de ocupações foi de quatro escolas de ensino médio além da universidade federal que está localizada no centro da cidade. Por estarem localizadas em uma cidade com um número pequeno de habitantes, e muitos deles, nunca terem tido contato com esse tipo de acontecimento, o estranhamento foi maior ainda. As pessoas faziam comentários de ódio em postagens nas redes sociais sobre assunto, um jornal da cidade fazia publicações com informações distorcidas sobre os estudantes da escola e até mesmo houve relato de agressão de professores de uma escola contra estudantes. Muitas dessas manifestações também foram relatadas por estudantes nos grandes centros urbanos onde ocorreram ocupações. Nesse sentido, no caso brasileiro, independente de grande centro ou cidades de porte médio foi possível observar manifestações contrárias ao movimento dos estudantes marcadas por muitas tensões e agressividade.

Para entender melhor o significado desses eventos para as pessoas que dele participaram esse o trabalho, ainda em fase de análise, se propôs apresentar algumas respostas sobre os efeitos das ocupações. Após um ano, como os/as estudantes avaliam a experiência das ocupações das quais participaram? O que poderíamos aprender com eles/as sobre o laço social desse jovem com as diferentes instituições envolvidas no movimento das ocupações como o poder público, a polícia, a escola, a universidade, o poder judiciário e a família.

Essa análise será feita a partir de referências da psicanálise de forma a localizar pontos de mal-estar enunciados nas duas rodas de conversa que foram organizadas no evento já supracitado. Os dados apresentados foram obtidos a partir das anotações dos integrantes do grupo de estudos que participaram das rodas e também do partilha mento de anotações de outros que colaboraram com a oferta de informações.

METODOLOGIA

Buscando compreender as questões subjetivas aparecidas diante das falas sobre as ocupações, a opção metodológica de pesquisa residiu em uma análise do evento "rodas de conversa" presentes no evento Seminário: Memorial das Ocupações Estudantis, organizado na Universidade Federal de Alfenas pelo Grupo de Estudos de Juventude de Alfenas. A ideia principal do grupo foi propiciar momentos de lembranças, para revigorar a memória sobre um importante ciclo de ações coletivas: as ocupações de instituições de ensino, no Brasil em 2015 e 2016, em que o Sul de Minas teve grande destaque. Tendo como fonte de inspirações Walter Benjamin, que afirma que todas as lutas sociais pela emancipação devem ser revividas e valorizadas em seu potencial libertador, buscando inspirar lutas futuras, ainda que estas se mostrem aparentemente derrotadas.

Neste sentido, as datas escolhidas para o Seminário celebraram um ano do movimento de ocupações, sendo realizado em novembro de 2017. O evento buscou revalorizar as lutas, reconstruir alguns traços de memória dos movimentos que abrangeram os 22 estados brasileiros no 2º semestre de 2016, dando mais centralidade às ocupações que ocorreram em Minas Gerais. O foco desse trabalho foi às ocupações de escolas públicas estaduais e de campus universitários nos municípios de Poços de Caldas, Alfenas, Campestre e Juruaia, bem como de Lavras, Itajubá e Inconfidentes.

Para análise, utilizamos os momentos das rodas de conversa como dispositivos de investigação psicanalítica. Por isso, traremos aqui uma breve discussão acerca de um dispositivo da psicanálise aplicada à educação como metodologia de investigação o mal-estar a partir das experiências deste evento. No entanto, é importante esclarecer que há diferença entre as conversações e as rodas de conversa como poderá ser observado a seguir uma vez que o dispositivo das conversações exige uma série de encontros que distanciam-se das rodas de conversa, por serem apenas um evento pontual, como o ocorrido no Seminário.

Segundo Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006) a conversação como dispositivo clínico de análise, foi elaborado por Jacques Allain-Miller nos anos 1990, e se apresenta com uma condição precisa ao abrir o campo para a palavra entre psicanalistas. Posteriormente, a prática da conversação tem possibilitado o exercício da Psicanálise aplicada para além de sua vertente puramente clínica, desde que foi adotada pelo Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Infância (CIEN).

Diante disso, as autoras discutem a conversação um dispositivo que tem na "associação livre coletivizada" um ponto forte de sustentação, pois ela permite que o "objeto de estudo" seja analisado a partir de uma multiplicidade ou proliferação de significantes. (MIRANDA, VASCONCELOS E SANTIAGO, 2006)

Visto que na conversação, o foco está na palavra, concebe-se os sujeitos em conversação, considerando a subjetividade de cada um e invertendo a lógica da pesquisa em que o pesquisador fala sobre o sujeito, pois, neste sentido, reconhece-se a experiência na fala dos participantes.

Portanto, os momentos de conversações do evento buscaram dar ouvidos às experiencias das e dos importantes atrizes e atores do movimento no Sul de Minas, secundaristas e universitárias e universitários, participantes de coletivos juvenis ou "independentes". Partindo de um diálogo entre gerações, as conversações aconteceram com pesquisadoras e pesquisadores que buscaram colocar o saber acadêmico ao lado dessas lutas. Neste sentido, os dados foram obtidos através de anotações e transcrições das conversações e de outros momentos do evento, com foco na fala das e dos estudantes participantes das ocupações.

Como afirma Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006), na conversação, não se busca um saber fixado do sujeito, organizado pelo simbólico ou preso ao significante dado pelo Outro, ou mesmo a conversação expressa a enunciação de um grupo:

> A subversão que a conversação propõe encontra-se no conteúdo do que se vai falar. Não é solicitado um saber já sabido, predeterminado, pois a fala é a própria de cada sujeito. Pauta, conteúdo definido, roteiro pré-determinado não se consubstancia em uma conversação, pois o que se busca é um falar dos próprios sujeitos que dela participam e ensinam a quem conversa com eles. Não se trata também de buscar a interação entre os componentes do grupo. Trocas, consensos, rupturas, dissensos, e descontinuidades daquilo que é dito não compõem o universo do detalhe que estamos dizendo. Neste aspecto as conversações se distanciam dos grupos focais. A observação detalhada dos participantes que contam uns aos outros, fatos, histórias e *situações, nas interações de grupo, procurando através das seqüências de falas, [...] compreender o impacto das vivências do grupo sobre as trocas entre os participantes* é o foco central dos grupos focais. (GATTI, 2004, p.47) Por isso não se trata de enunciação coletiva.

Por isso, a utilização da metodologia das conversações se trata de uma tentativa por localizar alguns pontos de condensação do mal-estar referentes ao tema proposto, questionados por cada participante, visto que ela possibilita tais questionamentos. Mas, não foi possível pelo limite da "roda de conversa" fazer as intervenções que as conversações se propõem de modo a tocar o ponto real do sujeito, encontrando no produto os movimentos e falas inesperadas, os tropeços e mal entendidos da linguagem, buscando os efeitos do que se fala. Como concluem as autoras "*Na expressão do mal-estar brota o inconsciente, que expressa o conflito intrapsíquico.*" (MIRANDA, VASCONCELOS E SANTIAGO, 2006).

Contudo, mesmo com algumas dessas limitações, o que os sujeitos jovens falaram não podia ser negligenciado pelos integrantes dos grupos se dedicam a investigar o sintoma social e suas manifestações subjetivas na contemporaneidade. Foram então as falas registradas pelos/as jovens que participaram das rodas de conversa que estão sendo trazidas para análise, ainda por terminar.

ALGUNS PONTOS PARA UMA ANÁLISE AINDA POR TERMINAR

Visto que o evento foi voltado para revigorar as memórias das ocupações, e as rodas, tratando mais especificamente, foram momentos de conversa a respeito dessas memórias, tratadas de forma mais livre e subjetiva, as falas revelaram sentimentos, olhares, significados, e, segundo a psicanálise, os sintomas de mal-estar.

Nestes momentos, algumas palavras e falas principais apareceram demonstrando tais sintomas, como os pontos de mal-estar representados através da linguagem, em relação a alguns fatores importantes como às instituições escola, Universidade, a família, o poder público e o retorno aos espaços ocupados após as ocupações.

UNIVERSIDADE E ESCOLA

Segundo os relatos de estudantes secundaristas, a ocupação na escola secundária foi tensa. Uma estudante, se refere a ocupação no período utilizando a palavra "massacrante". Isso porque segundo estes estudantes "houve pouca compreensão da comunidade escolar" sobre o que significavam as ocupações ocorrendo inclusive situações de agressão física e pressão psicológica". Essas agressões ocorreram por parte das pessoas que eram funcionários das escolas, por parentes e até mesmo pelos colegas de escola.

Os estudantes falam de descrédito dos adultos "em relação às suas capacidades de se auto organização". Por isso, todo o processo foi muito difícil, desde as conversas e pedidos de apoio com aos professores, quanto com a gestão da escola, que também repercutiu no contato com os familiares. O medo é uma expressão marcante nas falas, visto que houveram ameaças e dias em que os estudantes passaram sem energia, água e internet.

PODER PÚBLICO

A tensão em relação ao poder público também foi relatada em alguns momentos do evento por estudantes secundaristas. Nesses momentos foi possível observar o mal-estar que, segundo relatos desses estudantes, chegou a afetá-los de tal forma, que mesmo após um ano das ocupações, trazia dor ao recordar a experiência. Houveram relatos de intervenções da polícia militar que os agrediu fisicamente, utilizando sprays de pimenta no rosto, xingamentos e "expulsões" da escola. Diante de tais agressões, os estudantes se queixaram da posição que a direção de uma das escolas públicas, afirmando a "palavra " negligência". Segundo estes estudantes a direção chegou a filmar algumas agressões, mas nunca houve nenhuma ação denunciativa dessa situação. Ameaças pelo WhatsApp, insinuando o uso de armas e rondas a cada um hora também foram relatadas pelos estudantes.

O querer esquecer vem de lembranças como a das seguintes falas: "Quando eu lembro de tudo aquilo, eu choro…", "é muito doloroso falar disso".

Os estudantes universitários também relataram abusos sofridos como agressões físicas e psicológicas. Durante estes relatos, algumas pessoas choraram e falaram sobre um sentimento de culpa que ficou por algumas situações, principalmente quando uma estudante conta sobre uma ida ao ato em Brasília e como no meio da confusão que aconteceu (cavalaria indo em direção aos manifestantes) ela deixou uma companheira que estava machucada deitada. Ela também comenta que se sentiu angustiada por não poder fazer nada naquele momento e até hoje se sente culpada pelo ocorrido.

RELAÇÃO COM A FAMÍLIA

A relação com a família apareceu em muitos relatos, principalmente dos estudantes secundaristas, visto que eram adolescentes entre doze e dezoito anos, moravam com os pais, diferente da maioria dos estudantes universitários.

Estas relações aparecem em diferentes casos. Alguns pais eram contra a participação dos/as filhos/as, dificultavam a permanência nas escolas e, após o fim das ocupações, os repreenderam por terem se envolvido. Também não simpatizavam com a presença e a proximidade com os/as universitários/as e não permitiram que participassem do evento Seminário. Essa dificuldade na relação com a família também gerou sentimento de culpa em alguns estudantes.

Outros/as familiares, no entanto, apoiaram as ocupações e acompanharam de perto os processos, as reuniões e organizações. Algumas mães participaram do evento juntamente com as filhas, que relataram a importância do apoio e as agradeceram em suas falas.

RETORNO APÓS OCUPAÇÃO

Em alguns momentos da primeira roda de conversa, apareceram falas importantes sobre o retorno às instituições ocupadas e os acontecimentos que se sucederam.

Algumas estudantes organizadoras do Seminário Memorial das ocupações participantes ativas no movimento ocorrido na universidade construíram um mural representando uma linha do tempo de todos os processos de mobilizações que ocorreram antes, durante e depois das ocupações na cidade de Alfenas. Ao explicar, ressaltam que as "últimas semanas foram as que mais mobilizaram "coisas" dentro das e dos ocupantes", pois foi quando se "iniciou o cansaço e a frustração". Após essa explicação, aparece uma fala que demonstra que não foi um período fácil para algumas pessoas: "Eu não sinto saudades nenhuma da ocupação".

A partir deste mural, muitos sentimentos e significados diversificados apareceram, pois em alguns despertou sentimentos de nostalgia das situações de construção coletiva, e em outros, sentimentos de frustração, pelo o esquecimento após a ocupação e até um sentimento de aparente derrota política.

Nesta roda, há uma fala, que demonstra um sentimento de empatia de uma estudante universitária para com alguns secundaristas que se negaram a participar das mesas e expressarem seus sentimentos sobre as ocupações. Essa estudante diz que não sabe se vai ser bom "mexer com coisas que serão trazidas à tona" e "relata que existem estudantes secundaristas com problemas pessoais e familiares por conta das ocupações". Pode-se perceber um sentimento de culpa que não quer ser recordado, visto que dói.

Na segunda roda, estes fatores também apareceram, porém de formas diferentes. Ela foi mediada por uma professora que estava presente em muitos momentos da ocupação. Nesse dia a roda teve dois pontos disparadores: um vídeo de um dos ocupantes, onde ele lê uma carta para os professores da Uniade contando como foi a ida deles a um ato em Belo Horizonte e uma história contata pela professora com o nome a "A morte do papagaio".

Essas duas introduções foram muito importantes como ponto de partida para as falas. Entre muitas falas dos participantes, uma teve um impacto bem grande, ele disse: "A ocupação realmente acabou, e é mais por aí vem o sentimento de derrota, mais do que pela aprovação da PEC ou por apanhar da polícia." Ele sente falta da ocupação e como ela se tornou algo tão grande, que ele se sentiu derrotado quando tudo aquilo acabou. Há por parte de outros participantes um silencio durante esse um ano sobre o assunto das ocupações. "Esteve apagado durante esse ano". "E talvez falar sobre isso não tenha feito bem para eles". Uma ex-ocupante comenta "que não havia digerido tudo que aconteceu ainda".

Nesta roda, foi possível perceber como as falas sobre as ocupações reviveram sentimentos saudosistas em alguns, e de trauma em outros. Sofrimento, repressão, sentimento de derrota e o fato de aquele momento não significar o mesmo às pessoas que viveram em torno dos movimentos (colegas de Universidade, escola, professores e gestores das instituições), e o impacto de voltar à instituição e não ver ali o mesmo espaço de vivências, de construções coletivas e democráticas foram destacadas como pontos de mal-estar.

Os estudantes também ressaltaram nas falas o sentimento de "cansaço nos dias finais das ocupações" e se "queixaram de não processar ou não digerir ainda os momentos vividos". Por isso, apesar de tais falas apresentarem sentimentos de angústia despertados ao rememorar as ocupações, também foi possível perceber momentos de alívio através das falas, pois relataram ali experiências e sentimentos ainda falados no tempo de um ano após o término das ocupações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o trabalho apresentado foi uma primeira impressão dos dados levantados durante o evento, concluímos, em primeiro lugar, que ainda estamos em estudos preliminares sobre assunto.

A intenção desse trabalho foi dar início a uma série de trabalhos sobre as marcas que as ocupações estudantis deixaram em seus atores. Reconhecendo a importância da subjetividade dos sujeitos e assim apontando alguns dos efeitos das ocupações. Entretanto, pudemos

perceber como os dados aqui apresentados são significativos para avaliar a visão da como a sociedade brasileira para com os jovens, estudantes universitários e secundaristas.

A segunda conclusão que o trabalho apresentou foi mostrar como as relações de conflito e diálogo entre as diferentes gerações dentro das ocupações trouxeram traços de lembranças positivas e negativas para os sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Cláudia Braga; COUTINHO, Luciana Gageiro. **"A escola é nossa": uma escuta do movimento das ocupações.** In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.)Os sintomas da educação de hoje e o que fazemos com isso? Belo Horizonte. Editora Scriptum. 2017.

MIRANDA, Margarete Parreira; VASCONCELOS, Renata Nunes e SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa.**. In: PSICANALISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO, 6., São Paulo, 2016. Disponível:<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 22 Jan. 2018.

VIOLAÇÕES DE DIREITOS E ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO DE JOVENS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Lúcia Isabel da Conceição Silva
Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela UFPA. Professora Associada da Universidade Federal do Pará /Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED / ICED. Líder do Grupo de Estudos sobre Juventude, vulnerabilidades e proteção – GEPJUV.
luciaisabel@ufpa.br

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo discutir a percepção de jovens sobre exposição a violências e violações de direitos, bem como as alternativas de participação e inserção destes em processos de decisão e luta por direitos na Amazônia Brasileira. A discussão faz um paralelo entre as percepções de direitos e violações sofridas e suas relações com a adesão a processos de organização e luta coletiva.

Os dados proveem de uma pesquisa exploratória, de natureza quali/quantitativa, com amostra não probabilística, que ouviu 265 adolescentes e jovens, de 12 a 29 anos, integrantes de 241 coletivos, grupos ou organizações de juventude, em nove estados da Amazônia Legal Brasileira no ano de 2016[1] e que compõem um Banco de dados sobre juventude do Grupo de estudos sobre juventude e fatores de vulnerabilidades e proteção – GEPJUV / UFPA.

Um ponto de partida para este debate é o pressuposto de que os jovens, em diferentes lugares e contextos, têm experimentado uma multiplicidade de formas de inserção e participação na sociedade. Pode-se dizer que estas formas, mantêm estreita ligação com as condições e oportunidades oferecidas ou criadas em cada contexto e tempo. Daí que conhecer esta diversidade, os espaços, as dificuldades e demandas, torna-se importante para compreender o que é ser jovem hoje nestes contextos, como estes se constroem e, enfim como constroem suas alternativas de participar da cena pública.

Diversos estudos têm referido as diferentes possibilidades de construção dessa etapa da vida a depender de cada situação ou contexto, o que justifica o uso do termo "juventudes" para aludir a esta diversidade (DAYRELL, 2003; NOVAES, 2009); ABRAMOVAY, M; ANDRADE, E. & ESTEVES, L. C. G. 2007; SILVA & RISUENHO, 2006). De forma geral, a diferença entre jovens ou grupos de jovens pode estar relacionada ao acesso a bens, serviços e direitos sociais, (IBASE & PÓLIS, 2006), o que, como num efeito em cascata acaba determinando menores oportunidades, formas precárias de inserção social, redução da agenda de sociabilidade ou exposição a riscos.

1 Pesquisa financiada Pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (Bolsa de Pesquisa); integra um banco de dados sobre adolescência e juventude na Amazônia coordenado pelo Grupo de estudos em Juventude e fatores de vulnerabilidades e proteção = GEPJUV / UFPA / CNPQ.

Por outro lado, para além ou a despeito destes fatores, é possível também pensar ou reconhecer uma multiplicidade de experiências juvenis, que a partir de diferentes linguagens e formas de expressividade negociam identidades e configuram "novos mapas de afeto", inserção e participação (Almeida & Eugenio 2006). Conforme Novaes (2009) os "grupos culturais de jovens urbanos têm encontrado formas inovadoras para incidir no espaço público. Por meio de ritmos, gestos, rituais e palavras, estes grupos culturais instituem sentidos, negociam significados e combatem a segregação e o preconceito" (p. 17). Para a autora, estas são manifestações que contribuem para ampliar a visibilidade e o espaço público dos jovens, com uma referência importante de que tais manifestações "acontecem, sobretudo em áreas pobres e violentas" (p. 17), demonstrando a possibilidade da convivência simultânea de fatores de risco e de proteção em um mesmo contexto (Koller, & Libório, 2009).

Segundo Aquino (2009) a entrada da categoria juventude na agenda pública se dá inicialmente pela visão dessa fase como problema social e desordem ou como fase de transição para a vida adulta. Destas percepções resultam para os jovens as ações de controle ou repressão aliada às demandas de preparo para as novas responsabilidades ou papéis sociais adultos. São estas concepções e as práticas delas derivadas, portanto, que passam a pautar grande parte das ações voltadas ao público jovem e que, ainda hoje permanecem arraigadas na tematização juvenil e suportam práticas direcionadas a este público. Isso explica, possivelmente, a lógica restrita e tutelar com que se desenham as políticas voltadas aos jovens ou os modelos das instituições nas quais os jovens não cabem ou com as quais não se identificam (Spósito, 2007; Silva, 2014). Este formato e concepções podem explicar também as concepções que apontam reduzida participação social dos jovens em processo coletivos, o que tem sido, de forma equivocada, identificado como desinteresse da juventude pelos problemas políticos ou sociais mais amplos.

O fato é que os próprios jovens entram na cena e emergem como segmento importante, que se apropriam e se fortalecem dentro desse novo marco de direitos, reivindicam o reconhecimento público, traduzido em respeito às suas identidades e demandas e na abertura de espaços para que estas se revelem. Assim é que vemos crescer um processo de grupalização em sua diversidade de formas e estilos que se constituem em espaços privilegiados de sociabilidade, negociação de identidades (Hall, 2006), e participação social e política.

Partindo de uma concepção de jovens como sujeitos históricos que se constroem nas interações com seus contextos, indaga-se, neste estudo em especial, como se apresentam os diversos contextos nos quais os jovens se inserem? Como percebem e reagem a esses e às oportunidades (ou à falta destas)? Acomodam-se, resistem, reagem? Quais oportunidades, recursos e estratégias constroem?

Falando sobre contextos e oportunidades, os dados são pródigos em mostrar os desafios e os riscos que se colocam nas trajetórias de adolescentes e jovens: não garantia de direitos fundamentais, exclusão da escola, acesso precário à saúde, ausência de espaços de esporte e lazer, fragilidade na convivência familiar e comunitária, altíssima exposição à violência em suas diversas formas de manifestação, dentre outros (SILVA, 2014; 2015; MAIA et al. 2017;

SILVA & HAGE, 2017). Estes fatores de risco ou vulnerabilidades são identificados pelos jovens aqui pesquisados e, consequentemente, os ajudam a elaborar representações sobre direitos, violação e participação, que se relacionam entre si.

PERCEPÇÕES DE ADOLESCENTES E JOVENS SOBRE DIREITO

> Saber que existem esses direitos e que possamos ter acesso a esses direitos e que nem sempre chegamos a eles (PA; 28 anos; M).
>
> Direito de estudar; de não ser explorada (PA; 14 anos; F).
>
> algo que ninguém pode me tirar; algo que me dá liberdade pra fazer algumas coisas (RR; 19 anos; M).

Percebe-se que os / as adolescentes e jovens recorrem a conceitos variados para significar "Direito", sendo que as percepções mais frequentes podem ser agrupadas em três categorias: 1) dignidade da pessoa, liberdade e cidadania; 2) conjunto de leis, normativas e seu efetivo cumprimento; 3) ideais de igualdade e justiça social e oportunidades para todos.

Observa-se ainda que, a escrita das concepções de adolescentes e jovens, assume um tom de reivindicação e defesa, como parece explícito na fala de uma adolescente: "é poder ter a minha liberdade como pessoa, não sofrer nenhum tipo de violação pelas minhas características ou condição. É ser respeitada sempre!". Trata-se de concepções que se revestem do conteúdo político praticado ou vivenciado nos coletivos e grupos – numa concepção de que direito é, sobretudo, luta por direitos, além da percepção do caráter relacional e social do direito.

VOCÊ ACHA QUE TEM SEUS DIREITOS RESPEITADOS? VOCÊ ACHA QUE OS ADOLESCENTES E JOVENS EM GERAL, TEM SEUS DIREITOS RESPEITADOS?

> Não, meu direito enquanto lésbica por diversas vezes não é respeitado (MT; 26 anos; F)
>
> Meu voto não é respeitado, meu corpo não é emancipado, não me sinto seguro pelas mãos do estado (AP; 21 anos; M)
>
> Me tiraram o direito de parir; De cuidar dos meus (AC; 25; F)
>
> Não. O direito à educação é de extrema importância, mas, não é tratada como tal (AM; 16 anos; M).

As respostas dos adolescentes e jovens a estas duas questões parecem acompanhar o mesmo tom denunciante e reivindicatório. 63% dos jovens entrevistados dizem não ter seus

direitos respeitados; quando perguntados sobre os adolescentes e jovens em geral, o percentual sobe significativamente para 74% daqueles que afirmam que direitos de adolescentes e jovens não são respeitados no Brasil.

A comparação entre os dois resultados pode ser indicativa das percepções sobre as diferentes realidades que os adolescentes e jovens podem identificar na vivência das "adolescências" e "juventudes". Do ponto de vista individual, estes sujeitos, percebem-se um pouco mais inseridos em processos organizativos e outras políticas de inclusão, embora ainda reconheçam as violações; entretanto, no que diz respeito às garantias dos direitos coletivos ou dos direitos dos jovens em geral, percebem que a efetivação parece bem distante. Numa ligeira tradução parece significar – eu tenho algumas condições garantidas, mas sei e vejo que estas não estão para a maioria dos adolescentes e jovens que conheço.

Interessante perceber como que as listas de direitos respeitados e não respeitados são bastante parecidas: educação (o primeiro mais referido), liberdade de expressão, de comportamento e saúde. A hipótese provável é a percepção de que tem uma certa garantia, mas que é falha, precária. Os jovens também identificam situações específicas de violações e preconceitos em razão de algumas condições ou características, sendo as mais frequentes, pela faixa de idade, por serem negros ou negras, por serem mulheres e homossexuais.

Constatação importante ainda é que 66,16 % daqueles que sofreram uma violação por alguma característica ou condição específica tiveram nesta violação a motivação principal para a participação ou engajamento em processos de luta por direitos. Uma sugestão de que ser violado acaba funcionando como motivação para o engajamento e a participação política.

E o que os adolescentes e jovens propõem ou indicam como possibilidades de enfrentar as violações?

> A única alternativa é lutar. (AP; 25 anos; F)
>
> Pensar políticas públicas voltadas para uma educação emancipadora e de igualdade de direitos" (TO; 28 anos; F)
>
> Grupos de enfrentamentos independentes de poderes públicos (AP; 19 anos).
>
> Discutir os sistemas que estruturam a sociedade e que geram desigualdade.
>
> Maior participação da sociedade na tomada de decisões; democratização do acesso às mídias no país" (AM; 27 anos; M)
>
> A democracia participativa precisa integrar mais os jovens, pois temos muito a adicionar na construção de políticas públicas "destruir o capitalismo". (AC; 22 anos; M)
>
> A juventude e o povo pobre que deve estar nos espaços de decisão da sociedade (PA; 21 anos; M).
>
> Conscientização de base, começando pela criança e passando para o adolescente, juntamente com a participação da família. (PA; 13 anos; M).

As violações de direitos parecem se constituir em fenômeno grave e presente na vida dos adolescentes e jovens na Amazônia, o que corrobora outros estudos realizados com esses sujeitos que os posicionam como os mais vulneráveis e impactados pelos problemas, como a violência por exemplo.

Educação de qualidade e acesso à informação aparecem em primeiro lugar como alternativas para enfrentar violações, seguidos por processos de organização, empoderamento e luta social, são as direções apontadas pelos/as jovens da Amazônia.

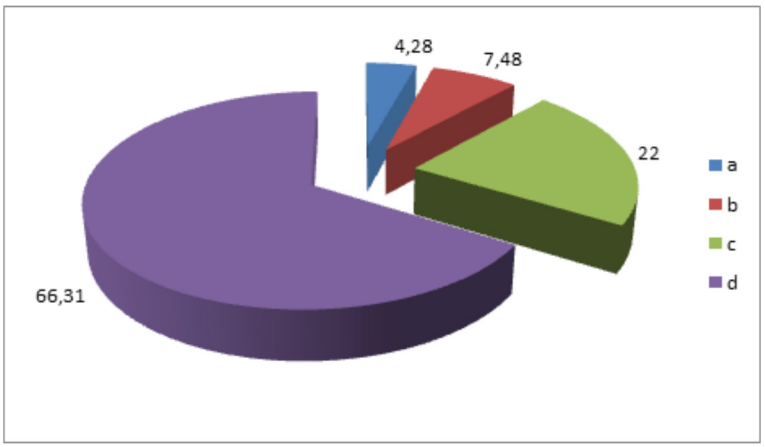
ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

COMO SE ENVOLVEM? PORQUE SE ENVOLVEM?

79,3% deles e delas se consideram um adolescente/jovem que se envolve em atividades de participação, de garantia de direitos ou algum tipo de mobilização social/coletiva. Pode-se dizer que este era um resultado esperado, visto que, como já anunciado, a pesquisa focou um público específico – sujeitos já envolvidos em processos de participação. Por outro lado, o resultado de 20,7% daqueles que não se consideram envolvidos na luta por direitos é que chega a surpreender, indicando possivelmente uma percepção diferenciada sobre os níveis dessa participação, sejam aqueles iniciantes nos coletivos, aqueles temporários (estão fazendo um curso ou participando de uma atividade específica) ou ainda aqueles que se envolvem "apenas pelas redes sociais".

As respostas às questões seguintes podem ajudar a esclarecer: Como participam?

Gráfico 01 – Como se envolve



Legenda GRÁFICO: **a**. Individualmente somente pelas redes sociais; **b**. Coletivamente somente pelas redes sociais; **c**. Participo de movimentos de rua, protestos, intervenções públicas, projetos, etc. (presencialmente ou pelas redes sociais), mas não me sinto vinculado a nenhum movimento, grupo ou algo parecido; **d**. Participo de um ou mais grupos, redes, coletivos, movimentos, ONG's e participo das atividades coletivas propostas por estes grupos (presencialmente ou pelas redes), coletivos, movimentos, ONG's.

Embora as redes sejam bastante utilizadas e acessadas, os adolescentes e jovens parecem se identificar mais com o formato de participação presencial nos coletivos ou vinculação a um grupo, que é a forma assumida por mais de dois terços dos participantes da pesquisa.

Esses espaços presenciais podem, contudo, assumir formatos diversos, considerando que, ainda que pense numa concepção ou formato mais tradicional de participação, pode-se perceber que na realidade os jovens nem sempre se encaixam nos formatos mais prescritivos de organização e constroem ou criam suas formas próprias de participação. Isso pode ser percebido quando adentramos um pouco mais na compreensão das estratégias e metodologias cotidianas desses coletivos.

A pesquisa também demonstra que os / as adolescentes e jovens da Amazônia começam a participar bem cedo dos processos de organização e luta por direitos – por volta dos 10 anos, sendo que o pico para o início do envolvimento se dá até os 18 anos de idade, quando 58% deles começaram a se envolver em processos de luta por direitos, percebendo-se um declínio acentuado a partir desta idade.

Resulta impressionante perceber que, a despeito de tratar-se de um segmento populacional infelizmente, bastante impactado negativamente pelos problemas sociais é este mesmo público que, contraditoriamente ou não, nos permite identificar os potenciais de superação e enfrentamento dos problemas, que eles ao mesmo tempo, sofrem (são vítimas) denunciam e contribuem para enfrentar. E desde muito cedo, fazem as três coisas com muita criatividade, empenho e trabalho sério. Conforme pode ser identificado pelas estratégias que constroem.

OS ESPAÇOS E METODOLOGIAS DE PARTICIPAÇÃO PROPOSTOS OU IMPLEMENTADOS POR / PARA / COM OS /AS ADOLESCENTES E JOVENS.

Um primeiro dado importante que chama a atenção nos resultados é a diversidade de espaços ou estratégias de participação utilizados ou construídos pelos adolescentes e jovens. O estudo conseguiu identificar 241 coletivos nos quais os sujeitos se inserem e buscam formas de incidir na cena pública. Os coletivos estão assim distribuídos: 20 no Acre; 78 no Pará; 13 no Amazonas; 18 no Maranhão; 02 em Roraima; 58 no Amapá; 10 em Rondônia; 03 no Tocantins e 39 no Mato Grosso.

Esses grupos ou coletivos se autoclassificaram assim: Movimentos estudantis; ONGs; Associações esportivas; Grupos de Formação; Grupos Artísticos ou culturais; Grupos Religiosos; Associações Comunitárias; Grupos Étnicorraciais; Grupos ligados a Partidos políticos; Grupos de Comunicação.

Vale ressaltar que esses dados da diversidade demonstram que estes grupos de sujeitos estão encontrando / cavando formas de atuação, o que enterra de uma vez por todas, o mito de que são sujeitos desinteressados ou indiferentes quanto às questões coletivas.

Parece mais do que claro que eles encontram / constroem formas e linguagens diversas de expressão, o que nos impele a perceber também o que fazem e como fazem essa manifestação de protagonismo.

Uma percepção inicial identifica que a maioria das organizações, coletivos, redes e outros, são criados e conduzidos pelos próprios jovens, valendo-se de criatividade e energia inovadora para empreender ações com poucos recursos e de forma menos institucionalizada, mas não menos relevante do ponto de vista social. Em mais da metade dos coletivos, parece prevalecer uma resistência em se filiar a instituições que tendem a falar ou decidir por eles, tendência que fica mais explícita nas Rodas de Conversa, quando os sujeitos reafirmam suas convicções em organizar-se autonomamente (RC Amapá).

Dentre aqueles que são vinculados a instituições, destacam-se: Ongs ou Associações do Movimento social (n = 20), UNICEF (n = 11), Green Peace (n = 7), Redes ou Fóruns (n = 12), Partidos Políticos (n = 13), Igrejas ou organizações religiosas (n = 8), Universidades ou grupos ligados a universidades – estudos, pesquisa ou extensão (n = 2), movimentos ambientalistas ou RPPN (n = 3), Centrais Sindicais (n = 4).

A diversidade de formas parece dizer que os adolescentes e jovens estão bem conscientes de que é preciso muito mais do que reclamar, ser contra ou dizer que não concorda – mais do que isso – o que se revela é o desejo de tomar parte, eles sabem que precisam agir e que é esta ação que pode redundar em possibilidades de transformação.

Esta convicção ou percepção da importância da organização e mobilização coletivas na efetivação dos direitos, também parece ser corroborada pela diversidade e quantidade de manifestações que eles / elas afirmam ter participado nos últimos tempos.

Os / as adolescentes e jovens dizem da necessidade de participar, de lutar e, mais do que isso, eles efetivamente o fazem. Esse potencial mobilizador, propositivo e de interlocução sobre os rumos das decisões sociais deve ser a lente com que podemos olhar as grandes e principais manifestações de rua dos últimos anos no Brasil, todas elas com a cara e a força da adolescência e da juventude.

Há uma quantidade e diversidade de manifestações, assim como uma extrema criatividade com a qual estas são batizadas e conduzidas, mostrando que se por um lado, houve sim um período de uma descrença na participação ou um arrefecimento nos processos mobilizatórios de participação mais tradicionais, estes agora parecem reflorescer juntamente com uma diversidade de outros movimentos de afirmação cultural e identitária, de lutas por direitos específicos de grupos ou segmentos populacionais, numa promissora expressão de visibilidade dos adolescentes e jovens, afirmando o espaço público como espaço de construção da identidade e exercício de aprendizagens, de convivência e de desenvolvimento.

Em artigo escrito no ano de 2012, discutindo a participação social e política dos jovens, Carrano (2012) acena para a existência daquilo que ele denomina "campo aberto para a realização de estudos que possam captar a amplitude e as sutilezas das distintas formas e conteúdos de participação e dos engajamentos juvenis" (CARRANO, 2012. PÁG. 83). Os dados

sobre os tipos de grupo se constituem em uma amostra interessante destas sutilezas e desses conteúdos, à medida que identificam as áreas de atuação dos coletivos de adolescentes e jovens – movimentos mais políticos, de afirmação cultural, religiosos, comunitários, de estudo etc. observou-se uma tendência à integração ou mesclas entre as áreas de atuação dos grupos, onde, por exemplo, percebe-se que, por dentro do movimento estudantil se mesclam ou se integram vários outros movimentos por direitos de grupos específicos, como o movimento negro, LGBT e vice-versa. Esta parece ser uma característica dos processos de organização acessados, corroborada pelo fato de que os /as adolescentes e jovens marcam (no formulário de pesquisa) várias opções sobre os tipos de coletivos. As organizações mais tradicionais parecem hoje absorver os diversos coletivos de identidade mais "novos", isso fica bem explícito nos objetivos e metodologias de ação praticadas pelos grupos.

Chama atenção a baixa presença de escolas ou universidades dentre os *loci* de participação, sendo que o principal número é de representantes de classe, que mesmo assim, está presente em apenas 46% dos espaços institucionais de educação nos quais os sujeitos pesquisados estão inseridos, o que aponta para a necessidade de da abertura de espaços e mecanismos de participação, olhando o papel das instituições educacionais, importantes contextos de desenvolvimento das novas gerações (DAYRELL, LINO GOMES & LEÃO, 2010).

Para além da existência ou não dos espaços, há que se discutir o incentivo à participação, que está relacionado também com a legitimidade que tais espaços gozam diante dos estudantes e com influência direta nos níveis de participação.

É interessante, por outro lado, dar visibilidade aos outros espaços de participação referidos pelos sujeitos da pesquisa, que denota uma diversificação dos espaços, certamente, mais com a marca dos próprios sujeitos. São eles: Diretórios de Estudantes (Universidades), Grupos de estudos, pesquisa e extensão, Clubes de Cultura, Rádios Estudantis, líder de Portifólio, coletivos feministas, Coletivos LGBT, Centrais de Relacionamentos. Alguns destes são "novos" espaços de participação que precisam ser melhor entendidos.

Os espaços de participação são diversos, tanto em âmbitos mais locais (movimentos ou coletivos nas cidades ou bairros, quanto atuação e articulação em níveis estaduais e nacional. Da mesma forma, são diversas as lutas que se travam, com destaque especial às lutas por direitos sociais em geral, lutas antirracismo, antissexismo, contra homofobia e pela liberdade e visibilidade das expressões culturais. A multiplicidade de formas de inserção e participação permite pensar elementos para contribuir na concretização do direito à participação efetiva e legítima de adolescentes/jovens nas decisões e perceber como tais experiências são desconhecidas, invisibilizadas e não legitimadas. Os dados mostram também que, se as novas gerações são profundamente impactadas pelas violações e não garantias de direitos, pelo menos uma parte dos e das jovens respondem com a organização e participação, o que indica que, tanto a criação, quanto principalmente, o fortalecimento de mecanismos de participação é um imperativo não apenas de afirmação efetiva da democracia, mas também de denúncias das condições de vida da dos e das jovens, constituindo assim, uma questão de justiça social, sobretudo na Amazônia, região que concentra processos elevados de violações e exclusões,

respaldados pelos modelos de desenvolvimento excludentes e exploradores historicamente pensados para esta região, que continuamente provocam confrontos de grupos e territorialidades distintas. Adolescentes e jovens da Região parecem assumir seriamente a opção pela resistência e subversão que se traduz em diferentes movimentos de adolescentes e jovens negros, indígenas, população LGBT, mulheres, jovens urbanos, estudantes. fica, por fim, a necessidade de tomar os exemplos da organização dos e das jovens como elementos e indicadores para dinamização e aperfeiçoamento dos espaços e estratégias de efetivação do direito à participação dos/das adolescentes e jovens na Amazônia Brasileira

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. Juventude: outros olhares sobre a diversidade. UNESCO; BRASIL. SNJ. MEC. Brasília. 2007.

ALMEIDA, M. I.; EUGENIO, F. Culturas Jovens: novos mapas de afeto. Jorge Zahar. 2006.

Aquino, L. (2009). A juventude como foco das políticas públicas. In J. A. Castro, L. M. C. Aquino & C. C. Andrade (Orgs.), *Juventude e Políticas Sociais no Brasil* (pp. 25-39). Brasília: IPEA.

CARRANO, P. A participação social e política de jovens no Brasil1 : considerações sobre estudos recentes. O Social em Questão - Ano XV - nº 27 – 2012

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação. Set/out/nov/dez 2003. Nº 24. pp 40-52.

DAYRELL, J.; LINO GOMES, N.; LEÃO, G. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010. Editora UFPR.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

IBASE. Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas [IBASE], & Instituto PÓLIS. 2006. Juventude Brasileira e Democracia: participação em esferas e políticas públicas. Relatório Final de Pesquisa. Rio de Janeiro. Ibase.

KOLLER, S. e LIBÓRIO, R. Adolescência e Juventude: risco e proteção na realidade brasileira. Casa do Psicólogo. São Paulo. 2009.

MAIA, R.; NUNES, T.; SILVA, Lúcia Isabel. Da Proteção ao Risco: Configurações da Violência Intrafamiliar na Juventude. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. 33, pp. 1-8. doi: http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e33312e33312. 2017.

NOVAES, R. Prefácio. In. Castro, J. A; Aquino, L, M, C; Andrade, C. C. (Org.). (2009). Juventude e políticas sociais no Brasil. Brasília. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA.

SILVA, Lúcia Isabel. A Juventude na periferia de uma cidade amazônica: perfil e demandas sobre políticas públicas. In. BARON, Sandra Cabral; BRASIL, Katia Tarouquella. Jovem, Adolescente e Criança em

Contextos de Proteção e de Risco no Brasil. Editora Universidade Federal Fluminense (UFF). 2014b. ISBN – 85-228-0402-8.

SILVA, Lúcia Isabel. (2015). Adolescência, Juventude e violência: compreendendo fatores de risco e proteção em diferentes contextos (escola, família, comunidade e pares). Relatório Final de Pesquisa. UFPA / ICED.

SILVA, Lúcia Isabel; HAGE, S. M. Violência e Violência sexual contra crianças e adolescentes: desafios para a atuação de rede de proteção aos direitos humanos na Amazônia. In: Assis da Costa Oliveira. (Org.). Violência Sexual contra crianças e adolescentes: cenários amazônicos, redes de proteção e responsabilidade empresarial. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2017, v. 01, p. 5576.

SILVA, Lúcia Isabel; Risuenho, R. (2006). Belém: duas lições de participação política. Democracia Viva. IBASE.

SPÓSITO, Marília. Espaços Públicos e Tempos Juvenis. Ação Educativa/ FAPESP. São Paulo. 2007.

REFLEXÕES SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO DE AGENTES DE PROJETOS SOCIOCULTURAIS: (RE) CONHECIMENTO ENQUANTO AGENTE SOCIOCULTURAL

Luísa Cristina Nonato
IGC/UFMG - lulisnonato@gmail.com

Este artigo pretende refletir acerca da experiência do curso de Formação de Agentes de Projetos Socioculturais desenvolvido entre os meses setembro e novembro de 2017. O curso de "Formação de Agentes de Projetos Socioculturais" foi uma ação de extensão desenvolvida pelo programa de extensão, ensino e pesquisa, Observatório da Juventude da UFMG em parceria com o Centro Cultural, ambos da Universidade Federal de Minas Gerais, com recursos da Lei Municipal de Incentivo à Cultura de Belo Horizonte. O foco do projeto foi desenvolver um processo formativo, por meio de um curso de 120 horas, com jovens moradores/as de periferias que já desenvolviam ações de intervenção em suas comunidades e/ou que tivessem algum vínculo em projetos socioculturais. O objetivo foi contribuir para a formação de jovens moradores/as da região metropolitana de Belo Horizonte e subsidiar a atuação desses/as como agentes socioculturais, tendo como eixo norteador a reflexão em torno da sua realidade cultural e da sua capacidade de intervenção transformadora e criativa nesse contexto. As bases epistemológicas de construção do projeto foram a Sociologia da Educação e Sociologia da Juventude, focando na perspectiva da Educação Popular, baseada na Formação Humana de inspiração freiriana.

O público do curso foi bastante heterogêneo, composto na sua maioria por jovens de 17 a 29 anos, mas também por adultos, incluindo uma educadora com 54 anos. A princípio, a seleção previa a seleção de jovens que já estavam desenvolvendo ações em seus territórios, mas devido à possibilidade da evasão, foram selecionados também jovens e/ou adultos que, em alguma medida, estivessem vinculados a projetos de cunho sociocultural. Além disso, também foram utilizados como critérios de seleção as múltiplas experiências educacionais, as áreas de atuação profissional, bem como as identidades de gênero, raciais, as orientações sexuais e os territórios de moradia.

O curso se organizou com base em três eixos. O eixo "Educação, Cultura e Sociedade" que abarcou um conjunto de temas que dizia respeito à atuação e possibilidades dos/as agentes no âmbito profissional, como também as desigualdades sociais, diversidade racial, de gênero e de território. O eixo "Linguagens" que objetivou potencializar a utilização de diferentes linguagens e o uso das tecnologias para a atuação profissional na área social. O eixo "Projetos" que tinha como propósito refletir sobre a noção e os princípios de um projeto sociocultural, sua execução e as formas de captação de recursos para projetos. Além disso, colaborou para a sistematização de seis projetos socioculturais que já eram desenvolvidos por integrantes do curso. Cabe lembrar que os projetos foram escolhidos democraticamente pelos/as participantes ao longo do processo.

O curso teve duração de 120 horas, implementadas em dois meses e meio com os encontros acontecendo nas segundas, terças e quartas-feiras, das 19h às 22h, no Centro Cultural da UFMG. Normalmente, os encontros se iniciavam com a discussão de determinados temas, seguido de um intervalo com lanche e, posteriormente, o aprofundamento ou construção coletiva de peças gráficas ou artísticas que dialogavam com as temáticas propostas.

Dentre os resultados do projeto ressaltados nas avaliações realizadas os/as jovens citaram aspectos relacionados à sociabilidade e socialização entre si e com os/as educadores/as e aos processos de respeito, reconhecimento, empoderamento identitários e socioculturais. Podemos dizer também, que o curso consolidou-se como um espaço fecundo e potente de discussões e contribuiu para que esses/as jovens compreendessem a importância de sua atuação enquanto agentes socioculturais e o reconhecimento de si como sujeitos de direitos capazes de

realizar atividades relevantes em contextos específicos. Além disso, segundo os/as jovens participantes, a prática colaborou para o acesso a direitos fundamentais, como o lazer, a partir dos passeios e acesso a diferentes equipamentos culturais.

Palavras-chave: Educação, Cultura, Juventude, Projeto Socioculturais, Formação Humana;

INTRODUÇÃO E HISTÓRICO DO PROJETO

O curso de "Formação de Agentes de Projetos Socioculturais" é um projeto que foi desenvolvido e executado pelo Programa Observatório da Juventude da UFMG (OJ) que é um núcleo de extensão, ensino e pesquisa que se encaixa no contexto de ações afirmavas da Universidade e está vinculado à Faculdade de Educação. Desde 2002 o Programa vem realizando pesquisas a fim de compreender as múltiplas realidades juvenis, além de promover ações de extensão como por exemplo, projetos de formação com jovens em diferentes contextos sociais. Os eixos centrais que delimitam a ação institucional do OJ são: a condição juvenil; as políticas públicas e ações sociais; as práticas culturais e ações coletivas da juventude na cidade e a construção de metodologias de trabalho com jovens e para formação de educadores/as.

O projeto "Formação de Agentes Culturais Juvenis" foi a primeira ação do Programa nos anos de 2002 e 2003, o qual se tornou referência para o desenvolvimento das ações educativas posteriores, como o projeto de "Formação de Educadores/as Sociais", em 2007, o projeto "Jovens Protagonistas da Pastoral do Menor", em 2009, o projeto "Formação de Agentes de Projetos Sociais", em 2013, com a parceria do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e o último formato, objeto da nossa análise, que tem também como base todas estas outras experiências do OJ. Uma diferença significativa em relação às experiências anteriores foi o fato do "Curso de Agentes de Projetos Socioculturais", em 2017, ter sido realizado com recursos da LMIC (Lei Municipal de Incentivo à Cultura)[1].

Desde o primeiro processo formativo, em 2002, marca a atuação destes projetos o perfil formado por jovens moradores/as de periferias, ligados a grupos de diferentes expressões culturais. No desenvolvimento da primeira ação em 2002, 35 jovens residentes em Belo Horizonte e de três cidades da Região Metropolitana receberam formação a fim de que pudessem potencializar ações que já desenvolviam, bem como instrumentalizá-los/as e capacitá-los/as para desenvolver ações culturais, através de cursos de leitura, elaboração de projetos culturais, oficinas de informática, dentre outros.

Esta formação possibilitou a produção e participação em eventos culturais, seminários e congressos e a presença em diversos espaços culturais, dentro e fora do estado. Além disso, ao final do processo formativo, os/as jovens constituíram uma rede de agentes culturais, a

1 A LMIC, por intermédio da Fundação Municipal de Cultura, busca promover mecanismos de apoio e incentivo para a realização de projetos culturais através de editais, que pretendem fomentar com recursos financeiros ações de cunho cultural da cidade de Belo Horizonte.

rede *D.vEr-CidaDe CuLturaL*[2], que atuava "de forma autônoma na articulação e no desenvolvimento de ações culturais, inclusive com a juventude nos seus bairros de origem e outros bairros da periferia de Belo Horizonte" e com o apoio a assessoria do Observatório da Juventude. (DAYRELL, SILVA, SOUZA, 2004, pág. 3).

Em 2013, o curso de "Formação de Agentes de Projetos Sociais", desenvolveu ações educativas para/com 60 jovens e formadores/as que trabalhavam com públicos juvenis, articulado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (COLTEC/UFMG). O curso teve o objetivo de formar agentes de tal forma a potencializar a atuação que já desenvolviam através de projetos sociais.

O perfil dos/as participantes deste último curso era bastante diverso em termos de experiências escolares, profissionais, e, principalmente, as áreas de atuação, formado por educadores/as e agentes sociais que atuavam em escolas, projetos sociais, ações comunitárias, projetos e programas culturais e esportivos, entre outros. O trabalho desenvolvido caracterizou-se como desafiador por se vincular a um projeto institucional de maior escala, o PRONATEC, uma vez que as estruturas metodológicas eram diferenciadas das vivenciadas dentro do OJ.

Na formulação do curso foram convidadas/os diversos/as atores/atrizes para pensar na proposta de estruturação curricular do curso, dentre eles/as agentes culturais, ativistas, pesquisadores/as do OJ e possíveis futuros/as cursistas. (GEBER et alii 2016).

Segundo Geber (idem), esses encontros foram fundamentais para construir as temáticas do curso que seriam importantes para pensar na formação dos/as agentes de projetos sociais, bem como definir quais critérios seriam relevantes para a seleção dos/as profissionais que iriam compor a equipe do curso. Além disso, esses momentos foram importantes para definir os eixos do curso, o público-alvo, equipe e, principalmente, o exercício de "*ver, ouvir e registrar*", muito inspirado em Roberto de Oliveira (2006), que foi um dos eixos metodológicos da proposta. Esta perspectiva busca refletir sobre o que se vê, seja um fenômeno social ou os próprios sujeitos dos processos educativos, como uma construção social, histórica a socialmente vinculada a uma realidade em que estamos inseridos. Tal proposta serviu como uma possibilidade para novas interpretações e para aprimorar as relações com o/a interlocutor/a, percebendo-o/a como um sujeito ativo no processo educativo. Ao mesmo tempo o curso possibilitou aos/às participantes espaços em que eles/as pudessem reconhecer suas práticas em seus territórios como transformadoras, principalmente, por compreenderem de forma mais sensível os problemas sociais locais e serem agentes importantes assumindo diversos papeis, como em ações de mobilização, formação, ainda que não tenham um reconhecimento profissional, financeiro e simbólico justo. (GEBER et alii, 2016, pág. 146).

Em 2017, o curso formou 26 jovens, moradores/as das periferias urbanas de Belo Horizonte e da Região Metropolitana. Todo o projeto foi inspirado nestas diversas experiências

2 Saiba mais sobre esta rede em: http://d-vercidadecultural.blogspot.com.br

do OJ aqui relatadas e teve a duração de 120 horas. O público foi bastante heterogêneo, composto na sua maioria por jovens de 17 a 29 anos e adultos, incluindo uma mulher com 54 anos. A princípio, o processo previa a seleção de jovens que já estavam desenvolvendo ações em seus territórios, mas pela experiência com o possível número de jovens que poderiam evadir, foram selecionados também jovens e adultos que, em alguma medida, estivessem vinculados a projetos de cunho sociocultural.

Estes/as cursistas eram diversos/as em termos educacionais, profissionais, bem como as identidades de gênero, as identidades raciais, as orientações sexuais e o pertencimento por seus territórios de moradia.

A NOÇÃO DE JUVENTUDE

A noção de juventude construída ao longo da atuação do Observatório nos ajuda a pensar as ações que vêm sendo ou que já foram desenvolvidas pelo Programa ao longo de mais de dez anos de trabalho.

Para Juarez Dayrell (2016), é importante essa reflexão, pois "xs jovens, em especial xs dos setores populares não são beneficiadxs por políticas públicas suficientes que lhes garantam o acesso a bens materiais e culturais, além de espaços e tempos onde possam vivenciar plenamente essa fase tão importante da vida." (DAYRELL, 2016, pág. 23).

Com isso, o autor afirma que cabe também pensar a importância de estarmos atentos/as às peculiaridades da fase da juventude para enriquecer a compreensão sobre os/as jovens com os quais se lida e com os quais construímos processos formativos. (DAYRELL, 2016)

Portanto, "a juventude se constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem", pois é uma categoria dinâmica. Dessa forma, pode-se dizer que não há tanto uma juventude e sim jovens enquanto sujeitos "que a experenciam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem, e, assim, elaboram determinados modos de ser jovens. Assim, adotamos a noção de juventudes, no plural, a fim de enfatizar a diversidade de modos de ser jovem" (DAYRELL, 2016, pag. 27).

Ao compreender a diversidade dos modos de ser jovem, convém dizer que se faz de extrema importância para as perspectivas formativas que o grupo acumulou ao longo dos anos. Não esgotar o conceito de juventude como algo genérico ou um fator apenas biológico, nos possibilitou e possibilita pensar a prática levando em conta os sujeitos que delas participam e suas complexidades e modos de experienciar essa fase da vida.

AGENTES SOCIOCULTURAIS

Um grande desafio vivenciado pela juventude brasileira refere-se à sua inserção no mercado de trabalho. Os obstáculos são ainda maiores quando se trata de jovens das camadas populares. Por compreender a multiplicidade e complexidade da inserção no mercado de

trabalho, principalmente na área cultural, o OJ, através dos diferentes projetos desenvolvidos tais como "Agentes Culturais Juvenis", "Agente de Projetos Sociais" e "Agentes de Projetos Socioculturais", tem se dedicado a pensar a formação de jovens agentes socioculturais, sobretudo por entender a "necessidade da formação de agentes sociais das mais diversas origens e vinculações sociais e institucionais para atuar junto aos sujeitos imersos nas diferentes expressões das questões sociais, o que pode significar a possibilidade de uma primeira inserção e treino no mundo do trabalho". (GEBER et alii, 2016. pág. 127).

Esses agentes possuem uma atuação profissional que se localiza em duas grandes frentes de trabalho, como acrescentam os/as autores/as. A primeira consiste no desenvolvimento de práticas educativas, conhecida como oficinas, que dialogam com diversas áreas, como cultura, esporte, reforço escolar, formação profissional ou temáticas sociais. A segunda é a prática de mediação, intervenção e mobilização social, com a realização de projetos nas mais variadas linguagens, baseado nas estratégias de mobilização de grupos, mediação cultural e trabalho com os sujeitos. (GEBER et alii, 2016, pág. 127).

Entretanto, nem sempre essa ação e trabalho tem acesso a um espaço formal de qualificação e discussão sobre seu contexto de atuação e sua condição profissional. Concomitantemente, como nos dizem os/as autores/as "um primeiro momento, a inserção desses sujeitos nesse conjunto de atividades se dá como um desdobramento das condições vividas por eles/as enquanto jovens em contextos sociais específicos, nos quais as ações coletivas de caráter cultural e de mobilização social se articulam como expressão juvenil." (GEBER et alii, 2016, pág. 128).

Ao longo destes anos os processos de formação do OJ têm levado em conta a atuação transformadora desses sujeitos, principalmente em seus territórios e buscando subsidiar tal atuação como agentes socioculturais, tendo como eixo norteador a reflexão em torno da sua realidade cultural e da sua capacidade de intervenção transformadora e criativa nesse contexto. Sempre buscando contribuir para a capacitação e para que eles/as se reconheçam como alguém capaz de realizar atividades relevantes em contextos específicos, buscando continuamente que eles/as pudessem ampliar sua compreensão sociopolítica de seu contexto e das suas possibilidades de atuação social. Desta forma, o curso de "Agentes de Projetos Socioculturais" que aqui analisamos teve como objetivo propor espaços de reflexão de suas práticas, os desafios que muitos/as enfrentam ao desempenharem essa prática e como construir possibilidades de financiamento para a execução de suas ações.

METODOLOGIA DO CURSO

Este curso de 2017 foi construído tendo como base os princípios da Educação Popular na perspectiva freiriana, a qual compreende a relação com o outro como centro dos processos de produção do conhecimento. (GEBER et ii, 2016, pág. 134). Partindo deste princípio, o curso de "Agentes de Projetos Socioculturais", ao longo da última formação, priorizou o desenvolvimento de dinâmicas e ações nas quais os sujeitos pudessem ser escutados,

potencializando assim os espaços de escuta, diálogo, participação e a busca por reconhecimento, por compreendermos como "dimensões fundamentais de uma ação educativa emancipadora, seja com crianças, jovens ou qualquer outro grupo social colocado em condição de subalternidade nas relações sociais e pedagógicas". (GEBER et ii, 2016, pág.134).

Uma ação metodológica desenvolvida no curso foi a participação em atividades extraclasse com visitas a espaços culturais, participação em eventos públicos, entre outros. Como exemplo destacamos aqui a ida ao Festival de Arte Negra[3] de Belo Horizonte, que aconteceu em outubro de 2017, e nos ajudou a reforçar conceitos que vinham sendo trabalhados no curso, como identidades raciais, que estavam sendo discutido em um dos eixos do curso, o eixo "Educação, Cultura e Sociedade".

O curso foi organizado em torno de três grandes eixos temáticos, denominados: "Educação, Cultura e Sociedade"; "Projetos" e, por fim, "Linguagens". Cada eixo foi construído por uma ementa que dialogava com as demais. O eixo "Educação, **Cultura e Sociedade"** abarcou um conjunto de temas que dizia respeito à atuação e possibilidades dos/as agentes no âmbito profissional, como também as desigualdades sociais, diversidade racial, de gênero e de território. Dentre as dinâmicas presentes nesse eixo, destacamos a construção colaborativa de um mapa em que possibilitou compreender conceitos de territórios e desigualdades socioespaciais, sempre em diálogo com a importância dos/as agentes neste contexto.

O eixo "Linguagens" buscou potencializar a utilização de diferentes linguagens e o uso das tecnologias para a atuação profissional na área social, bem como contribuir para a escrita dos/as cursistas. Como exemplo destacamos a construção do "Rolêzine", um *fanzine* construído ao longo do curso que pautou a diversidades e práticas culturais nos mais variados territórios em que os/as cursistas estavam inseridos/as.

O eixo "Projetos" tinha como propósito refletir sobre a noção e os princípios de um projeto sociocultural, sua execução e as formas de captação de recursos, bem como investir na promoção de acesso a atividades artístico-culturais que se davam em outros espaços para além da sala de aula. Um deles ocorreu com a visita ao Espaço Cultural Giramundo[4], no qual os/as agentes puderam conhecer sobre funcionamento, atividades, aspectos técnicos e estratégias de sustentabilidade, além de visita à exposição de bonecos mediada por um profissional do local. Dessa forma, podemos dizer que o curso possibilitou espaços propícios a ampliar a visão sobre o campo profissional permitindo conhecer diferentes focos e estruturas da realidade de um/a agente cultural.

Além disso, este eixo buscou colaborar para a sistematização de seis projetos socioculturais que já eram desenvolvidos por integrantes do curso. Cabe lembrar que os projetos foram escolhidos democraticamente pelos/as participantes. O projeto "Paz no C.I (Complexo Industrial) que visa levar as diferentes expressões artísticas já presentes na periferia de Contagem, dentre elas, o Hip Hop, o Rap, a Capoeira e o *Graffitti*, para dentro do ambiente

3 Saiba mais sobre o FAN em: http://www.fanbh.com.br

4 Saiba mais em: https://www.facebook.com/giramovimento/

escolar, a fim de contribuir para a valorização dessas artes e o pertencimento da população com essas práticas. O "Combate em Família" um projeto que se propõe levar ao espaço da Superintendência de Cultura, em Santa Luzia, um evento de hip hop, com ênfase no elemento break, um estilo de dança que surge com a cultura hip hop, por isso entendido como um dos elementos básicos, junto com o DJ, o MC e o *Graffiti*. O projeto "O Único Sistema Bom é o Sistema de Som" busca, a partir de uma imersão na comunidade onde o projeto será realizado, promover juntamente com a população local ações socioculturais, feiras de alimentos naturais e produtos reutilizados de materiais recicláveis, além de bailes *Sound System* em quatro bairros na Zona Norte de Belo Horizonte. Com isso, o projeto visa proporcionar aos/às jovens de periferia momentos de lazer, além de fomentar a cultura *Sound System*, ainda pouco difundida na cidade. O "Arteculação" é um projeto que visa apoiar jovens do município de Ribeirão das Neves ao proporcionar oficinas de fotografia, poesia e temas sobre cidadania e direitos para que os/as jovens provenientes de bairros de maior vulnerabilidade social do município possam construir uma identidade individual e positiva de seus territórios e possam explorá-las através do reconhecimento e suas potencialidades. O "Afrô da Pele: fortalecendo a beleza periférica" é um projeto de jovens de Nova Lima que periodicamente realiza atividades culturais e formativas que tratem da cultura afro. Voltadas para a população periférica de Nova Lima, em especial a população negra, o projeto também pretende construir formas de trabalhar a autoestima, além de estimular a geração de renda e difusão das atividades na região. O projeto "SPV nas quebradas[5]" se consolida como um circuito de eventos culturais que tem como proposta circular por periferias de Belo Horizonte e região metropolitana. Junto ao circuito, o projeto prevê batalhas de MC's, *slam* de poesia, apresentações musicais de rap, grafite, dança, entre outras. Além disso, contará com a participação de artistas, grupos e coletivos envolvidos com a cultura Hip Hop e outras culturas urbanas, moradores/as e atuantes nas regiões que o projeto abarca.

O curso durou dois meses e meio, nas noites de segunda, terça e quarta. Os eixos foram desenvolvidos por uma dupla de educadores/as em um dos dias, sendo uma mulher e um homem, por entendermos a importância da perspectiva de gênero no processo, e teve duração de três horas por dia, das 19:00 às 22:00, totalizando 120 horas de curso.

Além disso, o processo de execução do curso contou também com planejamentos coletivos e reuniões semanais entre a equipe formadora servindo como um espaço de formação continuada da equipe de formadores/as. Esse espaço consolidou-se como momentos para pensar a prática levando em conta comentários dos/as cursistas e de colegas formadores/as que permitiram repensar as propostas e reformular as propostas. Dessa forma, o curso realizou a ação, refletiu sobre a prática e retomou a ação a partir de uma análise crítica do processo. (GEBER et ii, 2016, pág. 136).

5 A sigla SPV significa Solto Por Vivência.

RESULTADOS/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados do projeto, os/as jovens, nas avaliações realizadas ao longo do processo, citaram aspectos relacionados à sociabilidade e socialização entre si e com os/as educadores/as e aos processos de respeito, reconhecimento e empoderamento identitários e socioculturais.

No curso de "Agentes de Projetos Socioculturais" o primeiro encontro construímos uma dinâmica que serviu como incentivo às relações coletivas no grupo valorizando a importância da ludicidade no processo. Nesse momento, os/as jovens foram convidados a falarem de si, de suas experiências, expectativas com o curso e de se relacionarem com os/as demais cursistas. Dessa forma, ressaltamos aqui a importância das relações de sociabilidade que tecem os processos educativos de todo o Programa.

O curso também possibilitou outros momentos de estímulo à sociabilidade. Os momentos do lanche, nas avaliações dos/as cursistas, sempre foram lembrados como momentos prazerosos de encontros e trocas, um importante espaço de descontração e de conhecimento de si e do/a outro/a.

Podemos dizer também que o curso consolidou-se como um espaço fecundo e potente de discussões e contribuiu para que esses/as jovens compreendessem a importância de sua atuação enquanto agentes socioculturais e o reconhecimento de si como sujeitos de direitos capazes de realizar atividades relevantes em contextos específicos. Além disso, a prática colaborou para o acesso a direitos fundamentais, como o lazer, a partir dos passeios e acesso a diferentes equipamentos culturais, como a visita ao Inhotim, e a observação e participação na reunião do "Cultura Viva" em Belo Horizonte, proposta pela Gabinetona[6], em que os/as agentes puderam refletir sobre política cultural na cidade para além da atuação individual de cada agente.

Dessa forma, ressaltamos a importância de processos formativos com jovens por compreendermos a importância de suas ações em seus territórios que multiplicam as formas de romper com as diversas desigualdades sociais e a efetivação e presença em diferentes espaços e o acesso aos direitos legalmente conquistados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Por uma Pedagogia das Juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG 2016, Belo Horizonte Mazza Edições.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; SILVA, Áurea Carolina de Freitas e; SOUZA, Rosana Machado de. Formação de Agentes Culturais Juvenis: Uma Experiência Sócio-Educativa. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2004

6 Saiba mais em: http://gabinetona.org/

GEBER, Saulo Pfeffer; FARIA, Ivan; MARTINS, Francisco André Silva; NOGUEIRA, Paulo Henrique Queiroz; D'AGOSTINI, Priscilla; SILVA, Rômulo Pereira; SANTOS, Warley Fabiano. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio. Por uma Pedagogia das Juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. 2016. Mazza Edições.

OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE: Curso de Formação de Agentes de Projetos Sociais (Mineo), 2013.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo. São Paulo: Unesp/ Paralelo 15. 2000.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE/ Fundação Municipal de Cultura. http://tinyurl.com/pq64q9x. <Acesso em jan. 2018>.

#OCUPATUDO[1]: O PAPEL DAS JOVENS MULHERES NAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS UNIVERSITÁRIAS DE 2016

Sophia Bittencourt Kath
sophia.kath9@gmail.com

Este trabalho tem como objetivo investigar o papel desenvolvido pelas jovens mulheres nas ocupações estudantis que aconteceram no Brasil em 2016 e que tiveram grande repercussão no cenário nacional. A metodologia utilizada foi de observação participante nas unidades ocupadas, interagindo nas atividades propostas pelas/os estudantes e realizando entrevistas semiestruturadas com jovens mulheres ocupantes da UFRGS em Porto Alegre. O estudo se propõe a dar voz e analisar o que foi vivenciado nas ocupações pelas estudantes como a forma que se organizavam, suas principais pautas, aprendizados que tiveram nesse espaço e de que forma perceberam as relações de gênero estabelecidas. A partir dos diálogos estabelecidos, foi possível perceber o quanto essa experiência foi significativa na vida das/os jovens, constituindo-se como um espaço de discussão política, de aprofundamento de questões sociais relevantes, como a de gênero, de construção de coletividade e de construir-se enquanto enquanto sujeita/o social. As pautas sobre gênero foram muito presentes nas ocupações acompanhadas, onde problematizou-se o papel das mulheres e as relações de gênero que se estabelecem na universidade e na sociedade em geral.

Palavras-chave: Juventudes; Mulheres; Ocupações estudantis; Participação; Novas práticas políticas.

INTRODUÇÃO

Este estudo buscou investigar o papel desenvolvido pelas jovens mulheres nas ocupações estudantis nas universidades públicas de Porto Alegre/RS, ocorridas no segundo semestre de 2016 e que acompanharam um movimento mais amplo com expressões em todo o Brasil. Por ser um movimento recente, as análises constituem um ensaio acerca das significações deste movimento e os efeitos desta experiência nas trajetórias das jovens participantes.

Algumas questões permearam a definição desta temática: o que leva as/os estudantes a ocuparem espaços escolares e universitários, quando muito se ouve que as/os jovens não querem estudar? Quais são as pautas que são discutidas nas ocupações? De que forma as/os ocupantes se relacionam com as pautas? E como interagem entre si? De que forma as discussões sobre gênero impactam nas/os ocupantes? E como se estabelecem as relações de gênero dentro da própria ocupação, especialmente em relação às pautas feministas? Nesse sentido, cabe destacar que este estudo quer contribuir no entendimento dessas questões a partir da escuta de jovens mulheres que participaram das ocupações, tentando dar voz aquilo que foi vivido por estudantes protagonistas dessas ações.

1 #ocupatudo: termo utilizado por estudantes e pessoas que apoiavam às ocupações para demonstrar apoio ao movimento, tanto nas redes sociais como em protestos.

DE QUE JOVENS ESTAMOS FALANDO?

Conforme o Censo de 2010[2], o número de jovens no Brasil, com idade entre 15 e 29 anos era de cerca de 51,3 milhões, correspondendo a aproximadamente 25% da população total do país, sendo este recorte etário definido também pelo Estatuto da Juventude no Brasil. Entretanto, para compreender a/o jovem, a definição etária não é suficiente. Segundo Dayrell e Carrano (2014, p. 111):

> A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. A entrada na juventude se faz pela fase da adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social.

Essa perspectiva destaca a condição das/os jovens como sujeitas/os sociais, reconhecendo a multiplicidade de suas expressões e práticas sociais. Assim, amplia o olhar de uma *juventude* singular e homogeneizada para *juventudes*, no plural, reconhecendo suas singularidades e suas diversas formas de ser e agir. Dessa forma, cabe destacar que, em relação ao ensino superior, contexto que circunscreve as jovens estudantes sujeitas desse estudo, conforme Vasconcelos (2016), apenas 19% das/os jovens entre 18 e 24 anos estavam cursando ou haviam terminado o ensino superior.

SER JOVEM E MULHER

Ao refletir acerca do papel que as mulheres assumiram nas ocupações estudantis, nos deparamos com uma questão fundamental na trajetória dessas jovens, a construção e os significados do que é ser mulher e jovem hoje. A frase clássica de Simone de Beauvoir[3] nos aponta um caminho para essa interpretação: "Não se nasce mulher, torna-se mulher" (BEAUVOIR, 2000, p.10)[4]

A noção de sexualidade e gênero, segundo Louro (2008), varia de acordo com cada sociedade, pois são processos que se constituem no âmbito cultural. A autora afirma que:

> A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto

2 Pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)" Fonte: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm, Acesso em 10/12/2016.

3 Simone de Beauvoir foi uma escritora feminista francesa e é umas das grandes referências da literatura feminista na atualidade.

> inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado (LOURO, 2008, p. 18).

Segundo Scott (1992 apud Grossi 2014, P. 101) o gênero é "um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder". A frase de Simone de Beauvoir citada acima problematiza as relações de gênero que estabelecemos em nossas sociedades. Segundo Beauvoir (2000, p.10) "A humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo. [...] O homem é pensável sem a mulher. Ela não, sem o homem."

O movimento feminista, ao longo da história, tenta descontruir essa verticalidade relacional entre o feminino e o masculino. Conforme Meyer (2012) podemos dividir o feminismo em sua história mais recente em duas ondas. A primeira ligada ao movimento sufragista que lutava para dar às mulheres o direito ao voto. No Brasil, esse movimento, conforme a autora, se estendeu de 1980 com a Proclamação da República até 1934 quando a Constituição Federal estende o direito às mulheres brasileiras de votarem. E a segunda onda que aconteceu entre 1960 e 1970 caracteriza-se por movimentos de contestação europeus que culminaram, tendo destaque as manifestações de maio de 1968 na França. No Brasil, pode-se destacar os movimentos contra a ditadura militar e a luta pela redemocratização do país.

Atualmente, vivemos um tempo em que as questões de gênero estão em pauta na sociedade; avançamos em leis de proteção da mulher e percebemos um envolvimento social maior com essa causa. Com isso, inspirados/as em Meyer (2012), podemos perceber que uma nova onda feminista está em ação, ampliando as discussões para a igualdade de gênero em todos os aspectos. Essa terceira onda poderia ser caracterizada como a garantia da igualdade entre gêneros, consolidando os direitos conquistados e abrindo perspectivas também no campo cultural.

JUVENTUDES E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Se comparadas a gerações anteriores, tende-se a construir uma visão de senso comum que as juventudes hoje estariam menos articuladas politicamente. Ao contrário do que se afirma, as/os jovens continuam tendo participação política, entretanto, diferente das antigas formas de participação que já não condizem às necessidades atuais. O que se percebe é a emergência de novas formas de ser e compreender a coletividade. Dayrell e Carrano (2003, p.17) destacam que "uma primeira imagem a ser superada é aquela que restringe a ideia de participação às formas de militância nos partidos políticos ou no movimento estudantil, dois espaços tradicionais de inserção de jovens na vida política". Compreender a participação das juventudes nesse contexto, exige um olhar mais abrangente que permita ver novas metodologias de engajamento diferentes das gerações anteriores.

Para entender esse processo, é importante perceber as modificações que aconteceram ao longo da história dos movimentos sociais e em paralelo a isso o papel das juventudes nesses espaços. Conforme Feixa, Costa e Saura (2002) poderíamos dividir os movimentos sociais em três grandes períodos históricos nos séculos XX e XXI. O primeiro, denominado *Movimentos Sociais,* acontece na primeira metade do século XX, e está associado basicamente ao movimento operário, centralizado no mundo adulto, sem dar espaço para pautas juvenis. Conforme as/os autoras/es: "embora encontremos com o passar da história a presença de setores juvenis vinculados às lutas do movimento operário, não podemos falar de movimentos sociais juvenis" (FEIXA; COSTA; SAURA; 2002, p.10, *tradução nossa*). O segundo período, nos anos 60 a 80, é caracterizado como *Novos Movimentos Sociais* e introduz novos conteúdos e características diferentes paras as mobilizações sociais, estando muito ligados a dimensão cultural. Apresentam uma participação expressiva do movimento estudantil e uma participação mais efetiva de jovens (FEIXA; COSTA; SAURA, 2002). O terceiro ciclo é qualificado como *Novíssimos Movimentos Sociais,* compreendendo os anos 90 e 2000, marcado pela globalização, pelas mobilizações coletivas e pela utilização de novas tecnologias.

Cabe destacar que nem todas as formas de participação são necessariamente movimentos sociais e que várias/os autoras/es do campo da sociologia discutem esse conceito, tornando-o mais flexível para o reconhecimento de práticas sociais do que o conceito sociológico clássico. Ainda assim, essas características históricas dos movimentos sociais apresentada pelos autores auxilia na compreensão das diversas formas de participação social, em especial do papel das juventudes nesses espaços. Nesse sentido, Melucci (2001, p. 105) afirma que "as mobilizações juvenis funcionam como reveladoras; elas fazem desabrochar as questões profundas, os problemas e as tensões que permeiam a sociedade".

Atualmente, umas das grandes marcas atribuída socialmente às juventudes é a importância das novas tecnologias e da conectividade. Castells (2013) em seu livro *Redes de indignação e esperança* destaca o papel que as redes sociais tiveram em movimentos que aconteceram em diversas cidades do mundo como a Primavera Árabe, revoluções na Tunísia, Egito e outros países do Oriente Médio, o Movimento Los Indignados na Espanha e o Occupy Wall Street nos Estados Unidos. No Brasil, as manifestações de junho de 2013 também seguiram essa tônica, conforme o autor:

> Sem que ninguém esperasse. Sem líderes. Sem partidos nem sindicatos em sua organização. Sem apoio da mídia. Espontaneamente. Um grito de indignação contra o preço dos transportes que se difundiu pelas redes sociais e foi transformado no projeto de esperança de uma vida melhor, por meio da ocupação das ruas em manifestações que reuniram multidões em mais de 350 cidades (CASTELLS; 2013, p. 182).

Os protestos agendados pelas redes sociais que se espalharam por todo o país; tiveram como pauta inicial o aumento da tarifa da passagem de ônibus, mas ao longo do movimento,

muitas outras pautas foram levantadas como melhorias na educação, saúde, segurança pública e outros direitos. É importante para refletir sobre as ocupações universitárias ter como pressuposto todo esse contexto anterior que também serve de base para o movimento.

SOBRE OS PERCURSOS DA PESQUISA

Esse estudo começou ainda nas primeiras visitas às ocupações secundaristas que aconteceram em maio/junho de 2016 e que foram inspiradoras para a definição deste trabalho. No início das ocupações universitárias, foram visitadas algumas unidades ocupadas tanto da UFRGS como de outras instituições privadas, em aulas ou outras programações abertas ao público externo, possibilitando conhecer um pouco das atividades propostas pelas/os estudantes.

Após essas visitas, foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas com jovens mulheres das ocupações do Instituto de Artes (IA) e da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Além disso, no Instituto de Artes, acompanhou-se um grupo de "ouvidoria das mulheres", com duração de cerca de quatro horas e com a participação de dezessete jovens mulheres que estavam na ocupação.

#OCUPATUDO: NINGUÉM TIRA O TRONO DO ESTUDAR[5]

Em 2015, estudantes de São Paulo iniciaram ocupações nas escolas brasileiras com auxílio de um manual escrito por secundaristas chilenas/os, traduzido do espanhol. No final de outubro de 2016, inspiradas/os também no movimento secundarista, universitárias/os iniciaram ocupações em prédios da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo como principais pautas: a contrariedade à reforma do Ensino Médio; a Proposta de Emenda à Constituição (PEC 241 na Câmara de Deputados/as e 55 no Senado Federal) que estabelece um teto para os gastos públicos pelos próximos 20 anos; e o projeto Escola Sem Partido. No dia 22 de novembro, a União Nacional de Estudantes (UNE) divulgou em nota na página oficial da entidade no *Facebook* que 229 universidades estavam ocupadas em todo o Brasil e o número foi aumentando nos dias seguintes.

#OCUPATUDO: QUEM SABE FAZ A HORA, NÃO ESPERA ACONTECER[6]

A ocupação das unidades pesquisadas aconteceu de forma semelhante na maioria das ocupações, onde foram convocadas assembleias abertas para participação de todas/os es-

5 Trecho da música: "Trono do Estudar", de Dani Black.

6 Trecho da música: "Pra não dizer que não falei das flores", de Geraldo Vandré

tudantes. É dessa forma que Joana[7], (24 anos, acadêmica do curso de Teatro UFRGS) relata como foi o início da ocupação do prédio:

> E aí a assembleia votou unanimemente por uma ocupação nesse prédio. No primeiro dia eu não dormi aqui porque eu estava muito despreparada e ia trabalhar no dia seguinte. E aí no segundo dia eu vim e tive uma colega que me trouxe um colchonete e eu trouxe travesseiro e cobertor de bike depois do trabalho. No que eu chegue aqui eu não saí mais, eu não dormi em casa ainda há um mês.

Quando questionadas sobre a motivação para participar, as entrevistadas relataram saberem que estavam vivendo um período muito importante para a democracia brasileira e que sentiam necessidade de fazer algo para se posicionar em relação aos diversos retrocessos que acreditavam que o país estava sofrendo. Simone (18 anos, estudante de Fisioterapia da UFRGS) fala sobre seu sentimento quando começou a ocupação: *Eu não ia me conformar de ter vivido esse período histórico e não ter feito nada, ter aceitado, me conformado. (Simone, 18 anos).*

E esse sentimento de coletividade permeou as conversas e escutas realizadas nas ocupações, destacando-se como um importante aprendizado das ocupações. Cerca de um mês após o início da ocupação, as estudantes entrevistadas destacaram essa noção do coletivo como sendo o principal aprendizado que tiveram. Diana (24 anos, universitária do curso de Teatro na UFRGS) expressa e resume essas aprendizagens:

> Gosto muito de viver no coletivo, em comunidade, que isso me faz muito bem e me faz muito feliz ter tanta gente junto e ficar junto. Que a gente pode mesmo mudar o mundo, eu super acredito nisso, que a gente pode e a gente vai aos poucos.

Em relação ao envolvimento político anterior, das quatro jovens entrevistadas, duas relataram não ter nenhum envolvimento com coletivos, movimentos sociais ou partidos políticos, enquanto outras duas jovens relataram já estarem participando de diretórios acadêmicos e do movimento estudantil antes da ocupação.

#OCUPATUDO: MAS TODOS ACREDITAM NO FUTURO DA NAÇÃO[8]

Apesar das aulas formais estarem paralisadas durante o período de ocupação, isso não significa que a educação não estivesse acontecendo dentro das faculdades. Foram propostas

---

7 Os nomes utilizados nessa pesquisa foram modificados no intuito de preservar a identidade das participantes. Inspirados em importantes e influentes mulheres da história, cada nome foi modificado relacionando as características e falas das estudantes com o pensamento e a trajetória dessas mulheres. Foram escolhidas as seguintes: Joana D'Arc, Simone de Beauvoir, Diana Frances Spencer e Frida Kahlo.

8 Trecho da música Que país é esse? De Renato Russo

várias aulas abertas, rodas de conversa, intervenções artísticas e mobilizações organizadas pelas/os próprias/os estudantes. Esses espaços se caracterizam por serem abertos para quem quisesse participar, onde o diálogo entre quem mediava e quem participava era horizontalizado, com temáticas sociais e também específicas dos cursos que fazem parte das unidades.

A participação nas ocupações também ampliou o olhar das jovens para a importância da participação política, mesmo que em nível local e o quanto podem se engajar em causas que acreditam. Simone comenta o impacto disso na sua vida: *"Eu acho que mais militante talvez seja essa palavra. Me abriu os olhos para essa possibilidade de lutar pelo que eu acredito e ir atrás dessas coisas"*.

Outro destaque importante refere-se ao efeito social e político das ocupações. As entrevistadas afirmaram acreditar que o movimento não teria um impacto direto na votação da PEC no sentido de não ser aprovada. Entretanto, as jovens conseguiram ir além desse impacto específico, percebendo o quanto essa experiência implica em suas trajetórias pessoais. Joana destaca como vê que esse processo pode ocorrer:

> O que a gente está mudando aqui não é a PEC, não é o mundo exterior, a gente está se mudando muito. [...]. E é uma experiência que eu nunca pensei que pudesse viver assim e isso não vai passar pra mim, vai passar para os meus filhos, eu vou criar eles assim, e pros meus netos e vai aumentando, entendeu? (Joana, 18 anos).

Diana expressa o sentimento de poder fazer parte desse momento que considera histórico no Brasil: *Vamos estar nos livros de história e isso é muito legal! Assim como eu lembro da minha mãe contando das Diretas Já que ela participou, eu vou contar para as pessoas que eu participei disso aqui. (Diana, 24 anos).*

#OCUPATUDO: QUEM TRAZ NO CORPO A MARCA, MARIA, MARIA, MISTURA A DOR E ALEGRIA[9]

Joana quando questionada sobre "o que é ser mulher", responde prontamente: "*Se pudesse escolher, a gente nascia homem. Eu sei que ser mulher é maravilhoso, mas é muito mais fácil ser homem (Joana, 24 anos)*". De forma complementar, Simone explica como várias questões atravessam o universo feminino e impactam diretamente no como se sentem enquanto mulheres jovens:

> Complicado, ainda é muito complicado. (...) Um homem ele pode sair na rua e ter medo se ser assaltado. Uma mulher ela sai na rua e além do medo de ser assaltada, ela tem medo de ser assediada, medo de ser estuprada. (Simone, 24 anos)

9 Trecho da música: "Maria, Maria", de Milton Nascimento

Nas ocupações visitadas, a participação de mulheres era maior que de homens em termos quantitativos. Ainda assim, todas as entrevistadas expressaram que eram reproduzidas algumas formas de opressão que as jovens tentavam sempre debater e tomar providências conforme cada situação. Nesse sentido, nas duas ocupações acompanhadas para a escrita deste trabalho, as jovens sentiram necessidade de fazerem uma roda de conversa entre as mulheres. Frida (18 anos, estudante do curso de Artes Visuais da UFRGS) conta como foi a experiência e o impacto que isso teve na ocupação:

> Uma das primeiras coisas que a gente pensou foi ter uma ouvidoria das mulheres. Foi muito legal. A gente reunia as mulheres que estavam na ocupação e conversava sobre tudo [...]. Eu sinto que as mulheres lá são muito empoderadas. É uma questão muito importante lá e qualquer coisa que aconteça a gente se mobiliza. (Frida, 18 anos)

O diálogo na ouvidoria acompanhada para esta pesquisa durou cerca de quatro horas e, apesar de algumas jovens estarem conhecendo-se naquele momento, foram relatadas histórias de vida muito íntimas de violação, violência, abuso e sofrimento verbal, psíquico, emocional e físico sofridos tanto na ocupação quanto em outros espaços. As narrações eram escutadas com muita atenção por todas presentes e, após as falas, percebeu-se um acolhimento mútuo e muitas palavras de apoio e incentivo eram ponderadas.

Conforme o relato das participantes, não é apenas em termos quantitativos que as mulheres tinham mais participação na ocupação. Diana destaca que percebe que as meninas exerciam um papel de liderança mais efetivo:

> Eu vejo muitas mulheres com papel de liderança, de tomar a frente. (...) Então, eu vejo mulheres muito fortes aqui dentro e muitas mulheres se empoderando por estarem aqui dentro convivendo com mulheres fortes (Diana, 24 anos).

A questão de gênero aparece também no reconhecimento dos papéis de liderança e protagonismo nas ocupações. As universitárias relatam que alguns homens não respeitavam as decisões das mulheres e a sexualização do corpo feminino (mulher vista como objeto sexual) também é reproduzida dentro das faculdades, algo que é vivido pelas mulheres no cotidiano. Frida narra um fato que aconteceu com ela durante a ocupação e que mostra um pouco desse comportamento:

> Alguém emprestou uma barraca pra ele e quando eu cheguei ele estava pegando minhas coisas para colocar dentro da barraca dele. E aí eu falei que eram minhas. E aí ele disse está, mas dorme aqui dentro, deixa eu colocar aqui dentro, fica aqui e ficou insistindo muito. Daí depois na ouvidoria muita gente falou dele. (Frida, 18 anos).

Essas problematizações apresentadas pelas jovens corroboram com outros movimentos, principalmente nas redes sociais, que buscam dar maior visibilidade as questões de gênero. Só para citar alguns exemplos mais recentes (2016), as discussões que aconteceram a partir de *hashtags* utilizadas em redes sociais como #vaitershortinho[10], #meuprofessorsecreto[11], #meuprimeiroassédio[12], entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de pesquisa proposta por este estudo buscou compreender o papel desenvolvido pelas jovens mulheres nas ocupações estudantis que aconteceram no segundo semestre de 2016. Longe de querer finalizar o assunto, pois muito há a ser estudado, refletido, problematizado, algumas percepções foram possíveis a partir da vivência de estar nas ocupações e dialogar com as/os ocupantes.

Um primeiro destaque é a importância de percebermos a pluralidade e a subjetividade de cada jovem que ali estava. Muitos motivos pessoais e coletivos as/os levaram a ficar mais de um mês participando dessa experiência de ocupação, construindo novos significados para as formas de expressão política que vão além do olhar superficial retratado em muitos momentos pela mídia e pela sociedade em geral.

As ocupações mostraram novas formas de participação das juventudes o que vai de encontro com o que Dayrell e Carrano (2003) já afirmavam. Cabe destacar as especificidades locais desse movimento pois apesar de terem pautas comuns unificadas com todo o Brasil, cada unidade ocupada também tinha suas próprias reivindicações de melhorias internas.

Apesar de não ser um tema de estudo específico deste trabalho, cabe ressaltar a importância das novas tecnologias na organização das ocupações e o quanto essas "redes de indignação" de Castells (2013) também tornaram possível a mobilização de tantas/os pessoas. Vários grupos em redes sociais, principalmente *Whatsapp* e *Facebook*, foram criados para facilitar a comunicação e organização com todas/os da ocupação, com as equipes de trabalho, com outras/os estudantes de ocupações e com apoiadoras/es de outros locais. Além disso, as ocupações visitadas assim como a grande maioria delas, mantinham uma página no *Facebook* onde divulgavam as atividades abertas à comunidade, as doações que mais necessitavam, fotos da ocupação e materiais para discussão das pautas que estavam reivindicando.

O senso de coletividade perceptível nas/os jovens que ali estavam também foi algo que se ressaltou. As decisões eram tomadas em conjunto em assembleias, era necessário dividir o espaço de comida, de banho, de descanso, de várias atividades com muitas pessoas e esse

10 Movimento de protesto de estudantes do colégio Anchieta em Porto Alegre, no ano de 2016, sobre a coibição do uso de determinadas vestimentas das estudantes por parte da escola.

11 Campanha lançada no *Twitter*, onde as pessoas partilhavam casos de professores que assediavam alunos e alunas, mas sem revelar especificamente o nome.

12 Após comentários de cunho sexual em redes sociais sobre uma participante de 12 anos de um *reality show,* surgiu uma campanha onde as mulheres narravam experiências de assédio.

foi um dos aprendizados mais destacados pelas/os jovens ocupantes. Apesar de discutirem questões sociais relevantes que tinham impacto em todo o país, as ocupações foram também espaço de acolhida, de construção e fortalecimento de vínculos entre pares e de aprendizado coletivo.

Também, nas ocupações as questões de gênero eram muito discutidas e nos diálogos, conforme relatado anteriormente, percebemos o quanto essa experiência foi significativa para ajudar as estudantes a perceberem ações de violência que sofriam e a se posicionar frente a isso. Cabe ressaltar que foi relatado uma abertura maior dos jovens de escutarem, reconhecerem e entenderem melhor o espaço que as mulheres querem e têm direito de ocupar, buscando relações mais iguais entre pessoas.

A experiência de participar da ocupação é marcante na trajetória delas/es e a ação política das/os jovens vêm se transformando, principalmente, numa perspectiva de construir coletividade em espaços nos quais tem uma interação direta como a própria universidade. Espaços como esses da ocupação mostram-se importantes para que as/os sujeitas/os pensem sobre si, sua relação com as pessoas, com a educação, com a política e com a sociedade de forma geral.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo:** 1. fatos e mitos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. Tradução Sérgio Milliet.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Tradução: Carlos Alberto Medeiros.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MAIA, Carla L. **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

_____. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo.** 2003. Observatório Jovem. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2016.

FEIXA, Carles; SAURA, Joan R.; COSTA, Carmen. **Movimientos juveniles:** de la globalización a la antiglobalización. Barcelona: Editorial Ariel, 2002.

IBGE. **CENSO.** 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 18 dez. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições,** São Paulo, v. 19, n. 2, p.17-23, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2>. Acesso em: 26 dez. 2016.

MELUCCI, Alberto. **Invenção do Presente**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-27.

SCOTT, Joan W. **A cidadã paradoxal:** As feministas francesas e os direitos do homem. Florianópolis: Mulheres, 2002. Tradução Élvio Antônio Funck.

VASCONCELOS, Ana Maria Nogales. Juventude e Ensino Superior no Brasil. In: DWYER, Tom (Org.). **Jovens universitários em um mundo em transformação:** uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: Ipea, 2016. p. 125-138. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/160715_livro_jovens_universitarios.pdf#page=97>. Acesso em: 17 dez. 2016.

PÁGINAS FACEBOOK:

- União Nacional dos Estudantes (UNE) – https://www.facebook.com/uneoficial/?ref=ts&fref=ts

- Ocupa Instituto de Artes - https://www.facebook.com/OCUPA-IA-UFRGS-873462632791260/?ref=ts&fref=ts

- Ocupa ESEFID - https://www.facebook.com/OcupaESEFID/?ref=ts&fref=ts

DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO JUVENIL NA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO DE BELO HORIZONTE - MG

Thais Naves de Araújo Santos
Ciências Sociais/Fafich/UFMG
thais.nas2112@gmail.com

Geraldo Leão
Faculdade de Educação/UFMG
gleao2001@gmail.com

Fonte Financiadora: FAPEMIG; PRPq/UFMG

Esse trabalho apresenta os resultados da primeira fase da pesquisa intitulada *Desafios da participação juvenil na escola do ensino médio de Belo Horizonte - MG* (UFMG-PRPq/FAPEMIG) sobre os desafios enfrentados por jovens estudantes do ensino médio de escolas públicas em Belo Horizonte com relação à participação na escola.

Essa primeira etapa consistiu de um levantamento de estudos sobre o tema nos bancos de dados de teses e dissertações do IBICT e o da CAPES nas áreas da Educação, Psicologia e Ciências Sociais. Foram encontrados 39 trabalhos, nos quais 14 não foram analisados devido à impossibilidade de obter os textos completos.

A análise resultou no seguinte agrupamento em temas e subtemas:

TEMAS E SUBTEMAS	NÚMERO
1) Juventude, ensino médio e participação	15
1.1) Experiências e formas de participação na escola	5
1.2) Representações sobre a participação	2
1.3) Educação para a participação política e cidadania	3
1.4) Estudos históricos sobre a participação política	2
1.5) Experiências de participação de estudantes em movimentos sociais	3
2) Ocupações de escolas do ensino médio	1
3) Grêmio Estudantil	9
3.1) Experiências e formas de participação no grêmio estudantil	3
3.2) Estudos históricos sobre grêmios estudantis	4
3.3) Grêmios estudantis e redes sociais	1
3.4) Grêmios estudantis e políticas educacionais	1

A seleção dos estudos foi realizada a partir da análise de títulos, resumos e palavras-chave. Em seguida, a pesquisa se debruçou com mais detalhe sobre o conteúdo dos estudos, buscando compreender os recortes das pesquisas e as abordagens utilizadas pelos/as autores/as. Além disso, foram utilizadas como fontes secundárias os resultados das pesquisas

Juventude e Escolarização (1980-1998) e O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006), ambas coordenadas pela Profa. Marília Spósito (USP). (SPOSITO, 2002; 2009)

A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NO ENSINO MÉDIO

O primeiro tema, "Participação, juventude e ensino médio" foi aquele que agregou um maior número de trabalhos (15). Esses estudos em geral abordaram as experiências e as representações sobre a participação dos estudantes a partir dos relatos dos sujeitos. Boa parte deles estava voltada para compreender aspectos das políticas educacionais e da gestão escolar relacionadas à participação escolar – espaços e formas de participação – e como isso pode contribuir para a melhoria do processo educacional. (XAVIER, 2015; LELES, 2007; GUEDES, 2007).

A crítica da categoria "protagonismo juvenil", muito presente nos documentos oficiais e propostas de reformas curriculares quando abordam a participação dos estudantes nas escolas também foi tônica em alguns estudos, especialmente PEREIRA (2009) e PIZZOL (2005). Outro conjunto de estudos se voltou para aspectos ligados à participação política de uma perspectiva histórica (SCHINEMANN, 2015; SCHMITT, 2011) ou o engajamento em movimentos sociais (OLIVEIRA, 2016; BOTELHO, 2006; INÁCIO, 2008). Por fim, outros trabalhos se voltaram para a abordagem da participação estudantil pela escola na perspectiva da formação para a cidadania (FORLINI, 2015; SILVEIRA, 2005; VIEIRA, 2017).

Em geral os estudos desse grupo constatam a dificuldade da escola em tematizar adequadamente a participação estudantil, geralmente vista com desconfiança por parte da gestão e dos professores. A organização curricular e pedagógica da escola oferece poucas possibilidades de participação, geralmente conduzidos e controlados pelos adultos. Isso termina por reforçar o desinteresse dos estudantes por tais espaços, o que reforça um discurso de apatia e despolitização juvenil.

Alguns estudos se voltaram para a militância dos estudantes em partidos e organizações políticas, identificando uma resistência deles em relação a tais espaços, apesar do engajamento em coletivos e organizações juvenis. Prevalece uma visão de que a esfera da política é importante para a produção de mudanças e conquistas sociais, ao mesmo tempo os espaços tradicionais de militância política não são capazes de mobiliza-los. Nessa direção há uma tendência a idealizar a participação estudantil da "geração dos anos 60" em relação aos jovens contemporâneos, vistos como individualistas e despolitizados. (FARIA, 2010; DUARTE, 2005)

OS ESTUDOS SOBRE GRÊMIOS

Em segundo lugar em número de trabalhos (9), foram reunidas três teses e dissertações que investigaram as experiências e formas de participação nos grêmios estudantis

(MENDES, 2011; MARTINS, 2010; CARLOS, 2006) e quatro estudos sobre os grêmios na perspectiva histórica (PRÉVIDI, 2016; RODRIGUES, 2015; FRANCO, 2014; SILVA, 2009), além de uma pesquisa que abordou a atuação de um grêmio estudantil por meio da interação via redes sociais (SCANDOLARA, 2014) e outra que tratou da relação entre a reforma educacional implementada em uma rede estadual e a configuração do grêmio em uma escola pública (MOURA, 2008).

Um aspecto comum ressaltado pelos pesquisadores refere-se à importância do grêmio para os jovens estudantes do ensino médio. Os relatos dos/das estudantes sobre suas experiências indicam que o grêmio se constitui como um espaço de sociabilidade e de socialização muito valorizado por eles, tendo uma dimensão formativa que vai além da sala de aula (MARTINS, 2010; MENDES, 2011).

Um dos estudos (CARLOS, 2006) comparou quatro escolas públicas em duas cidades da Grande São Paulo. Duas dessas escolas estavam situadas em regiões centrais e outras duas estavam localizadas em bairros periféricos das cidades. A autora detectou diferenças nas motivações e preocupações dos estudantes dependendo do contexto social ao qual pertenciam. Para os/as estudantes das escolas periféricas, a preocupação com as condições materiais e de funcionamento das escolas pareciam mais relevantes para sua participação, em comparação com os/as jovens das escolas centrais que enfatizaram o status e as amizades como fatores que mais valorizavam em sua atuação.

Em geral, as pesquisas identificam alguns desafios e interdições à participação nos grêmio. Em muitos casos, predomina uma visão estigmatizada sobre os/as estudantes que são engajados no grêmio estudantil, vistos como jovens desinteressados pelas atividades escolares e problemáticos em relação à disciplina. Para as/os estudantes, a escolha em participar compreende custos, entre eles o fato de muitas vezes pesar sobre as/os jovens engajadas/os em grêmios uma avalição negativa por parte das instituições escolares. As/os estudantes relatam que as obrigações familiares, escolares e de trabalho dificultam sua participação no grêmio. (MARTINS, 2010; CARLOS, 2006). Um estudo de caso em uma escola pública desenvolvido por MENDES (2011), conclui que "suas trajetórias de engajamento não estão separadas de suas vidas" sendo o grêmio estudantil "caracterizado como um local de passagem" subordinado às escolhas possíveis em termos de futuro profissional. Ou seja, a decisão por participar ou mesmo o nível de engajamento no grêmio dependerá de uma série de fatores, especialmente em relação às demandas do mundo do trabalho, da escola e da família. Nesses casos, o tema do "sacrifício do tempo" que envolve o engajamento no grêmio, emerge em alguns estudos como um desafio a ser superado pelos/as jovens (MARTINS, 2010).

Em que pese esses desafios, os estudos acentuam a dimensão formativa da experiência de participação no grêmio. O convívio com outros/as jovens, proporcionado pelos momentos de sociabilidade criados, contribui para diferentes aprendizagens de formas cooperativas de relacionamento, de participação e organização coletiva. Segundo MENDES (2011, p. 116):

> A convivência nesse espaço contribui para a aprendizagem de formas mais cooperativas de comportamento, desenvolvendo sentimentos

> de responsabilidade e compromisso. No caso estudado, os jovens integrantes do grêmio foram, ao longo do convívio em grupo, redefinindo seus discursos e suas práticas. Eles foram aprendendo uns com os outros a organizar as atividades no grêmio, pensar o processo participativo coletivamente com responsabilidade e comprometimento.

Outro subtema presente nas teses e dissertações reunidas abordam os grêmios a partir de um recorte histórico. São estudos de casos sobre experiências desenvolvidas em determinado contexto político e social, buscando compreender como isso configurava uma determinada forma de atuação e os diversos embates ideológicos envolvidos. A partir de fontes documentais, na maioria dos casos combinada com entrevistas com ex-participantes, esses estudos têm o solo comum no campo de estudos História da Educação. (PRÉVIDI, 2016; RODRIGUES, 2015; FRANCO, 2014; SILVA, 2009). Dois desses estudos (FRANCO, 2014; SILVA, 2009) têm o mérito de se concentrarem em cidades de pequeno porte, o que abre possibilidades para compreender uma realidade pouco explorada nas pesquisas sobre jovens e educação. Além disso, os dados registram uma diversidade ideológica entre os secundaristas, desconstruindo a representação desses jovens como militantes da esquerda, especialmente em relação aos jovens dos anos 60.

Agrupados separadamente, por tratarem de temas específicos, dois estudos se destacam. O primeiro trata da relação entre grêmios e redes sociais, analisando as postagens que se caracterizavam como *ciberativismo* em uma página virtual de um grêmio estudantil. (SCANDOLARA, 2014). Segundo a autora, verificou-se que o espaço virtual potencializava a participação estudantil, especialmente para os estudantes mais tímidos. Além disso, os dados permitiam compreender a inserção dos jovens militantes em grêmios em outras redes de movimentos sociais.

Uma segunda produção abordada separadamente teve como foco a relação entre os grêmios estudantis e as políticas educacionais. O estudo de MOURA (2008) teve a singularidade de voltar-se para compreender os impactos de uma política desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado de São desde 1998 com foco na implantação de grêmios estudantis. Foram feitas análises de relatórios produzidos a partir da observação de reuniões de grêmios de escolas e de dados colhidos em rodas de conversas com jovens e professores coordenadores. Segundo o estudo, os grêmios assumiam um caráter assistencialista "que despolitiza a ação de seus sujeitos, encaminhando os jovens à adaptação e não à problematização da realidade social em curso", uma vez que estavam direcionadas para o exercício futuro. (MOURA, 2008: p. 8). As ações tendiam ao controle do funcionamento do grêmio a partir da ação coordenada pelas Diretorias de Ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que visaram isolar as agremiações estudantis que rechaçavam a intervenção estatal.

AS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS

O tema das ocupações de escolas do ensino médio por estudantes só consta em um trabalho, o que se explica pelo fato de se tratar de um fenômeno relativamente recente no Brasil. As ocupações de escolas por estudantes em 2015 e 2016 geraram alguns estudos divulgados em artigos e livros (MEDEIROS, 2016; CATTANI, 2017; GROPPO, 2017), mas possivelmente somente agora algumas pesquisas podem estar em andamento no âmbito da pós-graduação brasileira. Como destacam SPOSITO E TARÁBOLA (2017), trata-se de um fenômeno que poderá constituir uma nova agenda para futuras pesquisas sobre as relações dos jovens brasileiros com o ensino médio.

A dissertação de FERREIRA (2017) investigou as ocupações por jovens estudantes a partir da observação em três escolas de Porto Alegre em 2016, buscando compreender o fenômeno e os seus impactos na realidade escolar. A autora registra que as escolas eram pouco abertas para a realização de atividades que favorecessem a participação estudantil tais como debates e atividades culturais, além de enfrentarem vários problemas estruturais e um clima de desmotivação em relação às aulas. A partir das observações e dos depoimentos de jovens participantes, ressalta-se a importância da ocupação como experiência participativa e sua dimensão educativa para estudantes e trabalhadoras/es da educação, que tematizaram vários aspectos que diziam respeito à realidade escolar e às políticas públicas. As experiências das ocupações permitiram a produção de novos sentidos para a escola e o fortalecimento dos laços de pertencimento à escola. Além disso, foram marcadas pela emergência de novos temas que diziam respeito diretamente à experiência social dos jovens como as questões de gênero, o racismo e LGBTfobia. A pesquisa registra também que, além dos conflitos com a gestão escolar e com professores durante as ocupações, ocorreram práticas da perseguição política dos jovens após o retorno às aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, Marjorie de A. *A ação coletiva dos estudantes: passe livre na cidade do Rio de Janeiro*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

CARLOS, Aparecida da G. *Grêmio Estudantil e Participação do Estudante*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CATTANI, Antonio David. (Org.). *Escolas Ocupadas*. Porto Alegre: Cirkula, 1ª Edição, 2017.

DUARTE, Milton J. F. *Representações dos movimentos político-culturais da década de 60 nos jovens de ensino médio*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FARIA, Ana Lúcia B. *Juventude, contextos e participação política*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

FERREIRA, Sofia R. *Juventudes secundaristas, educação, cultura e política: o fenômeno das ocupações de 2016 em Porto Alegre/RS*. 2017. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FORLINI, Danilo B. *Construindo Caminhos para a educação política: a percepção dos alunos como um meio para pensar a educação para a democracia*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.

FRANCO, Isaura M. *Estudantes tijucanos em cena: histórias de suas organizações políticas e culturais (Ituiutaba-MG, 1952 - 1968)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

GROPPO, Luís Antonio; TREVISAN, Júnior; BORGES, Lívia F.; BENETTI, Andréa M. *Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional.* © ETD- Educação Temática Digital, Campinas, v.19, n.1, p. 141-164, jan. / mar. 2017.

GUEDES, Gilmar B. *A escola de ensino médio público noturno: uma conjuntura favorável ao protagonismo estudantil coletivo em contraposição ao protagonismo juvenil via empoderamento.* 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

INÁCIO, Ana Elise C. *Jovens em movimento: um estudo sobre o movimento passe livre em Florianópolis*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

LELES, Maura de Aparecida. *A participação dos estudantes na gestão da escola*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MARTINS, Francisco André S. *A voz do estudante na educação pública: um estudo sobre a participação de jovens por meio do grêmio estudantil*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MEDEIROS, Jonas; CAMPOS, Antonia M.; RIBEIRO, Márcio M. *Escolas de Luta*. São Paulo: Veneta, 2016. (Coleção Baderna).

MENDES, Fernanda B. *Um grêmio estudantil mais politizado: formas de engajamento e construção indenitária em um grêmio estudantil*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MOURA, Marcilene R. L. *Reformas Educacionais, protagonismo juvenil e grêmio estudantil: a produção do indivíduo resiliente*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2008.

OLIVEIRA, Andreia de. *A participação de estudantes do ensino médio de escolas públicas da região de Caieiras/SP em movimentos e redes sociais*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

PEREIRA, Kathiuscia A. F. *Protagonismo juvenil e educação da juventude no ensino médio brasileiro*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

PIZZOL, Gustavo D. *Protagonismo Juvenil: significações atribuídas por alunos de ensino médio do meio -oeste catarinense*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PRÉVIDI, Giovanni B. S. *Jovens e política na imprensa estudantil: o periódico "O Julinho" (Porto Alegre/RS 1960)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

RODRIGUES, Simone P. *Com a palavra os alunos: associativismo discente no Grêmio Literário Clodomir Silva*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

SCANDOLARA, Patrícia Fabiola. *Cartografias Rizomáticas entre ciberativismo* e grêmio estudantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SCHINEMANN, Claudineia. *O movimento estudantil secundarista em Guarapuava durante a ditadura civil-militar brasileira*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, 2015.

SCHMITT, Silvana L. *Encontros e desencontros do movimento estudantil secundarista paranaense (1964 - 1985)*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

SILVA, Geenes A. da. *A União dos Estudantes Secundaristas de Patos de Minas (UEP/MG): militância e formação cidadã e político-partidária (1958 a 1971)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Patos de Minas, 2009.

SILVEIRA, Angelita F. *Capital social e educação: perspectivas sobre empoderamento da juventude em Porto Alegre*. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SPOSITO, Marília P. (Coord.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped. 2002. n. 7. (Série Estado do Conhecimento)

_____ (Org.). *O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*, Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.

SPOSITO, Marília P.; TARÁBOLA, Felipe de S. *Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil.* Revista Brasileira de Educação, v.22, n.71, e227146, 2017.

VIEIRA, Jorge de O. *Iniciativa de três escolas de ensino médio na formação política de seus alunos, na perspectiva destes*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

XAVIER, Carlos Alberto S. *Participação política dos jovens estudantes do ensino médio e profissionalizante do CEEP Prof.ª Maria do Rosário Castaldi*. 2015. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

GT 2 - JUVENTUDES E RELIGIOSIDADE

A PLURALIDADE RELIGIOSA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO NAS PRÁTICAS JUVENIS NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO DE UM CENTRO ESPÍRITA

Antonio Carlos Coelho
coelhomil@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O mundo atual oferece novos cenários e perspectivas para a juventude como acesso ilimitado a diversas formas de mídia, liberdade de expressão, política, de gêneros e religiosa. Questões estas, colocam o assunto juvenil em pauta, e permitem analisar como esta nova realidade proporciona trocas de experiências e de saberes.

E com base nestes quadros e nos aspectos futuros envolvendo a ação da juventude na transformação da sociedade, é que precisamos analisar a participação destes jovens, percebendo-os como autores dentro da pluralidade apresentada neste século. Os desafios e perspectivas de superação por meio de um espaço de debate, de aprofundamento, de aprendizado focado especificamente no campo religioso.

Em um primeiro momento, apresentaremos um diagnóstico da atual situação da ação da modernidade, com a consequente ação globalizante sobre a sociedade favorecendo um processo de globalização e a sua multiculturalidade.

Estas reflexões e reestudos de situações são necessários para se viabilizar a inserção do jovem nas instituições, a fim de aproveitar o seu potencial, superando os prejulgamentos com base nas experiências, geralmente alimentados por antigos preconceitos relativos à faixa etária.

Em sequência, abordaremos o processo de globalização e a sua multiculturalidade na edificação religiosa da sociedade que se transforma em um ambiente religioso plural.

E por último, uma análise deste o movimento social/religioso plural que vem possibilitando um diálogo inter-religioso nas práticas juvenis no cenário contemporâneo de um centro espírita.

A MODERNIDADE E SUA AÇÃO GLOBALIZANTE SOBRE A SOCIEDADE

A sociedade ocidental, com o advento do Iluminismo, passou por um período de significativas transformações, em seus mais variados aspectos: econômico, filosófico, político, cultural e social. Este movimento buscava a emancipação e autonomia, lançando novas formas de análise e reflexão, com o propósito de remodelar a sociedade e o seu conhecimento.

Como consequências, formas e características consideradas monolíticas e ancoradas em práticas e valores tradicionais, manifestadas por meio de rituais complexos e mitos dos

tempos primordiais, foram sendo, paulatinamente corroídos, ou melhor, com o Iluminismo as tradições perdem espaço como força explicativa da vida social e a noção científica auferiu força em detrimento da noção mítica.

Para Hobsbawm (1997), estas práticas e valores tradicionais nada mais são que um conjunto de hábitos inventados há relativamente poucas décadas. Para o autor estes hábitos inventados, denominados de tradição, são reações a sintomas novos em respostas à situações anteriores, estabelecendo em seu próprio passado por meio de repetições quase obrigatórias.

Na contemporaneidade, segundo Giddens (2002), esta ação atingi todos os campos da sociedade, e este efeito diverso contribui para transformar o *modus vivendi* da população mundial. Neste cenário se destaca a crescente multiplicidade do pensar de pessoas e de grupos sociais, e esta liberdade de expressão produz uma internacionalização de procedimentos de integração, de tolerância cosmopolita bem como movimentos opostos.

Estas transformações processadas pelo tempo trazem, segundo Giddens (2002, p. 29), "um fenômeno cada vez mais descentralizado, que não está sob controle de nenhum grupo, de nações e ainda menos sob o domínio das grandes companhias. Os seus efeitos fazem-se sentir tanto no Ocidente como em qualquer outra parte", denominado-o de globalização.

Para Jungblut (2014, 419), a globalização reduz

> as distâncias espaço-temporais, produz o avizinhamento dos grupos humanos, forçando-os a interações e intercâmbios culturais inegavelmente destradicionalizantes. O pluralismo cultural acentuado, decorrente dessa situação, favorece, por sua vez, a autonomia dos indivíduos que necessitam, frequentemente, posicionar-se em relação a muitos itens identitários (estéticos, religiosos, políticos etc.) disponibilizados através dessa pluralização.

Como se observa, o processo de globalização e a sua multiculturalidade, vem permear e abranger a todos os seres humanos, e esta intensificação, no cenário internacional, destaca as relações sociais que se caracterizam por um pluralismo, cultural e religioso, afiançando direitos particulares bem como uma abertura para o diálogo entre as sociedades.

Tais constatações, que nos convidam a refletir sobre novas formas de compreensão, geram no seu bojo, desejos de imutabilidade, de permanências, em reação a estes pressentimentos novos, ocorrendo alinhamentos em prol de uma radicalização gerando um pensamento conservador e fundamental.

Para Pfeffer (2009), o fundamentalismo, na sua esfera religiosa, traz para seus adeptos certezas absolutas, bem como orientações que não podem ser questionadas, assegurando assim sua forma de vida e a segurança espiritual. Neste sentido, a hermenêutica, como força mediadora entre o ser humano e os textos, ditos como sagrados, inexiste.

Em seus estudos, Castells (1999), entende que os fundamentalistas são seletivos ao buscarem, dentro de seus textos sagrados, posições afirmativas de suas identidades, que ajudam a defender e preservar a unidade do seu movimento. Busca-se edificar balizas de preservação de suas fronteiras, bem como um distanciamento daquilo que se considera como desvirtuoso e impuro.

As transformações advindas do século XVIII até o século XX estabeleceram alterações na maneira de refletir e de se relacionar na sociedade mundial. É importante compreender que a humanidade, e em específico a juventude, tem uma necessidade de prover significado às experiências vivenciadas no seu dia-a-dia. O que vem demonstrar que o ser humano é "produto e produtor" de sua cultura e estes alvitres atingem infindáveis significados dentro de uma sociedade pluralizada.

Ao buscar sentido para suas experiências de vida, a humanidade exterioriza essa busca construindo um ambiente em conformidade às suas expectativas e objetivos a serem alcançados, distinguindo a modernidade com características plurais. E estes experimentos, por sua vez, se espalham dentre os demais integrantes, provocando rescisões institucionais.

Para Lott (2016, p. 189) estas rescisões institucionais são

> efeitos da orientação histórica do pensamento moderno que mudam a compreensão tanto do passado quanto do presente e impulsionam o indivíduo autônomo a transformar as relações sociais através de um dispositivo futurista. Esse dispositivo tem um alcance que permite ao indivíduo fazer um reexame permanente pela amplificação da ação histórica.

E essas mesmas rescisões podem ser compreendidas como fenômenos que acontece "sempre que o ser humano se liberta de modelos de comportamento de cunho religioso e se orienta por iminentes leis próprias das esferas da realidade", assim afirmam Konig e Waldenfels (1995, p. 534).

Ao abordamos especificamente a questão religiosa, é necessário compreender que os dilemas da inserção da religião, bem como a atuação do indivíduo religioso, e por consequência a juventude, diante deste prisma moderno, não nos apontam para uma dissolução do sagrado diante do efeito da modernidade, mas o que ocorre é uma alteração da individualidade humana bem como suas atitudes em relação à transcendência, gerando uma secularização nas relações institucionais religiosas.

Para Berger (1985, p. 139), a crise da instituição religiosa passa pela "atuação da secularização, como um colapso da plausibilidade das definições religiosas tradicionais da realidade", em que ela é substituída por uma visão individual do mundo como também de uma assimilação particular das veracidades religiosas.

Estas assimilações, dentro da sociedade moderna, vêm demonstrar a prosperidade do pensamento do ser humano, e esta pluralidade racional, fundamentada no livre-arbítrio, leva a um rompimento de monopólio interpretativo de uma única instituição. Segundo Panasiewicz (2007, p. 2), a pluralidade religiosa é uma realidade que perpassa a reflexão teológica da atualidade.

E esta secularização se une ao procedimento de pluralização a partir da liberdade de escolha do próprio Ser que, para Hervieu-Léger (2008, p. 153), surge como "uma nova figura do individualismo religioso que se inaugura aqui: a do individualismo religioso moderno, que se desabrocha nas formas mais contemporâneas da religiosidade".

Para a autora, este individualismo religioso marca uma

> experiência espiritual [...] concebida como o meio e a expressão do poder que o indivíduo pode exerce sobre o mundo e sobre si mesmo, fora de qualquer engajamento em uma igreja em particular. Este é um aspecto essencial da reestruturação do individualismo religioso que induz sua absorção na Modernidade. (HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 155).

Ao almejarmos a pluralidade e sua experiência no campo religioso, compreendendo este processo como uma não força em que se busca transformar a diferença em hierarquia, mas vê-la na sua dimensão de riqueza, por ser diferente. Neste sentido, podemos verificar de certa forma que o pluralismo religioso inaugura um processo social de relativização do campo religioso?

A ATUALIDADE PLURAL EM QUE A SOCIEDADE SE TRANSFORMA

Num mundo em que grandes avanços tecnológicos criam amplas possibilidades comunicacionais que afetam diretamente as interações pessoais nas mais variadas formas, a pluralidade e sua experiência no campo religioso, tornou-se um tema urgente, não mais restrito aos gabinetes acadêmicos, mas aberto a todo o mundo globalizado.

O encontro entre culturas e suas formas de adoração lança a humanidade em uma busca pela manutenção da liberdade destes valores regionais, reconhecendo que os "limites do poder humano não são arbitrários, nem sujeitos as intervenções abruptas do poder divino, mas condicionados pelas leis da evolução social, moral e cultural". (PIRES, 1977, p 11).

Num mundo em que as fronteiras se desfazem, o tema da compatibilidade cultural e do livre-arbítrio são assuntos em pauta nos discursos que visam configurar posições de compreensão e aceitação, visando uma superação de erros, promovendo uma análise crítica sobre suas fundamentações teológicas. Na contemporaneidade permanecer fora deste debate plural é uma fuga para um passado, optando por um pensamento impositivo e sem criticas.

Mas, este pensamento de fuga torna-se ineficaz segundo Amaladoss (2006, p. 185), pois "cada religião possui uma tradição autocrítica, hermenêutica. Isso é uma garantia contra um fundamentalismo estreito. A abertura para a autocritica também nos abre para a crítica vinda dos outros".

Continua o autor,

> no nível religioso, dado o pluralismo interno das religiões e o ensinamento de sua próprias escrituras, nenhum grupo religioso pode ser fundamentalista ou exclusivo. Deus é inclusivo. As outras religiões, então, são aceitas como diferentes, porém legítimas, capazes de promover o encontro divino-humano ou a experiência religiosa a seu próprio modo. Poderemos não ser capazes de humanamente e racionalmente explicar isso. Mas podemos deixar isso para o mistério de Deus. (AMALADOSS, 2006, p. 184).

Em contraponto a uma argumentação "fundamentalista", de uma crítica areligiosa e de ataques fundados em verdades de uma só religião, vislumbra-se no pluralismo a inauguração de um processo social de relativização do campo religioso, em que não se busca transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores, ou bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença.

Para Pfeffer (2009, p. 28) o pluralismo religioso é "a visão mais plausível para entender a relação do homem com Deus, seria admitir que todos os povos são escolhidos e que Deus se manifesta de diferentes formas para cada um. Esta visão permite legitimar o pluralismo e propiciar uma relação harmoniosa entre os povos".

Este pluralismo é uma realidade que perpassa a reflexão teológica da atualidade,

> é uma realidade experimentada de novo, não só como conhecimento de outros sistemas religiosos, mas especialmente como conhecimento de outras pessoas religiosas, já que não só as ideias emigram, mas também as pessoas. A nova consciência da multiplicidade, do pluralismo, se vive, segundo Knitter, não só como uma situação provisional, mas também como o que parece ser e funcionam. Sem a multiplicidade, sem os outros, nosso mundo não é capaz nem de funcionar nem de existir. A realidade, constata Knitter, é essencialmente pluriforme, complexa, rica, intricada e misteriosa. (KNITTER apud MOLINER, 2011, p. 87).

E por meio desta intrínseca multiplicidade presente na sociedade moderna, que se podem observar as influências, permanências e transformações provocadas pelo ambiente religioso na promoção da dignidade humana e de sua juventude. E estas transmutações, dentro das áreas de atuação de cada ser humano, despertam um anseio de respeito aos direitos bem como sabedoria diante dos deveres, afastando preconceitos e dissipando a intolerância.

Segundo Durkheim (2003, p. 207-208),

> na base de todos os sistemas de crenças e de todos os cultos deve, necessariamente, haver certo número de representações fundamentais e de atitudes rituais que apesar da diversidade das formas que umas e outras puderam assumir, apresentem, por toda parte, o mesmo, significado objetivo e também, por toda parte, exerçam as mesmas funções.

Por certo que existem características e noções basilares que se entrecruzam em todas as religiões, o que vem a constituir a presença humana na religião, e "são estes elementos permanentes que constituem o que há de eterno e de humano na religião [...] como conteúdo objetivo da ideia que se exprime quando se fala da religião em geral". (DURKHEIM, 2003, p. 208).

Percebemos então que pluralismo religioso como um fenômeno moderno, não deve ser compreendido pela sua fragmentação e diversidade, como sendo um processo desorientado de busca incessante e de interesse próprio a fim de satisfação pessoal, igualando esta busca dentro do pluralismo religioso a um supermercado, submetido às leis do mercado.

Devemos compreendê-lo como uma vida religiosa de busca, de labor interior almejando o transcendente, mas antes de tudo deve-se ressaltar que as religiões "são sistemas de doutrinas e rituais. Elas são grupos de pessoas que seguem uma senda particular para alcançar aquilo que veem como a meta da vida". (AMALADOSS, 2006, p. 184).

Apesar de múltiplas formas religiosas existirem e de se exporem, permitindo ter esse aspecto mercadológico e assumindo uma perspectiva concorrencial, a adesão dos fiéis será uma decisão única e própria de cada ser de cruzar estas fronteiras religiosas.

> As religiões têm fronteiras. Contudo, algumas pessoas sentem-se chamadas a cruzá-las. Podem ter uma ocasião especial para encontrar ou serem atraídas para outra religião, para suas escrituras ou suas praticas espirituais. Sem abandonar suas raízes em uma religião, podem cruzar temporariamente para outra, e cruzar de volta. (AMALADOSS, 2006, p. 182).

Este trânsito religioso e o pertencimento do fiel a qualquer denominação religiosa será sempre um ato particular do indivíduo, em sua procura de experimentar o Transcendente, de se encontrar e de relacionar com Deus. Para Amaladoss (2006, p. 183)

> Deus se relaciona conosco de várias maneiras, por intermédio de várias mediações históricas. Tentamos aprisionar Deus nos sistemas de símbolos que nos são familiares. Mas, Deus é um Deus de surpresas. Tentativas de cruzar fronteiras religiosas podem conter muitas surpresas para nós.

Este é o papel do pluralismo religioso e a sua ação social em todos aqueles que desempenham um papel significativo na vida das pessoas, grupos e nações, cooperando para uma

sociedade ordeira, consciente e justa. "As religiões se destinam à vida e elas são vividas antes de serem refletida. Sendo assim, numa situação de pluralismo de religiões não nos deparamos de fato com uma pluralidade de religiões, mas com grupos de pessoas que vivem diferentes religiões". (AMALADOSS, 2006, p. 182).

Para Birman (1995, p. 91) os cultos são espaços de interlocução também podem ser concebidos, "como de passagens num sentido mais amplo: de redefinição de fronteiras, de trocas simbólicas e de elaborações sincréticas, de inovações e de invenções em certa medida e que submete também à mudança os cultos envolvidos".

E este trânsito, segundo Hervieu-Léger (2008), se caracteriza pelo livre escolha no campo religioso, sem ter, por seu lado, uma necessidade de conformar-se com verdades de determinada instituição religiosa. Este livre-arbítrio faz com que indivíduos recolhem elementos de uma e outra religião, dentro de um movimento constante, construindo uma identidade dinâmica em que o indivíduo é o principal construtor de suas crenças.

Por certo que o pluralismo religioso propõe ver as coisas do mundo religioso e manter uma relação com este universo apresentando-se como um elemento fundamental para a superação da intolerância religiosa, estabelecendo uma relação de alteridade respeitosa, capaz de produzir uma convivência a nível global. E os desafios, dentro deste cenário plural como proposta de interação, mas respeitando a diversidade religiosa, seria algo possível?

OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO

Inserida nesse ambiente volátil, que apresenta um crescente aumento dos problemas sociais bem como aumento exponencial da violência, a juventude busca refúgio no Sagrado, o que nos permite concluir que tal a situação é consequência desta autonomização do indivíduo, agora um errante religioso, liberto das amarras da cultura religiosa tradicional.

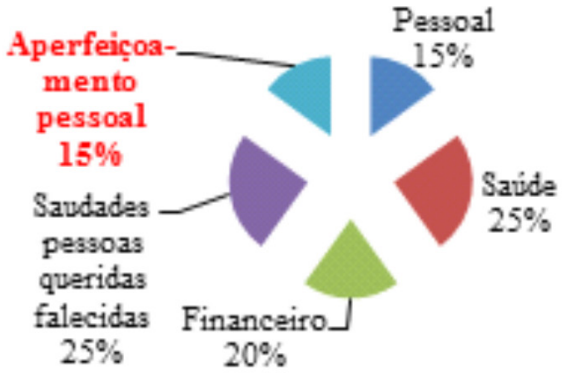
Ao trazer esta discussão para o âmbito da capital mineira podemos assinalar características balizadas, pelos autores acima citados, quando apontam a grande favelização das áreas urbanas, oriundas de uma população que migrou em busca de melhores condições de vida, e pela dificuldade que encontram para aplacarem seus vícios e suas derrotas juntos aos seus templos religiosos. Muitos cristãos procuram outras formas religiosas e é neste ambiente de pluralidade religiosa que se apresenta o Centro Espírita, com seus desafios e perspectivas no diálogo inter-religioso nas práticas juvenis no cenário contemporâneo.

A pesquisa desenvolvida, além de levantamento de dados estatísticos, se baseou em observação de um Templo Espírita Kardecista, nesta capital, nos apontando que a comunidade jovem estudada tem uma composição plural, na sua maioria de jovens, que vem tratar de assuntos individuais, denotando uma busca por respostas e explicações imediatas a seus apelos.

O que impulsionou esta pesquisa foi a permanente busca destes jovens, que estão em constante experimentação, que se movem em busca de auto-aperfeiçoamento e da auto-realização, conforme assinala Siqueira (1999), buscando tais pontos nesta comunidade espírita.

A pesquisa é exploratória, portanto não tem o intuito de obter números como resultados, **mas insights – muitas vezes imprevisíveis –** que possam nos indicar o caminho para tomada de decisão correta sobre uma questão-problema.

Gráfico 1 – Motivos do Trânsito Religioso



Fonte: Elaboração Própria

A investigação se desenvolveu a partir das interrogações feitas às assistências que frequentavam esta instituição e o levantamento das necessidades pessoais e das buscas destes frequentadores, que passará a ser denominada de Grupo de Apoio Pessoal (GAP).

O gráfico 1 demarca este GAP, mostrando que 15% (quinze por cento) dos entrevistados respondeu que buscam algo além de suas religiões, um aperfeiçoamento pessoal que os auxiliem a resgatar valores de minorias religiosas direcionando a uma compreensão de Deus, visando um conhecimento sobre religiões, normas e valores éticos.

Gráfico 2 – Gênero

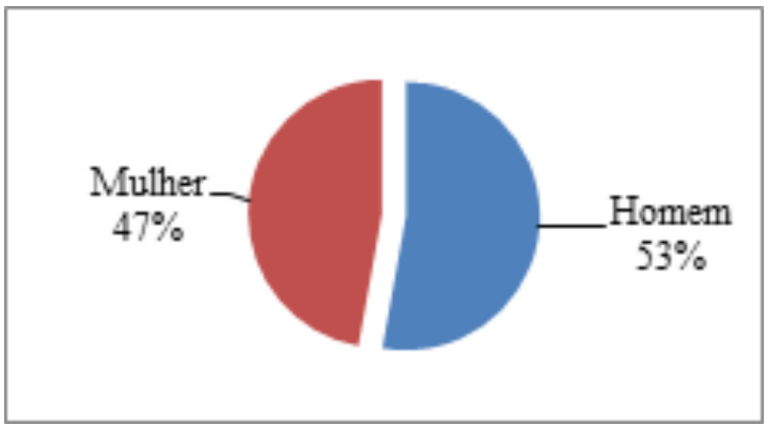
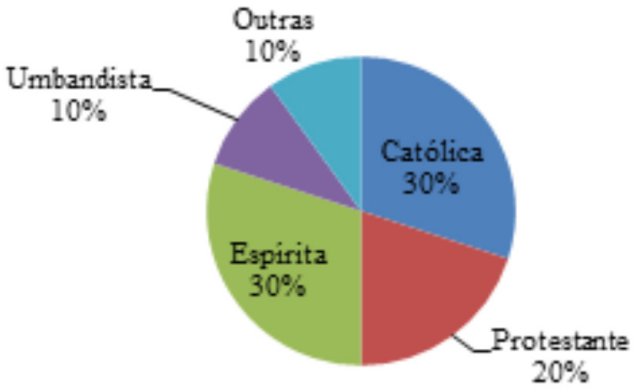


Gráfico 3 – Religiões



Fonte: Elaboração Própria

Dentro do universo pesquisado foi entrevistado um total de 40 frequentadores, da Casa Espírita, sendo 53% de homens e 47% de mulheres.

É importante destacar que as pessoas que compõe o grupo pesquisado não se declaram leigas ou ateias. Conforme demonstrado no gráfico 3, todos se apresentam como praticantes fieis em suas denominações religiosas e que não buscam trocar de religiões, mas se apresentam com uma visão crítica a ideologias enraizadas na consciência coletiva, buscando em outras religiões arcabouços metodológicos que permitiram um crescimento espiritual, que os ajudariam a desenvolver um trabalho diferenciado em seus templos.

Gráfico 4 – Nível Escolar

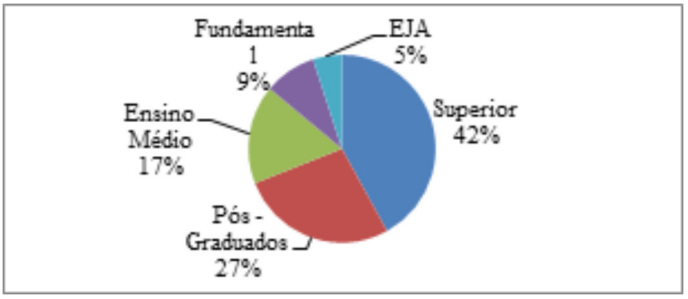
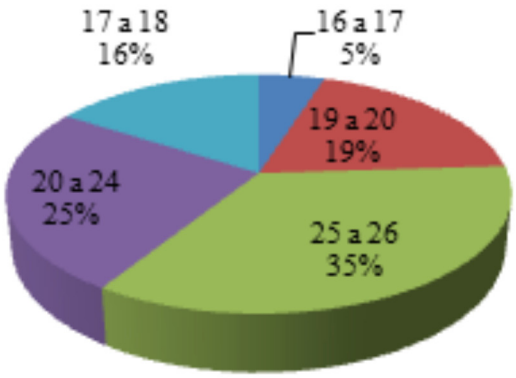


Gráfico 5 – Idade



Fonte: Elaboração Própria

O gráfico 4 e 5 apresentam um detalhamento do grupo pesquisado, demonstrando que não há uma única variedade interessada por um caminho mais espiritual. A busca deste grupo vai além da sua experiência religiosa, seus integrantes se voltam a uma abordagem religiosa mais abrangente, mais esclarecedora da realidade que eles vivem. Respostas prontas não mais os satisfazem.

Nas entrevistas com o dirigente da Casa, ele nos afirmam que não há rompimento e/ou disputas entre o Espiritismo e outras denominações religiosas. Nos diz, ainda, que não se percebe uma evasão de uma religião para outra, mas uma aglutinação de conhecimentos espirituais que se ligam sem se configurarem dogmáticos.

À medida que evoluímos somos capazes de leituras críticas que nos possibilitam ressignificar o mundo. Para Gadamer (2007), estas demandas do pensamento são sustentadas pela capacidade que temos de fazer novos questionamentos e interpretações. O movimento que se segue a esse processo passa por uma desconstrução de camadas sedimentadas de conceitos.

Para Geffré (1989) defende o princípio de que a teoria hermenêutica não deve ficar limitada apenas à sua tradição, ou seja, deve ser contrária a qualquer tipo de fundamentalismo religioso, reconhecendo as verdades da teoria das religiões.

A pesquisa nos mostra também que o público estudado tem um nível intelectual elevado e um bom poder aquisitivo, o que nos permite imaginar que esses jovens não necessitam destes santuários, apenas para aplacar seus vícios, aceitar suas derrotas ou buscarem noticiais de seus entes queridos que já tenham partido para o plano espiritual.

A pesquisa aponta que parte do público jovem pesquisado vem em busca de conhecimento, de reflexões, na tentativa de entender e superar as dificuldades que enfrenta, procurando uma compreensão mais profunda das dimensões imanentes, a partir do imanentismo racionalista, a teoria segundo a qual Deus é a causa de todas as coisas e que tudo, por conseguinte, está em Deus: não existe nada fora d'Ele. Deus, neste sentido, é causa imanente de tudo o que existe. Noutros termos, não há existência que possa ser explicada sem a presença de Deus.

CONCLUSÃO

A modernidade, com a sua evolução científica e tecnológica, trouxe com ela muitas intranquilidades, pois explicações antes aceitas pela via religiosa passaram a ser vistas como errôneas ou mesmo surreais, o que acabou por causar uma grande frustação e uma imensa busca no sentido de elucidar tais questionamentos.

O trânsito religioso permite ao indivíduo, e neste caso em particular o jovem, buscar e construir um diálogo inter-religioso, e neste encontro ocorre à socialização e a troca, que dão forma à pluralidade de descobertas e de reflexões.

Diante deste horizonte, apresentado nesta pesquisa, os jovens analisados não buscam outra religião, estes tem consciência de seu pertencimento a sua denominação religiosa, mas se pretende é alargar conhecimento reconstrói a idealização do mundo bem como a figura imagética de Deus.

Este trabalho não exaure o tema, ainda há folego para pesquisa e interpretações agregadas deste novo conhecimento permitindo o surgimento de novos elementos que aprofundem o presente trabalho.

REFERÊNCIA

AMALADOSS, Michael. **Promover harmonia**: vivendo em um mundo pluralista. Tradução de Nélio Schneider. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

BERGER, Peter Luidwig. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. Tradução de José Carlos Barcellos. São Paulo: Paulinas, 1985.

BIRMAN, Patrícia. **Fazer estilo criando gênero**: possessão e diferenças de gênero em terreiros de umbanda e candomblé no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Relumé-Dumará, 1995.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DURKHEIM, Émile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GEFFRÉ, Claude. **Como fazer teologia hoje**: hermenêutica teológica. São Paulo: Paulinas. 1989.

GIDDENS, Anthony. **O Mundo na era da globalização**. Tradução de Saul Barata. Lisboa: Presença, 2002.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. **O peregrino e o convertido**: a religião em movimento. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2008.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JUNGBLUT, Airton Luiz. **Globalização e religião:** efeitos do pluralismo global no campo religioso contemporâneo. Civitas. Porto Alegre. v. 14. n. 3. p. 419-436. set.-dez. 2014.

KONIG, Franz Cardeal; WALDENFELS, Hans. **Léxico das religiões**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOTT, Henrique. **Religião, política e democracia**: a sociedade desencantada de Marcel Gauchet. São Paulo: Editorial, 2016.

MOLINER, Albert. **Pluralismo religioso e sofrimento eco-humano.** Tradução Pedro Lima Vasconcelos. São Paulo: Paulinas, 2011.

PANASIEWICZ, Roberlei. **Identidade Cristã e Pluralismo Religioso Contemporâneo**: Uma reflexão a partir da abordagem teológica de Claude Geffré. Disponível em:<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/st3/Panasiewicz,2007,%20Roberlei.pdf>. Acessado em: 10 MAIO 2015.

PFEFFER, Renato Somberg. **Diálogo interreligioso e construção da cidadania em um mundo globalizado:** a contribuição do sincretismo religioso brasileiro. Revista Mosaico. Rio de Janeiro. v. 1. n. 2. 2009.

PIRES, J. Herculano. **Revisão do Cristianismo**. São Paulo: Paidéia, 1977.

JOVENS, EVANGÉLICOS E PROGRESSISTAS: O PERFIL DA REDE FALE

Caio César Sousa Marçal[1]
Elton Colini Gonçalves Zimmermann[2]

Sabe-se há muito que a religião segue como um dos marcadores operativos dentro do campo da juventude. Contrariando algumas presunções, por vezes é mesmo ela que assume o lugar de articulador entre identidades e a formação de coletivos juvenis. O trabalho que aqui se apresenta aborda a Rede Fale, um grupo jovens evangélicos progressistas espalhados por todo Brasil e que promovem campanhas de Direitos Humanos. A pesquisa em tela busca esboçar a compreensão das atividades desse movimento a partir de sua trajetória e a diversidade de atores e atrizes que militam nessa organização juvenil. Investigou-se o perfil de seus membros e de suas campanhas de defesa de direitos, buscando a localização tanto de pontos pacíficos na construção de uma postura "cristã progressista" juvenil quanto das polêmicas e controvérsias internas que surgem nesse esforço. O trabalho, de natureza qualitativa, foi embasado em levantamento de informações e análise de dados sobre a Rede Fale, assim como foram aplicados questionários seus membros e parceiros.

Palavras-chave: Religião, ativismo, juventudes, redes

INTRODUÇÃO

A pesquisa de Abramovay e Castro (2009) na 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude sobre perfil dos participantes (de quê?), apresentou uma metodologia interessante para reconhecer a heterogeneidade das juventudes presentes em movimentos e lutas sociais.

Diferentemente do que esperaria certo senso comum (inclusive acadêmico) o trabalho encontrou ali uma forte presença de sujeitos religiosos, inclusive de jovens, que têm como marcador social de diferença uma identidade evangélica. Também ficou evidente que esses têm forte capacidade de mobilização, sendo que os jovens com esse perfil parecem sentir necessidade de afirmar seu lugar de pertença que é expresso pelo termo "cristão progressista". Este ator social bivalente seria caracterizado por essa espécie de adesão dupla a uma confissão de fé e a um ideal político que, mesmo vago, contrapõe-se frontalmente ao que tem sido apresentada por outros sujeitos como a única atuação politica evangélica possível, como é o caso da Frente Parlamentar Evangélica, que é marcadamente conservadora (MARÇAL, 2015; Cunha, 2015; VITAL; LOPES, 2013).

---

1 Mestrando em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e em Teologia pelo Centro Universitário Izabela Hendrix. É especialista em Psicopedagogia e Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes.

2 Doutorando em Antropologia em curso pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Paraná e licenciado em História pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Paranaguá.

Ao falar sobre a presença de jovens evangélicos em movimentos sociais, Nigri (2010) indica que a religião tem um lugar relevante na vida desses jovens engajados, em um contexto no qual esses tem cada vez mais se engajado em diferentes lutas relacionadas ao campo das juventudes, desconsiderando entraves relacionadas as questões como gênero, orientação sexual, classe social, dentre outros temas. Nigri (2010) assevera que esses jovens evangélicos desconstroem caricaturas pejorativas e oportunizando novos diálogos que extrapolam os espaços eclesiásticos em qual estão inseridos.

Entre os evangélicos progressistas há um movimento de jovens que tem marcado presença em espaços público como o Conselho nacional de Juventude (CONJUVE). A Rede Fale é uma rede de jovens cristãos que mobiliza discussões e campanhas sobre temas relacionados aos direitos humanos e justiça social.

O trabalho em questão busca compreender as ações desse movimento a partir de sua trajetória e a heterogeneidade de atores e atrizes que militam nessa organização juvenil. Investigou-se o perfil de seus componentes e de suas campanhas, buscando a localização tanto de pontos pacíficos na construção de uma postura "cristã progressista" juvenil quanto das polêmicas e controvérsias internas que surgem nesse esforço. A pesquisa é de natureza qualitativa, foi embasada em levantamento de informações e apreciação de dados a Rede Fale, assim como pela aplicação de entrevistas e questionários para seus membros e parceiros.

REDE FALE E A SUA HISTÓRIA

Inspirada no modelo da inglesa "SPEAK Network", o Fale nasceu em 2002, entre membros e ex-membros da Aliança Bíblica Universitária do Brasil (ABUB). A proposta da Rede foi de inicialmente produzir informações regulares para campanhas de pressão pública através do envio dos cartões postais "Ore & Envie". Ao longo do tempo, o Fale começou a promover mobilizações sociais no contexto das campanhas, além de debates e outros eventos públicos. Há ações direcionadas especificamente ao público religioso, desenvolvida nas igrejas evangélicas, mas há ações que abrangem toda a sociedade (petições virtuais, eventos, etc).

A partir dessas iniciativas, começaram a surgir grupos locais que são o braço local e a base da Rede. Eles fazem reverberar as campanhas nacionais nos espaços onde estão inseridos, bem como mobilizam uma agenda própria que contempla situações de injustiça e violação de direitos na cidade. Esses grupos são formados por pessoas que se encontram para compartilhar, refletir e somar com ações locais em prol da justiça e defesa de direitos. Juntos, os Grupos Fale compõem as redes estaduais e são vinculadas pelos articuladores responsáveis por fazer contato direto com pessoas e outros grupos que queiram participar da rede em seus estados.

Todo o trabalho realizado pela Rede é desenvolvido por voluntários. As deliberações no Fale acontecem de maneira horizontalizada, através de um fórum participativo organizado no Modelo Flor. Esse modelo surgiu da busca por um método capaz de mobilizar um grande número de pessoas, sem necessariamente tornar a rede institucionalizada e hierarquizada.

Ele permite que as pessoas compartilhem suas ideias pela rede, expressem suas diversidades e reúnam diferentes propostas para planejar e tomar decisões importantes. A Rede procura abarcar a diversidade de lugares de fala, conhecimentos e competências de seus membros, organizando as possibilidades de atuação em áreas temáticas de trabalho, que são as Pétalas do Modelo Flor (comunicação, pesquisa e formação, campanhas, articulação, entre outras). As pessoas que querem participar do Fale têm a oportunidade de se engajar em uma de suas pétalas. Nelas, as ações de mobilização são planejadas e as campanhas tomam corpo.

Além dos Grupos Locais, há também Grupos de Trabalhos compostos por voluntários da Rede que se organizam para a produção de conteúdo e de ações para as campanhas. O Fale propõe ações pelo envolvimento de seus membros em causas sociais e por sua aproximação com outros movimentos e organizações que lutam por direitos e justiça. A partir disso, a Rede Fale se envolve com uma pauta e executa campanhas com a finalidade de sensibilizar, mobilizar sobre o tema e levantar assinaturas para petições que são encaminhadas, de acordo com a pauta, à(s) autoridade(s) competente(s). Durante sua trajetória, o Fale já desenvolveu campanhas sobre Água e saneamento Ambiental, Uso Abusivo de Agrotóxicos, Crianças e Adolescentes em Situação de Risco, Justiça no Comércio Internacional, Pobreza e Desigualdade Social, Construção da Paz, entre outras.

Os cartões "Ore & Envie", carro chefe das campanhas do Fale, são divididos em três partes: uma com motivos de reflexão e preces, outra com propostas à ação, do tipo "Faça um manifesto público!", "Faça uma audiência pública!", "Promova a discussão dessa temática em sua comunidade!" e a terceira parte é um postal que pode ser destacado, assinado e encaminhado por correio às autoridades, indicadas com seu respectivo endereço de remessa, que estão em posição de decisão sobre o tema. Essa terceira parte funciona como uma espécie de abaixo-assinado. Até então, a Rede Fale já executou 25 campanhas tendo como carro-chefe esses cartões.

O fale conta com uma Coordenação Nacional e com um Conselho de Referência. A Coordenação Nacional é delibera de demandas maior prazo e é organizada em em eixos temáticos. O Conselho de Referencia tem função apenas consultiva e é composto de lideranças evangélicas respeitadas e conhecidas em todo país.

O PERFIL DA REDE FALE

Para elaborar um esboço de perfil do "falante", foi realizado um questionário através do formulário do Google Drive. O questionário foi postado na comunidade do Facebook "Grupos FALE" (que conta hoje com 921 membros, com envolvimentos diversos), assim como disseminado entre os contatos da Rede de seu banco de dados via e-mail, que correspondem às pessoas cujos dados foram mais recentemente recentes em seu cadastro. Portanto, em termos de universo, daria para dizer que é uma amostra dos participantes do "Grupos FALE" e de contatos do Cadastro do FALE, que são apenas um dos espaços de encontro e de aglomeração de falantes, e que reúnem graus variados de participação e identificação com a Rede.

Essa consideração inicial é importante, especialmente se levarmos em conta que a distribuição e preenchimento de questionário pela internet é fator de aleatoriedade e representatividade para aquele(s) segmento(s), eventualmente ainda comparando o perfil "médio" encontrado em cada segmento.

Ao mesmo tempo em que essas respostas podem apontar os limites da metodologia usada, podem também ser vistos (sem grau conclusivo, no entanto) como sintomas de uma rede que ganhou visibilidade e certa adesão nas mídias sociais, mas que (por opção ou não) acabou investindo pouco em encontros presenciais (apenas VV pessoas já participaram de um Encontro Nacional), que são importantes na sedimentação de identidade e construção de redes para além do pertencimento frágil a um grupo via internet.

Visto pela chave 'positiva', por outro lado, embora haja grande número de pessoas à órbita e sem participação substancial, podemos também considerar que praticamente um quarto das pessoas que responderam (24) estão ligadas e participam de algum grupo local da Rede FALE. Isso pode explicar em parte a grande presença de pessoas nos estados do Sudeste, onde se encontram a maioria dos grupos mais estruturados. Essa pode ser a confirmação de uma boa novidade da Rede, na qual a dimensão local da organização em rede está sendo levada adiante, e é hoje um dado sobre a forma de existência do FALE.

Outro fator a ser considerado é a transformação no papel ocupado pela internet nos debates e disputas política. Mais do que um meio de publicizar ideias e posições cuja realidade última se encontraria no mundo "real", a internet vai cada vez mais se tornando a própria arena do debate político e do engajamento por excelência, produzindo ela mesma os fatos políticos que impactam o mundo "off-line". Esta inversão no sentido dos fluxos por um lado vai alterando as regras mais tradicionais do debate público (como a presença de trolls, bots e fake news), por outro vai possibilitando que a atuação articulada em rede de pessoas geograficamente distantes possa reverberar no mundo político.

O questionário foi aplicado entre 29/Abril e 26/Junho de 2015, sendo que 88 foram respondidos nos primeiros oito dias (até 06/ Maio), outros 10 no restante do mês de Maio, e dois no mês de junho. Esse dado é importante para considerar à medida que indica que os questionários foram respondidos antes das manifestações em junho.

Tabela 1: Sobre qual igreja os membros
Da Rede Fale se congregam

De qual Igreja participa?	N°
Batista	29
Presbiteriana	22
Anglicana	7
Metodista	5

Assembleia de Deus	3
Outras pentecostais	14
Outras	10
Não respondeu / Não participa	10
Total	100

Grande parte dos jovens da Rede Fale estão vinculados as igrejas, porém 10 desses não assinaram nenhuma opção ou afirmavam que não participam de nenhuma igreja. Esse dado revela que dentre a juventude evangélica progressista, há marcada presença de "evangélicos genéricos", que embora se identifiquem como evangelicais, não possuem ligações fortes com as institucionais das denominações evangélicas ou mesmo não tenha nenhum laço. É possível que esses estejam mais vinculados com organizações paraeclésiasticas protestantes, e quem sem o peso da amarra institucional da igreja ou dos pastores. Outra interpretação possível é que a noção de "Princípio Protestante" do teólogo alemão Paul Tilich (1992), que compreende que um dos elementos inerentes do campo evangélico/protestante é não deixar-se domar por nenhuma instituição que se coloque como sagrada, com inclusão das igrejas institucionais.

Tabela 2: Sobre a escolaridade dos membros da Rede Fale

Grau máximo de escolaridade	**N°**
Ensino médio incompleto	1
Ensino médio completo	6
Ensino superior incompleto	35
Ensino superior completo	28
Especialização *latu sensu*	11
Mestrado	17
Doutorado	1
Pós-Doutorado	1
Total	100

Apenas uma pequena parte dos jovens da Rede Fale que responderam ao questionário ainda não entrou na Universidade, o que mostra que é um perfil diferenciado. A maioria esmagadora desses jovens, 93, ou estão cursando uma graduação (28) ou já obtém um titulação

superior. Desses estrevistados, 28 são graduados, 17 já fizeram pós-graduação lato sensu, e 19 estão em pós-graduação stritu sensu. Esse perfil revela que os jovens evangélicos progressistas da Rede Fale tem um grau de formação educacional maior do que a média dos jovens brasileiros.

Tabela 3 : Orientação sexual dos membros da Rede Fale

Orientação Sexual	**N°**
Heterossexual	97
Homossexual	2
Bissexual	1
Total	100

Apenas uma pequena parte dos jovens da Rede Fale que respondeu ao questionário ainda não entrou na Universidade, o que mostra que é um perfil diferenciado. A maioria esmagadora desses jovens, 93, ou estão cursando uma graduação (28) ou já obtém um titulação superior. Desses entrevistados, 28 são graduados, 17 já fizeram pós-graduação lato sensu, e 19 estão em pós-graduação stritu sensu. Esse perfil revela que os jovens evangélicos progressistas da Rede Fale tem um grau de formação educacional maior do que a média dos jovens brasileiros.

ENTRE CONVERGÊNCIAS E DISSENSOS

Frequentemente a imagem pública dos evangélicos é colada com imagem da e da Frente Parlamentar Evangélica (FPE), mais popularmente conhecida com a "Bancada da Bíblia". Sabe-se que existe um enfrentamento público de parte líderes evangélicos e da FPE contra aos movimentos que lutam em favor de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTT). Temas como o casamento entre pessoas do mesmo sexo e combate à homofobia são geralmente alvo da ação contrária da referida bancada, afirmam Vital e Lopes (2013).

Contudo, dentro do próprio campo evangélico, há grupos que se opõem a atuação da FPE, fazendo contrapontos em relação aos posicionamentos desses. Dentre esses grupos, a Rede Fale exerce um papel que confronta a ala ultraconservadora dos evangélicos. Mas o que pensam os jovens da Rede Fale sobre esse tema? Na formulário enviado aos "falantes", perguntou-se sobre a posição sobre casamento/união civil entre pessoas do mesmo sexo:

Tabela 4 : posição sobre casamento/união civil
entre pessoas do mesmo sexo

É a favor da união civil/casamento entre pessoas do mesmo sexo?	N
Sim, apesar de considerar a prática homossexual como pecado, não devo impor minha concepção religiosa as pessoas.	46
Sim, se as pessoas se amam, devem ter a liberdade de se casarem.	21
Não, a prática homossexual é pecaminosa, e não deve ser permitida em nossa sociedade.	18
Tanto faz, não acho que precise opinar sobre o assunto.	3
Não, que quem quiser ser homossexual seja longe dos meus olhos.	0
Outra - a favor do casamento civil mas contra o religioso.	9
Não sabe	3
Total	100

Segundo os dados coletados, evidenciou-se que 18 jovens evangélicos responderam são absolutamente contrários ao casamento de pessoas do mesmo sexo. 21 desses afirmam que se pessoas do mesmo sexo se amam, deve ter o direito de casar.

Contudo, grande parte dos entrevistados indicaram uma posição que a despeito de entender a prática homossexual contrários aos seus valores, entendem que o estado é laico e que a sua convicção religiosa não ser imposta para toda sociedade. Essa posição desses jovens evangélicos, aponta que embora esses não abram mão dos valores de suas crenças[3], entende que a diversidade deva ser preservada no corpo social.

Na polêmica sobre a eleição do deputado Marco Feliciano, conhecido por declarações polêmicas contra homossexuais e negros, para a presidência da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara Federal no ano de 2013, a Rede Fale mobilizou uma campanha nacional contra a indicação de Feliciano pelo Partido Social Cristão.

> "Marco Feliciano não tem acúmulo no terreno dos direitos humanos, e já demonstrou posturas um pouco intolerantes contra grupos que historicamente sofrem preconceito e exclusão social no Brasil", argumenta Morgana Boostel, secretária-executiva da Rede Fale, em

3 Precisa-se pontuar que a questão da homossexualidade tem diferentes posições no campo evangélico/protestante. Embora grande parte das igrejas entenda a prática homossexual como pecado, há igrejas que toleram e até aceitam e ordenam homoafetivos. Um caso recente foi da Igreja Batista do Pinheiro que, por aclamação, seus membros votaram a favor da liberação de homossexuais em sua membresia.

> entrevista concedida por telefone. "Se ele fosse um evangélico com trajetória de atuação no campo dos direitos humanos, não haveria problema nenhum. Queremos na comissão uma pessoa preparada, e isso independe de sua confissão religiosa." Essa posição vai contra as alegações do parlamentar, que se diz vítima de "perseguição" dos grupos contrários à sua nomeação apenas por ser evangélico. Morgana Boostel rechaça as declarações do pastor contra os direitos dos casais do mesmo sexo à união civil e à adoção de crianças – que o deputado considera "desnecessário", "privilégio" e "afronta à moralidade". No entanto, a secretária-executiva da Rede Fale afirma que não existe consenso entre os evangélicos do grupo sobre estas questões – o que não a impede de defender o Estado laico.
>
> "Os valores morais não devem reger a atuação dos parlamentares ou de ocupantes de cargos públicos", diz. "Num Estado laico não cabe impor minha convicção religiosa à vida dos demais. Os direitos humanos devem ser garantidos por si mesmos, independente da crença de cada um." De acordo com Morgana Boostel, as declarações "homofóbicas" de Marco Feliciano – "Aids é o câncer gay" e "homossexualidade é antinatural", por exemplo – não ajudam na construção social da imagem dos evangélicos do país, que acabam sendo pintados como um grande grupo de conservadores.
>
> "São manifestações desnecessárias e preconceituosas, que ferem a imagem das pessoas que ele julga representar", reconhece. "Mas temos muita clareza de que os evangélicos, que são cerca de 20% da população brasileira, não formam um setor homogêneo. Há muita diversidade, como em qualquer religião."

Como dito anteriormente, a Rede Fale esteve no Conjuve, onde teve contato com os movimentos LGBTT. Segundo Marcus Vinícius Mattos, ex secretario geral da Rede Fale, a relação entre dois grupos era o seguinte:

> Quando estávamos no Conjuve, a gente costuma procurar esses grupos, e vice versa, pra encontrar pontos de diálogo. É horrível fazer parte de um grupo que publicamente hostiliza o outro. E tratando-se de jovens, isso não foi difícil. Lembro de ter dado entrevistas, participado de debates, e feito parte de comissões junto com representantes desses grupos; mas importante que isso, era encontrar pautas comuns - como por exemplo, a sub-representação midiática, caricaturada, de ambos pela grande mídia: um problema comum a evangélicos e LGBTT (MATTOS, 2017).

A fala de Marcos Vinícius não deixa de ser reveladora: Grupos que, pelo menos em tese, seriam inimigos mortais, são capazes de conversar de estabelecer pautas comuns. Se para esses jovens evangélicos progressistas Rede Fale, é possível encontrar convergências, tal abertura para o diálogo é reconhecida por representantes do movimento LGBTT. Jean Wyllys, deputado federal pelo Partido Socialismo e Liberdade e defensor das minorias na Câmara Federal, em entrevista para a Rádio França Internacional (RFI) faz a seguinte afirmação:

> Então, é possível um diálogo. Aqui no Rio de Janeiro, existe a Rede Fale, que é uma rede de evangélicos progressistas que, apesar de viverem sua fé profundamente, são favoráveis à laicidade do Estado, são favoráveis aos direitos de minorias. É possível um diálogo entre o humanismo laico e as teologias políticas (Rádio França Internacional, 2015).

Porém, embora a grande maioria da Rede Fale tenha posições mais abertas que a FPE, alguns dos seus membros parecem divergir em relação às questões relacionadas a essa aproximação com os movimentos LGBTT e a pauta de Direitos Humanos das minorias. Abaixo segue algumas indagações de dois membros descontentes:

> "A luta pelos direitos das minorias são válidas e necessárias. No entanto, na questão particular do movimento LGBT," "acredito que a Rede FALE (ou alguns membros dela) estão incorrendo no erro de endossar um discurso, que para se estabelecer, utiliza-se de argumentos falaciosos e estigmatizantes (o dito ""genocídio"" gay causado pelo discurso ""intolerante"" dos Evangélicos). Não creio que entre os direitos requisitados está o de mentir. É extremamente lamentável a postura do FALE de se omitir em relação a isso, tratando apenas como únicos malfeitores os" """evangélicos"". Acho, portanto, que a Rede FALE deveria ser mais prudente nesse assunto e com mais filtro" (Entrevistado 4).

> Admiro muito o trabalho do movimento e as causas que já tiveram em alvo para a luta. Mas, as últimas discussões sobre homofobia estão perdendo o foco, muitos falantes estão agindo como "xiitas" e fugindo dos ensinamentos de Deus. Devemos amar as pessoas e entender que a Bíblia condena o homossexualismo, mas isso não quer dizer que não devemos amá-los e termos misericórdia de suas vidas. O homossexualismo é um pecado como qualquer outro e deve ser tratado e não aceito como um comportamento normal, assim como muitos cristão estão fazendo (Entrevistado 9).

O que transparece nessas respostas é que há uma minoria que vê os posicionamentos da Rede Fale em relação as minorias gays com muito temor. Para esses, a rede deveria ter uma posição mais defensiva e refratária em relação as críticas que movimentos LGBTT fazem ao

conservadorismo de grande dos evangélicos no Brasil. Há também a própria tensão sobre a homossexualidade, onde se discute é ou não uma prática pecaminosa. Em meio a um grupo com um número considerável de denominações evangélicas e com diferentes ênfases teológicas, a linha para manter a rede conectada passa por tensionamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, é necessário reconhecer que o mundo juvenil ºe complexos e que cada vez mais percebe-se que novos marcadores operativos dentro do campo da juventude, como é o caso dos jovens evangélicos progressistas.

A atuação da Rede FALE, traz novas questões para refletir tanto sobre as múltiplas expressões do mundo juvenil, como desvela que o campo religioso afeta e afetado pelo mundo que está inserido.

A pesquisa em questão também interroga-se como o elemento da fé e da crença operam como catalizadores para o campo das juventudes, fazendo com que jovens de um determinado grupo religioso, como é o caso dos evangélicos, incidem sobre os espaços públicos e resignificam suas militâncias a partir de sua matriz religiosa e teológica.

É preciso se perguntar quais são esses argumentos de fé que orientam sua participação política. Comumente a Rede FALE faz com que a partir de sua pertença religiosa mobilize os jovens evangélicos para o envolvimento em temas relacionados com os Direitos Humanos. Nesse sentido, os jovens evangélicos progressistas que estão nessa rede oferecem um novo olhar sobre a diversidade existente no mundo evangélico. Será possível dizer que há um devir minoritário de caráter progressista dentro de um grupo visto como irremediavelmente conservador e fundamentalista?

Em outra medida, embora a Rede Fale apresente uma maior abertura para questões como a causa dos movimentos LGBTT, por exemplo, ela experimenta as próprias tensões e conflitos que estão presentes em sua base em torno desse tema. Ainda que uma pequena parte das respostas indiquem esse conflito, parece não se tão fácil administrar essas tensões, especialmente quando se está em disputa valores de ordem religiosa e teológica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Juventude, juventudes: O que une e o que separa**. UNESCO, Representação no Brasil, 2009.

CUNHA, Magali. O "Caso Marco Feliciano" como paradigma para os estudos em mídia, religião e política no Brasil. 2015.

MATTOS, Marcus V. JOVENS, EVANGÉLICOS E PROGRESSISTAS: O PERFIL DA REDE FALE: inédito. Belo Horizonte/Brasil, 10 jul. 2017. Entrevista concedida a Caio César Sousa Marçal.

MARÇAL, Caio S. M. Dissensos entre os evangélicos: O debate sobre maioridade penal e direitos humanos. In: Congresso Nacional de Graduações e Pós-Graduações em Ciência da Religião, 2015, Juiz de Fora. **Anais do CONACIR**. Juiz de Fora, 2015. v. 1. p. 498-506.

Nigri, Sara D. **Juventude e religião em debate: um estudo sobre a participação dos jovens evangélicos na construção de políticas públicas de juventude**. (Monografia, Vitória, Universidade Federal de Minas Gerais). 2010

NOVAES, Regina. Youth, religion and public space: examples" good to think" times and signs. **Religião & Sociedade**, v. 32, n. 1, p. 184-208, 2012.

RÁDIO FRANÇA INTERNACIONAL. **Para Jean Wyllys, comunidade LGBT ainda reivindica dignidade humana no Brasil**. Disponível em **<**http://br.rfi.fr/geral/20150516-para-jean-wyllys-comunidade-lgbt-ainda-reivindica-dignidade-humana-no-brasil >. Acesso em: 8 set. 2017.

REDE BRASIL ATUAL. **Evangélicos se opõem à indicação de pastor para presidir Comissão de Direitos Humanos.** Disponível em <http://www.redebrasilatual.com.br/politica/2013/03/grupo-evangelico-se-opoe-a-indicacao-de-pastor-para-presidir-comissao-de-direitos-humanos-da-camara>. Acesso em: 8 set. 2017.

TILLICH, Paul. **A era protestante**. São Paulo/S. Bernardo do Campo, Ciências da Religião, 1992.

VITAL, Christina; LOPES, Paulo Victor Leite. **Religião e política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil**. Fundação Heinrich Böll, 2013.

PASTORAL DA JUVENTUDE NO REGIONAL NORTE 2 DA CNBB: UMA ANÁLISE SWOT A PARTIR DA CATEGORIA DOS *STAKEHOLDERS*

Denny Junior Cabral Ferreira
dennyover@gmail.com
PPGCR/UEPA/ FAJE - Rede Brasileira de Institutos Juvenis

Esta comunicação corresponde a uma análise estratégica da Pastoral da Juventude no Regional Norte 2 da CNBB por meio da ferramenta SWOT, fruto de parte da pesquisa de mestrado em Ciências da Religião, na linha de Movimentos e Instituições Religiosas, intitulada "Se a Juventude viesse a faltar, o rosto de Deus iria mudar": Um estudo da atualidade teológica da Pastoral da Juventude no Regional Norte 2 da CNBB (Pará e Amapá) frente aos seus *stakeholders*" desenvolvida entre os anos de 2015-2017. O problema proposto e estudado foi o de analisar a atualidade teológica da Pastoral da Juventude no regional diante de um cenário geopolítico e sociorreligioso adverso, em que os diversos grupos de interesse internos à Igreja Católica se articulam na disputa do público juvenil e seus pontos de vista sobre a Pastoral da Juventude. O objetivo geral da dissertação foi o de analisar a trajetória de quarenta anos (1976 a 2016) da Pastoral da Juventude do Regional Norte 2 da CNBB, numa abordagem transversal de como uma expressão juvenil, católica e do terceiro setor, gesta(ria) de forma estratégica seus pressupostos teológicos a fim de se manter fiel à sua missão, identificando como seus *stakeholders* se relacionam, influenciam e determinam sua visão de futuro. O referencial teórico-metodológico pautou-se na obra de Foucault no que concerne à análise dos discursos de um modo geral e, referente à análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposta discutida e defendida por Lefèvre e Lefèfre. Além de Bourdieu, possibilitando discutir o Regional Norte 2 como um sistema religioso enquanto articulador de suas próprias estruturas simbólico-institucionais, segundo a compreensão do "campo religioso". A pesquisa realizada foi de campo e bibliográfica, de abordagem qualitativa na metodologia do DSC e dados por meio de entrevistas, questionários semiestruturados e documentos históricos. Como resultados a organização pastoral da Igreja Católica, a Pastoral da Juventude do Regional Norte 2 da CNBB é extremamente dependente desta; o relacionamento com a Igreja Católica e sociedade é bilateral – ad e extra instituição, redefinindo pressupostos teológicos e adequações à realidade de região marcada por contradições e conflitos; nítido o vazio institucional pela hierarquia católica, cujos desdobramentos: deslegitimando sua atuação, questionando sua práxis, sugerindo caduquice de sua pedagogia, questionando sua abrangência e história, descaracterizando-a sua identidade libertadora e protagônica. A pesquisa concluiu que a Pastoral da Juventude no Norte 2 da CNBB é a única experiência perene, em rede e horizontal de protagonismo no meio católico mantenedora de uma proposta genuína de empoderamento do laicato juvenil, diante do que está sendo proposto como alternativas – a Pastoral Juvenil e o Setor Juventude – cuja atualidade, vitalidade e manutenção somente terá chance de êxito se profissionalizar a administração de seus *stakeholders* com vista a projetar uma visão de futuro enquanto organização. Neste trabalho focou-se apenas a identificação dos pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças à PJ do Regional Norte 2 apontados por cinco categorias de *stakeholders* internos e externos à organização e as constatações observadas entre os mesmos.

Palavras-chave: Pastoral da Juventude, *Stakeholders*, Análise SWOT.

INTRODUÇÃO: LÓCUS, SUJEITO E METODOLOGIA DA PESQUISA

A Pastoral da Juventude (PJ) é herdeira da Ação Católica Especializada (ACE) e pertence ao conjunto, juntamente com as Cebs, as Pastorais Sociais, os grupos e movimentos de cristãos, identificados como "progressistas", historicamente ligados ao "Cristianismo de Libertação" e originados nas décadas de 1960/70. Contudo, na atualidade vivem um momento de crise, motivada pela mudança eclesiológica e teologal que passou a Igreja Católica (IC) e demais Igrejas Históricas no fim do século XX e limiar do século XXI. Sofiati (2012) afirma que as PJs correspondem à reatualização de uma corrente histórica da IC que teve seu início nos anos 1950 com a ACE, que contribuiu para o surgimento da Teologia da Libertação (TdL) e, nos dias de hoje, está presente nas Pastorais sociais e nas Pastorais da Juventude (do Brasil) – na forma um novo discurso teologal.

O lócus da pesquisa é o Regional Norte 2 da CNBB, circunscrição eclesiástica da CNBB, formada por 14 sedes eclesiásticas, sendo: uma arquidiocese (Belém), dez dioceses (Abaetetuba, Bragança, Cametá, Castanhal, Conceição do Araguaia, Macapá, Marabá, Óbidos, Ponta de Pedras e Santarém) e três prelazias: Itaituba, Marajó e Xingu. O Regional Norte 2 é formado pelos Estados do Pará e Amapá, tem uma superfície de 1.298.838,7 km², uma população de 9.097.875 e uma densidade demográfica de 7 hab./km².

O sujeito da pesquisa é a Pastoral da Juventude do Regional Norte 2 da CNBB (PJN2), presente atualmente de forma oficiosa em 13 das 14 sedes citadas acima (a exceção é a Diocese de Castanhal, desde 2005). Organização pastoral juvenil, presente no Regional desde 1976, tendo na Arquidiocese de Belém a primeira sede organizada como "Pastoral da Juventude". Corresponde ao coletivo aproximado de 1.200 grupos de jovens , com perfil entre 14 e 29 anos de idade, média de 30 indivíduos por grupo, um contingente aproximado de 36 mil jovens diretamente atingidos, organizados por paróquias por meio de rede de grupos nomeadas de "pastoral da juventude paroquial" (em todo o regional são 318 paróquias , sendo que Arquidiocese de Belém é maior com 79 paróquias e as Prelazias de Itaituba e Ponta de Pedras são as menores com 6 paroquias cada), regiões episcopais, distritos ou áreas pastorais (conforme a realidade de cada diocese/prelazia), diocese ou prelazias (a "pj diocesena ou prelatícia"), áreas regionais (são quatro atualmente, coordenadas por jovens e assessoradas por um assessor/a destacado, correspondem ao conjunto de uma ou mais dioceses/prelazias) e regionalmente organizados com uma Secretaria (Executiva) Regional (SR) dentro de uma Coordenação Regional (CR) acompanhada por uma Assessoria Regional (AR), sendo que todos são eleitos ou indicados em assembleias trienais).

Como categoria-chave de análise da pesquisa foi utilizado o conceito de *stakeholder*, que serão nomeados e classificados como internos e externos à organização. O termo, oriundo da língua inglesa é formado pela junção de *stake* ("parte", "interesse") e *holder* ("proprietário", "dono"). "Parte interessada" é uma das possíveis traduções em língua portuguesa (VALLE, José Angelo do et al, 2014, p. 18). Em sentido restrito: "qualquer grupo ou indivíduo identificável no qual a organização é dependente para sobreviver" (SIMAENS, 2012, p. 201).

Outra apropriação utilizada é a de "grupos de interesse", no sentido de grupos ou conjuntos de indivíduos que a organização responde a certo ponto.

Na pesquisa de campo, optou-se por pelo uso de um questionário único, com questões fechadas e abertas, empregado tanto na forma impressa e de formulário digital, disponível para acesso via web, partilhando da mesma base para fins de concatenação dos dados. Os informantes espontaneamente se identificaram com um perfil pré-existente, entre os 5 (cinco) disponíveis.

A TEORIA DOS STAKEHOLDERS E O CONCEITO DE ESTRATÉGIA

A origem da Teoria dos *Stakeholders* baseia-se em quatro ciências fundamentais: a sociologia, a economia, a política e ética, especialmente na literatura do Planeamento Corporativo, da Teoria dos Sistemas, da Responsabilidade Social Corporativa, e da Teoria das Organizações. Freeman (1984) procurou explicar a relação da empresa com seu ambiente externo e o seu comportamento dentro deste ambiente, onde a empresa é posicionada no centro e é envolvida pelos *stakeholders* que se ligam à empresa. As ideias de Freeman (1984), que culminaram com a Teoria dos *Stakeholders*, surgiram num contexto organizacional onde a empresa percebeu que não era autossuficiente e que dependia de seu ambiente externo, composto por grupos externos à sua organização.

A literatura em gestão mostra que gerir organizações baseando-se na gestão dos seus *stakeholders* tem sido uma alternativa de gestão organizacional, especialmente em organizações com múltiplos e variados *stakeholders*, como é o caso de organizações públicas. A Teoria dos *Stakeholders* prescreve que a sua gestão dentro de uma organização pode contribuir de modo significativo para o alcance dos objetivos organizacionais. Apesar das diversas propostas da literatura, com diversas variáveis, algumas delas de difícil medição, a priorização de *stakeholders* de uma organização pela influência de cada *stakeholder* (sob o ponto de vista da organização) parece ser a mais simples e coerente.

Desde seu início, a Teoria e, consequentemente, a gestão dos *stakeholders* tem como objetivo aprimorar a estratégia das organizações. Pode-se conceituar estratégia como a capacidade de alocar os recursos da organização para o alcance de determinado objetivo. De acordo com Chiavenato e Sapiro (2003), a palavra de origem grega – *strátegeos* e atualmente, é utilizada no mundo corporativo para definição de ações a curto, médio e longo prazo, na obtenção de vantagens competitivas.

O conceito de vantagem competitiva advém do valor que determinada organização cria para seus clientes ou usuários em oposição ao custo que tem para criá-la, portanto a formulação de uma estratégia competitiva é essencial para qualquer organização, pois esta dificilmente poderá criar condições, ao mesmo tempo, para responder a todas as necessidades de todos os segmentos de mercado atendido, proporcionando à organização, desta forma, criar uma posição única e valiosa que a diferencia no seu ambiente. Um dos grandes pensadores desse importante tema foi Michael Porter. Em seus estudos, Porter pode identificar,

observando o ambiente de competição em que estavam inseridas diversas organizações, as questões fundamentais que lhes conferiam ou não, alguma vantagem competitiva, ou seja, a necessidade de obtenção de requisitos e desenvolvimento de atributos que nos propicie melhores condições de competir em relação às condições de seus concorrentes (PORTER, 2005). O conceito, apesar de amplamente usado na indústria capitalista moderna, é atualmente empregado em todas as organizações, empresariais ou não, com vista a se destacar em seu setor ou mercado.

Chiavenato e Sapiro (2003) afirmam que é difícil conceituar estratégia, por se tratar de um processo adaptativo. Cada organização trata o termo de acordo com o ambiente em que está inserida e há a necessidade de uma formulação certa para o entendimento por todos os membros envolvidos nas atividades das organizações (*stakeholders*).

Para Mintzberg (2010) estratégia é algo extremamente complexo para definir. Em sua pesquisa sobre o tema, procurou cobrir a literatura e a prática – "para expor seus diferentes ângulos, orientações e tendências". Suas definições, formas e abordagens são tão variadas quantos forem os pensadores estrategistas ao apresentá-la: "peça a alguém uma definição de estratégia e provavelmente lhe dirão que estratégia é um plano, ou algo equivalente – uma direção, um guia ou curso de ação para o futuro, um caminho para ir daqui até ali. "

Ainda segundo Mintzberg (2010) a "estratégia é um padrão, isto é, consistência em comportamento ao longo do tempo; como uma posição", enquanto que para Porter (1998), estratégia é:

> a criação de uma posição única e valiosa, envolvendo um conjunto diferente de atividades, nesta visão a estratégia é olhar para o ambiente interno, para o ponto em que o produto encontra o cliente ou usuário – bem como para o ambiente externo – para o mercado ou campo de ação; vista como uma perspectiva a estratégia olha para dentro da organização, na mente de quem a lidera – mas também para cima – para a grande visão de futuro que a organização projeta para si" (PORTER, 1998, p. 68).

Diante destes pressupostos, pode-se afirmar que a estratégia é a capacidade de posicionar-se de forma mais adequada diante das situações apresentadas nas organizações, principalmente diante de situações de crise e constantes mudanças do cenário conjuntural da organização da sociedade civil. A formulação de estratégias adequadas para as instituições do Terceiro Setor tornou-se uma premissa para que elas possam definir suas ações e alternativas de atuação e, perpassa necessariamente na identificação e administração dos *stakeholders*.

OS *STAKEHOLDERS* NA PESQUISA

A aplicação da categoria *stakeholder*, tanto na pesquisa, quanto neste artigo, tem como definição a de "grupos de interesse". Os *stakeholders* foram agrupados em cinco grandes perfis:

Perfil 1 – Correspondendo aos conjuntos de Bispos, coordenadores diocesanos ou prelatícios de pastoral, sacerdotes e religiosos/as residentes e atuantes da CNBB Norte 2; **Perfil 2** – Correspondendo ao Secretariado do Regional Norte 2, as Lideranças de outras pastorais, movimentos e serviços da CNBB Norte 2; **Perfil 3** – Correspondendo a integrante e líderes de Grupos de Base (grupos de jovens); Coordenadores e Assessorias da PJ, sejam de paróquias, áreas pastorais, dioceses ou prelazias e aos próprios membros da atual coordenação e assessoria regional da PJ, assim como sua secretaria; **Perfil 4** – Correspondendo a Militantes da Pastoral da Juventude tanto o perfil dos que atuam em nível eclesial, social ou ambos e o **Perfil 5** – Correspondendo a Lideranças de Outras Expressões de Juventude Católicas, assim também como líderes da Pastoral Vocacional (PV), Pastoral Catequética, Pastoral do Crisma, entre outras. Ou seja, organismos que tem como público referencial os jovens. Para uma compreensão da distribuição geopolítica dos *stakeholders*, vide tabela 1:

Tabela 1: Distribuição geopolítica dos *stakeholders*

Perfil		Amostra	Distribuição geopolítica dos *stakeholders*													
		Diocese	Diocese de Abaetetuba	Arquidiocese de Belém	Diocese de Bragança	Diocese de Cametá	Diocese de Conceição do Araguaia	Diocese de Castanhal	Prelazia de Itaituba	Diocese de Macapá	Diocese de Marabá	Prelazia do Marajó	Diocese de Ponta de Pedras	Diocese de Santarém	Diocese de Óbidos	Prelazia do Xingu
%de participação relativa		%	10,5%	50,0%	3,1%	3,1%	3,1%	6,1%	1,8%	5,3%	3,6%	3,0%	0,3%	5,6%	0,1%	4,4%
Perfil 1	Bispos, Coordenadores de Pastoral, Sacerdotes e Religiosos/as	8,5%	23,1%	46,2%	_	_	_	_	_	7,7%		7,7%	_	_	_	7,7%
Perfil 2	Secretariado, Lideranças de Pastoral, Movimento e Organismo	7,2%	18,2%	54,5%	_	_	_	9,1%	9,1%	9,1%	_	_	_	_	_	_
Perfil 3	Grupos de Base, Coordenadores e Assessorias da PJ	55,6%	10,6%	28,2%	4,7%	15,3%	1,2%	_	_	1,2%	9,4%	7,1%	1,2%	12,9%	3,5%	4,7%
Perfil 4	Militantes da PJ	16,3%		60,0%	4,0%	_	12,0%	_	_	8,0%	8,0%	_	_	4,0%	_	4,0%
Perfil 2	Lideranças de Outras Expressões Juvenis	12,4%	_	57,9%	5,3%		_	21,1%	_	_	_	_	_	10,5%	_	5,3%

Fonte: Pesquisa de campo realizada nos estados Pará e Amapá, meses de fevereiro a maio de 2017.

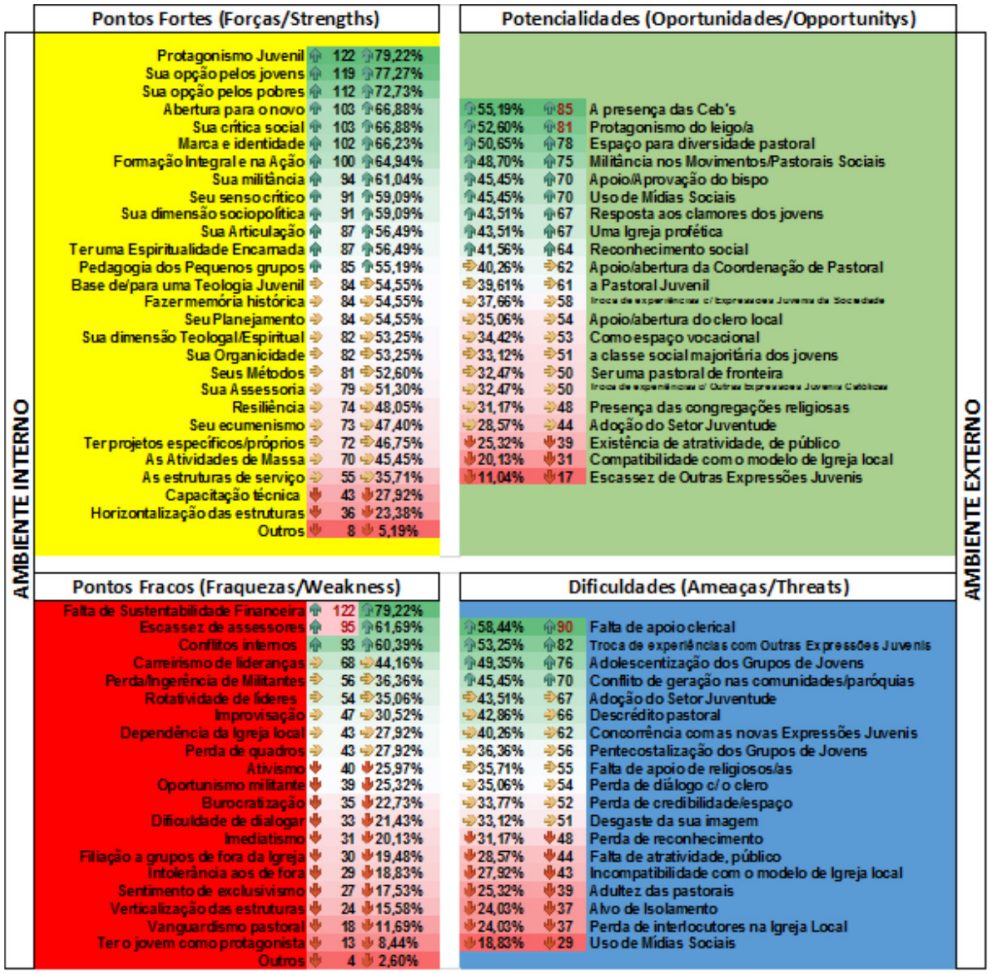
UMA ANÁLISE SWOT DA PJN2

A análise SWOT[1] é considerada uma ferramenta clássica da administração estratégica, creditada a professores da Universidade Stanford e desenvolvida na década de 1960, a partir da análise das 500 maiores empresas dos Estados Unidos (Revista Fortune). É indicada para organizações de todos os portes e serve para analisar os pontos fortes e fracos, e as oportunidades e ameaças de um negócio, empreendimento ou organização. Normalmente, se organiza um plano de ação para reduzir os riscos e aumentar as chances de êxito por meio de metas

1 Cf. Ferramenta: Análise SWOT (Clássico) disponibilizada pelo Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequenas Empresas - Sebrae. Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/ME_Analise-Swot.PDF/>. Acesso em: 10 dez 2017.

gerenciais da organização e não deve ser realizada sem uma análise de conjuntura do setor a qual a organização atua. Com base nas respostas dos cinco perfis dos *stakeholders*, o quadro 1 corresponde à Matriz SWOT da PJN2.

Quadro 1: Matriz SWOT da PJN2



Fonte: Pesquisa de campo realizada nos estados Pará e Amapá, meses de fevereiro a maio de 2017.

Analisando o **ambiente interno** da PJN2, treze pontos fortes são destacados, todos com percentuais acima de 55%: o protagonismo juvenil, sua opção pelos jovens, sua opção pelos pobres, a abertura para o novo, sua crítica social, sua marca e identidade, a formação integral e na ação, sua militância, seu senso crítico, sua dimensão sociopolítica, sua articulação, ter uma espiritualidade encarnada e a pedagogia dos pequenos grupos. Entre os **pontos fortes** que se encontram numa escala estacionada, destacam-se: a memória histórica, o planejamento, as atividades de massa, a assessoria e as estruturas de serviço. *Outros pontos fortes*, num total de oito citações listados espontaneamente pelos *stakeholders:* a autonomia, a liderança, capacidade de renovação, o ardor missionário, o vínculo comunitário, a unidade pastoral, a coesão interna e o companheirismo militante. Ou seja, há o reconhecimento de fortes pressupostos internos como marcadores de força, são elementos clássicos da pedagogia

pastoral da PJ em todo o Brasil e que se estende à sua versão no Norte 2, não apresentam novidade, denotando, todavia, atualidade.

Entre os **pontos fracos**, apenas três se descantam: a falta de sustentabilidade financeira, a escassez de assessores/as e os conflitos internos. *Outros pontos fracos*, num total de 4 (quatro) citações são: a interação interna, a ligação com a Igreja Local, a falta de uma prática sistemática de elaboração/revisão do Projeto de Vida (PV) e a questão da falta de clareza da identidade pastoral. Observa-se que os pontos fracos são de ordem estrutural. A falta de sustentabilidade financeira é perceptivelmente o maior entrave interno à pastoral, fruto da desoficialização como modelo de pastoral e em curso a muito tempo, no cenário eclesiológico católico brasileiro. A falta de assessores/as é em parte devido à falta de recursos e, supõe-se ao distanciamento de leigos, principalmente de religiosos/as disponíveis a acompanhar a PJ que, aliado aos conflitos internos, marcada por uma geração de líderes marcadas pelo carreirismo, personalismo e pelas disputas de sentido e missão que se deve dar à pastoral no atual cenário de crise.

Quanto ao **ambiente externo** da PJN2, nove **oportunidades** destacam-se: a presença das Cebs, o protagonismo laical, o espaço para a diversidade pastoral, a militância nos Movimentos e Pastorais Sociais, o apoio/aprovação do bispo, o uso de mídias sociais, ser resposta aos clamores dos jovens, uma igreja profética e o reconhecimento social. *Outras oportunidades não foram apontadas*. Entre as oportunidades estacionadas, destaca-se: a Pastoral Juvenil, o apoio/aprovação do clero, a classe social majoritária dos jovens, ser uma pastoral de fronteira e a presença das Congregações Religiosas Católicas. Notório observar que, apesar de não ser geral, pois as próprias Cebs sobrevivem em alguma Igrejas Particulares do Norte 2 como movimento, reconhece-las como oportunidade à ação e organização de uma pastoral como a PJN2, demonstrando por parte dos *stakeholders* o mesmo modelo ou tendência eclesial alinhado com os conceitos de protagonismo laical, diversidade pastoral, militância sócio-eclesial e do profetismo. Reconhece-se que há clamores juvenis aos quais a PJN2 pode ouvir; o apoio/aprovação do bispo é necessário e que normalmente não se estende ao clero (o movimento inverso também ocorre); o potencial uso das mídias sociais e o reconhecimento social, em vez do eclesial.

Entre as **dificuldades ou ameaças apontadas**, descaram-se apenas quatro: a falta de apoio clerical, a troca de experiência com outras organizações juvenis, a adolescentização dos grupos de jovens e o conflito de gerações nas comunidades/paróquias. A análise das ameaças externas reforça o distanciamento com o clero católico. A troca de experiências com outras organizações juvenis, católicas ou não, pode denotar dificuldades no trato político, na capacitação técnica e pode-se supor até uma tendência ao bairrismo e centralismo, perdendo a perspectiva missionária, tão típica da militância e lideranças da PJN2. A adolescentização dos grupos de jovens é um fenômeno já observado desde o fim dos anos 1990 e muito maior que a PJ e somente reflete a típica crise geracional, pois grupos de adolescentes (ou formada por uma parcela cada vez maior de adolescentes) tendem a sofrer preconceitos em número maior que os jovens, por parte da ala adulta das comunidades e paróquias católicas.

A lógica da análise SWOT indica que os pontos fortes devem anular as ameaças apontadas, assim como as oportunidades listadas devem sobrepor sobre os pontos fracos apontados. Assim, os pontos fortes denotam que os principais pressupostos internos da PJ continuariam válidos, reforçando a necessidade de um modelo de pastoral que empodere os jovens na comunidades e paróquias católicos, apresentando-os como sujeitos da ação pastoral, atenuando as ameaças listadas. Em contrapartida, o conjunto de oportunidades podem conferir vitalidade à PJN2, desde que possibilitados pelas Igrejas Particulares e reforçado em conjunto aos grupos de interesse que estão em torno da PJN2 e simpatizam com seu projeto pastoral, atenuando seus pontos fracos, fortalecendo-a como uma proposta válida de evangelização da juventude católica, dando-lhe assim sobrevida pastoral.

Partindo-se do pressuposto da Administração Estratégica que PJN2 é uma organização do terceiro setor, a mesma não pode sobreviver em ambientes turbulentos sem uma visão de longo prazo e sem uma gestão estratégica. Para Ana Simaens, "muitas OSFL podem ter estratégias gerenciais, mesmo quando não expressas num plano, identificáveis pela observância de suas ações e padrão de decisão". Ao se analisar o ambiente externo e interno da PJN2, numa perspectiva baseada nos *stakeholders* tem-se a possibilidade da formulação de uma estratégia pastoral com capacidade de resposta de longo prazo e sem perder da originalidade de sua proposta (SIMAENS, 2012, p. 202).

UMA TENTATIVA DE CONCLUSÃO

A PJN2 representa um importante passo na vida da IC a partir de uma experiência pastoral voltada aos jovens, como resposta aos questionamentos sociopolítico e religioso da década de 1970 do século XX. Uma proposta acima de tudo pedagógica, herdeira da ACE e adaptada a conjuntura da época e que foi evoluindo até se consolidar nos anos 1980, gestada de baixa para cima e horizontalmente construída para funcionar em rede. Aqui, utilizo o termo na acepção de Recuero (2009, p. 64) em que uma rede corresponde ao conjunto de "atores", identificadas como as pessoas, instituições ou grupos; os nós de uma rede e suas respectivas "conexões", ou interações ou laços sociais. Cujo foco está na estrutura social, não sendo possível isolá-los. Sendo assim, os atores são os primeiros elementos de uma da rede social, que a autora identifica como os nós (ou nodos). Por sua vez, os atores acabam por moldar as estruturas sociais, por meio da interação e da constituição de laços sociais, as conexões. A PJN2 é uma rede à medida que seus atores, representados por grupos de base (jovens) com traços comuns, se organizam (se conectam) num modelo próximo ao federativo em comunidades, paróquias, dioceses e por fim, regionalmente, partilhando coordenações, assessorias e pautas em comum.

A experiência mais recente tem demonstrado que só sobrevive no campo católico àquelas experiências que verdadeiramente são organizadas e bem administradas e que de alguma forma dão dividendos ao conjunto. E neste cenário, não cabe mais uma simples "concorrência", pois o valor da diversidade está em apresentar variadas soluções para um mesmo fim que o próprio processo de institucionalização tende a conformar, situação tolerada pela

própria Igreja, misto de movimentos, ordens e visões de pastoral. Em suma, a instituição cabe um papel conservador sim, regulador dos valores.

Caberia a PJN2, assim como suas congêneres, identificar de forma mais sistemática suas vantagens competitivas, seja a partir da análise SWOT ou outras ferramentas estratégicas, sem pudor, reconhecendo-se num cenário por muitas vezes adverso, controverso e de concorrência pastoral.

REFERÊNCIAS

BORAN, Jorge. **O Futuro tem Nome**: **Juventude**. Sugestões práticas para trabalhar com jovens. São Paulo. Paulinas, 1994.

CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. **Dicionário de Políticas Públicas.** Barbacena: EdUEMG, 2012.

CENTRO DE ESTATÍSTICA RELIGIOSA E INVESTIGAÇÃO SOCIAL. **Anuário Católico do Brasil**. CERIS, 2015.

CHIAVENATO, Idalberto; SAPIRO, Arão. **Planejamento Estratégico**: fundamentos e aplicações. 10ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Elsivier, 2003.

FREEMAN, Robert Edward. **Strategic management**: a stakeholders approach. Boston: Pitman, 1984.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti; TEIXEIRA, Jorge Juarez Vieira. **O discurso do sujeito coletivo**: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LÖWY, Michael. **A guerra dos deuses**: religião e política na América Latina. Petrópolis: Vozes, 2000. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne.

MINTZBERG, Henry et al. **Safári de estratégia**: um roteiro para a selva do planejamento estratégico. Tradução de Belon Ribeiro. Porto Alegre: Bookman, 2010.

RECUERO, Raquel da Cunha. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO À MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. Ferramenta: **Análise SWOT (Clássico)**. Disponível em: http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/ME_Analise-wot.PDF/>.

Acesso em: 10 dez 2017.

SIMAENS, Ana. Estratégia nas Organizações Sem Fins Lucrativos. In **Estratégia Organizacional**: do Mercado à Ética, Nelson António (Org.). Lisboa: Escolar Editora, 2012.

SOFIATI, Flávio Munhoz. **Juventude Católica**: o novo discurso da Teologia da Libertação. São Carlos: EdUSFCar, 2012.

PORTER, Michael E. **Estratégia - A Busca da Vantagem Competitiva**. Rio de Janeiro, 1998.

_____, Michael E., **Estratégia Competitiva**. Campus, 2005.

VALLE, José Ângelo Santos do et. al. **Gerenciamento de stakeholders em projetos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

AS IMPLICAÇÕES DA *MODERNIDADE LÍQUIDA* NA PASTORAL UNIVERSITÁRIA: FAZER PASTORAL EM TEMPOS LÍQUIDOS

Uatos Pires Pereira
(Especialista em Juventude no mundo contemporâneo – FAJE;
graduando em Teologia – PUC Minas)
uatos@hotmail.com
Pesquisa financiada pela Fundação
de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).

A *modernidade líquida* é o *sitz im leben* (contexto vital) no qual se desenvolve a PU assim como toda pastoral da Igreja hoje. O reconhecimento dessa realidade é fundamental para se traçar novos projetos de evangelização, que devem ser enraizados na prática existencial. Olhar o passado com saudosismo não ajuda na difusão do evangelho. Assumir o tempo presente, com suas alegrias e esperanças, tristezas e angústias, é condição para uma ação pastoral eficaz.

TEMPOS DE CRISE

Na obra *Em busca da política,* Bauman identifica que a sociedade contemporânea passa por um momento de crise. No intuito de chegar a uma compreensão acurada dessa crise ele identifica duas possíveis respostas:

> A resposta óbvia e simples (que parece óbvia *porque* simples) a essa inquietação seria apontar o pequeno volume de idéias estranhas e sem precedentes que destroem expectativas geradas e nascidas em épocas quando as coisas mudavam muito mais lentamente. Diz-se que, embora o mundo tenha estado sempre em mudança, nunca antes as mudanças foram tantas nem tão profundas e que o rápido aumento da quantidade e profundidade das mudanças tornam muito mais difícil a permanente tarefa humana da auto-orientação.
>
> Um pouco menos óbvia mas resposta também relativamente simples seria assinalar que nunca antes eventos e transformações fundamentais que marcam as gerações envelheceram e desapareceram tão rápido quanto hoje, sucedendo-se com enorme velocidade, e que consequentemente os períodos de tempo de gerações específicas são hoje mais curtos do que nunca – alguns anos e não algumas décadas (BAUMAN, 1999, p. 147-148).

O momento atual é caracterizado pela ansiedade (cf. BAUMAN, 1999, p. 148), visto que há uma procura constante por respostas e definições, mas o máximo que podemos chegar

são especulações que caiem no campo da incerteza[1]. Com isso, na atualidade nos deparamos com pessoas cada vez mais angustiadas por diversos motivos (financeiro, estético, religioso, acadêmico, etc.). Para Bauman, essa angústia é fruto da vastidão de possibilidades que são apresentadas ao homem, sendo que seu poder de escolha é limitado, todavia é falsamente colocado como infinito pelo markgent.

> Nas novas circunstâncias, o mais provável é que a maior parte da vida humana e a maioria das vidas humanas consuma-se na agonia quanto à escolha de objetivos, e na procura dos meios para os fins, que não exigem tanta reflexão. [...] A pergunta "o que posso fazer?" passou a dominar a ação, minimizando e excluindo a questão "como fazer da melhor maneira possível aquilo que tenho que não posso deixar de fazer?" (BAUMAN, 2001, p. 73).

Observando essa instabilidade atual, Bauman conceitua a contemporaneidade como *modernidade líquida*, constatando uma crise marcada pelas rápidas e constantes mudanças que ocorrem na sociedade. Talvez ainda seja cedo para fazer um juízo moral acerca da atualidade dizendo se ela seja boa ou ruim, mas é perceptivo que o homem e sua forma de se relacionar com os outros e com o mundo vem passando por mudanças constantes.

RELAÇÕES LIQUEFEITAS

Para Bauman, a sociedade atual pode ser definida como

> uma versão individualizada e privatizada da modernidade, e o peso da trama dos padrões e a responsabilidades pelo fracasso caem principalmente sobre os ombros dos indivíduos. Chegou a vez da liquefação dos padrões de dependência e interação. Eles são agora maleáveis a um ponto que as gerações passadas não experimentaram e nem poderiam imaginar (2001, p. 15).

As mudanças são uma constante na contemporaneidade e suas consequências são inevitáveis para os indivíduos. Nesses tempos instáveis, o indivíduo ganha centralidade, pois tudo ao seu redor se liquefaz constantemente, na velocidade de um sinal eletrônico. A instantaneidade é marca registrada da *modernidade líquida.* A cada instante, um novo produto é lançado no mercado e os indivíduos são levados a se refazerem em função dos novos lançamentos, visto que consumir é condição vital nesse contexto líquido.

Na lógica do consumo, até as relações humanas se tornam produto a ser comercializado em vista da sobrevivência na liquidez. Com isso, "laços e parcerias tendem a ser vistos e tratados como coisas a serem *consumidas*, e não produzidas; estão sujeitas aos mesmos critérios de avaliação de todos os objetos de consumo" (BAUMAN, 2001, p. 205). O outro passa a

1 [...] A incerteza não é algo que *reparamos*, mas algo que *criamos* e criamos de modo novo e em maior quantidade, e *criamos através dos esforços para repará-la* (BAUMAN, 1999, p. 150).

dimensionado pela utilidade que ele tem e não pelo o que ele é. Por isso, quando deixa de ser útil ou causa algum problema, a pessoa é descartada como um objeto que se tornou obsoleto. Exemplo disso são as redes sociais. Nelas, milhares de pessoas se relacionam virtualmente, mas, em um click, qualquer um pode ser excluído.

As relações virtuais são uma marca forte da *modernidade líquida*, pois o espaço virtual é extremamente fluido. Nas redes sociais, os conflitos são "facilmente" resolvidos, pois as pessoas ou os perfis podem ser constantemente adicionados ou excluídos, mudando apenas o número de amigos virtuais. Além disso, a multiplicidade de amigos ou seguidores elimina a obrigação de dar atenção a cada um deles. Nota-se um isolamento do indivíduo que, mesmo sendo seguido por milhares de pessoas, sente-se sozinho em meio à liquidez da existência. Há uma verdadeira política de precarização, conduzida pelo mercado de trabalho e apoiada pelas políticas de vida. Como resultado, observamos o enfraquecimento e decomposição dos laços humanos, das comunidades e das parcerias. "Compromissos do tipo 'até que a morte nos separe' se transformam em contratos do tipo 'enquanto durar a satisfação'" (BAUMAN, 2001, p. 204-205).

IMEDIATISMO E CONSUMISMO

Para Bauman, a sociedade atual é marcada pelo um imediatismo. "No estágio líquido da modernidade, só são fornecidos arreios com zíper, e o argumento para sua venda é a facilidade que podem ser usados pela manhã e despidos a noite (ou vice-versa)" (BAUMAN, 2001, p. 211). Subjacente a esse imediatismo encontra-se a cultura do descartável, que é alimentada pelo consumismo desregrado. Os produtos já são lançados praticamente desatualizados, pois o próximo já está na linha de produção.

Nessa esteira do pensamento, também o ser humano torna-se objeto de consumo, e a existência humana fica caracterizada como um grande *shopping center*, com diversas vitrines, todas elas recheadas de possibilidades que podem ser compradas com a moeda chamada tempo e retiradas nas sacolas das escolhas humanas. Não se pode perder tempo refletindo sobre o que comprar, pois ele é precioso e pode acabar a qualquer momento. Por isso, também não se deve perder tempo constituindo laços humanos duradouros, pois provavelmente não restará tempo para desfrutar dessa relação.

> Esforços para manter à distância o "outro", o diferente, o estranho e o estrangeiro, e a decisão de evitar a necessidade de comunicação, negociação e compromisso mútuo, não são a única resposta concebível à incerteza existencial enraizada na nova fragilidade ou fluidez dos laços sociais. Essa decisão certamente se adapta à nossa preocupação contemporânea obsessiva com poluição e purificação, à nossa tendência de identificar o perigo para a segurança corporal com a invasão de "corpos estranhos" e de identificar a segurança não-ameaçada com a pureza (BAUMAN, 2001, p. 138).

TRANSCENDÊNCIA SOB OUTRA ÓTICA

O homem e a mulher da *modernidade líquida* vivem angustiados, pois convivem diariamente "com o risco da autorreprovação e do autodesprezo... com os olhos postos em seu próprio desempenho" (BAUMAN, 2001, p. 52). Aumenta, pois, o desejo de realização e o cansaço pelas frustações cotidianas. Com isso, a relação com a transcendência torna-se um refúgio para se depositar as problemáticas cotidianas e a fé, com todo seu entorno, torna-se um objeto de consumo, que é oferecido em diversos modelos pelas mais variadas "igrejas" para os distintos gostos (NERY; VASCONCELLOS, 2014, p. 128).

Em 2005, o Papa Bento XVI tratou da comercialização da religião em sua homilia no encerramento da Jornada Mundial da Juventude em Madri:

> [...] existe, ao mesmo tempo, também um sentimento de frustração, de insatisfação de tudo e de todos. É espontâneo exclamar: não é possível que esta seja a vida! Deveras, não. E assim, juntamente com o esquecimento de Deus existe um "boom" do religioso. Não quero desacreditar de tudo o que existe neste contexto. Pode existir nisto também a alegria sincera da descoberta. Mas, para dizer a verdade, não raramente a religião se torna quase um produto de consumo. Escolhe-se aquilo de que se gosta, e alguns sabem até tirar dela um proveito. Mas a religião procurada a seu "bel-prazer" no fim não nos ajuda. É cômoda, mas no momento da crise abandona-nos a nós próprios.

O individualismo e o imediatismo da *modernidade líquida* influenciam diretamente na vivência religiosa das pessoas. O indivíduo da *modernidade líquida* é muito atarefado e não pode "perder" tempo. "Antes de se ter tempo de pensar na eternidade, a hora de dormir está chegando e, depois, um outro dia transbordante de coisas a serem feitas ou desfeitas" (BAUMAN, 1998, p. 210). Com a falta de tempo para pensar na eternidade, a religião – e toda relação com a transcendência - perde sua funcionalidade social, visto que a escatologia é o princípio básico das religiões.

Não há tempo para cogitar a eternidade; o importante é o aqui e o agora ou, em outras palavras, o instantâneo. Segundo Bauman (1998, p. 211), "a esperança da vida eterna, o sonho e o horror do inferno não são a questão da partenogênese, embora seja disso que os filósofos da religião quase conseguiram nos convencer". Existem muitos problemas no presente a serem resolvidos, por isso um discurso centrado na possibilidade da vida eterna não é mais encantador.

Tendo dado centralidade ao indivíduo, a vida comunitária fica relativizada, pois como falar de comunidade em tempos nos quais "a sociedade está fortemente marcada pela fragmentação social e fluidez das instituições: família, relacionamentos, religiões, partidos políticos, sindicatos associações diversas"? (LOPES, 2014, p. 47). Para Bauman, as instituições

"não são mais as forças determinantes e definidoras das identidades" (BAUMAN, 2000, p. 33). Na *modernidade líquida*, o indivíduo está lançado à liquidez das incertezas e não á solidez das estruturas institucionais.

PRIVATIZAÇÃO DA RELIGIÃO

A busca pela felicidade é latente na *modernidade líquida*. Todavia, essa busca é pautada pelo individualismo, pois cada indivíduo acredita ser possível chegar sozinho à felicidade. No campo religioso as pessoas tendem a buscar o sagrado sem especificamente aderirem a uma religiosa ou procuram denominações religiosas que satisfazem seus desejos e não se preocupam tanto com os códigos doutrinários, mas com o resultado imediato que sua escolha irá lhe trazer.

> Faz muito mais sentido ao indivíduo pós-moderno construir a própria experiência religiosa que pode até agregar características de uma religião tradicional, mas sem se limitar a elas. O religioso passa a escolher no que crer e não aceitar tudo que a instituição lhe impõe, passando, assim, a vivenciar uma religião à *la carte*, personalizada ao gosto do cliente, e adotando apenas crenças e tradições que façam sentido no próprio sistema de valores e narrativa pessoal de vida. (NERY; VASCONCELLOS, 2014, p. 128)

A religião passa a ser construída segundo os interesses dos indivíduos. Diante de tantas ofertas religiosas, é possível bricolar as partes e constituir uma religião para si, independente das instituições. Os livros sagrados, como a Bíblia, correm o risco de serem interpretados para suprir carências individuais; torna-se um livro de autoajuda. A religião fica colocada a serviço do bem-estar e da satisfação pessoal. Ela é privatizada e, por isso, moldada para responder as necessidades do indivíduo. Afinal, na *modernidade líquida*, o sofrimento é um produto estragado que precisa ser retirado das prateleiras da existência e a felicidade se faz no aqui e no agora; tudo que a ameaça deve ser eliminado. Para Bauman, na *modernidade líquida,* "os homens e as mulheres são naturalmente tentados a reduzir a complexidade de sua situação a fim de tornarem as causas do sofrimento inteligíveis e, assim, tratáveis" (2000, p. 52).

Para Melchior, os contemporâneos se entendem como centro da vida e todas as coisas devem estar a serviço de seus desejos. Até mesmo Deus, se quiser assegurar sua existência, deve se enquadrar nesse esquema. Caso contrário, também será expulso da existência humana (2009, p. 2). Esse é um dos motivos do expressivo crescimento de denominações religiosas intimistas, sobretudo nas correntes neopentecostalistas, em que se promete o alívio imediato de sofrimentos e angústias.

O processo de secularização na *modernidade líquida* não almeja o fim da religião, mas que o ser humano seja o seu centro. Quase sempre, não importam as normas morais e os compromissos éticos da religião, desde que esta ofereça a felicidade imediata. A felicidade

eterna ficou no imaginário dos medievais. O contemporâneo quer experimentar agora a felicidade, pois esperar não é algo possível quando se está imerso na liquidez e na compulsão dos tempos atuais.

CONSEQUÊNCIAS NA VIDA DOS UNIVERSITÁRIOS

No ambiente universitário, a escassez de tempo também se faz perceptível. A falta de tempo é uma marca da vida estudantil e os universitários estão sempre sobrecarregados de textos para ler, trabalhos para fazer, pesquisar para realizar, estudos a serem colocados em dia. Quando se considera que cerca de 70% dos universitários trabalham[2], isso fica ainda mais grave. Administrar o tempo do trabalho, do lazer e de outros interesses de forma a não prejudicar a vida acadêmica é tarefa árdua. Se se considera que o objetivo principal de um universitário é estudar para terminar o curso e conseguir um emprego que lhe dê estabilidade, prioridade deverá ser dada às tarefas acadêmicas. Diante de tanta coisa a fazer, arranjar tempo para a prática religiosa, frequentando um grupo, associação ou pastoral é perder tempo. A ação pastoral da PU deve estar atenta a essa realidade dos universitários, para não traçar planos utópicos que exigirão muita dedicação dos mesmos. Deve-se levar em consideração que

> [...] Só restam ao estudante os fins de semana e os feriados para corresponder com mais calma e profundamente a essas exigências, principalmente às vésperas de provas e exames. E, com isso, é quase nada o tempo que sobra para a formação do grupo cristão, para o desenvolvimento de seu processo pedagógico, para a programação de sua ação apostólica (GUSSO, 1977, p. 17).

São muitas atividades a serem realizadas: trabalhos, seminários, provas, etc. O presente é tão exigente, que não sobra espaço para pensar a eternidade. Para o contemporâneo, marcado pelo presentismo, o inferno e o céu se projetam no agora e, para o universitário, essas realidades se dão nos resultados das atividades acadêmicas. Uma reprovação pode custar a liquefação de todo um projeto pré-estabelecido seja por ele ou por seus familiares.

Entende-se que o destino de cada indivíduo está em suas próprias mãos e somente ele é capaz de tornar realidade aquilo que foi projetado. Com isso, a preocupação em pedir ajuda ao transcendente para a realização das atividades se tornou desnecessária, visto que o ser humano se entende capaz de superar com esforços os seus problemas.

Para Bauman, o contemporâneo não tem mais interesse pela vida eterna:

> A idéia de auto-suficiência humana minou o domínio da religião institucionalizada não prometendo um caminho alternativo para a vida eterna, mas chamando a atenção humana para longe desse ponto;

2 Segundo pesquisa feita por IDP – Instituto Data Popular, em 2012.

> concentrando-se, em vez disso, em tarefas que os seres humanos podem executar enquanto ainda são "seres que experimentam" – e isso significa aqui, nesta vida (BAUMAN, 1998, p. 213).

Em meio a esse contexto, a PU vê-se na obrigação de nadar contra a corrente, pregando o bem-comum e constituindo comunidades dentro das universidades. Todavia, emerge o problema de encontrar um ponto em comum para congregar essas comunidades, levando em consideração que o presentismo pós-moderno exige que se tenha resultados imediatos. Acrescenta-se a isso a escassez do tempo dos universitários. Por isso, é preciso "promover a interação, o diálogo e a unidade dos diversos grupos cristãos presentes na vida e no contexto que as Instituições de Ensino Superior estão inseridas" (CNBB, 2013, p. 13).

O método de demonizar o novo e o inexplicável aos olhos da religião funcionou bem na Idade Média, mas não se aplica na pós-modernidade. Ao invés de demonizar a realidade atual e se estagnar no saudosismo em que a maioria das pessoas eram católicas e que ser católico dava um status social, a PU deve olhar para atualidade como um campo de missão, não nos moldes proselitistas, mas numa perspectiva de diálogo e de encontro pessoal com Cristo. Cada período tem seus desafios, que podem ser superados por meio de uma pastoral intimamente ligada à realidade. Os bispos da América-Latina e Caribe ousaram reconhecer os limites da ação evangelizadora da Igreja na atualidade:

> Na evangelização, na catequese e, em geral, na pastoral, persistem também linguagens pouco significativas para a cultura atual e em particular para os jovens. Muitas vezes as linguagens utilizadas parecem não levar em consideração a mutação dos códigos existencialmente relevantes nas sociedades influenciadas pela pós-modernidade e marcadas por amplo pluralismo social e cultural. As mudanças culturais dificultam a transmissão da Fé por parte da família e da sociedade. Frente a isso, não se vê uma presença importante da Igreja na geração de cultura, de modo especial no mundo universitário e nos meios de comunicação social. (DAp, 2007, p. 55)

Os princípios cristãos ainda continuam tendo sua validade, todavia a metodologia com que esses são apresentados talvez não corresponda à realidade pós-moderna. Provavelmente seja por isso que frequentemente se observa líderes religiosos lamentando o insucesso das missões. Visto que o método continua o mesmo em tempos que exigem outros. O caráter eterno do discurso religioso, por si, não atrai o homem da *modernidade líquida* que vê suas referências humanas e teóricas se dissolverem constantemente.

> Como antes, o corpo continua mortal e portanto transitório, mas sua brevidade parece uma eternidade quando comparada à volatilidade e efemeridade de todos os quadros de referência, pontos de orientação, classificação que a modernidade líquida põe e tira das vitrines e prateleiras. A família, os colegas de trabalho, a classe e os vizinhos

> são fluidos para que imaginemos sua permanência e os creditemos com a capacidade de quadros de referência confiáveis. (BAUMAN, 2001, p. 227-229).

O contemporâneo está fragmentado e sedento por realização. Acrescenta-se a isso o cansaço das meta-narrativas das instituições religiosas e da ciência que prometem a felicidade, mas não atingem os problemas cotidianos. Mais do que discursos eloquentes, o indivíduo quer um *post* de poucas linhas nas redes sociais que possa alimentar seu desejo por realização. Por isso, a objetividade pode ser um caminho a ser trilhado pela PU para fazer pastoral nessa liquidez pós-moderna. Deixar de lado os esquemas prontos e dar oportunidade á novidade do espírito, parece ser arriscado, mas é preferível arriscar que ficar estagnado nos esquemas saturados pelo tempo.

A *modernidade solida* colocou o protagonismo nos esquemas, deixando o indivíduo como coadjuvante. Na *modernidade líquida*, o indivíduo quer ser protagonista de sua história. Por isso, é preciso se emancipar de tudo que cerceia, inclusive dos esquemas rígidos de espaço e tempo, cuja compreensão mudou com a chegada do mundo virtual. Este possibilita o acesso a um mundo de informações com um simples clique sem sair do lugar.

> [...] a passagem da fase "sólida" da modernidade para a "líquida" - ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam. É pouco provável que essas formas, quer já presentes ou apenas vislumbradas, tenham tempo suficiente para se estabelecer, e elas não podem servir como arcabouços de referência para as ações humanas, assim como para as estratégias existenciais a longo prazo, em razão de sua expectativa de vida curta: com efeito, uma expectativa mais curta que o tempo que leva para desenvolver uma estratégia coesa e consistente, e ainda mais curta que o necessário para a realização de um "projeto de vida" individual (BAUMAN, 2007, p. 7).

A *modernidade líquida* exige da Igreja uma atitude de abertura. Desde o Concílio Ecumênico Vaticano II, essa abertura tem sido propalada. Atualmente, o Papa Francisco convoca a Igreja para uma atitude de saída, isto é, chama a comunidade eclesial a abrir as portas, rever as estruturas e, especialmente, dialogar com o mundo.

> Entre a indiferença egoísta e o protesto violento, há uma opção sempre possível: o diálogo. [...] Um país cresce, quando dialogam de modo construtivo as suas diversas riquezas culturais: cultura popular, cultura universitária, cultura juvenil, cultura artística e tecnológi-

> ca, cultura econômica e cultura familiar e cultura da mídia (FRANCISCO, 2013, p. 42).

UM OLHAR DE ESPERANÇA

O Documento de Aparecida nos ensina que

> A pastoral da Igreja não pode prescindir do contexto histórico onde vivem seus membros. Sua vida acontece em contextos socioculturais bem concretos. Essas transformações sociais e culturais representam naturalmente novos desafios para a Igreja em sua missão de construir o Reino de Deus. Dai nasce, na fidelidade ao Espírito Santo que a conduz, a necessidade de uma renovação eclesial que implica reformas espirituais, pastorais e também institucionais (§ 367).

O Papa afirma que é preferível "uma Igreja acidentada, ferida, enlameada por ter saído pelas estradas, a uma Igreja enferma pelo fechamento e a comodidade de se agarrar às próprias seguranças" (Evangelii Gaudium, 49). Com isso, no âmbito universitário, a PU deve se abrir ao diálogo com todos, buscando estabelecer laços que fortifiquem a vida comunitária na academia, mesmo que para isso sejam necessários os embates de ideias.

Portanto, em meio a esse *ethos* líquido, em que a única certeza que temos é de que tudo é incerto, a PU vê-se obrigada a rever suas práticas pastorais. Nossa sociedade é regida pela conectividade, mas que não gera conexão entre as pessoas, sendo que as interações são realizadas mais com as telas. Agrega-se a isso o imediatismo que não almeja a eternidade, mas a vivência estrema de cada momento desta vida. Por isso, é pertinente olhar para a realidade e constatar os limites e as possibilidades da PU, para pensar o agir pastoral nesses tempos líquidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

_____. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **O Mal Estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BENTO XVI, Papa. **Homilia de sua Santidade Bento XVI** - Colónia, Esplanada de Marienfeld - Domingo, 21 de agosto de 2005. Disponível em: <https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/homilies/2005/documents/hf_ben-xvi_hom_20050821_20th-world-youth-day.html>. Acesso em: 29 de julho 2017.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO. **Documento de Aparecida**: texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe. 1ª edição, 2008. 15ª reimpressão, 2014. Brasília: Edições CNBB, São Paulo: Paulus/Paulinas; 2014.

FRANCISCO, Papa. **Exortação Apostólica Evangelii Gaudium** – A Alegria do Evangelho: sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual. 1ªed. Brasília: Edições CNBB, 2013.

IDP – Instituto Data Popular – **Universitários são da nova classe média**. Disponível em:http://economia.uol.com.br/ultimas-noticias/redacao/2012/10/09/7-em-cada-10-universitarios-sao-da-nova-classe-media-diz-pesquisa.jhtm. Acesso abril de 2015.

LIBANIO, João Batista. **Jovens em tempo de pós-modernidade**: considerações socioculturais e pastorais. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MELCHIOR, Marcelo do Nascimento. **A religião pós-moderna em Zygmunt Bauman**. In: XI Simpósio nacional da associação brasileira de história das religiões. 2009. Goiânia. Anais...Disponívelem:<http://www.abhr.org.br/wpcontent/uploads/2013/01/art_MELCHIOR_pos_moderna_bauman.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

NERY, Alberto Domeniconi; VASCONCELLOS, Esdras Guerreiro. **Individualização e Fragmentação**: efeitos da Pós-Modernidade no Cristianismo contemporâneo. Ciências da Religião: história e sociedade, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 118-132, dez. 2014.

GT 3 - JUVENTUDES RURAIS:

AÇÕES COLETIVAS E MOVIMENTOS JUVENIS NO CAMPO

JUVENTUDE RURAL: ENTRE O PARTIR E O PERMANECER NO CAMPO. A DINÂMICA DOS JOVENS RURAIS DO MUNICÍPIO DE BELA VISTA DE GOIÁS (GOIÁS/BRASIL)

Lorrany dos Santos Ferreira (ferreiralorrany@hotmail.com)
Mestranda em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás

Andréa Vettorassi (andreavettorassi@yahoo.com.br)
Doutora em Sociologia professora na Universidade Federal de Goiás

Este estudo se insere no conjunto de reflexões sobre a juventude, em especial, sobre aquela que reside no campo e estuda na cidade. O trabalho busca identificar e analisar as concepções de campo e de cidade dos jovens do município de Bela Vista de Goiás (Goiás/Brasil), estudantes de escolas públicas que, em meio a tantos dilemas sobre o futuro, ainda precisam optar entre permanecer no campo como integrante da agricultura familiar ou partir para a cidade em busca de outro modo de vida que corresponda às suas aspirações futuras. O foco da pesquisa são os estudantes do Ensino Médio, exclusivamente aqueles entre a faixa etária de 15 a 24 anos. A proposta metodológica é entrevistar os estudantes, a partir de um roteiro estruturado, sobre questões que abordam assuntos pessoais, econômicos, familiares, a perspectiva futura e o trabalho destes.

Palavras-chave: juventude, campo-cidade, agricultura familiar;

This study is part of the set of reflections on youth, especially those who live in the countryside and study in the city. This work aims to identify and analyze the field and city conceptions of young people from the city of Bela Vista de Goiás (Goiás / Brazil), public school students who, in the midst of so many dilemmas about the future, still have to choose between staying in the field As part of family farming or leave for the city in search of another way of life that corresponds to their future aspirations. The focus of the research is the students of High School, exclusively those between the age group of 15 to 24 years. The methodological proposal is to interview the students, based on a structured script, on questions that deal with personal, economic, family matters, the future perspective and their work.

Keywords: youth, field-city, family farming;

INTRODUÇÃO

Pensar em juventude é associá-la a problemas. O termo "jovem" refere-se a uma fase entre a infância e a vida adulta, e nesse processo de transição que a identidade do indivíduo é formada. Sposito (2002) reconhece que a própria definição da categoria juventude aponta para um modo de passagem – heteronomia da criança para a autonomia de um adulto -, no entanto, a duração e suas características têm variado nos processos e formas, porque a estruturação das idades difere enormemente de uma sociedade a outra.

A palavra juventude tem assumido diferentes significados de acordo com o contexto histórico, social, econômico e cultural vigente. Porém, o sentido mais comumente encontrado é aquele que a define como uma fase de transição entre a adolescência e a vida adulta, um

momento de preparação para um "devir", conforme analisam Dayrell e Gomes, comentando sobre as imagens atribuídas a essa fase da vida. "Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, onde o jovem é um „vir a ser', tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente" (Dayrell; Gomes, s/d, p.1).

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde, Organização Mundial da Saúde (OPS/OMS), juventude é uma categoria sociológica que representa um momento de preparação de sujeitos - jovens - para assumirem o papel de adulto na sociedade e abrange o período dos 15 aos 24 anos de idade. No Brasil, a atual Política Nacional de Juventude (PNJ), considera jovem todo cidadão ou cidadã da faixa etária entre os 15 e os 29 anos. A Política Nacional de Juventude divide essa faixa etária em três grupos: jovens da faixa etária de 15 a 17 anos, denominados jovensadolescentes; jovens de 18 a 24 anos, como jovens-jovens; e jovens da faixa dos 25 a 29 anos, como jovens-adultos. Embora analisar o significado da palavra juventude possa ser um tema instigante, não se pretende aprofundar essa discussão neste momento da pesquisa.

Entretanto, em meio a tantas instabilidades, ações contraditórias, certezas e incertezas que o jovem se torna um adulto. Por ser uma fase de transição, um processo de passagem, o jovem carrega o fardo de ser uma representação do futuro, espera-se muito dele para mudar os rumos do país. Sendo assim, a experiência dos jovens é o fator propulsor da dinâmica da sociedade. E, muitas vezes, é o canal de introdução de mudanças na sociedade. As pessoas que se encontram vivendo a sua juventude são aquelas que movimentam novas ideias no meio em que vivem.

No Brasil, somente no final dos anos 90, os jovens passaram a ser um alvo importante das políticas públicas. E é através do histórico das políticas públicas para a juventude que podemos perceber como esse conceito foi mudando na prática e teoricamente. É, no final do século XIX, que surgem as primeiras ações públicas destinadas a crianças e adolescentes, com foco no atendimento de órfãos. Em seguida, a atenção foi dada a crianças desamparadas, para que se integrassem ao mercado de trabalho evitando a sua desocupação. Se, até os anos 30, a abordagem predominante – ou mesmo exclusiva –voltava-se à infância e à adolescência, na década de 40, os jovens passaram a ser objeto de atenção, como resultado das exigências do mercado quanto à formação e qualificação da força de trabalho. É nessa época que se cria o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), o Serviço Nacional de Aprendizagem

Industrial (Senai), o Serviço Social da Indústria (Sesi) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). O objetivo era capacitar os jovens para o seu ingresso no mercado de trabalho. Com o fim da II Guerra Mundial, surgiu a necessidade de Direitos Humanos. A partir de então, iniciou-se um processo de reconhecimento dos direitos de crianças e adolescentes, que permaneceu interrompido durante a ditadura militar brasileira. Com o fim desse regime, voltou-se a pensar na situação do menor. Na década de 90, a criança e o adolescente passaram a ser vistos como sujeitos de direito – o que levou a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Atualmente, as políticas públicas visam

encaminhar os jovens para o mercado de trabalho e recuperá-los (defasagem de conduta e da educação) para inseri-los no mercado de trabalho.

No filme Opinião Pública (1967), Arnaldo Jabor representa o imaginário da juventude carioca de classe média da época e supõe que para eles o futuro é apenas um lugar onde vivem os adultos. E hoje? O que os jovens, de um modo geral, sem distinção de classes, pensam sobre o futuro? Enquanto professores, que convivemos com a situação problemática entre os jovens e seus respectivos futuros, nos preocupamos com a formação da identidade, com a escolha da carreira profissional, com o posicionamento sexual, com o posicionamento político e com a visão de mundo que nossos alunos construirão.

Dessa forma, quando pensamos a juventude devemos pensar no "sujeito como um ser constituído e atravessador por fluxos, devires, multiplicidades e diferenças" (COIMBRA 2005). Pensando a diferença e a multiplicidade, o trabalho pretende pesquisar os jovens do campo que, em meio a tantos dilemas sobre o futuro, ainda precisam optar entre permanecer no campo como integrante da agricultura familiar, ou partir para a cidade em busca de outro modo de vida para realização das aspirações futuras.

A proposta de trabalho surge de uma aproximação com jovens estudantes do ensino médio da rede estadual de ensino do município de Bela Vista de Goiás, região metropolitana de Goiânia – Goiás (Brasil), denominada Grande Goiânia, que assim como muitos jovens, migram diariamente do campo para a cidade a fim de concluírem o ensino médio. Esses jovens, além da terem preocupações próprias de sua fase, ainda precisam decidir se, após concluírem o ensino básico, devem buscar uma profissionalização (ou não) que os mantêm integrados à agricultura familiar ou se devem romper com a atividade camponesa e migrar para os centros urbanos a fim de mudarem sua realidade, buscando uma profissão que os levem a ascensão social.

Várias questões permeiam essa discussão, portanto, para que seja possível uma investigação sociológica desse evento, propomos compreender, especialmente, as razões do processo de migração entre o campo e a cidade praticada por estes jovens em questão. Para tanto, tomamos como objeto de pesquisa os alunos de duas escolas públicas de nível médio do município de Bela Vista de Goiás: Colégio Estadual Pedro Vieira Januário e Escola Estadual Dr. Bélem. O foco da pesquisa são os alunos, entre a faixa etária de 15 a 24 anos, que residem no campo, mas que precisam migrar diariamente para a cidade a fim de concluírem o ensino médio.

Além desses pontos levantados, os objetivos da pesquisam se ampliam em analisar as políticas públicas para os jovens rurais no município aqui mencionado; estudar os dados sobre a população rural, especialmente em relação aos jovens; compreender o imaginário da juventude rural, sobretudo sobre o futuro e suas perspectivas profissionais; Entender a relação do jovem com o campo e a cidade (identidade, lazer, trabalho, família, entre outros); e analisar a questão do gênero no campo, especialmente sobre a presença e/ou ausência da mulher;

O MUNICÍPIO DE BELA VISTA DE GOIÁS E AS ESCOLAS COLÉGIO ESTADUAL PEDRO VIEIRA JANUÁRIO E ESCOLA ESTADUAL DR. BÉLEM: BREVES APONTAMENTOS

O município de Bela Vista de Goiás está a 45 km da capital do estado de Goiás, a cidade de Goiânia. Entretanto, é considerado parte da região metropolitana de Goiânia, conhecida popularmente por Grande Goiânia, uma conurbação de cidades ao redor de Goiânia composta por vinte municípios. A cidade de Bela Vista de Goiás está situada na região centro-oeste do país, sua população é de, aproximadamente, 28 077 habitantes (IBGE, 2016). O município foi fundando em 1896. Segundo a narrativa local, a cidade surgiu próxima aos centros de mineração, onde tropeiros e carreiros que transportavam mercadorias do estado de Minas Gerais para a estado de Goiás, fizeram do local ponto de pouso e de "rancho dos tropeiros", assim circundando-o surgiu o povoado que, tempos depois, em 5 de junho de 1896, foi elevado à categoria de cidade.

Localização de Bela Vista de Goiás em Goiás

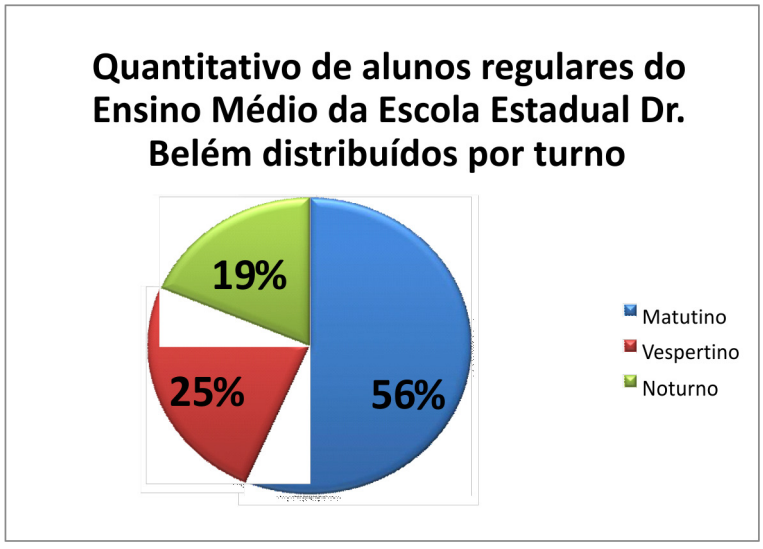


(Foto: Raphael Lorenzeto de Abreu)

A base econômica de Bela vista de Goiás sempre foi alicerçada pelas atividades agropecuárias. Durante muito tempo, a atividade de destaque foi o fumo cultivado e processado no município que foi principal produto de exportação durante décadas. Entretanto, atualmente uma grande quantidade dos proprietários de terra vivem das atividades agrícolas e pastoris. No município há também uma grande criação de gado leiteiro e gado de corte que vem atribuindo um relevante desenvolvimento na cidade.

O município em questão possui duas escolas públicas que oferecem o ensino médio para os alunos que moram na cidade e para os alunos que moram no campo: a Escola Estadual Dr. Belém e o Colégio Estadual Pedro Vieira Januário. A primeira oferta o 9º Ano do ensino fundamental no turno vespertino; o Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno – PROFEN -, no turno noturno; e o ensino médio (1º Ano, 2º Ano e 3º Ano) em três turnos: matutino, vespertino e noturno. A segunda escola, o Colégio Estadual Pedro Vieira Januário, oferta apenas o ensino médio (1º Ano, 2º Ano e 3º Ano) em tempo integral, período diurno. A Escola Estadual Dr. Belém neste respectivo ano de 2017, no segundo semestre, conta com um total de 494 alunos matriculados no ensino médio distribuídos nos três turnos, 153 alunos matriculados no ensino fundamental e 47 matriculados no PROFEN. O Colégio Estadual Pedro Vieira Januário, nesse mesmo período, conta com um total 165 alunos que cursam o ensino médio em período integral.

Para o desenvolvimento da pesquisa estão sendo considerados os alunos das duas escolas, Escola Estadual Dr. Belém e Colégio Estadual Pedro Vieira Januário, que cursam o ensino médio, seja no turno matutino, vespertino, noturno ou em tempo integral. No entanto, neste primeiro momento, o acesso às informações foi bastante restrito, o que faz com que a pesquisa apresente dados ainda incipientes, pois serão melhores analisados ao longo do processo de pesquisa. Sobre a Escola Estadual Dr. Belém, em especifico, o acesso se restringe a quantidade de alunos regulares matriculados no ensino médio distribuídos nos três turnos. Para efeito visual, segue o gráfico com representação dos dados.

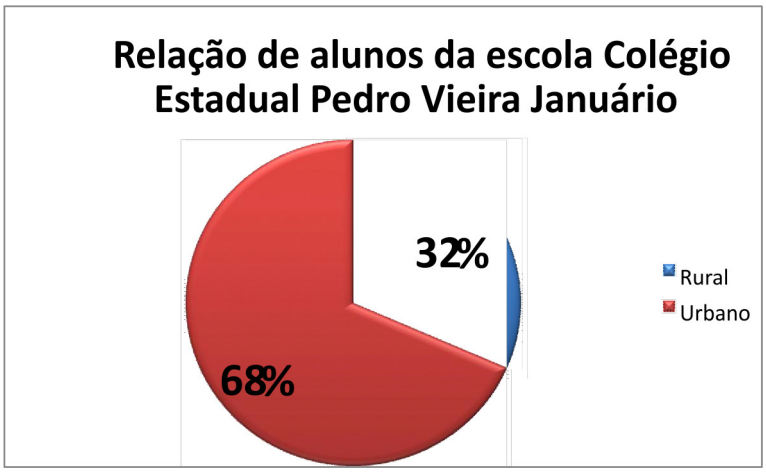


(Fonte: pesquisa de campo)

O gráfico acima mostra o quantitativo de alunos do ensino médio da Escola Estadual Dr. Belém distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. O turno matutino é composto por 279 alunos, o vespertino por 123 alunos e o noturno por 92 alunos, o que corresponde, respectivamente, a 56%, 25% e 19% do total de alunos da unidade escolar. A partir destes dados, é perceptível constatar que a maioria dos estudantes da escola em questão cursam o ensino médio no período matutino. Considerando isso, a pesquisa objetivará descobrir

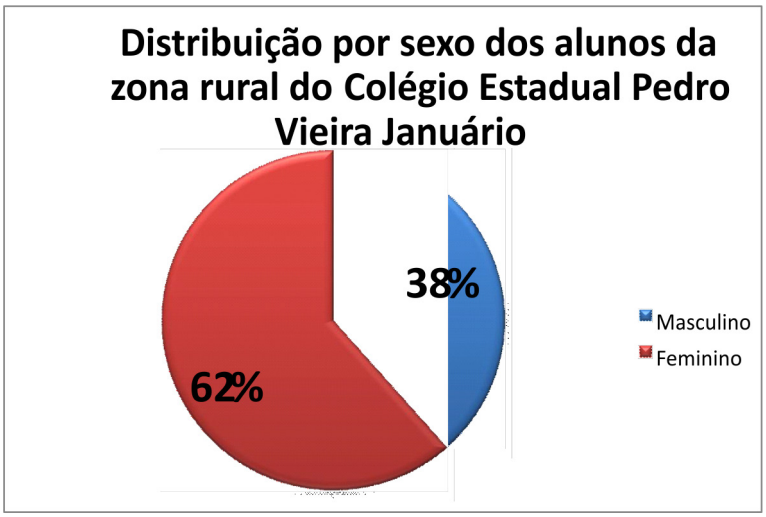
o quantitativo desses que residem na zona rural e migram para cidade diariamente a fim de estudarem, e posteriormente aprofundar em questões relativas às suas práticas cotidianas.

No Colégio Estadual Pedro Vieira Januário, como já foi dito anteriormente, estão matriculados 165 alunos que cursam o ensino médio em período integral. A partir deste total de alunos, e das informações que foram acessíveis, a pesquisa se preocupou em estabelecer a relação dos alunos que residem na cidade, aqueles que residem no perímetro urbano, e os alunos que residem na zona rural, que residem no perímetro rural. Segue o gráfico.



(Fonte: pesquisa de campo)

O gráfico mostra que a maioria dos estudantes desta instituição residem no perímetro urbano do município de Bela Vista de Goiás, no entanto, a quantidade de alunos que residem na zona rural apresenta um índice considerável. Dos 165 alunos da escola, 113 alunos são do perímetro urbano e 52 alunos do perímetro rural, ou seja, representam respectivamente, 68% e 32% do total de alunos. Outra distinção possível foi a distribuição por sexo (feminino e masculino) dos alunos estudantes do perímetro rural.



(Fonte: pesquisa de campo)

Do total de 52 alunos que residem na zona rural, 32 alunos são do sexo feminino, que representam 38% do total, e 20 alunos são do sexo masculino, que representam 62% do total. Essa informação também é importante para posteriormente aprofundarmos esse debate no que diz respeito à questão do gênero.

DILEMAS E PERSPECIVAS DA JUVENTUDE RURAL NA CONTEMPORANEIDADE

Embora essa discussão seja pertinente ao nosso tempo, em outros séculos formularam-se indagações a respeito. Através do advento do capitalismo, a classe dos agricultores sofreu profundas transformações. Durante todo esse tempo, devido a tantas mudanças na estrutura política, econômica e social, essa categoria tem apresentado certa incapacidade de se estabelecer nesse sistema subordinado ao capital. Karl Marx em sua análise e teoria histórica antecipou o questionamento sobre a vida rural e seus desdobramentos. Nessa perspectiva, autores com a abordagem marxista apontam:

> O capitalismo tomou a terra um bem de capital; pôs fim à propriedade comunitária; transformou a produção urbana e agrícola em valores-de-troca; fez do mercado translocal o *locus* privilegiado da vida socioeconômica; atraiu trabalhadores para o centro urbano em busca de empregos; efetivou a produção de mercadorias em larga escala; expulsou do campo famílias inteiras. Tudo isso culminou na separação dos produtores diretos (artesãos e pequenos agricultores) de seus meios de produção, ao convertê-los, tão somente, em proprietários apenas de sua força de trabalho, enquanto etapa elementar para a geração da mais-valia. Neste sentido, a cada progresso da economia de mercado ocorria uma intensa fragilização da economia campesina, que anteriormente bastava a si mesma. (RAMALHO; MOREIRA, S/D, p. 188-189)

No entanto, os dados demográficos sobre a população brasileira demonstram a continuidade do processo migratório campo-cidade nas últimas décadas. Na década de 70 a população rural do Brasil tinha aproximadamente 41 milhões de habitantes. Já a década de 80 essa população passou para 38,5 milhões, e na década de 90 essa população rural chegou a atingir 33,8 milhões de habitantes, isso corresponde a uma participação de 44,1%, 32,4% e 22% da população total do país, respectivamente. Quanto aos jovens brasileiros, na faixa etária de 15 a 24 anos somam 34,1 milhões de pessoas, correspondendo a 20,1% do total da população; em áreas rurais vivem 5,9 milhões de jovens (IBGE, 2006 e 2010).

No que diz respeito a Goiás, a população total é representada por 6.003.788 habitantes, dentre estes a população urbana total corresponde a 5.420.714 habitantes e a população rural total 583.074 habitantes, sendo 317.441 homens e 265.633 mulheres (IBGE, 2010). Sobre o número de estabelecimentos rurais familiares e não familiares, é possível verificar que em

Goiás apenas 65% dos estabelecimentos são de produtores familiares, enquanto 35% são de produtores não familiares. Em relação a participação do valor da produção agropecuária apenas 16% do valor da produção provêm da agricultura familiar, e 84% é gerado pela agricultura não familiar. Desse modo, fica evidente que a produção da agricultura familiar tem menor valor agregado do que aquilo que é produzido pela agricultura não familiar, ou seja, pelos grandes proprietários de terra, os latifundiários (XAVIER, 2012).

Dados como esses demonstram que cada vez mais, especialmente os jovens, trocam o campo pela cidade. Umas das justificativas para isso é que quando o jovem passa a ter maiores responsabilidades dentro da propriedade rural, em relação aos deveres como agricultor seja ele produtivo, econômico ou social, ele passa a visualizar e sentir as dificuldades que a agricultura familiar tem encontrado ao longo dos anos, em relação à dificuldade de crédito, assistência técnica, investimento em tecnologia, etc.. A partir do momento que ele se envolve com esses problemas, o seu desenvolvimento pessoal se torna mais difícil, pois é nessa fase da vida que eles estão planejando a realização de seus projetos pessoais que muitas vezes são interrompidos pelas condições que o núcleo familiar se encontra (SPANEVELLO e VELA, 2003).

Os fatores que motivam a emigração rural estão divididos entre os atrativos da vida rural (que são fatores de atração) e as dificuldades da vida no meio rural e da atividade agrícola (que são os fatores de expulsão) (BRUMER, 2007). De acordo com Brumer (2007: p.3)

> Apesar do peso dos fatores estruturais, as decisões sobre a migração são tomadas por indivíduos, que variam na avaliação de fatores de atração ou de expulsão. Ademais, na decisão de migrar, provavelmente os fatores de expulsão são anteriores aos de atração, na medida em que os indivíduos fazem um balanço entre s situação vivida e a expectativa sobre a nova situação. Dependendo de como se examina a questão, os estudos sobre a migração dos jovens focalizam ora os atrativos no novo ambiente ora os aspectos vistos como negativos no local de origem. Entre os "ruralistas" predominam as análises que apontam ante os fatores de expulsão do que os de atração, como causas de migração.

Além disso, o histórico de ausência de políticas públicas no Brasil, a dificuldade e insuficiência dos serviços de saúde e de educação de boa qualidade, bem como o acesso ao lazer tem reduzido a vontade dos jovens permanecerem vivendo na zona rural. A falta de apoio para a criação de alternativas de trabalho e meios diversificados para a composição de renda aumenta mais ainda a tendência dos jovens deixarem o campo, que muitas vezes são incentivados até pelos próprios pais por acreditarem que na cidade terão todas as oportunidades para a concretização dos seus sonhos (SILVA, 2006).

De modo geral, a baixa educação e a insuficiência de políticas públicas têm gerado vários problemas, entre os quais se pode fazer referência ao analfabetismo; grande número de crianças e jovens fora da escola; a carência de ensino rural; não valorização e formação de

docentes; docentes alheios à realidade rural; abandono da escola rural; ausência de infraestrutura adequada; carência de renovação pedagógica; escolas deslocadas das necessidades e das questões do mundo real e alheia aos interesses dos trabalhadores rurais, de seus movimentos e organizações, e assim estimuladora do abandono do campo.

É importante observar que para cursar o ensino médio, em geral, o jovem rural precisa ir para as sedes dos seus municípios regularmente, onde terão acesso á outra forma de vida e diferentes modos de relacionamento social ao qual começarão a confrontar os valores da vida no campo e na cidade e despertarão o desejo de viver tal modo de vida diferente do qual foram criados (SIQUEIRA, 2004).

Outro fator apontado em outras pesquisas sobre jovens rurais é a predominância de homens no campo, pois a maior parte dos emigrantes são moças, levando à respectiva masculinização do campo. A situação mais delicada das mulheres deriva da desvalorização das atividades realizadas por elas, por serem trabalhos mais leves que são considerados como uma "ajuda", isso as torna pouco visíveis (PAULILO, 2004) e também pelo pouco espaço a elas reservado na atividade agrícola, onde atuam apenas como auxiliares (BRUMER, 2007). Essas situações fazem com que ocorra o desinteresse por parte das mulheres na continuidade da vida no campo, que acabam buscando os centros urbanos em busca de trabalho remunerado e conhecimento, bem como uma melhoria de vida. Muitas vezes são até mesmo incentivadas pelos próprios pais a procurarem os centros urbanos por acreditarem que terão mais oportunidades de trabalho e não precisarão trabalhar no "pesado". Essa predominância de mulheres migrando para cidade não está ligada a condições favoráveis para esse gênero no mercado de trabalho urbano, mas sim a desvalorização do seu trabalho no campo e a falta de perspectivas que elas encontram (ABRAMOVAY, 1998).

Um aspecto que vem sendo abordado ultimamente como sendo um fator para o êxodo rural é a falta de espaços que tragam cultura e lazer para o campo, pois são fatores de descontração e socialização que aliviam o estresse causado pelo desgaste do dia-a-dia de trabalho no campo, assim como a ansiedade e depressão. Assim, os jovens rurais procuram na cidade a realização dessas atividades de cultura e lazer (festas, prática de esportes, cinema, etc.), já que o campo é tido como um lugar de tranquilidade de descanso (CARNEIRO, 1998). De acordo com Carneiro (1998: p. 257), "a ausência de espaços de lazer é responsável, entre outros fatores, pela avaliação negativa do campo em relação à cidade e pelo desejo de migração".

Geralmente, o jovem rural começa a trabalhar no campo por volta dos 10 a 12 anos de idade, realizando algumas atividades mais simples, e por volta dos 16 ou 17 anos muitas vezes já assume o papel de adulto na propriedade, eles acabam perdendo um pouco da vivência da adolescência no que diz respeito a atividades como lazer e recreação para assumir as responsabilidades a eles transferidas (OLIVEIRA, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jovem do campo, assim como afirmou Abramo (2005), ainda é um sujeito difícil de ser discutido, tendo em vista sua complexidade cultural e sua pouca representatividade nas pesquisas no que concerne a suas dinâmicas culturais e sociais. Contudo, ao discutirmos sobre os jovens rurais estudantes do município de Bela Vista de Goiás, podemos perceber as desigualdades desse jovem da contemporaneidade. O fato de ser jovem e de morar em área rural, o torna um indivíduo com dilemas e perspectivas distintas, as quais muitas vezes estão relacionadas ao modo de ver e viver a vida.

Compreendemos que os jovens vivenciam diferentes contextos em seu cotidiano, alguns comuns a outros jovens, outros específicos aos seus espaços de vivência. Os jovens do campo, singularmente, são indivíduos que vivenciam a dinâmica relação entre campo e cidade e são influenciados constantemente por esta. Por isso, procuramos compreendê-los enquanto indivíduos ativos que, em situações plurais, fortificam e produzem aquilo que é expresso em sua identidade.

A análise do jovem do campo e suas concepções de rural e urbano não se esgotam nas discussões realizadas nesta pesquisa, uma vez que surgem novos olhares e diferentes aspectos de análise. Assim, é importante dizermos que, com esse estudo, esperamos contribuir e despertar ainda mais olhares para investigações relacionados às juventudes, em especial, para os jovens do campo e suas práticas socioculturais que se configuram, cada dia mais, como um importante elemento de análise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, Ricardo. (Coord.) Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília, Unesco, p. 121-140, 1998.

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

BRUMER, Anita. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude rural em perspectiva. Rio de Janeiro: Mauad, p.35-51, 2007.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. Estudos Sociedade e Agricultura, n.11, Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, p. 160-257, 1998.

CASTRO, G.C.; MAÍRA, M.; ALMEIDA, S.L.F. RODRIGUES. M.E.B.; CARVALHO. J.G.C.; Os jovens estão indo embora? Juventude rural e a construção de um ator político. Editora Mauad. 2009.

CENSO AGROPECUÁRIO 2006. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/ Acesso em: 13 de Abril de 2017.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Disponível em: http://censo2010.ibge.gov.br/ Acesso em 03 de Abril de 2017.

COIMBRA, C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. Subvertendo o conceito de adolescência. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 57, n. 1. p. 2-11, 2005.

DAYRELL, J.T.; GOMES, N.L. A juventude no Brasil. Disponível em:

<www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/SESI>. Acesso em: 28 Abril de 2017.

GUILHOTO, J. J. M. ; ICHIHARA, S. M. ; SILVEIRA, F. G. ; AZZONI, C. R. Agricultura Familiar: contribuindo para a riqueza nacional. Marco Social (Rio de Janeiro), v. 9, p. 20-25, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) 2016 -

Disponível em: http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/default.shtm Acesso em: 12 de Julho de 2015.

LAMARCHE, Hugues. A agricultura familiar, comparação internacional: uma realidade multiforme. Campinas, São Paulo, Editora Unicamp, p. 19-36, 1993.

LOURENZANI, Wagner Luiz. Captação gerencial de agricultores familiares: uma proposta metodológica de extensão rural. Organizações Rurais e Agroindustriais/Revista de Administração da UFLA, Lavras, volume 8 – Set/Dez, p. 313-322, 2006.

OLIVEIRA, Edmar Geraldo. O lazer e a melhoria da qualidade de vida dos jovens rurais de São João Evangelista – MG, 2006. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Sustentabilidade). Centro Universitário de Caratinga. Caratinga: UNEC.

PAULILO, Maria Ignez. Trabalho familiar: uma categoria esquecida de análise. Florianópolis, p.52-229, 2004.

RAMALHO, C.W.N.; MOREIRA, R.N.P.; A visão escatológica de Marx e Engels sobre o campesinato e a vida local rural. Estudos de Sociologia. Rev, do Progr. de PósGraduação em Sociologia da UFPE, v. 16, n. I, p. 179- 208, S/D.

SILVA, P. S.; FILHO, E. T. D.; MARACAJÁ, V. P. B. B.; MARACAJÁ, P. B. ;

PEREIRA, T. F. C. Agricultura Familiar: Um Estudo Sobre a Juventude Rural no Município de Serra do Mel – RN. Revista Verde (Mossoró – RN – Brasil) v.1, n.1, p. 54-66, 2006.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

Opinião Pública. Direção: Arnaldo Jabor. Brasil: 1967 [produção].(65 min.)

As sementes. Direção: Beto Novaes. Brasil: 2015 [produção]. (30 min.)

"JOVENS EM LUTA PELA TERRA" – CONQUISTAR E PERMANECER: O DIFICÍL APRENDIZADO

Nilda Ferreira dos Santos[1]
Universidade Federal de Goiás – UFG
nilda.santos@seduc.go.gov.br

Os assentamentos rurais surgem como alternativa à falta de emprego nas cidades e envolvem a fixação do homem à terra. São vistos como garantia de sustento da família através do trabalho no campo. A partir do movimento de luta pela terra, o presente ensaio traz uma reflexão acerca da realidade dinâmica dos jovens enquanto atores sociais capazes de darem continuidade à luta iniciada pelos pais.

Palavras-chave: Assentamento rural; juventude; luta pela terra.

INTRODUÇÃO

O assentamento Che, objeto de análise deste ensaio, está localizado no município de Itaberaí, a 92 quilômetros de Goiânia. Recebe esse nome, "Che", em homenagem a um dos líderes da Revolução cubana – Ernesto Che Guevara. A própria nomeação do acampamento denota o cumprimento das orientações de coordenadores do MST (Movimento dos Sem Terra), enfatizando que o nome dos acampamentos deve fazer referências a grandes líderes revolucionários.

A escolha deste assentamento se deu pelo fato de ser uma região próxima da capital, Goiânia, e por este ter ocorrido em 1996, mesmo ano do massacre de Eldorado dos Carajás no Estado do Pará (conflito entre policiais militares e trabalhadores rurais sem-terra, em que 19 trabalhadores foram mortos), e que, por este motivo, levou Itaberaí aos destaques dos principais jornais do país.

Para compreender as motivações que levaram estas famílias a enfrentar todo um processo de luta, foi necessário questionar cada momento nesta dinâmica social. O *antes (*de partirem para luta da terra) foi resgatado pela memória dos pais ou responsáveis através de entrevistas elaboradas anteriormente. O *durante* (período de acampamento) ainda trazia um pouco daquilo que foi relatado nas entrevistas – uma idealização da terra como provedora que dá vida, como meio de sobrevivência e garantia de um futuro melhor aos filhos através do trabalho na terra.

No primeiro momento, os pais pensavam em possuir uma terra, trabalhar nela e passar para os filhos este legado, de ter uma vida digna na terra. Tinham consciência de que, possivelmente, não ficariam ricos. Ainda assim voltar para cidade era algo totalmente fora de seus planos. Somente após algum tempo de assentamento é que esta visão da terra, até certo ponto romantizada, começa a tomar novas proporções.

Diante das dificuldades que surgiam, os adultos passaram a ver o trabalho na terra de uma outra forma, diferente da perspectiva que tinham anteriormente. A renda do assentamento acabava ficando somente para as despesas básicas como a alimentação, vestuário e pagamento de energia elétrica. Isso leva os pais a refletir sobre o trabalho na terra nos dias atuais e a desejar novos rumos para os filhos, conforme nos revela as entrevistas aplicadas no assentamento mais adiante.

É neste momento que particularmente interessava a opinião dos jovens sobre o trabalho no campo. É a possibilidade de eles permanecerem no campo, dando continuidade ao trabalho dos pais e desta forma, viabilizando a luta pela terra. Assim, foi necessário enfocar, nas entrevistas, as mudanças ocorridas na cultura do trabalho e na concepção sobre as atividades na terra como meio de sobrevivência.

EM BUSCA DOS CONCEITOS

Para se compreender a dinâmica desse contexto social, a contribuição de Bourdieu torna-se relevante, especialmente quanto à elaboração dos conceitos de *habitus* e *campo.* O *habitus,* segundo Bourdieu, deve ser entendido não como espírito universal, nem como uma razão humana, mas o *habitus* como a ação de um agente, ressaltando o lado ativo do conhecimento prático. Ele é um produto das estruturas sócias, não é a simples reprodução desta.

Resumidamente, o conceito de *habitus* está ligado aos valores, costumes que são internalizados, se constitui como uma pré-disposição para agir de determinada maneira, que reflete a forma de socialização no grupo. Se constitui ainda como uma disposição estruturada que também é estruturante, ou seja, produto das estruturas sociais, sem ser apenas reprodução delas. Também pode ser definido como o acúmulo de capital simbólico denominado pela interiorização daquilo que é exterior e, posteriormente, exteriorização do que foi internalizado (Bourdieu, 2002).

O conceito de *campo* abarca o entendimento das esferas econômicas, sociais e culturais que estão presentes na análise do assentamento a que me proponho analisar. Para Bourdieu, o *campo* é um estado de relações objetivas perpassadas pelo poder. E dentro de um *campo*, seja ele econômico, social, cultural, religioso, existem várias posições e, para cada posição, um *habitus* diferente. Bourdieu se interessa pela posição que o indivíduo ocupa dentro de um determinado *campo,* pois é a partir desta posição que se determina a relação do sujeito dentro de um grupo social. Em cada momento especifico desta luta pela terra, os atores sociais ocupavam um campo diferenciado (antes, durante o acampamento e depois de assentado), que trazia consigo toda uma carga de poder.

Para Bourdieu, o saber científico não pode ser construído apenas sobre as bases do racionalismo nem tão pouco com ênfase em um empirismo radical. O objeto é construído e para tanto, não se deve priorizar apenas uma forma de construção do conhecimento. Neste sentido, nesta perspectiva dual, Bourdieu é constantemente citado em obras que trazem o conceito de Representação Social como forma de se conhecer uma dada realidade social.

No livro As representações sociais, Doise escreve sobre a estreita relação entre Atitudes e Representações Sociais, ou seja, entre valores sociais e atitudes psicológicas. Os valores sociais representam objetivamente o modo de vida social e coletivo enquanto as atitudes são vistas como tendências ou, nas palavras de Bourdieu, disposições para agir, tão objetivas quanto às primeiras. Assim, as atitudes e até as mudanças de atitudes representam uma determinada posição que indivíduo ocupa em seu grupo social.

Os psicólogos americanos passam a dar especial atenção à realidade social no período pós-guerra contra a Alemanha nazista porque neste momento surge a necessidade de propagandas contra o nazista porque neste momento surge a necessidade de propagandas contra o nazismo e, portanto, a difusão de atitudes democráticas. As opiniões e atitudes são importantes para manter os vínculos entre os indivíduos de um mesmo grupo. E nesta relação é fundamental o estudo das relações sociais.

Para Bourdieu, a imprensa representa um princípio gerador de tomada de posições que será mais ou menos eficaz, dependendo da posição que seu leitor ocupa no campo das classes e posição de seu jornal. Assim, as representações sociais são princípios organizadores das relações simbólicas entre os atores sócias (Doise 2001, p.193).

Outra grande contribuição de Bourdieu (2003) provém do livro *As estruturas sociais da economia*, no qual enfatiza como o mundo social está presente em cada "ação econômica", criticando a posição radical de alguns economistas. Nesta obra, Bourdieu diz que é necessário romper radicalmente com a chamada ciência pura e propõe que na análise das disposições dos agentes, seus sentimentos e suas necessidades sejam levados em consideração.

Bourdieu demonstra, neste texto, que a economia nunca é tão neutra como pretende crer e fazer crer. Enuncia como exemplo, a economia neoliberal que tende atualmente, a se impor ao mundo inteiro através de instituições como FMI (Fundo Monetário Internacional) e Banco Mundial. Este modelo de desenvolvimento econômico está imerso em uma sociedade particular (Estadunidense).

Para melhor elucidar a estreita ligação entre as esferas econômicas e sociais, Bourdieu procura demonstrar que até mesmo a compra, a aquisição de um bem, resulta de características particulares em que o componente simbólico ocupa um lugar de destaque. Os investimentos e aplicações envolvem, além dos aspectos econômicos, razões afetivas particularmente importantes.

Segundo Bourdieu, em muitas sociedades, a construção de uma casa nova envolve, como na antiga Cabília, uma empreitada coletiva, que congrega todo o grupo familiar/consanguíneo em uma tarefa voluntária. A aquisição de uma casa tem propriedades históricas, não se caracterizando como um mero bem capital. Ter uma casa significa vontade de criar um grupo permanente, no caso, a família.

Aproximando mais os teóricos da nossa realidade, temos a importante contribuição de Antônio Cândido (1979), para elucidação dos aspectos referentes à cultura do homem do campo, no caso, do caipira, e sua cultura diante do trabalho no campo. Esta obra, contribui

para elucidação dos aspectos referentes à representação do tipo tradicional sobre a vida no campo. O livro tornou-se uma referência para o estudo da cultura brasileira, principalmente por analisar a vida do "caipira", habitante do campo até então marginalizado na sociedade. O estudo que ele apresenta está dividido basicamente em três partes em que procurou descrever a vida dos caipiras desde suas formações tradicionais, rústicas até a transformação desde grupo com o advento da modernização brasileira.

O termo "caipira" é utilizado por Antônio Cândido para designar os aspectos culturais exprimindo o modo de ser, tipo de vida e nunca um tipo racial. A sociedade caipira do tipo tradicional, segundo Antônio Cândido, estava condicionada ao estabelecimento de uma vida social do tipo fechada, com base na economia dos mínimos para a sobrevivência. Esta visão está mais próxima daquela que chamamos de *representação tradicional*. E aqui especialmente nos interessa a obra de Antônio Cândido.

O tipo de manifestação solidária mais importante na sociedade caipira é o mutirão, que além de solucionar o problema da falta de mão-de-obra nos grupos de vizinhança, também tem um caráter festivo, ponto marcante na cultura caipira. Este tipo de manifestação também está presente neste ensaio, principalmente quando se trata de uma visão mais tradicional da vida no campo.

A posse irregular de terras, tomadas à força, expulsando os pequenos proprietários, fez surgir o latifúndio produtivo. Assim, a cultura tradicional caipira não foi feita para o progresso, daí o surgimento de tantos estereótipos, como o da figura do Jeca Tatu, de Monteiro Lobato.

Mudanças ocorridas na cultura caipira revelam a passagem de uma economia autossuficiente para o âmbito da economia capitalista, o que não ocorre sem gerar uma crise social e cultural. A prática de uma agricultura comercial, porém, não excluí o caipira. Esta passa por transformações e adaptações, pois o aumento da dependência econômica condiciona um novo ritmo de trabalho por vezes incorporado às atividades urbanas.

Na realidade, segundo Antônio Cândido, o caipira teve que se adaptar penosamente a uma nova situação dentro do processo de urbanização e industrialização. Sem um planejamento mínimo, racional, a urbanização do campo se processou, de acordo com o autor, de maneira traumática no que se refere aos aspectos culturais e sociais.

Esta falta de planejamento parece se configurar até os dias atuais no que diz respeito à Reforma Agrária. A expulsão do homem do campo, as transformações ocorridas ao longo dos anos, reflete as mudanças observadas nesta pesquisa. Isto implica também em uma mudança na construção da identidade do homem do campo.

Desse modo, os assentados – retomando o objeto deste ensaio – percebiam a terra como um bem capaz de manter a família. A terra então aparece como uma necessidade socialmente construída. Todo o sistema ideológico e estratégia de fixação do homem no campo, incluindo aí o processo de educação e conscientização, criou uma necessidade, procurando sempre satisfazer os interesses dos envolvidos, no caso, os trabalhadores marginalizados sem-terra.

Com as mudanças ocorridas, o fato conquistarem essa terra, serem considerados e respeitados como pequenos proprietários faz com que os assentados considerem que o período de luta pela terra, no acampamento, debaixo de barracas, não tenha sido em vão.

É por meio do trabalho que todas as famílias envolvidas na luta pela terra procuram garantir o sustento e a sobrevivência da família. O trabalho possui um valor real e simbólico dos mais importantes nos momentos de luta pela terra. É o direito ao trabalho como garantia de cidadania que move esses trabalhadores inseridos na luta. Também é no trabalho e pelo trabalho que observamos as novas representações que surgem e justificam todas as atitudes e perspectivas dos mais jovens.

Os inseridos na luta pela terra não são apenas trabalhadores rurais que perderam o acesso à terra, mas um número expressivo de desempregados urbanos e sem tetos que geralmente fazem parte de uma segunda ou terceira geração de migrantes.

Os assentamentos são vistos por esses trabalhadores como possibilidade de reconstrução da produção agrícola, que geralmente é pensada pelos mais velhos nos moldes tradicionais da agricultura familiar. O acesso à terra propicia a eles uma melhora visível na qualidade de vida, principalmente com relação à alimentação. Assim, os assentados sentem-se orgulhosos em relatar a expressiva melhora que tiveram em suas vidas, principalmente quanto à alimentação, o sustento da família.

Atualmente, ser assentado significa ter o reconhecimento da sociedade que antes lhes atribuía uma série de nomes pejorativos como: vagabundos, desocupados, ladrões de terra, etc. O assentamento representa para estes trabalhadores mais autonomia e estabilidade resgatando a dignidade dos assentados. Além de todas as dificuldades já relatadas, os assentados ainda sofreram preconceitos que ainda parece não ter chegado ao fim, mesmo com a legitimidade da posse da terra.

Os assentamentos representam a retomada de um processo produtivo visto como viável, desejável e, mais do que isto, representa um meio de vida, uma garantia de sobrevivência para estes agricultores e suas famílias. De modo geral os assentados, ex-trabalhadores rurais ou arrendatários, têm a ideia da terra como economia moral muito forte, portanto, ela se constitui como local de trabalho e não como uma mercadoria, conforme assinalou Bergamasco (2002).

As pessoas mais velhas, experientes, chefes de família, em geral, tendem a demonstrar maior satisfação com o assentamento. Muito embora tenham a consciência de que ainda há problemas a serem resolvidos, principalmente com relação à saúde, educação e o lazer, são unânimes em ressaltar sua satisfação com a posse legítima da terra.

EXPECTATIVA DOS JOVENS QUANTO AO FUTURO NO CAMPO

A partir das entrevistas realizadas com jovens neste assentamento, percebe-se que há um consenso entre eles no sentido de que a terra, como lugar de trabalho e garantia de um

futuro melhor, atualmente já não representa a perspectiva dos pais no momento que partiam para a luta da terra.

Os pais – que em geral têm ou tiveram vínculo com o campo – acreditavam que o trabalho na terra ainda poderia manter a união da família e garantir a sobrevivência do grupo. Porém, esta perspectiva tem se modificado principalmente na concepção dos jovens. Para eles, o trabalho na terra só dá futuro para os que têm uma grande quantidade, que não é o caso dos que são assentados.

Assim, partindo da perspectiva dos jovens, procurei analisar as possíveis transformações ocorridas na cultura do trabalho que diferenciam a visão de jovens e adultos acerca do trabalho na terra.

O surgimento dessas novas representações pode estar relacionado às novas relações comerciais entre o campo e cidade, no caso de Itaberaí, com o surgimento de grandes plantações para fins comerciais, com inserção de novas tecnologias e maquinários cada vez mais modernos. Isto acaba de certa forma, desmotivando e/ou tornando inviável a prática modesta da agricultura de pequena escala, típica de assentamentos rurais.

Toda esta mudança leva a uma transformação na maneira de pensar a vida no campo, tanto para os jovens quanto para os adultos ali inseridos que também passam a perceber esta nova realidade. São estas mudanças, transformações que têm levado a refletir sobre as novas relações de trabalho no campo.

Os jovens, tanto rapazes quanto moças, argumentam que nesta idade, neste momento específico de suas vidas, precisam se divertir, desejam "curtir a vida", e no assentamento, isto é muito difícil, especialmente para as moças. Além da falta de lazer, o que realmente os faz pensar em sair são as questões que envolvem trabalho e renda no assentamento.

O processo de modernização da agricultura faz aumentar a produtividade em larga escala, o que dificulta a reprodução da agricultura familiar, típica dos assentamentos. Os jovens do assentamento manifestam, em seus relatos, que desejam permanecer no campo atuando na produção familiar, mas que, ao mesmo tempo, também são atraídos pelas possibilidades de uma vida melhor na cidade, devido à quase impossibilidade de aumento da renda no assentamento.

As bibliografias sobre jovens rurais demonstram que, embora uma maioria manifeste o desejo de deixar o campo, porque não consegue ver ali uma possibilidade de futuro melhor, esta mesma maioria afirma que se houvesse condições de trabalho e renda compatíveis com suas aspirações, os resultados certamente seriam diferentes.

Todo projeto de assentamento tem em vista a preservação da unidade familiar como forma de garantir a reprodução da mesma. Porém, o que se observa após um certo período de conclusão do assentamento, é o envelhecimento e, muitas vezes, o empobrecimento das famílias que ainda permanecem assentadas.

CONCLUSÃO

A falta de preparo desses agricultores, resultado de um longo período de afastamento do trabalho na terra, acaba dificultando sua adaptação quando se torna um assentado. Contudo, a falta de apoio dos órgãos responsáveis pala consolidação do assentamento aparece como a principal causa de um expressivo número de venda de lotes já no início do assentamento.

De acordo com Pessoa (1999 p. 155), a consolidação de um assentamento pressupõe a conclusão de duas etapas importantes: a primeira delas, é a demarcação dos lotes; a segunda e mais importante na perspectiva do autor, é a garantia de permanência na área, que será obtida tanto mais eficazmente quanto melhor for a assimilação dos assentados aos novos modos de produção e representação da cultura do trabalho no campo, ou seja, às novas formas de representação desse trabalho.

É justamente nesta etapa que os recursos e o apoio técnico por parte do governo são essenciais e definitivos para os assentados. Pessoa afirma que as desistências das parcelas ocorrem principalmente nos primeiros anos da consolidação da posse da terra como resultado do despreparo dos trabalhadores e da falta de assistência por parte dos órgãos competentes, o que, portanto, não deve ser atribuído à falta de competência (p. 156).

Muitos jovens ainda manifestam o desejo de permanecerem no campo. Porém, o fato da terra ser muito pequena, inviabiliza sua permanência na terra como projeto de vida e futuro melhor. À medida que vão crescendo, estudando ou até mesmo constituindo família, os jovens procuram cada vez mais a cidade como meio de lhes garantir trabalho e renda para o sustento da família ou para a concretização de seus sonhos. Todos os entrevistados (pais e jovens), admitem ter interesse em permanecer na terra que conquistaram com muita luta.

Apesar das dificuldades e problemas, o assentamento é a concretização de um sonho socialmente construído entre conflitos e disputas ocorridas durante o acampamento. A conquista efetiva da terra é garantia de uma considerável melhora nas condições de vida, como afirmam os mais velhos. Entretanto, mesmo considerando os aspectos que levam à satisfação com a posse da terra, os pais, e principalmente os jovens, consideram que a garantia de um futuro melhor não se encontra nos limites do assentamento.

A implantação de um assentamento deve prever com muita cautela a viabilidade deste a curto, médio e longo prazos, respeitadas as condições de cada região. Após longas tentativas, por vezes violentas, de se promover a reforma agrária no Brasil, torna-se evidente que para resolver as questões dos agricultores sem terra, é preciso articular um desenvolvimento rural eficiente com a finalidade de se conseguir apoio e boa vontade dos órgãos governamentais, e também o reconhecimento de toda a sociedade civil.

A reforma agrária pode ser uma alternativa eficiente para se evitar o inchaço das grandes cidades, tal como ocorreu nas décadas de 60 e 70. O contingente de migrantes não consegue ser absolvidos pelo mercado de trabalho urbano, ficando marginalizados, aumentando o número de excluídos.

BIBLIOGRAFIA

BOURDIEU, Pierre. *A profissão do sociólogo.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____ *O poder simbólico.* 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____ *A economia das trocas simbólicas.* São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____ *As estruturas sociais da economia.* São Paulo: Perspectiva, 2003.

CANDIDO, Antônio. Os *parceiros do rio bonito.* 5 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. *In: As representações sociais.* Rio de Janeiro: Ed. UERJ. 2001.

PESSOA, Jadir de Morais. *A revanche camponesa.* Goiânia: Ed. UFG, 1999.

ZIMMERMANN, Neusa de Castro.; BERGAMASCO, Sônia Maria Pessoa. Os desafios da organização interna de um assentamento rural. Assentamentos rurais: reorganização do espaço produtivo e processo de sociabilização. In: MEDEIROS. Leonilde. (Orgs.) *Assentamentos rurais. Uma visão multidisciplinar.* São Paulo: Unesp, 1994.

GT 4 - JUVENTUDE, DIREITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

AS IDEIAS IMPORTAM: AS VISÕES QUE NORTEIAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE

Alexandre Piero (Mestrando em Políticas Públicas da UFABC)
Heber Silveira Rocha (Doutorando em Ciência Política da Unicamp)

Desde o advento e a institucionalização das políticas públicas de juventude de forma mais ampla no Brasil, como agenda governamental, acadêmica e de movimentos sociais com mais evidência a partir de meados dos anos 2000, remete-se com frequência à importância de analisar o uso das noções de adolescência e juventude na produção de políticas públicas e ações voltadas a jovens no contexto brasileiro.

Independente da leitura da análise do conjunto das condições de diversas ordens que criaram terreno para o advento da pauta no campo das políticas públicas a partir deste período, a tese central deste artigo é a de que o alinhamento das noções sobre juventude e sobre quais papéis poder público e sociedade civil deveriam assumir foi e tem sido central para o desenvolvimento das políticas. Portanto, a construção de narrativas e visões sobre a realidade juvenil é um instrumento que reverbera nas práticas concretas das ações e políticas e, por conseguinte, nas características de ênfase e efetividade que as ações públicas terão junto à categoria social.

Para tanto, retoma-se brevemente a revisão de literatura sobre a temática e analisa, a partir de narrativas e de práticas de ações e de políticas públicas em diversos locais, o impacto dos valores dos agentes na construção de políticas públicas de juventude. A metodologia propõe a análise de políticas públicas de juventude considerando como variáveis dependentes: alocação institucional da política de juventude; marcos legais; perfil de programas e ações; e como variável causal as concepções e narrativas dos integrantes de espaços institucionais de participação e controle social, colhidas de forma exploratória em sites institucionais e expressas graficamente com ferramenta de "nuvem de palavras". Para tanto, será feita uma análise dos programas para jovens de três municípios de médio porte como ensaio de aplicação da metodologia: São Paulo, Guarulhos e Fortaleza.

AS GERAÇÕES DE DIREITOS E BUSCA PARADOXAL POR IGUALDADE E DIVERSIDADE

As leituras sobre a sequência da evolução dos direitos em geral partem da palestra proferida por Marshall em 1950, que foi detalhada em Cidadania, Classe Social e Status (1967), colocando-os numa sequência de cidadania que começa com Direitos Civis ao longo do século XVIII, passando pelos Direitos Políticos pelo século XIX e chegando aos Direitos Sociais no século XX. A reflexão, em síntese, é de como as gerações de direitos se efetivam a partir das demandas sociais de uma determinada época e simultaneamente criam condições para o surgimento de um novo "patamar" de demandas e de direitos. Poderíamos classificar os

direitos da juventude em uma geração posterior às analisadas por Marshall, já no século XXI, numa geração pós-direitos-sociais, em que se buscam os direitos para categorias específicas, num estágio em que se reconhece que apenas os direitos coletivos (sociais) não garantem cidadania plena, pois não consideram as especificidades de demandas de cada categoria. Encaixam-se nesta geração as demandas por direitos de mulheres, negros/as, LGBTs, pessoas com deficiência, e o de juventude, foco da presente reflexão.

Do ponto de vista institucional, nos órgãos governamentais que trabalham com a efetivação de direitos em políticas públicas, essa nova geração de direitos foi agrupada como "Direitos Humanos", ou, em algumas ocasiões como no município de Guarulhos, como "Direitos Difusos".

Há, basicamente, dois eixos que alinham a discussão sobre direitos e políticas públicas desta nova geração: o reconhecimento de que cada um destes grupos é uma categoria específica, com demandas próprias, que acabam não atendidas pelas outras gerações de direitos coletivos. Esse reconhecimento fortalece a construção identitária que esses grupos e movimentos fazem, como uma "consciência de classe" da categoria social, com o intuito de afirmação da existência e importância do grupo e buscando a visibilidade de suas pautas, muitas vezes transversais. E, por outro lado, uma arquitetura de desenho institucional que valorize a voz e a atuação dos sujeitos beneficiários da política, numa perspectiva freireana de emancipação por quem vive e experiencia aquela condição, de forma a promover processos de empoderamento destes grupos historicamente excluídos em diversas esferas de poder.

Na busca por afirmação de identidades (no plural), cria-se o aparente (e falso) paradoxo de criar políticas públicas que busquem simultaneamente igualdade e diversidade. Cabe ressaltar que o oposto de igualdade é desigualdade e não diversidade. Portanto, desigualdades estariam mais associadas à base material produzida por acesso aos bens produzidos em sociedade: o direito à igualdade é uma superação dos estratos sociais que distanciam ricos e pobres, os que têm acesso e os que não têm. Já o direito à diversidade faz referência à dimensão da identidade e de ser respeitado e seguro no mundo como se é, com as vivências das suas condições.

Notadamente, as desigualdades de base material influenciam nas possibilidades reais de vivência das identidades, como muito já se debateu na literatura sobre a real possibilidade de vivência da "moratória social" durante o período da juventude (quem são os/as jovens que têm possibilidade de não vender a sua força de trabalho para focarem apenas nos estudos e demais espaços de socialização?). Também as diversidades identitárias acabam influenciando a (não-)possibilidade de superação das desigualdades sociais e a reversão das relações históricas de dominação. Logo, as duas vertentes, identidade e igualdade, em relação dialética entre elas e com a dimensão do poder.

Nos espaços de participação e controle social, não raro jovens sinalizam como primordial o reconhecimento de suas diversidades identitárias, individuais e coletivas, ao invés de tratá-los como categoria homogênea, somado à necessidade de afastar-se de estigmatizações que impedem o reconhecimento de especificidades do "ser sujeito" em uma geração. Assim,

uma busca por reconhecimento e visibilidade positiva da categoria e de cada sujeito que compõem a categoria, contrapondo-se aos estigmas de consumo e de violência amplamente colados na categoria "juventude" pela mídia durante a década de 90.

O HISTÓRICO BRASILEIRO E AS VISÕES SOBRE ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE AO LONGO DAS DÉCADAS NO BRASIL

A transição do Código de Menores para o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) é, no Brasil, a passagem da doutrina da situação irregular (em que determinado perfil de adolescente era considerado propenso a atos ilícitos) para a doutrina da proteção integral (que reconhece o momento da vida requer amparo para a boa inserção social). De maneira análoga, a partir dos anos 2000, observa-se que no caso não só dos jovens adolescentes, mas da etapa seguinte da juventude até os 24 anos, bem como de jovens mais adultos até os 29 anos, o direito à experimentação (viver experiências diversificadas no trabalho, estudo, lazer, tempo livre e outras dimensões da vida) e ao empoderamento (poder de decisão sobre a vida pessoal e coletiva) tornam-se os dois eixos centrais no suporte que as políticas públicas podem oferecer aos jovens para a garantia dos direitos, em contraposição a uma disfunção que poderíamos conceituar como "tutela de dominação" (que submete o jovem às relações de poder de outrem, normalmente de adultos). Veremos estas comparações entre noções históricas das tipologias retomadas a seguir.

Helena Abramo (2005) retoma as visões trabalhadas na literatura para historicizá-las no contexto brasileiro. A síntese a seguir retoma e atualiza elementos da sistematização feita por PIERO (2009) com base na revisão de literatura de ABRAMO (2005).

A primeira das noções é a da juventude como período preparatório, que é marcada pela transição entre a infância e a vida adulta. Esta visão foi predominante no Brasil por volta da década de 50, mas é presente até hoje, principalmente a partir de perspectivas educacionais mais tradicionais. A prática de interação com a juventude decorrente desta noção é a permanente necessidade de subsidiar esta transição e preparação, para que ela ocorra da melhor maneira possível. Muitas das ações e dos espaços de juventude contemporâneos são influenciados por este paradigma, que carrega consigo um alto grau de exigência de tutela desta passagem para o mundo adulto, bem como uma demasiada generalização da condição juvenil, desconsiderando as especificidades individuais e grupais e a possibilidade ou não de viver a moratória social por todas as classes sociais, como uma espécie de período de exclusividade para desenvolvimento das capacidades educacionais e sociais que possibilitaria melhores inserções no mundo adulto. Este paradigma consolida a prática de uma sociedade "adultocêntrica" e reforça a leitura da juventude como um estado de "por vir", de um futuro que "ainda não é".

Um outro conjunto de abordagens destaca a juventude como etapa problemática e enfatiza seus déficits de desenvolvimento, que ameaçam a ordem social e, portanto, devem ser contidos e controlados. Esta noção é muito comum no Brasil no final dos anos 80 e ao longo

da década de 90 e deixa rastros até hoje, como senso comum de contraponto ao ECA, aprovado em 1990, presente principalmente em órgãos de controle a atos infracionais de adolescentes, como FEBENS e Fundação Casa em São Paulo e seus correlatos pelo país. Daqui se desdobram visões tanto criminalizadoras dos/as jovens, que necessitam ser vigiados e punidos a todo momento, como infantilizadoras, que entendem o/a jovem com constante necessidade de tutela e contenção. Portanto, o foco são as características de vulnerabilidade, risco e transgressão, que também estigmatizam e desconsideram os contextos que influenciam nos papéis e ações juvenis. Ainda hoje muitas ações e políticas públicas acontecem numa perspectiva de "evitar" o envolvimento da juventude com a violência e com o "mau caminho".

Em oposição radical à visão da juventude como "problema", aparece e desenvolve-se o paradigma da juventude como "solução", em que o/a jovem é entendido e visto como o capital humano estratégico do desenvolvimento, evidente no contexto brasileiro na década no final dos anos 90 com as campanhas de voluntariado. Este paradigma acredita na "inclusão controlada" da juventude para responder aos desafios das transformações tecnológicas e produtivas a partir de sua dinamicidade. No entanto, um dos problemas deste enfoque é a inserção dos/as jovens num modelo pré-estabelecido de desenvolvimento, que tem seus limites e lógicas por vezes perversas, do qual os/as jovens de hoje não participaram da formulação e são contados apenas como exército acrítico para fazê-lo funcionar, como "pilhas" de energia para o modelo vigente criado e controlado por outras gerações que os precederam. Em outras palavras a juventude é vista na medida das suas possíveis contribuições funcionais para o em detrimento de suas demandas.

Em uma quarta visão paradigmática, esta predominante na agenda brasileira deste tema a partir de 2003, desenvolvida a partir dos anos 90, a juventude é compreendida como etapa singular do desenvolvimento pessoal, o que a faz ser sujeito de direitos específicos construídos com a sua própria participação cidadã, deixando de ser visualizada por suas incompletudes ou desvios. Esta perspectiva tem ganhado espaço por combinar a integralidade e a transversalidade com a especificidade e diversidade, além de ter na própria juventude a perspectiva de participação no seu auto-reconhecimento e proposições relativas a ela.

A partir destes paradigmas, retomamos instrumentos e categorias de análise para analisar discursos sobre jovens e ações públicas decorrentes dos discursos com a juventude. A despeito da dimensão valorativa do favorável e desfavorável presente em cada visão, as coexistências e disputas de concepções entre estas visões articula subjetividades dos atores estatais e não-estatais, agendas políticas e cria identidades de ações públicas

Do ponto de vista teórico, no campo das políticas públicas, a perspectiva de que as ideias importam e as narrativas produzem e alinham discursos, moldam valores e atuações dos agentes envolvidos e, por conseguinte, os resultados práticos das ações coletivas e das políticas públicas tem ganhado importância (HAAS, 1993; JORDAN; RICHARDSON, 1982, 1983).

Para Beland (2009) as idéias são um elemento importante para compreender a dinâmica das políticas públicas. Vários atores propagam suas idéias na sociedade e tentam pautar o

governo para definir seus problemas e influenciar em suas escolhas políticas. Ao analisar as diferentes possibilidade de ação, o governo entra ou não em contato com idéias, dependendo de suas orientações ideológicas.

Hall (1993) propõe uma abordagem que mobiliza o conceito de paradigma (marco de ideias). Segundo ele, o desenho de políticas públicas é pautado por visões hegemônicas existente no setor de políticas públicas. Quando ocorre a alterações da visão, altera-se o desenho da política.

Para isto propomos um quadro de análise sobre palavras chave e alocações institucionais da política de juventude, neste ensaio inicial aplicadas a três municípios de médio porte escolhidos aleatoriamente pelo acesso aos dados de sites institucionais, como fontes iniciais para o ensaio sobre a proposta metodológica: São Paulo, Guarulhos e Fortaleza.

ANÁLISE EMPÍRICA

Como ensaio para aplicação desta metodologia, utilizou-se o complemento/ferramenta gratuita do Google Drive Word Cloud Generator. A nuvem de palavras é gerada automaticamente pelo software a partir das recorrências das palavras no site indicado, apontando a recorrência pelo tamanho das palavras (quanto maior, mais vezes ela aparece).

Para a nuvem de palavras de extratos da página da Coordenação de Juventude da Prefeitura de São Paulo (acesso a extratos em 24/01/2018), temos o seguinte gráfico:



Figura 1 = nuvem de palavras produzida com termos utilizados no portal da juventude da Prefeitura de São Paulo

Observa-se destaques para programas institucionais e acesso a bolsas e direcionamento para periferias. Na prefeitura de São Paulo, a Coordenação de Juventude está na Secretaria de

Direitos Humanos (antiga Secretaria de Participação e Parcerias), e banners que vinculam as ações da cidade às desenvolvidas em âmbito nacional, como Estação Juventude e ID Jovem. Nesse sentido, um primeiro olhar aponta na direção de oferecer um leque de programas e bolsas, que pode ser aproximada, em linhas gerais, da ideia de "Jovem como ator estratégico do desenvolvimento" (terceira visão paradigmática tratada na revisão de literatura).

Para as palavras encontradas no portal de Juventude da Prefeitura de Guarulhos (acesso em 24/01/2018), temos a seguinte nuvem:



Figura 2 = nuvem de palavras produzida com
termos utilizados no portal da juventude da Prefeitura de Guarulhos

Observamos que há várias palavras associadas à dimensão do esporte e jogos. As ações de entretenimento e incentivo à prática esportiva como formas de "afastar os jovens da violência" costuma estar associada a uma concepção de jovem como problema iminente (segunda visão paradigmática da revisão de literatura). Por isso, é preciso "entretê-lo" e oferecer outras alternativas que o recuperem enquanto ícone de vitalidade. Essa associação é muito comum quando os órgãos de juventude estão alocados em Secretarias de Esporte e Lazer ou similares. No entanto, o órgão está na Secretaria de Assuntos Difusos, que em breve deve se tornar Secretaria de Direitos Humanos pela sinalização e construção da atual gestão municipal. A alocação institucional sinaliza o tratamento da temática dentro do contexto de atuações com categorias específicas da sociedade.

Principais ações descritas no site institucional de Guarulhos: copas de jogos, ações com grêmios, sessão de fotos com idosos.

Para a Prefeitura de Fortaleza (acesso em 24/01/2018), no site institucional, temos a seguinte nuvem:



Figura 3 = nuvem de palavras produzida com termos utilizados no canal da juventude da Prefeitura de Fortaleza

Observa-se uma intenção da página de gerar notícias com as ações, mais centrada em redes aspectos culturais, que está no banner principal da página neste período de estudo. O destaque de programas do município é a Rede Cuca, eixo pelo qual gira a construção da oferta de programas e serviços à juventude, que são três centros de cultura, arte, ciências e esportes, além de programas voltados para o Enem, e valorização das culturas periféricas. Aparentemente, a narrativa valorizar as dimensões da experimentação e da visibilidade positiva do ser jovem, mais alinhada à quarta concepção de jovem como sujeito de direitos e possuidor de necessidades específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises de recorrência de palavras dos discursos oficiais em páginas institucionais não podem ser considerados como único indício do conceito que permeia as práticas, mas revelam discursos e prioridades que a gestão e demais atores envolvidos tornam públicos e acaba moldando, a partir da leitura de que "as ideias importam", as prioridades de investimentos de esforços e recursos de todos os tipos. A ideia central é verificar alguma possível correlação de fatores, em que os discursos e concepções geradas, que expressam visões e valores em uma determinada época em um recorte espacial/governamental e contribuem para a constituição de um clima institucional entre os diversos agentes e instituições envolvidas na formulação e elaboração da política pública de juventude.

Os casos municipais lançam luz sobre este ponto. A depender de onde o órgão está localizado a política é influenciada pelo contexto dos valores hegemônicos da pasta que circulam e se reforçam a partir dos discursos e narrativas instituídos. Os três casos demonstram inicialmente, a título de ensaio (e que podem ser reproduzidos com mais critérios e em

outros portais, incluindo redes sociais), que a alocação institucional da política de juventude influencia no discurso e valores vigentes e, por conseguinte, nos conceitos de programas que serão priorizados.

Observa-se, portanto, a partir do diagrama a seguir (WU, 2014), que os valores e concepções desencadeiam e irradiam influências nas dimensões Política, Técnica e Organizacional, perpassando por todo o ciclo de políticas públicas.



Figura 1.1. Influenciando o processo de políticas públicas: uma estrutura orientada à ação para gestores públicos

A perspicácia, a experiência gerencial e a capacidade analítica podem ser pistas para a ação de gestores públicos de juventude que querem garantir conceitos e discursos mais coerentes com as dimensões de garantia de direitos que se busca para a juventude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In M. V. Freitas (Org.), Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais (pp. 19-39). São Paulo: Ação Educativa, 2005

CAMPBELL, John L. (2008) "Ideas, politics, and public policy", Annual Review of

Sociology, 28, pp. 21-38.

FARIA, Carlos (2003) "Idéias, conhecimento e políticas públicas. Um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes", RBCS, vol. 18, nº 51, pp. 21-29.

HALL, Peter (1993) "Policy paradigms, social learning, and the State: the case of

economic policymaking in Britain", Comparative Politics, vol. 25, no. 3, pp. 275-296.

MARSHALL, T.H. Cidadania, Classe Social e Status. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1967.

PIERO, A. Marcas Identitárias da Participação Juvenil: Continuidades e Rupturas - ensaios sobre participação jovem nos espaços e grupos contemporâneos e da identidade coletivo-política juvenil. Monografia de especialização em Juventude. Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, FAJE, Brasil, 2009.

WU X. Guia de políticas públicas: gerenciando processos. Traduzido por Ricardo Avelar de Souza, Brasília, Enap, 2014.

REFERÊNCIAS DOS PORTAIS DE JUVENTUDE UTILIZADOS PARA O ENSAIO DA APLICAÇÃO DA METODOLOGIA:

PORTAL DA JUVENTUDE DE GUARULHOS http://www.guarulhos.sp.gov.br/coordenadorias/juventude (acesso em 24/01/2018)

PORTAL DA JUVENTUDE DA PREFEITURA DE SÃO PAULO http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/juventude (acesso em 24/01/2018)

CANAL JUVENTUDE DA PREFEITURA DE FORTALEZA https://juventude.fortaleza.ce.gov.br (ACESSO EM 24/01/2018)

POLÍTICAS PÚBLICAS E PSICANÁLISE: INTERLOCUÇÃO NA ABORDAGEM DA VACINAÇÃO DO HPV EM JOVENS MENINAS

Ana Luísa Lana Pinto Fialho
PUC/MG
analulana@gmail.com

Este trabalho tem como objetivo apresentar nossa dissertação de mestrado em psicologia, desenvolvida na PUC/MG, durante o biênio de 2015 a 2017. Nele abordaremos a contextualização da pesquisa, os objetivos, o referencial teórico- metodológico utilizado, bem com as conclusões a que chegamos. Trata-se de um tema polêmico e importante, que diz respeito às políticas voltadas para a vacinação do HPV em jovens meninas. Interessou-nos investigar o discurso das mães a respeito da vacinação. Levar as jovens para vacinar ou não se torna, como vamos ver, um problema que afeta a política de imunização dessas jovens, levando à possibilidade de adoecimentos graves no futuro, já que a vacina do HPV previne o câncer de colo do útero. Sendo assim, o trabalho entra em consonância com a diversidade de abordagens que o tema do simpósio sugere, focando nas políticas públicas voltadas para a juventude.

A vacinação contra o HPV se tornou uma política pública no Brasil, entrando para o calendário de vacinação em 2014, após estudos e testes de validação da vacina. O principal público alvo foram meninas entre 9 e 13 anos. A partir de 2017, a campanha se estendeu para os meninos de 11 a 15 anos e para as meninas de 9 a 15 anos incompletos.

A vacina tem como propósito prevenir quatro tipos principais de câncer de colo de útero, que tem a terceira maior incidência de casos de câncer em mulheres no Brasil. O tema da nossa dissertação se definiu a partir de indagações surgidas quando da leitura e da análise de reportagens e artigos de jornais a respeito desta campanha nacional de vacinação do HPV.

Então, quando começamos nossa pesquisa, em 2015, a campanha já havia se iniciado. Em um primeiro momento, houve grande adesão à vacinação em todo o país. No entanto, houve um baixo número de meninas entre 9 e 13 anos vacinadas em uma segunda etapa da campanha. Neste intervalo, foram noticiados na grande mídia supostos efeitos colaterais da vacina. As meninas apresentaram um tipo peculiar de sintomatologia, a princípio não esperada. Desmaios, perda de sensibilidade nas pernas, dificuldades de locomoção eram os mais destacados. Provavelmente estes sintomas provocaram um medo das mães em levarem as filhas para se vacinar.

Através do olhar e da escuta atenta da psicanálise, indagamos se esses sintomas não representariam uma histeria pós-vacina, pela semelhança apresentada com os sintomas das histéricas atendidas por Freud, os quais atualmente apresentam novas roupagens.

Notícias recentes divulgadas pela mídia apontam que a baixa adesão a vacinas, em geral, está se tornando um problema de saúde pública no Brasil. Grandes lotes de vacinas

podem ser perdidos e várias doenças e epidemias já erradicadas podem se repetir, o que já está acontecendo em alguns casos. Essa situação tem sido comparada à "revolta da vacina", movimento surgido no Brasil no início do século XX, no Rio de Janeiro, a partir de um grupo de pessoas que se rebelaram contra a vacina que combatia a varíola.

A vacinação contra o HPV se encontra entre estes casos que tiveram baixo índice de adesão no Brasil. Nosso trabalho de pesquisa levou em consideração esse aspecto como dado de análise.

Dois casos divulgados na imprensa fizeram parte de nossas pesquisas. Na pequena cidade colombiana de El Cármen del Bolivar, um fenômeno atingiu 370 meninas, que tiveram os mesmos sintomas após receberem a vacina e foram atendidas no hospital da cidade e em centros de saúde, alarmando a população local. Em outro caso, em Bertioga, no litoral paulista, 10 meninas passaram mal na mesma escola. Elas tiveram dores de cabeça, desmaios e paralisias nas pernas. Algumas delas tiveram que voltar ao hospital alguns dias depois sem a remissão dos sintomas.

Impressionou-nos sobremaneira a forma como esses acontecimentos mobilizaram grupos de mães em torno do tema, principalmente nas redes sociais. Foram criadas várias comunidades virtuais abastecidas pelas mães a respeito do assunto, como o grupo "Sou contra a vacina HPV", que divulga notícias e depoimentos a esse respeito, em sua maioria questionando a vacina e seus supostos efeitos negativos. Deixaram seus depoimentos, fizeram contatos com mães de outros países, protestaram e influenciaram mães de todas as faixas etárias, religiões e condições sócio-econômicas.

Então, definimos como nosso objetivo de pesquisa investigar o discurso das mães a respeito da vacinação contra o HPV em meninas. Para desenvolvê-la, lançamos mão da pesquisa no ciberespaço. Foi no campo virtual que se formaram os grupos contra a vacinação do HPV, e onde foram divulgadas notícias a respeito das consequências e fenômenos relativos à mesma. Consideramos, a partir da metodologia pesquisada e aplicada, que a pesquisa na internet apresentou uma riqueza de dados que poderiam se perder na entrevista presencial, devido à delicadeza e ao tabu que ainda envolvem a sexualidade nos dias atuais. Consideramos a espontaneidade dos depoimentos na NET, assim como a criatividade dos materiais muito importantes para a nossa exploração e para a obtenção de nossos resultados.

A pesquisa em psicanálise orientou esta investigação de caráter qualitativo. Tomamos como base a investigação de fenômenos sociais através da pesquisa em psicanálise, levando em consideração a clínica como eixo fundamental. Levamos em conta, a partir da metodologia variada utilizada por Freud, que é possível produzir uma pesquisa em psicanálise pela análise das mais diferentes produções nas quais o sujeito do inconsciente esteja em causa. Método e teoria se imbricam no trabalho do psicanalista, resultando em uma prática epistemológica e metodologicamente sustentada na ética.

Acreditamos que o pesquisador leva em conta o desejo, tomando os conceitos fundamentais da psicanálise como vetores. Baseados no fato de que o inconsciente está estruturado

como uma linguagem e de que o objeto posto em jogo na investigação psicanalítica é o sujeito que fala, buscamos, através da pesquisa em psicanálise, o retorno do sujeito ao primeiro plano do cenário da investigação.

Assim, mais do que a busca de fontes de fatos reais, buscamos trabalhar com a realidade psíquica, levando em conta o desejo e a fantasia. Consideramos que a palavra, nessa perspectiva, é em si mesma um dado.

Seguimos, então, o seguinte percurso de investigação:

No primeiro capítulo, nosso objetivo foi contextualizar como a vacinação do vírus HPV tornou-se uma política pública de saúde no Brasil. Apresentamos dados de documentos oficiais que trazem informações sobre o esquema de vacinação, os testes da vacina, a idade das crianças que são público alvo, os resultados esperados. Antes de chegar ao Brasil, a vacina foi testada e utilizada em alguns países europeus e também nos EUA.

Outro aspecto apresentado nesse capítulo diz respeito a uma discussão sobre a segurança da vacina, que foi apoiada com base na teoria da biopolítica desenvolvida por Michel Foucault. A abordagem foucaultiana contribui para avanços na maneira de abordar a saúde. A noção de segurança possibilita uma mudança de abordagem, da doença reinante para as noções de caso, risco e perigo, conceitos que possibilitam, segundo ele mesmo, integrar, no interior de um campo coletivo, os fenômenos individuais. Permite maior controle dos modos de vida, buscando a promoção da saúde. Assim, levantamos as bases teóricas para chegar a uma resposta a respeito de como os aspectos subjetivos interferem nos números da campanha.

No segundo capítulo, a figura da mãe se destaca em vários aspectos. Em um primeiro momento, mostramos como a relação mãe e filha possui suas especificidades e problemas, que dizem respeito à dificuldade da menina de se separar da mãe. Fazemos um percurso pela obra de Freud, que demonstra como o caminho para a sexualidade feminina envolve uma intensa e prolongada duração da ligação da menina com sua mãe, a ligação pré-edípica, que terá uma grande significação na vida de uma mulher. De maneira diferente dos meninos, a passagem pelo complexo de Édipo exige algumas tarefas a mais para a menina. Além da mudança de objeto, ocorre também uma mudança de zona erógena. A inveja do pênis deixa marcas indeléveis na vida da mulher. Deflagram-se uma série de demandas, exigências que perpassam o processo da menina em tornar-se mulher. Muitas vezes o prolongamento da relação com o pai se dá em consequência da relação pré edípica duradoura que a menina teve com a mãe. Dias (2010) nos remete a Freud no texto "Sobre a sexualidade feminina":

> "a transição para o objeto paterno é realizada com o auxílio de tendências passivas, na medida em que escaparam à catástrofe. Agora fica aberto para a menina o caminho em direção ao desenvolvimento da feminilidade, até onde não a restrinjam os restos da ligação pré-edípica superada". (Freud,1931, p. 275).

Ou nunca totalmente superada, o que se torna um argumento para nossa defesa.

Um ponto importante com que se deparam mãe e filha nesse percurso é o despertar da sexualidade. Discorremos sobre esse momento, que se descortina na fase em que as meninas são vacinadas, a adolescência. Elas são convocadas a se vacinar nessa fase delicada de suas vidas, em que as transformações da puberdade descritas por Freud se manifestam, assim como o encontro com o real do sexo e a separação dos pais. A apresentação da peça "O Despertar da Sexualidade", de Wedekind, movimenta a discussão sobre as passagens traumáticas da adolescência como o suicídio, a descoberta da sexualidade e, principalmente, as dificuldades de uma mãe quanto à sexualidade da filha. Pontuamos, também, como a questão da sexualidade adolescente perpassa os três momentos do Édipo.

Levando em conta essas vivências perturbadoras relacionadas ao momento específico vivido por mãe e filha à época da vacinação, perguntamos, então, sobre o caráter sintomático das supostas reações à vacina apresentadas pelas meninas: desmaios, convulsões, perda da sensibilidade nas pernas, dificuldades de locomoção. Seriam essas manifestações um fenômeno ligado à identificação histérica? Poderíamos pensar, a partir da ocorrência de vários casos em uma só cidade, em um caráter epidêmico desse fenômeno? A identificação histérica, que é a terceira forma de identificação apresentada por Freud em psicologia das massas, nos leva a pensar no grupo como um corpo na organização da comunidade e do indivíduo.

Finalmente, colocamos em questão a estruturação do amor materno na sua relação ao gozo e ao desejo. Destacamos o conceito de castração materna em sua função estruturante. A discussão lacaniana a respeito do desejo e da criança-objeto deflagra a oposição, na mulher, entre a mãe e a mulher, o que traz consequências para a necessidade de separação entre mãe e filho, para que ela não o use como objeto de tamponamento da falta estrutural do sujeito.

No capítulo três, apresentamos nosso material de pesquisa. Recolhemos *posts* de diversas comunidades virtuais e também reportagens tiradas de sites de notícias para ilustrar e analisar o discurso das mães a respeito da vacinação. A pesquisa em psicanálise toma a palavra como dado. Nesse sentido, o que vale para a nossa pesquisa é o que é manifestado através da palavra, mesmo que o material não confira com o que nós e os possíveis leitores pensem ou acreditem. A criação de comunidades virtuais proporciona uma conversa aberta pelo distanciamento físico do interlocutor e pela diminuição da sensação de julgamento por parte do mesmo pelo fato de, teoricamente, não se conhecerem. Além disso, cria uma situação de maior neutralidade ou liberdade para falar de sexualidade. O conteúdo do material nos surpreendeu pela possibilidade dada pelo mesmo de estabelecer as conexões com a proposta teórica que embasa a pesquisa.

A análise do mesmo nos leva a concluir que a vacinação do HPV não é uma campanha de vacinação como as outras. Ela envolve especificidades que se referem, em primeiro lugar, aos aspectos ligados à sexualidade. A vacina previne contra o câncer de colo do útero, que é transmitido sexualmente. Sendo assim, nossa hipótese de que havia um medo de que a vacinação representasse a possibilidade de antecipação da vida sexual das meninas se confirmou. A frase: "Brincaram de roleta russa com nossas filhas", estampada em uma paródia ao cartaz

da campanha de vacinação, representa uma série de interpretações que podemos fazer a respeito do discurso das mães sobre a vacinação do HPV.

A vacinação ocorre em um momento delicado da vida das meninas, que é a adolescência. Além do encontro com o real do sexo, movidas pelas pulsões sexuais, elas se deparam com a separação dolorosa dos pais que a idade impõe. Estes, principalmente as mães, não querem que suas filhas cresçam. Pode ocorrer que prefiram mantê-las na posição sintomática de objetos, a serviço das mesmas. Apesar das informações a respeito da vacina, defendem a castidade e a abstinência sexual como formas de prevenção da doença. Revelam a culpa pelo sexo e o consideram pecado, criando barreiras para que suas filhas cresçam e tenham saúde, assim como que vivam o sexo de maneira natural. A religião interfere com muita força na recusa à vacinação. A renúncia pulsional exigida pela religião é tomada radicalmente por essas mães, que vitimizam suas filhas, potencializando o sofrimento delas quanto aos efeitos da vacina.

A vacinação das filhas atinge as mães e as colocam às voltas com a sua própria sexualidade, provocando uma turbulência em torno do vacinar ou não. A dificuldade em tratar do assunto com as filhas, abordando o tema do encontro com o sexo na adolescência, pode levar a consequências fatais, representadas pela própria roleta russa.

As manifestações corporais apresentadas pelas meninas, como desmaios e paralisias, se apresentam como sintomas histéricos. Isso se comprova pela própria teoria de Freud, na qual os componentes psíquicos dos sintomas vão se revelando através de sua prática. O caminho da formação dos sintomas revela também a força de conteúdos sexuais que tentam ser afastados e se transformam em sintomas.

O aparecimento dos desmaios e paralisias em grupo destacam a força da sintomatologia histérica através da identificação. A identificação se dá, nesses casos, por meio da ligação entre os eus, e não há um alvo que seja sexual. É este o tipo de identificação presente entre as meninas. A relação entre grupo e corpo, demonstrada pelos textos de Freud, Lacan e leitores, comprovam a estreita ligação entre as meninas tomadas por sintomas corporais que as unem em grupo como um corpo. As mídias sociais, ao divulgarem com bastante destaque esses fenômenos, exacerbam o temor das mães à vacinação. Elas resistem e criam grupos virtuais nos quais trocam experiências e protestam contra a vacina. Esses protestos ganham visibilidade entre a população e aparecem como causa da baixa adesão à vacinação entre meninas. A teoria psicanalítica justifica o fenômeno podendo neutralizar o outro efeito de grupo que é a histeria das mães.

As campanhas de vacinação podem ser questionadas, dentro de um contexto em que as políticas de controle dos corpos homogeneízam as condutas de prevenção e divulgação e não consideram a dimensão dada pela psicanálise ao sintoma como expressão singular do sujeito.

Novas estratégias de acesso à população devem ser pensadas, assim como formas de sensibilização de profissionais de saúde para a importância da vacinação, dando mais segurança a todos para lidar com a questão das resistências.

Podem ser criados espaços de escuta e oficinas de trabalho com as mães, nos quais elas vão expressar suas dúvidas e sentimentos a respeito da vacinação e da sexualidade.

Às jovens, pode ser ofertado um espaço de escuta que possibilite uma reflexão sobre a sexualidade, a relação com as mães, a saúde, a doença e a expressão de seus desejos, como alternativas ao ato, tão frequente na adolescência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREUD, Sigmund. **Psicologia de massas e análise do eu**. Porto Alegre: L&PM, 1921-2013,p. 33-166.

FREUD, Sigmund. Sexualidade Feminina. In: FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1931-1989, v. XXI, p. 257-279.

FOUCAULT, Michel. Aula de 25 de Janeiro de 1978. In: FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 73-116.

GALLO, H.; RAMÍREZ, Mario Elkin. **El psicoanálisis y la investigacion en la Universidad**. Buenos Aires: Grama Ediciones, 2012.

LACADÉE, Philippe. A passagem ao ato nos adolescentes. a **Sephallus**. Revista Eletrônica do Núcleo Sephora, n. 4, p.1-6, 2007.

LACADÉE, Philippe. **O Despertar e o Exílio**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2011.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 4**: a relação de objeto (1956-1957). Tradução de M. D.Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

LAURENT, Éric. **O avesso da biopolítica**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

LEITE, Sonia. Histeria de conversão: algumas questões sobre o corpo na psicanálise. **Tempo psicanalítico**. Rio de Janeiro, v. 44, p. 83-102, 2012.

LIMA, Nadia Laguardia. **Escrita virtual na adolescência**: os blogs como um tratamento do real da puberdade, analisados a partir da função do romance. 2009. 394 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MACIEL, Karla Daniele de Sá Araújo; ROCHA, Zeferino de Jesus Barbosa. Dois discursos de Freud sobre a religião. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v.8, n.3, p. 729-754, set. 2008.

MARTINS, Dan. Mães evangélicas estariam boicotando vacinação das filhas contra HPV. Disponível em: <https://noticias.gospelmais.com.br/maes-evangelicas-boicotam-vacinacaofilhas-contra-hpv-65014.html>. Acesso em: 28 ago. 2017.

MENINAS começam a receber vacina HPV. **Fantástico**. Rio de Janeiro: Globo, 14 set. 2014.

MILLER, Jacques-Alain. A criança entre a mulher e a mãe. In: **Opção Lacaniana Online** nova série, n. 15, ano 5, nov. 2014. Disponível em: <http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero_15/crianca_entre_mulher_mae.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Departamento de Vigilância das Doenças Sexualmente Transmissíveis. **Guia Prático Sobre o HPV**: guia de perguntas e respostas para profissionais de saúde. Brasília: Secretaria de Vigilância em Saúde, fev. 2014, p 729-754.

RAMÍREZ, Mario Elkin. **Despertar de la adolecencia**. Freud y Lacan, lectores de Wedekind.Buenos Aires: Grama Ediciones, 2014.

SEGUNDA etapa da vacinação contra HPV em BH ainda é dúvida. **Uai**, Minas Gerais, 19 set. 2014. Saúde plena. Disponível em: <http://www.uai.com.br/app/noticia/saude/2014/09/19/noticiassaude,191563/segunda-etapa-da-vacinacao-contra-hpvembh-ainda-e-duvidaapenas21.shtml>. Acesso em: 29 nov. 2016.

STEVENS, Alexandre. Adolescência, sintoma da puberdade. Clínica do contemporâneo. **Revista Curinga**. Escola Brasileira de Psicanálise - Seção Minas, n. 20, p. 27-39, 2004.

ZALCBERG, Malvine. **A Relação Mãe e Filha**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

SER JOVEM NA METRÓPOLE: A CONDIÇÃO JUVENIL NAS MARGENS DAS GRANDES CIDADES

Bruno Márcio de Castro Reis
Psicólogo, Mestre em Ciências Sociais, PUC Minas.
Bolsista CAPES (2012-2014)
brunomarcio.reis@yahoo.com.br

Entre os anos de 2012 e 2014 desenvolvi pesquisa de mestrado[1] junto aos jovens da cidade de Vespasiano, na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) em Minas Gerais. O estudo teve como principal objetivo conhecer a trajetória de vida de jovens nas periferias metropolitanas da RMBH e ao mesmo tempo compreender estas periferias e suas transformações. De inspiração etnográfica, esta pesquisa produziu seus dados a partir da realização de entrevistas em profundidade, conversas informais, observação social com caminhadas itinerantes no território, registro de experiências das situações de campo e pesquisa em fontes secundárias.

A pesquisa abordada neste texto foi desenvolvida em colaboração com Observatório das Metrópoles[2], núcleo Belo Horizonte. O delineamento de seus objetivos e os procedimentos metodológicos assim como os resultados preliminares do estudo foram apresentados e discutidos com pesquisadores do Observatório que naquele período compartilhavam práticas de pesquisa de temas afins, mas realizadas em territórios distintos na RMBH. A exemplo posso citar os estudos Marco Antônio Couto Marinho (2016) em Contagem, e Vera Dias (2013) no Aglomerado Santa Lúcia em Belo Horizonte, dentre outros.

O estudo aqui apresentado visou, em meio a outros objetivos, dialogar e também aprofundar resultados da pesquisa: "Organização Social do Território e Criminalidade Violenta" do Observatório das Metrópoles/INCT/CNPq (2009-2012), que levou a publicações como: Andrade e Marinho (2010; 2011; 2013). Estes estudos do Observatório indicavam que apesar do crescimento dos homicídios no interior do país, eles estavam mais concentrados nas regiões metropolitanas; dentro das metrópoles sua distribuição não era homogênea revelando maior concentração num conjunto delimitado de municípios. Além disso, constatava a elevada vitimização juvenil neste tipo de morte, sobremaneira os jovens de sexo masculino, a utilização das armas de fogo para consumação dessas mortes e o crescente número de homicídios em vias públicas. Outro resultado desta pesquisa apontava para a forte relação entre

1 Pesquisa desenvolvida sob a orientação da Prof. Dra. Luciana Teixeira de Andrade, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, PUC Minas, Observatório das Metrópoles.

2 O Observatório das Metrópoles é composto por pesquisadores, de diferentes instituições universitárias do nível de pós-graduação, agentes governamentais e não governamentais que vem trabalhando sistematicamente sobre as realidades das metrópoles brasileiras. Há núcleos regionais, e articulação a nível nacional para socialização das pesquisas.

a incidência dos homicídios e a maior integração dos municípios à dinâmica metropolitana[3]. Constatou-se que, no interior da metrópole belo-horizontina os municípios que apresentavam as maiores taxas de homicídios eram aqueles mais integrados à dinâmica metropolitana que eram também os fronteiriços ao núcleo metropolitano e os que mais sofreram impactos da sua expansão urbana (ANDRADE; MARINHO, 2013).

Escolhi trabalhar com trajetórias de jovens de sexo masculino devido à constatação de que os homicídios se concentram em maior parte entre esse grupo de jovens, são eles, como indica diferentes pesquisas, os mais atingidos por esta modalidade de violência. Interessava-me saber como os jovens, moradores de periferia, construíam suas vidas nestes territórios que, se por um lado, conforme indicam muitas pesquisas apresentam altas taxas de homicídios juvenis, em contrapartida, pelo fato mesmo de estar inserido numa região metropolitana, abriria campo para o usufruto das oportunidades de vida decorrente da possibilidade de acesso ao estudo, trabalho e cultura. Pelos limites deste texto, apresentarei elementos de apenas duas trajetórias construídas durante a pesquisa.

Sobre a escolha do município de Vespasiano, pelo estudo do Observatório das Metrópoles (2009), constata-se que entre os anos 1998 e 2002, enquanto as taxas médias anuais dos homicídios por 100 mil habitantes no Brasil era de 29,5, no Estado de Minas Gerais 13,0 e de Belo Horizonte 28,1, o município apresentava taxa de 42,2. Constatava-se ainda a partir dos dados apresentados pelo Observatório que, dentre os seis municípios de maior integração metropolitana, o município de Vespasiano era o que apresentava a segunda maior taxa neste período entre os anos de 1998 e 2002, taxa de 42,2; ficando atrás apenas do município de Ibirité que apresentou taxa média anual de 44,2 por 100 mil habitantes (OBSERVATÓRIO DAS METROPOLES, 2009). Entre 1998 e 2002 a taxa de homicídios em Vespasiano evoluiu 116,80% (OBSERVATÓRIO DAS METROPÓLES, 2009). Em estudo mais recente, Luciana Andrade e Marco Antônio Marinho (2013), observam que, dos 34 municípios que compõem a RMBH, seis deles (Betim, Contagem, Ibirité, Ribeirão das Neves, Santa Luzia e Vespasiano), mais a capital registravam 93% dos homicídios ocorridos na RMBH no período compreendido entre os anos de 1998 e 2008. Ou seja, 93% dos homicídios estavam concentrados em sete, dos 34 municípios da RMBH. Os seis municípios metropolitanos destacados foram fortemente afetados pela expansão metropolitana e apresentaram altas taxas de homicídios, inclusive superiores às da capital (ANDRADE; MARINHO, 2013).

Tendo escolhido o município de Vespasiano, em seu interior fiz a escolha pela "Região do Santa Clara". O fato de residir na região foi fundamental para sua escolha como campo de pesquisa. Possibilitava ter mais tempo no campo e inserir-me a partir das relações de amizade construídas em função de ser um morador. Via como um desafio e tinha muito interesse em estudar uma comunidade a que pertenço. Conforme aponta o Plano Diretor Municipal, essa região se constitui em uma das centralidades simbólicas da cidade sendo caracterizada também por concentrar atividades de comércio e serviços à população ali residente

3 O grau de integração metropolitana é resultado de um estudo realizado pelo Observatório das Metrópoles (2004) que classificou e hierarquizou os municípios metropolitanos em cinco diferentes graus de integração: muito alta, alta, média, baixa e muito baixa.

(FUNDAÇÃO ISRAEL PINHEIRO, 2006a). Interessava-me também registrar a história dos bairros as quais muito pouco se tem acesso pelos arquivos públicos - são poucos os estudos sobre o município e sobre seus bairros.

O MUNICÍPIO DE VESPASIANO NA RMBH

O crescimento da região de Belo Horizonte onde o município de Vespasiano situa-se está fortemente atrelado ao desenvolvimento e crescimento da capital mineira, sobretudo sua expansão demográfica e a concentração da população de baixa renda. Em Belo Horizonte, o processo de metropolização teve início por volta da década de 1940 e tem como importante marco a instalação da Cidade Industrial no município de Contagem, situado no vetor oeste da capital. Este viria a se constituir como o primeiro e por muito tempo, até meados da década de 90, o mais importante vetor de expansão urbana da RMBH (SOUZA; BRITO, 2008).

Outro importante marco no processo de metropolização da região de Belo Horizonte diz respeito à construção do complexo da Lagoa da Pampulha e a implantação das avenidas Antônio Carlos e Cristiano Machado, que ligam a capital ao vetor norte central (OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES, 2009, SOUZA; BRITO, 2008). As décadas de 1950 e 1960 foram marcadas por grande crescimento demográfico da capital gerando grande ocupação das áreas periféricas da cidade e também o crescimento dos municípios vizinhos a Belo Horizonte (ANDRADE; MARINHO, 2011). Nas décadas seguintes, o que se viu em decorrência do processo de industrialização e do crescimento populacional foi à consolidação de uma organização socioespacial metropolitana que tinha a oeste da capital, seu eixo industrial; e ao norte, a concentração de uma população de baixa renda (OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES, 2009).

Alicina Fonseca e outros (1999) informam que a interligação de Vespasiano à Belo Horizonte e o processo de industrialização pelo qual o município passou no final da década de 1960, e nos anos 1970, alavancou o crescimento demográfico da cidade, contudo, segundo essas autoras, o fluxo migratório ganhou mais força a partir dos anos 80 (FONSECA et al, 1999). Com a chegada das indústrias ao município, aos poucos foi ocorrendo uma mudança de perfil da cidade, sua economia que antes se baseava na mineração, pecuária e agricultura, foi se tornando mais vinculada à indústria. A consolidação da cidade como um polo industrial deu-se, sobretudo, a partir dos anos 1970 (FONSECA et al, 1999).

O município de Vespasiano limita-se com os municípios de Belo Horizonte, Santa Luzia, Ribeirão das Neves, São José da Lapa, Pedro Leopoldo, Confins e Lagoa Santa. Conforme o Censo, ano 2010, o município possui uma área 71,222 km² e população de 104.527 habitantes (IBGE, 2012). Dados mais recentes, referentes ao ano de 2017 estimam que a população de Vespasiano já esteja em torno de 122.365 habitantes (IBGE, 2018).

A REGIÃO DO SANTA CLARA: UM BREVE OLHAR SOBRE TERRITÓRIO

A região sudeste de Vespasiano, conhecida como "Região do Santa Clara", referência ao bairro Santa Clara, como aponta a Fundação Israel Pinheiro (2006b) é, no município, ao lado da região do Morro Alto e da Região Central, uma das referências simbólicas internas ao município. É importante observar que o constituir-se como região tem sentido prático para estes moradores. A vida social transcorre de modo a constituir vinculações entre as pessoas que habitam essa porção da cidade. A região, conforme a Fundação Israel Pinheiro (2006b), seria composta pelos bairros: Santa Clara, São Damião, Pouso Alegre, Gávea I e Gávea II, Jardim Daliana, Vila Esportiva 1ª e 2ª seção, Parque Jardim Maria José, Bernardo de Souza, Chácara Laranjeiras e Serra Dourada I e II. Nesta pesquisa considerei também como pertencentes a esta mesma região os bairros Jardim da Glória, São Geraldo, Santa Clara II, Vila Asa e Jardim Paraíso que, separados dos bairros mencionados acima pela avenida Linha Verde[4], encontram-se intimamente vinculados entre si pela vida social de seus moradores.

A Região do Santa Clara, conforme dados do IBGE (2010) possuia 28.829 moradores, o que corresponde a dizer que concentrava 25,78% da população do município de Vespasiano neste período. Conforme tais dados, do total de 7.713 domicílios na região, 98,37% são do tipo casa, 0,10% do tipo vila ou condomínio e 0,85% do tipo apartamento. Ou seja, sua conformação espacial é bastante horizontal. Desse total, 35,67% estão sob responsabilidade de uma mulher e 64,33% têm como responsável um homem. Do total de moradores da região, 13,48% são jovens com idade entre 15 e 29 anos (IBGE, 2010).

MARCELO: UM JOVEM TRABALHADOR METROPOLITANO E A VIDA NA FAVELA

Frequentador de academia, Marcelo[5] tem 24 anos, reside na "Favelinha do Vila Esportiva" com os pais e seus dois irmãos, Mateus de 23 e César de 21 anos. Sua casa é pequena. Poucos cômodos. Sala, cozinha, banheiro, um quarto para os três irmãos e o quarto dos pais. Além da casa, um mínimo espaço serve como lote. Ao ser pedido que me contasse sobre sua vida na favela, Marcelo vai logo dizendo que não teve muito lazer na infância. Sua mãe não os deixava brincar na rua. Conta que seus vizinhos soltavam papagaio e iam a outros lugares, enquanto ele e os irmãos brincavam apenas em casa ou na quadra da escola. Justifica esse comportamento receoso por parte de sua mãe relacionando-o ao contexto da favela indicando os conflitos, as drogas e as mortes no local como fator de risco.

Marcelo estudou em diferentes escolas. Todas na Região do Santa Clara. Diz que foram boas escolas e que teve bons professores, porém, aquela em que estudou o Ensino Médio

4 Via que corta o município de Vespasiano e a Região do Santa Clara. É uma via de trânsito rápido que liga Belo Horizonte ao Aeroporto Internacional de Confins.

5 Todos os nomes utilizados no texto são fictícios.

relata as frequentes brigas após, ou durante, as aulas. As "guerras[6]" entre os bairros repercutiam dentro da escola por meio de conflitos entre os alunos.

Após começar a trabalhar é que Marcelo passou a frequentar cinemas e shows. Foi quando também pôde comprar muitos dos produtos que desejava quando adolescente. O trabalho e o salário lhe conferiam novas possibilidades de experimentação e vivência da juventude. Mesmo a família atravessando períodos de maiores dificuldades financeiras, "minha mãe sempre falou 'primeiro vocês vão estudar e depois trabalhar!'. Ela nunca deixou a gente trabalhar no período do estudo não. O medo era que a gente começando a trabalhar desistisse da escola". Seu primeiro emprego foi logo após concluir o Ensino Médio, ele foi o primeiro dos três irmãos a começar a trabalhar. Começou como de servente de pedreiro na construção de uma empresa de mineração, no município de Vespasiano. Ficou nessa função por 11 meses. Depois desse período, passou a trabalhar no almoxarife da empresa. Exerceu esta nova função primeiramente no município de Vespasiano, depois no município de Sabará, local para onde a empreiteira se transferiu. Ao todo ficou nessa função por cerca de 2 anos e meio.

Saindo deste emprego, ficou cinco meses desempregado. Voltou a trabalhar como repositor de aparelhos eletrônicos em um hipermercado de um shopping center em Belo Horizonte. No entanto, neste novo trabalho Marcelo ficou apenas cinco meses e pediu para sair. Começaria então a ser promotor de vendas em uma cervejaria na cidade de Lagoa Santa[7]. Em março de 2013, completou 2 anos e seis meses de trabalho como promotor de vendas. Marcelo vinha fazendo suas rotas de reposição nas cidades de Sabará e Caeté, mas em breve passaria a ter sua rota nas cidades de Vespasiano, São José da Lapa e Lagoa Santa. Marcelo gosta desse serviço. Disse já ter ido a serviço a distintas cidades da Região Metropolitana, valoriza essa experiência ligada ao trabalho. Entre 18 e 25 anos de idade, ele já trabalhou em várias cidades e em diferentes ocupações.

Concluído o Ensino Médio e agora com um emprego que lhe garante um salário melhor que o dos empregos anteriores, Marcelo passou a cursar Ciências Contábeis em uma faculdade particular. A escolha por este curso se deu, segundo conta, pelo interesse e gosto pelos números, pela matemática, mas também por trocas de informações com uma amiga por meio de uma rede social virtual. Ele começou o curso no primeiro semestre do ano de 2012, porém ao final do primeiro semestre precisou interromper os estudos. Retornou à faculdade depois de um semestre, no início de 2013.

Marcelo, tal como outros jovens com quem conversei durante a pesquisa, manifestou em nossas conversas o desejo em seguir carreira militar. Perguntei a Marcelo como surgiu o interesse. Quis entender qual era sua motivação. A estabilidade do emprego, o salário considerado bom, a possibilidade de facilitar compras e financiamentos de carro e casa sendo funcionário público aparecia como importantes critérios para a escolha da carreira, contudo,

6 As trajetórias foram construídas buscando preservar ao máximo a forma como foram relatadas, os termos entre aspas correspondem às falas ou expressões empregadas pelos entrevistados

7 Município da Região Metropolitana de Belo Horizonte, situado no vetor norte da capital.

Marcelo diz que no início pensava em ser policial para poder dar "carteirada"[8] nos policiais também.

Inúmeras vezes Marcelo foi abordado pela polícia no bairro, na favela e nos bairros vizinhos. Conta situações em que foi abordado tanto sozinho quanto acompanhado de amigos, abordado voltando da academia, voltando do serviço ou mesmo ao conduzir moto. Disse nunca ter tido problema com a polícia nessas abordagens porque nunca acharam nada com ele, mas conta que essas constantes abordagens são incômodas, e o fato de morar na favela e ser negro, tem considerável peso na hora das abordagens policiais.

ENTRE BAIRROS E FAVELAS: VIVENDO AS "EXPERIÊNCIAS BOAS" E AS "EXPERIÊNCIAS RUINS" NAS GRANDES CIDADES

Cleber tem 23 anos, mora na "Favelinha do Jardim da Glória" desde 1997. Antes disso, morou em diferentes bairros de Belo Horizonte. Não se lembra de todos os lugares em que morou. Os bairros os quais se recorda são: Jardim América[9], Favela do Cafezal[10], Bairro Cardoso na Região do Barreiro de Cima[11], e por último, antes de mudar-se para Vespasiano, o bairro Planalto[12], já na região norte da capital. As mudanças de moradia se deram por motivos diversos: inícios e términos de relacionamentos de sua mãe, valor do aluguel, pedido de liberação da casa por parte do proprietário, dentre outros. Cleber tem uma irmã e dois irmãos. Sua irmã, Patrícia, tem 13 anos, Lucas tem 18 e Vinícius 25 anos. Vinícius não mora com a família. A narrativa familiar elaborada por Cleber coloca em destaque o sofrimento de sua mãe, Tereza, que sendo assalariada criou os filhos enfrentando "muitas dificuldades". Ele relata as agressões sofridas por sua mãe da parte de seus companheiros, as ameaças e o abandono sofrido por um deles, após nascimento de um de seus irmãos.

Cleber trabalha desde a adolescência e teve ocupações diversas. Já vendeu balas pela cidade, já catou e vendeu ferro velho. Seu percurso profissional é marcado por dupla e tripla jornada de trabalho. Exerceu e exerce atividades na informalidade. Muitas vezes conciliando empregos e ocupações informais. Esteve empregado como auxiliar de cozinha, por nove meses, num restaurante em Belo Horizonte. Em parceria com amigos, montou e trabalhou em salões de cabelereiro, ocupações não registradas. Cleber trabalhou também na construção civil. As transições de ocupações se deram por uma série de circunstâncias. Alta carga de trabalho, busca por outras oportunidades vistas como melhores à época, necessidade de melhorar a renda, a gravidez da esposa, bem como "a guerra" na Região do Santa Clara.

---

8 Significa mostrar aos policiais sua carteira de militar para assim se livrar das abordagens e revistas.

9 Bairro de classe média, situado na região oeste da capital.

10 Situada na região centro-sul de Belo Horizonte, próximo a bairros de classe média alta.

11 A região do Barreiro é uma das maiores e mais movimentadas regiões de Belo Horizonte, concentra grande contingente populacional e concentra uma variedade de comércios, é um distrito do município de Belo Horizonte.

12 Bairro de classe média alta situado na região norte da capital, fica próximo à Região de Venda Nova.

Em 2009, ao trabalhar em um dos salões que havia montado na Região do Santa Clara, 80% dos clientes que Cleber atendia, segundo conta, eram jovens envolvidos nas "guerras" entre os bairros. Houve um momento que ficou "delicado" continuar trabalhando, ele diz que: "[...] passou uma pessoa na BR uma vez querendo sacar uma arma pra mim, então, fui vendo que havia uma maldade contra a minha pessoa também nesta situação.". Trabalhar no salão fez com que Cleber conhecesse muita gente. Ele conversava com todos seus clientes. Porém, começou a perceber que seu nome estava sendo associado aos grupos rivais envolvidos na "guerra" por motivo de sua proximidade com os jovens que frequentavam o salão. Neste período da "guerra", o movimento no salão caiu bastante, foi então que ele buscou mudar de serviço; assim ele também se distanciou daqueles amigos e da "guerra".

A gravidez da esposa, Soraia, e o nascimento do filho foram acontecimentos que marcaram sua vida e trouxeram muitas mudanças. Ao saber da gravidez de Soraia, sua mãe a colocou para fora de casa, tendo ela ido morar com Cleber em sua casa. Na época ele tinha 17 anos e sua companheira 13. Sua esposa e sua a mãe começaram a ter muitos conflitos, o que pressionava-o a buscar ter sua casa própria. Soraia perdeu esta primeira criança, mas eles continuaram morando juntos. Com esforço conseguiram comprar um barraco na favelinha e aos poucos reformá-lo. Soraia engravidou outras duas vezes, na última gravidez, seu filho nasceu. Cleber julga ter tido um "amadurecimento instantâneo". Nesses anos precisou tomar decisões rapidamente. Conta que não estava preparado para a chegada do filho.

Ele foi preso no final do ano de 2011, acusado de envolvimento em um assalto, tinha 21 anos à época. Foram três meses entre as grades. Seu filho tinha nascido há bem pouco tempo. Esta experiência da prisão e a distância de seu filho marcaram-no profundamente, bem como o desgosto que disse ter dado à sua mãe por ter sido preso. Cleber tem e teve inúmeros amigos presos, sempre conversaram sobre a experiência, mas estar preso era diferente de falar sobre a prisão.

Estive com Cleber em diferentes ocasiões. Na maior parte delas, ao falar de sua vida, falava, com tom de desabafo, sobre seu relacionamento com Soraia. Contava sua experiência de "casado" como sendo marcada sempre por muitos desentendimentos. Relacionamento com términos e recomeços em curtos espaços de tempo. As diferenças entre os dois seriam os principais motivos de desentendimento entre eles. O último término se deu de forma conflituosa. Envolveu agressão e terminou com sua detenção. Cleber e Soraia bateram boca na rua, discutiram. Ele a xingou com alguns palavrões. Quando Cleber se sentiu agredido pelas palavras e pelos gestos de Soraia, considerados por ele como obscenos, durante a discussão, ele a agrediu. Discutir perto de outras pessoas dando a entendê-las que ele estava errado foi o estopim para agredi-la. Após ser indiciado pela agressão ficou detido por um dia. Passou a noite preso. Ele deveria guardar distância de segurança de Soraia. Contudo, logo esteve com ela e disse já ter sido perdoado, no entanto disse não ser de seu interesse reatar a relação.

Cleber sempre estudou na Região do Santa Clara. Conta ter sido um aluno "bagunceiro". Seus anos de estudo foram, conforme suas palavras, "conturbados", porém conta ter sido um estudante inteligente e com facilidade para aprender quando despertado seu interesse.

Cleber parou e retomou o estudo por diversas vezes até que o interrompeu por um período mais longo. Dentre os motivos de ter abandonado a escola estavam aqueles de ordem econômica. Ao falar dos anos de estudo Cleber fala das amizades, fala sobre o consumo e o comércio de drogas, as mortes e também de como é viver e crescer numa favela. As experiências se conectam. Diz das tensões vividas e sugere as diferenças que percebe entre morar na favela e no bairro. Nessas a polícia recebe destaque. A seu ver a forma de trabalho da polícia é bastante distinta na favela. O que vem a reforçar o sentimento de que são discriminados e criminalizados. O fato de ser negro e ter boas roupas o fazem ser tido como bandido pelos policiais.

Cleber é dono de um salão num aglomerado na região noroeste de Belo Horizonte. Desde que saiu da prisão, também voltou a estudar. Concluiu o Ensino Médio ao longo de 2013, e no final de 2014 faria o Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem. Estava também buscando habilitar-se para condução de motocicletas. Falava em fazer um curso superior em breve, revela ter escolhido o curso de Direito, dizia ter algum conhecimento da área pelo fato de gostar de lidar com juventude e por sempre comentar com os amigos a respeito dos direitos dos amigos e conhecidos detidos.

CONCLUINDO

Procurei apresentar de forma breve duas trajetórias construídas na pesquisa. Cada uma delas trazem elementos singulares das experiências de cada sujeito, mas também elementos comuns a diferentes trajetórias juvenis. Apresentam similaridades com as histórias de jovens de outras periferias metropolitanas, pude perceber tais relações ao dialogar com os pesquisadores do Observatório das Metrópoles ao comparar nossos estudos.

Ambas as trajetórias aqui apresentadas contam de jovens moradores de favela, pobres e negros. Marcelo tem sua relação com o território marcada pela presença familiar, notadamente pela figura materna, e pela atenção constante visando proteção ao contexto de risco do lugar. Cleber tem experiência distinta. Com histórico de violências desde o âmbito familiar, na adolescência começa a trabalhar e sua inserção no mundo do trabalho tem impacto sobre sua trajetória escolar. A situação econômica é outro elemento que contribui para o abandono dos estudos. Cleber constitui família antes mesmo de completar sua maioridade, e em sua relação conjugal vive experiências bastante conflituosas com sua companheira, levando inclusive a uma de suas detenções. A polícia surge nos relatos de Marcelo e de Cleber e é presente noutras várias histórias na periferia. Nas narrativas aqui apresentadas, percebe-se que o modo de agir da polícia é correlacionado à cor da pele e ao lugar de moradia ou circulação dos jovens abordados.

Nota-se também na pesquisa que o ensino superior é meta, ou está entre as pretensões dos jovens entrevistados. É comum que se inspirem ou tomem por referência amigos e conhecidos que conseguiram acesso ao ensino superior em anos recentes. O que serve de estímulo para que também eles consigam acesso a esse grau de estudo, embora não tenham tantas referências positivas quanto à conclusão desses estudos ou atuação profissional na área de formação.

Pelos relatos dos entrevistados, fica claro que são muitas as violências e os riscos aos quais os jovens das periferias estão sujeitos e convivem. No entanto, chama a atenção que, embora sejam citados inúmeros episódios de violência e riscos, de modo geral, os jovens não consideram suas comunidades como violentas ou de risco. Afirmam que há violências, mas não aceitam essa definição para suas comunidades. Ao falarem do bairro ou favela é comum que questionem os serviços públicos, a começar pela ausência ou insuficiência de ações de cultura, lazer e para juventude. Questionam também o papel e trabalho dos políticos. Muitos jovens desejam, ao melhorarem de vida, fazer algo em beneficio de suas comunidades.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luciana T; MARINHO, Marco A. Couto. A metropolização da violência letal na RMBH. In: SEMINÁRIO NACIONAL GOVERNANÇA URBANA E DESEN

VOLVIMENTO METROPOLITANO. 2010, Natal. **Anais...** Natal: Observatório das Metrópoles e Programa de Pós-Graduação em Estudos Urbanos e Regionais do Dep. de Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010. p. 1-21.

ANDRADE, Luciana T. e MARINHO, Marco A. Couto. Explorando as Relações Entre Metrópole, Juventude e Homicídios. **e-metropolis**, Rio de Janeiro, v. 5, ano 2, 2011. Disponível em: <http://www.emetropolis.net/edicoes/n05_jun2011/emetropolis_n05 .pdf > Acesso: em 19 Dez 2012

ANDRADE, Luciana T. e MARINHO, Marco A. Couto. Organização social do territó

rio e violência letal na Região Metropolitana de Belo Horizonte: o balanço de uma década. In: ANDRADE, Luciana Teixeira; SOUZA, Dalva Borges; FREIRE, Flávio Henrique Miranda de A (Orgs). **Homicídios nas regiões metropolitanas.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013. p- 15 - 41.

DIAS, Vera Maria P. W.. Juventude, religião e criminalidade. **Revista Nures**, v. IX, p. 1-17, 2013.

FONSECA, Alicina Viana A.F; MURTA, Carlos; KAYSER, Márcia Fonseca L; COSTA, Valéria M.M. **Vespasiano, nossa terra, nossa gente.** 1999.

FUNDAÇÃO ISRAEL PINHEIRO. **Plano diretor participativo do município de Vespasiano**: complementação da leitura técnica e quadro atual do município. Novembro, 2006a.

FUNDAÇÃO ISRAEL PINHEIRO. **Plano diretor participativo do município de Vespasiano**: relatório leitura comunitária. Agosto, 2006b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Base de informações do **Censo Demográfico 2010:** resultados do universo por setores censitários. Rio de Janeiro, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Município de Vespasiano/MG**: informações completas. Disponível em: < http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=317120 >. Acesso em 25 set.2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Município de Vespasiano/MG**: informações completas. 2018. Disponível em: < https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/vespasiano/panorama >. Acesso em 22 jan.2018.

MARINHO, Marco Antônio Couto. **Vida social na marginal**: trajetórias juvenis na periferia metropolitana de Belo Horizonte. 2016. 235f. Tese (Doutorado). PUC Minas. Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais. Belo Horizonte, Minas Gerais. Disponível em: < http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/CiencSociais_MarinhoMACM_1.pdf > Acesso em 10 de jan. 2018.

OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES. **Análise das Regiões Metropolitanas do Brasil**: Identificação dos espaços metropolitanos e construção de tipologias, 2004. Disponível em: <http://www.observatoriodasmetropoles.ufrj.br/produtos/produto_mc_1.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2012.

OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES. **Como anda a RMBH**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2009.

SOUZA, Joseane; BRITO, Fausto. **A expansão urbana de Belo Horizonte e da RMBH**: a mobilidade residencial e o processo de periferização nos anos 80 e 90. 2008. Disponível em: <http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/sites/gestaocompartilhada.pbh.gov.br/files/biblioteca/arquivos/a_expansao_urbana_em_bh.pdf>. Acesso em: 20 de dez 2012.

ATIVISMO JUVENIL E POLÍTICAS PÚBLICAS: O CASO DO CENTRO DE REFERÊNCIA DA JUVENTUDE DE BELO HORIZONTE/MG

Bruno Vieira
Mestrando em Psicologia na UFMG, na área de Psicologia Social.
Jornalista com graduação em Comunicação Social pela UFMG.
Contato: brunovieira.comunica@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta considerações parciais de uma pesquisa em desenvolvimento sobre juventude e sobre como as movimentações políticas juvenis interferem na construção de políticas públicas (no caso, de juventude). Como estudo de caso, tomo a construção do Centro de Referência da Juventude, equipamento direcionado especificamente para o segmento jovem, de 15 a 29 anos, que objetiva promover atividades de cultura, lazer, esporte, educação, formação profissional além de se constituir como um espaço de formação, oportunidades e articulação de políticas de/para juventude, sendo também apoio para iniciativas locais (Belotur, s/d, *online*). Em 2011, a Prefeitura de Belo Horizonte anuncia a construção do aparelho público como o resultado de um interesse comum entre este órgão e o Governo de Minas Gerais. No entanto, a abordagem institucional que identificamos na internet pouco menciona acerca de como o Centro de Referência surgiu enquanto política pública. O que essa versão não conta é que a idealização do CRJ se deu a partir de processos de participação social nos quais uma parcela da juventude estava implicada. Há outra história que mostra que tanto a concepção do CRJ não é uma ideia de gabinetes institucionais como remonta a datas anteriores a 2011.

Este trabalho se insere no escopo da Psicologia Social, cuja transdisciplinaridade a mim ofertada permitiu uma análise do campo social juvenil que pudesse quebrar uma dicotomia posta nos estudos sobre juventude entre apatia e participação plena, articulando métodos de diversas áreas do conhecimento, como Sociologia, Antropologia e até a própria Comunicação, de onde eu venho. A metodologia qualitativa se fez valer dos seguintes métodos: levantamento documental (Le Goff, 1996), observação participante com inspiração etnográfica (May, 2004; Gabarrón & Landa, 2006; Neves, 2006) e entrevistas semiestruturadas (Maroy, 1997). Pelo fato de eu já ter me envolvido nos debates relacionados ao CRJ em anos anteriores, escrevi um "diário de reminiscências", um caderno no qual anotei minhas lembranças no período que eu estava mais intensamente envolvido na disputa pelo Centro. Observação, entrevistas, reminiscências e pesquisa documental e informacional formam o quadrilátero metodológico que apoia esta análise.

Parto do princípio de que juventude não é uma categoria social dada, mas uma construção social (Pais, 1990; Zucchetti & Bergamaschi, 2007). Dessa forma, ela compreende em si mesma dilemas, problemas e questões. A respeito disso, destaco uma das principais controvérsias acerca do tema: a dicotomia "apatia/participação cidadã" das/dos jovens. Ambas

as noções são universalizantes e não enxergam as particularidades da vivência juvenil, tampouco a especificidade da participação social e política juvenil que tende a transbordar as supostamente consolidadas práticas institucionais. O que podemos enxergar para além dessa dicotomia? (Abramo, 1997; Cassab, 2010; Mayorga, Prado e Castro, 2012; Mayorga, 2013).

INCIDÊNCIAS POLÍTICAS NO HISTÓRICO DO CENTRO DE REFERÊNCIA DA JUVENTUDE

O fenômeno estudado na pesquisa é o da constituição do Centro de Referência da Juventude enquanto política pública destinada à população jovem de Belo Horizonte e do seu entorno. As políticas públicas são frutos de embates e conflitos entre os movimentos sociais / a sociedade civil e o poder instituído, os governos. Celina Souza, em uma breve revisão da literatura sobre políticas públicas, nos traz algumas conceituações do termo (Souza, 2006, pp. 24-25). Basicamente, podemos conceituar política pública como *o Estado em ação* – ou como "uma resposta da administração pública a um tema do interesse do cidadão" (Costa, 2009, p. 34). Esse processo é formado essencialmente por quatro "etapas" segundo a proposta de Kingdon (Capella, 2006, p. 25): o estabelecimento de uma agenda; a observação de alternativas para a formulação das políticas; a escolha, realizada dentro de um conjunto possível de alternativas; e a implementação da decisão.

A definição de etapas de Kingdon nos ajuda a perceber, de maneira temporal e didática, a trajetória de constituição do Centro de Referência. A agenda estabelecida em Belo Horizonte por grupos de juventude como Hip Hop Chama e Fórum de Entidades e Movimentos Juvenis da Região Metropolitana de Belo Horizonte (atual Fórum das Juventudes) nos anos 2000 colocava em pauta a defesa dos direitos da parcela jovem da sociedade e buscava mecanismos e políticas para a defesa desses direitos; dentre as alternativas pensadas, a escolha feita por esses coletivos, à época, foi por pensar um equipamento que não fosse somente de lazer ou cultura, mas que pudesse encabeçar estratégias institucionais de promoção e proteção dos direitos juvenis – e, por isso, um Centro de Referência foi pensado como um equipamento que pudesse dar conta dessa demanda. Escolhida a proposta dentro de uma possibilidade de alternativas, esses/as jovens se organizam e propõem o Centro por meio de uma conferência, da qual falo a seguir. Até então temos três etapas do ciclo de Kingdon evidenciadas, faltando a última – a implementação da proposta, que ficaria posteriormente a cargo da Prefeitura. Haveria, depois da implementação da política, o que se chama de monitoramento e avaliação (Lima e D'Ascenzi, 2013; Capella, 2006), momento no qual a ação criada seria avaliada e, a partir dos resultados de tal avaliação, a política receberia aprimoramentos e melhoramentos para que continue funcionando.

A Conferência Municipal de Juventude de 2006 foi o espaço para a materialização da proposta do Centro de Referência como um equipamento de atendimento transversal aos/às jovens da capital e do entorno. A ideia não surgira, entretanto, no momento exato da conferência, mas a partir de um acúmulo de conteúdo político promovido por coletivos juvenis engajados no debate sobre políticas públicas juvenis, como relata Áurea Carolina.

> A história é anterior à Conferência Municipal de Juventude. O Hip Hop Chama, originalmente, foi um evento para chamar juventude da cultura hip hop para pensar direitos [da juventude]. (...) Não me lembro se foi uma ou foram duas edições... Mas ali tinha já a origem dessa proposta de um centro de referência da cultura hip hop. Mas percebendo que a juventude dessa cultura é também uma juventude diversa, vimos que era necessário que pensar a juventude de forma ampla era muito mais inclusivo. A semente [do CRJ] estava ali com aqueles parceiros. O Hip Hop Chama depois se tornou um coletivo e continuou na pegada de direitos, de formação de ativistas. Vários cabulosos da nossa geração (Vanessa Beco, Larissa Borges, Roberto Raimundo, Rômulo Silva) passaram por ele, que era autogestionado. Então, em 2006, a proposta do CRJ já vinha com esse acúmulo, de outros momentos de debate político desses sujeitos: imaginado como um lugar de encontro das juventudes, para produção cultural, para ter acesso às políticas públicas de juventude. O CRJ seria esse lugar de ofertar condições e possibilidades de viver a cidadania sendo jovem. Desde o início eu já imaginava que era uma coisa de vocação multiuso, não seria unicamente um espaço cultural, de lazer. Seria um lugar de tornar juventude agente fundamental da cidadania. (Áurea Carolina, entrevistada em 13 de maio de 2017.)

Compreendendo a formulação do CRJ como exemplo de políticas públicas, percebe-se uma disputa anterior ao próprio processo institucional de conferência que enriquece o debate e promove a construção de subsídios para o embate e para a defesa do Centro como política pública a ser priorizada. Entretanto, a canalização de energias ficou apenas na proposta escrita, sem materialidade. Após a conferência, os grupos juvenis empenhados na defesa do Centro não conseguiram fazer o devido *lobby* para concretizar a proposta, não conseguiram tirá-la do papel, não conseguiram fazer com que o Centro de Referência existisse de fato. Cinco anos depois, a Prefeitura de Belo Horizonte ressuscita a proposta de um CRJ. Em agosto de 2011, o Fórum das Juventudes recebe a notícia de que o prefeito Márcio Lacerda (do Partido Social Brasileiro - PSB) havia organizado um "almoço de notáveis" para discutir a proposta de um Centro de Referência da Juventude. Esse evento se constituiu em uma reunião feita a portas fechadas no prédio da Prefeitura, sem divulgação ampla e com convite a um número restrito de pessoas para a apresentação do que viria a ser o Centro de Referência.

O termo "almoço de notáveis" foi usado pelo Fórum para questionar o caráter elitista do convite: sem uma consulta ampliada à comunidade, a Prefeitura convidou o que ela considerou serem "lideranças juvenis" na cidade para debater essa política pública. Era um deboche à Prefeitura, não às pessoas convidadas para o almoço. Lideranças juvenis históricas e importantes na cidade, como os componentes da Família de Rua (coletivo de integrantes da cultura hip hop que organizam, em Belo Horizonte, o Duelo de MCs), foram convidados para esse encontro. A questão, como Sâmia Bechelane pontua, não foi com as pessoas convidadas, mas

com a forma pela qual se deu tal convite: o almoço foi um evento pouco publicizado e restrito a alguns convidados (organizações e ativistas) com diferentes trajetórias de juventude.

> ...a Prefeitura, não sei com qual critério e com uma noção de participação muito distorcida, convida para um almoço privado com o prefeito representantes de organizações juvenis, até históricos, para apresentar um projeto arquitetônico pronto. Minha questão não é com as pessoas que foram convidadas, até porque várias são figuras históricas para juventude em BH e em Minas Gerais. Minha questão foi como o poder público conduziu a questão. Você chamar um grupo seleto a partir de critérios nada transparentes para discutir projeto pronto ou apenas para levantar opiniões me parece muito, muito amador e lamentável. O próprio grupo das pessoas que participaram levou críticas ao projeto, ao processo... (Sâmia Bechelane, entrevistada em 11 de julho de 2017)

No meio do caminho havia uma atuação de bastidores empreendida pela Subsecretaria de Juventude do Governo do Estado de Minas Gerais, que possuía afinidades político-partidárias com a gestão municipal e que se colocara como parceira na construção do CRJ[1]. O governo, liderado por Antônio Anastasia (do Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB), possuía como subsecretário de juventude Gabriel Azevedo, que promovia outros encontros restritos com entidades e coletivos, realizando promessas de "loteamento" do equipamento caso a proposta colocada fosse apoiada. O relato de Fernanda Godinho mostra para nós um pouco desse comportamento promovido pelo subsecretário. À época, Fernanda coordenava um projeto de promoção da saúde chamado *Pode Crê*, que tinha parceria com o governo estadual, e me relatou ter presenciado movimentos nada republicanos do então gestor.

> Eu estava começando a ter o meu primeiro contato na Subsecretaria de Juventude, tendo que ir lá para discutir mais especificamente sobre o [projeto] Pode Crê enquanto integrante do Grupo Vhiver. E foi aí pela primeira vez que eu tive conhecimento do CRJ, isso era 2009 ou 2010. Eu me lembro de estar no gabinete do subsecretário com ele mostrando um projeto arquitetônico, ainda só no papel, do CRJ. Era o projeto pronto. "Aqui vai ser um centro de referência da juventude e eu gostaria que vocês participassem e nos ajudassem da construção com a gente." Ele falava que gostaria que o Vhiver tivesse uma sala lá... (...) [Com o Fórum das Juventudes] consigo entender que a questão do CRJ é muito mais complexa do que eu imaginava. Que existia a proposta do centro, que era uma demanda dos movimentos sociais, mas que a criação não era dialogada com os movimentos so-

1 O governo do estado era comandado pelo Partido da Social Democracia Brasileira, o PSDB. Em tese, esse partido era de oposição ao Partido dos Trabalhadores, o PT, que tinha a vice-prefeitura de Belo Horizonte. A cidade era gerida por um empresário indicado pelo Partido Social Brasileiro, o PSB, a partir de uma aliança entre PT e PSDB.

> ciais: o cara [Gabriel Azevedo] tá ali, pensando no CRJ sem dialogar com a juventude da cidade, inclusive se articulando entre alguns movimentos específicos da cidade que ele conhece, oferecendo o espaço do CRJ, "vendendo" o espaço no meu entendimento. (Fernanda Godinho, entrevistada em 04 de maio de 2017.)

Em setembro de 2011, discordando da forma como esse processo estava sendo conduzido, o Fórum das Juventudes consegue, por meio de uma incidência política, promover uma audiência pública com fins de discutir o equipamento. Em diálogo com um vereador da Câmara Municipal, foi programada uma audiência pública em outubro para forçar a participação popular na construção do CRJ. O principal encaminhamento da audiência foi a criação de uma comissão paritária, composta por membros da Prefeitura e de entidades da cidade (dentre estas o Fórum das Juventudes), para acompanhar a implementação do Centro. Foram realizados apenas dois encontros dessa comissão, que se dissolveu após as entidades da rede do Fórum das Juventudes decidirem se retirar da negociação ao perceberem a indisposição da Prefeitura em dialogar (Fórum das Juventudes, 2011).

No período que se sucede – 2012 a 2016 –, houve certas tentativas de diálogo, de conversa, de incidência política na construção do CRJ. Mesmo com todas as limitações à participação colocadas pelo poder públivo, os grupos de juventude que se acercaram da pauta do CRJ nesse período (em especial o Fórum das Juventudes) decidem continuar com a incidência política por meio das vias institucionais e democráticas de participação. A escolha foi feita mesmo diante de movimentações particularistas por parte dos gestores envolvidos na construção do CRJ. Outros embates/debates se sucederam ao longo desse período, de maneira mais morna, sem muita incidência direta.

Só que, ao apagar das luzes de 2014, Prefeitura e Governo Estadual fazem um lançamento do CRJ mesmo estando ele ainda em obras. Segundo reportagem do jornal O Tempo, o encontro se tratou de uma "visita" que teve direito a descerramento de placa – mas, um dia depois, o espaço foi novamente fechado por tapumes e as obras foram retomadas (O Tempo, 2014). O imbróglio da falsa inauguração causou certa comoção entre os grupos integrantes da rede do Fórum das Juventudes. Se houve inauguração, o prédio estava pronto, e se estava pronto, por que não colocar para funcionar? Acerca do funcionamento, houve uma nova mobilização pelo o que os grupos chamaram de "gestão compartilhada" ou "gestão colaborativa" do CRJ. Ao longo de 2015, o Fórum segue com a proposta de monitorar o funcionamento do CRJ e de reivindicar, ainda pelas vias institucionais, um modelo de gestão que pudesse incluir a juventude nas decisões e ações sobre o Centro. Uma nova audiência pública foi realizada em outubro de 2015 cobrando uma efetiva implantação do equipamento com a participação direta da sociedade. Durante o evento, foi defendido um modelo de gestão que pudesse envolver os jovens a partir de eixos orientadores que deveriam ser debatidos coletivamente. O principal encaminhamento da audiência foi a criação de uma comissão para planejar e executar um seminário no qual seria deliberada a melhor forma de gestão para o CRJ. Previsto para abril de 2016, o evento não aconteceu como combinado. Com o descumprimento do prazo pela Prefeitura em realizar o seminário, os grupos juvenis perceberam que não havia

mais por onde dialogar. Paola Abreu fala exatamente desse sentimento de desgaste e cansaço, que culminou na ocupação do CRJ no dia 23 de maio de 2016, em uma sessão extraordinária do Conselho Municipal de Juventude.

> Não tinha mais por onde dialogar. Você já fez audiência pública, você já fez carta aberta, várias reuniões no Conselho [Municipal de Juventude], tudo isso desde 2014 quando era para ter sido entregue a obra, e nada foi feito? A gente se articulou com vários coletivos da cidade (...) e nós decidimos que íamos ocupar. Como estratégia, fomos para a reunião do conselho cobrando uma posição da Prefeitura. E aí, como eles nem imaginavam que podia acontecer qualquer coisa, que **a gente já estava na tampa**, eles foram lá achando que falando qualquer coisa daria certo. Falaram que precisavam esperar o prefeito; aí respondemos que enquanto o prefeito não dá o aval, a gente ocupa. E foi nessa reunião, dentro do auditório, com 42 jovens, que fechamos as portas, entramos e falamos: "o CRJ é nosso!". (Paola Abreu, entrevistada em 19 de maio de 2017. Negrito meu.)

As vias institucionais, pelo o que se pode perceber, encontravam-se esgotadas e com isso posto foi necessária uma articulação entre grupos para uma incidência mais expressiva e radical. E a ocupação foi a saída para isso. Havia duas palavras de ordem que regiam o movimento: "CRJ sem juventude não rola" e "Nada de nós sem nós". Por lá, passaram cerca de 300 jovens – um terço desse número só dos que dormiam no espaço. O #OcupaCRJ[2] reverberou pela cidade e pela região dos municípios próximos, convocando jovens de diversas classes sociais, raças e localidades para habitarem o prédio com as suas respectivas identidades. A ocupação "serviu" também para dar visibilidade às questões do Centro de Referência. Se antes houvera um esforço por parte, principalmente, do Fórum das Juventudes em visibilizar essa pauta, o #OcupaCRJ volatizou de maneira mais intensa a questão. A movimentação aglutinou jovens periféricos, negros, homossexuais, do funk, do hip hop... Mas também serviu para construir um repertório político no que tange à construção de políticas públicas juvenis.

Foram 28 dias de equipamento tomado. A desocupação se deu em 20 de junho, após uma negociação entre ocupantes e Prefeitura mediada pelo Ministério Público de Minas Gerais. Dois foram os combinados para a saída: a abertura imediata do CRJ (em 90 dias) e a realização do seminário que discutiria o modelo de gestão para o espaço. O seminário, chamado *#crjénosso: as juventudes construindo seu espaço* foi pactuado para acontecer nos dias 5 e 6 de agosto de 2016. O seminário trouxe, no primeiro dia, apresentações de casos de experiência em gestão compartilhada que poderiam inspirar um modelo para o CRJ. Além disso, houve a divisão em grupos de trabalho temáticos que ficariam responsáveis em desenvolver ações e estratégias para a construção do projeto conceitual do espaço. Não foi possível nesse evento pactuar tanto o comitê gestor quanto a proposta metodológica por ter havido embates

2 Vários posts publicados no Facebook sobre a ocupação se concentram nessa hastag: https://www.facebook.com/hashtag/ocupacrj?fref=ts (recuperado em 25 de agosto de 2016).

e confrontos internos entre os grupos juvenis. Com isso, novas datas foram marcadas para a eleição do comitê gestor (ocorrida em dezembro de 2016) e para o seminário de construção do projeto do CRJ (que se diluiu durante o ano de 2017 em três etapas).

OCUPAÇÃO (DA) POLÍTICA NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A participação institucional, como foi visto nesta trajetória, compreende um dos âmbitos nos quais se dá o ativismo juvenil. O estímulo à participação, no caso do Centro de Referência, se deu pelas vias institucionais tanto no momento da proposição quanto na negativa do poder público em conceder acesso à participação da construção do equipamento. De alguma forma, podemos dizer que se o poder público age estimulando a participação, isso é bom; se ele age desestimulando a participação, isso também é bom, pois promove um sentimento de contestação que é canalizado por meio do ativismo que se manifesta de diversas maneiras.

Dentro de um contexto de profunda descrença com os âmbitos decisórios formais da política (como Câmaras, Congressos, Assembleias Legislativas), vistos como simulacros (fingimentos) de processos democráticos e representativos, temos uma atuação juvenil criativa que ressignifica constantemente o fazer político. A resistência empreendida pelos grupos juvenis envolvidos na pauta do Centro de Referência da Juventude são ecos de um conjunto local e global de forças e mobilizações que se apresentam como contestatórios da ordem vigente (capitalista, neoliberal, adultocentrada). Os esforços na constituição da ocupação do CRJ remetem aos desafios empreendidos pelos/as estudantes secundaristas que promoveram diversos movimentos em 2015 e em 2016. No que tange ao conjunto local, os enfrentamentos com a prefeitura municipal que remontam à gênese da Praia da Estação; à retomada do Carnaval de Rua como uma forma de protesto-festa, que reivindica pela livre utilização dos espaços públicos na cidade; à constituição de um movimento chamado "Fora Lacerda", que aglutinou diversos atores e atrizes sociais dos movimentos sociais belorizontinos (como movimentos da cultura, pela moradia digna, dos usuários do transporte coletivo) contra a gestão privatista da cidade; à repercussão das Jornadas de Junho ocorridas na cidade, que resultam na construção de grupos de trabalho que tinham por objetivo dar materialidade às reivindicações das ruas (como o Tarifa Zero, movimento social surgido do grupo de trabalho que discutia mobilidade urbana); todo esse cenário foi um caldeirão para que, em nível municipal, a ocupação do Centro de Referência se fizesse ecoar pela cidade e pela sua região metropolitana.

O processo de ocupação (da) política não acontece somente quando um grupo se estabelece fisicamente em um prédio, em um edifício, em um lugar. No âmbito da política, esse lugar (esse lócus) é tanto objetivo e concreto quanto subjetivo e abstrato. Na breve análise aqui empreendida, posso dizer que os grupos juvenis "ocupam" o CRJ desde 2006, quando o prédio sequer existia. O fato de estarem articulados para construir uma política que eles acreditavam à época ser fundamental para a juventude metropolitana já nos diz de algo que não se refere somente às práticas mais recentes de se fazer política. Ocupar espaços institucionais,

no que tange à participação formal – mesmo sendo um espaço chato e enfadonho –, é uma forma de atuação que é tão importante quanto a ação direta. A presença de jovens que em 2006 propuseram o CRJ foi determinante para que, pelo menos no papel, o Centro tomasse forma. Desde sua propositura, mas mais intensamente a partir de 2011, a ocupação de espaços institucionais foi a estratégia de resistência dos coletivos face à opacidade governamental. Foram cinco anos de uma incidência que não resultou em uma ação direta na época, mas conformou e subsidiou politicamente a ocupação que viria em seguida.

> ...a ocupação [poderia] ter um ápice e uma saída depois sem conseguir pactuar, por exemplo, a questão do Comitê Gestor, que isso quem trazia era o Fórum. Não era pauta orgânica de outros movimentos a gestão compartilhada. Compreendendo a falência dos mecanismos tradicionais de participação - as conferências, as audiências e o conselho - o que a gente precisava ter uma outra experiência de influenciar por meio da participação as PPJ. (...) Os outros grupos abraçaram e tomaram como pauta própria a gestão compartilhada porque dizia de uma democratização do espaço. Não era só abertura imediata – poderia ter sido assim: abre as portas, mas como é que vai ser? Tinha crítica ao loteamento de espaços, que era a "tendência Lacerda", que não tá resolvido hoje, que o [Alexandre] Kalil [prefeito eleito em 2016] pode muito bem querer lotear o CRJ se a gente não ficar esperto. O comitê gestor é o espaço que pode ajudar a democratizar, mas ainda é insuficiente. Só com a vitalidade da ocupação contínua dos jovens é que vamos garantir uma gestão realmente democrática. (Áurea Carolina, entrevistada em 13 de maio de 2017.)

Retomando o questionamento sobre a dicotomia apatia/participação plena, penso que a atuação política desses sujeitos talvez esteja na compreensão de que entre os/as jovens se estabeleceu não uma apatia, mas uma **antipatia** aos modos de fazer política derivados de um modelo hegemônico e, com certeza, adultocêntrico (Alvarado, Gómez & León, 2014). A adultocracia, base na qual se ergue o controle simbólico e material dos adultos sobre jovens, pode ser definida como o poder que se exerce pelas pessoas adultas (de faixa etária entre 30 e 59 anos) que se baseia numa estrutura de dominação dos adultos que se encontram "numa relação de superioridade no que se refere a outros grupos sociais e etários, em particular infância, juventude e velhice", gerando "uma visão simplista e homogênea da juventude", representada "em termos de carência; de rebeldia ou diversão desenfreada; ou de forma idealizada e romântica" (Aparicio *et al*, 2008, p. 02). Na trajetória pela implementação do Centro de Referência da Juventude, essa ordem adultocrática é tensionada pelos grupos de juventude que se acercam da pauta desde o momento da proposição da política pública na conferência de 2006, quando jovens de grupos de hip hop, de formação de agentes culturais e outros, integrantes da rede do Fórum de Movimentos e Entidades Juvenis da Região Metropolitana de Belo Horizonte (atual Fórum das Juventudes), se organizam para colocar como proposta o Centro enquanto um equipamento de atendimento à galera jovem da Grande BH. O

enfrentamento a essa ordem acontece também no ano de 2011, quando a Prefeitura de Belo Horizonte, em articulação com o Governo do Estado de Minas Gerais, resolve apresentar para a comunidade juvenil, sem ter havido um diálogo prévio com os/as jovens, uma proposta de prédio arquitetônico para abrigar o CRJ. Os enfrentamentos que se seguiram durante cinco anos se deram por meio de incidência política formal, com participação em audiências públicas e formação de grupos de trabalho com a presença do poder público; e por meio da incidência política não formal, com os/as jovens se organizando seja autonomamente, seja ao redor de coletivos como o Fórum das Juventudes, e promovendo ações mais radicais como a ocupação do espaço. Tudo para garantir (ou tentar garantir) que a política pública proposta pelos/as jovens pudesse ser garantida de acordo com os princípios da galera.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Esta pesquisa se põe a refletir sobre a articulação entre ativismo juvenil e políticas públicas a partir da leitura de caso do Centro de Referência da Juventude. Tal política, que surge no âmbito institucional em 2006, é reflexo de mobilizações anteriores feitas por grupos culturais que pensaram num lugar que pudesse aglutinar diversas atividades para os jovens. Em 2011, a Prefeitura e o Governo Estadual, de maneira torta e sem transparência, voltam com isso para a pauta do dia, fazendo com que a juventude que lá atrás se mobilizou em propor o equipamento retorne à discussão. A trajetória de incidência política institucional acumulada nesse tempo fez com que a ocupação, que irrompe em 2016 como última alternativa para forçar um debate, tenha subsídios que vão fomentar a discussão sobre o espaço. O resultado disso é uma política pública usável e gerida pelo público a que se destina. A política pública está funcionando não graças ao poder público, mas ao conflito entre poder público e movimentações juvenis (organizadas ou não).

O que se pode provisoriamente atestar é que existe uma multiplicidade de formas de ação política que não se excluem, mas se complementam. Exercitando uma consciência de fronteira (Anzaldúa, 2005) entre os processos formais e não formais, institucionais e não institucionais, percebo a necessidade de nos situarmos nos entre-lugares para que não haja polarizações e dicotomias – a louvação à institucionalidade e/ou o romantismo da participação radical. Trata-se de um processo nada simples e nada harmônico, sendo marcado por constantes disputas de discursos, falas e ações (internamente e externamente aos movimentos sociais juvenis). A chave para entender as formas contemporâneas de ativismo podem estar no hibridismo entre as ações e na percepção do/a jovem como sujeitos próprios da ação política, assumindo responsabilidades sociais e se inserindo na vida pública (Benedicto, 2016).

Por fim, defendo o conflito como necessário e intrínseco à política – aliás, a política, por definição, é conflituosa, demanda negociações contínuas entre diversos atores. O processo de gênese do CRJ é, desde o início, marcado por dissensos. Tais negociações levam a consensos construídos e colegiados que não significam unanimidade plena tampouco anulação dos conflitos – pois negar o conflito é contribuir à própria anulação ou negação do político e da democracia.

> Uma democracia em bom funcionamento demanda um embate intenso de posições políticas. Se faltar isso, há o perigo de que a confrontação democrática seja substituída por uma confrontação dentre outras formas de identificação coletiva, como é o caso da política da identidade. Muita ênfase no consenso e a recusa de confrontação levam à apatia e ao desapreço pela participação política. Ainda pior, o resultado pode ser a cristalização de paixões coletivas em torno de questões que não podem ser manejadas [*managed*] pelo processo democrático e uma explosão de antagonismo que pode desfiar os próprios fundamentos da civilidade. (Mouffe, 2005, p. 21)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramo, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Revista Brasileira de Educação, 5(6), pp.25-36.

Alvarado, Sara Victoria; Gómez, Ariel Humberto; León, María Cristina Sánchez. (2014) Jóvenes y participación política en el mundo contemporáneo: de la apatía a la antipatía por modos hegemónicos de vida. In: Vommaro, Pablo A., Alvarado, Sara Victoria (orgs). (2014). *En busca de las condiciones juveniles latinoamericanas*. Clacso: Buenos Aires, Argentina.

Anzaldúa, Gloria (2005). La conciencia de la mestiza: rumo a uma nova consciência. *Revista Estudos Feministas*, *13*(3), 704–719. https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000300015

Aparicio, Julio; Barranquero, Alejandro, Gómez, María Carmen; & González, Adrián (2008). La dominación "adultocrática" en el discurso de los medios. In *I+ C Investigar a comunicación: Actas y memoria final: Congreso Internacional Fundacional AE-IC, Santiago de Compostela*.

Belotur (sem data). Centro de Referência da Juventude – CRJ-BH. (Online) Disponível em http://www.belohorizonte.mg.gov.br/local/outro-servico/prefeitura/centro-de-referencia-da-juventude-crj-bh (recuperado em 13 de outubro de 2016).

Benedicto, Jorge. (2016) La ciudadanía juvenil: un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 925-938.

Capella, Ana Cláudia N. (2006) Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. BIB, Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, v. 61, p. 20-40.

Cassab, Clarice. (2010). Refazendo percursos: considerações acerca das categorias jovem e juventude no Brasil. Perspectiva, 34(128), pp. 39-51.

Castro, Mary Garcia. (2007) Políticas públicas de juventude: questões de participação. In: Mayorga, Cláudia; Prado, Marco Aurélio M. (Org.). *Psicologia Social: articulando saberes e fazeres*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 179-197.

Costa, Ozanira F. (2009) Políticas públicas de juventude: uma construção possível? Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade de Brasília. (manuscrito) Brasília/DF, 154 págs.

Fórum das Juventudes. (2011) Carta aberta: por uma cidade amiga da juventude, com cidadania e dignidade! (Online) Disponível em http://forumdasjuventudes.org.br/carta-aberta-por-uma-cidade-amiga-da-juventude-com-cidadania-e-dignidade/ (Recuperado em 21 de agosto de 2016).

Gabarrón, Luis R.; Landa, Libertad Hernández. (2006) O que é a pesquisa participante? In: Brandão, Carlos Rodrigues; Streck, Danilo Romeu (orgs.). Pesquisa Participante: o saber da partilha. 2ª edição. Ideias e Letras: Aparecida/SP, pp. 93-121.

Le Goff, Jacques. (1996) Documento/Monumento. In: _____. História e Memória. 4ª Edição. Editora Unicamp: Campinas/SP, pp. 535-553.

Lima, Luciana Leite, & D'Ascenzi, Luciano. (2013). Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. *Revista de Sociologia e Política*, 21(48), 101-110. https://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782013000400006

Maroy, Christian (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-George (Eds.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 117-155.) (L. Baptista, Trad.). Lisboa: Gradiva (Obra original publicada em 1995).

May, Tim. (2004) Observação participante: perspectivas e prática. In: _____. Pesquisa Social: questões, métodos e processos. 3ª edição. Artmed Editora: Porto Alegre, pp. 173-203.

Mayorga, Claudia. (2013) Pesquisar a juventude e sua relação com a política: notas metodológicas. Estudos de Psicologia, 18(2), pp. 343-350.

Mayorga, Claudia; Castro, Lucia R. de; Prado, Marco Aurélio M. (2012) Juventude e os paradoxos da política. In: Mayorga, C.; Castro, L. R.; Prado, M. A. M. (orgs.) Juventude e a experiência da política no contemporâneo. Belo Horizonte: Contracapa.

Mouffe, Chantal. (2005). Por um modelo agonístico de democracia. Revista de Sociologia e Política, (25), 11.

Neves, Vanessa Ferraz Almeida. (2006) Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados. Pesquisas e Práticas Psicossociais, vol. 1, nº 1, São João Del Rey/MG. Disponível pelo link http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistalapip/Pesquisa-Acao_e_Etnografia..._-_VFA_Neves.pdf (recuperado em 02 de julho de 2016)

O Tempo. (2014). Governador e prefeito de BH 'entregam' espaço ainda em obras. (Online) Disponível em http://www.otempo.com.br/hotsites/aparte/governador-e-prefeito-de-bh-entregam-espa%C3%A7o-ainda-em-obras-1.963991 (recuperado em 17 de outubro de 2017).

Pais, José Machado. (1990) A construção sociológica da juventude: alguns contributos. Análise Social, Lisboa/Portugal, vol. XXV (105-106), pp. 139-165.

Souza, Celina (2006). Políticas Públicas: Uma Revisão de Literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez, p. 20-45.

Sposito, Marília P.; Carrano, Paulo C. R. (2003) Juventude e políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de Educação, nº 24, pp. 16-39.

Zucchetti, Dinora Tereza; Bergamaschi, Maria Aparecida. (2007) Construções sociais da infância e da juventude. Cadernos de Educação, Pelotas/RS, UFPel, n 28, pp. 213-234.

A JUVENTUDE NOS PPAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM (RMB)

Renato Santos
carlos13renato@hotmail.com
crenatodsantos02@gmail.com.

O Estudo quer compreender como as Prefeituras dos principais e mais conurbados Municípios da Região Metropolitana de Belém (RMB), a saber: Belém, Ananindeua e Marituba, consideram a categoria social Juventude em seus Planos Plurianuais (PPAs). Assim, realizou-se uma análise das peças dos PPAs com vigência até 2017 (quadriênio 2014-2017) de cada um dos Municípios ora estudados, a fim de identificar os programas relacionados à juventude, seja exclusivamente voltados a ela, seja contendo explicitamente esta categoria social como fundamental em algum Objetivo, Meta, Iniciativa ou Ação de cada Plano. E a partir desta averiguação, se quer compreender como o planejamento formal, orçamentário e estratégico dos Municípios contempla e dialoga com a categoria juventude a suas demandas na atualidade. Observando, portanto, como se apreende e valoriza esta categoria Juventude nos referidos PPAs. Desta forma, foi possível perceber como os Poderes Públicos Municipais compreendem, recebem e/ou tratam as demandas atuais da juventude em seu planejamento, oficial e legal, de gestão e orçamentário, a partir dessas municipalidades da RMB e através da análise dos diversos Programas constituintes de cada PPA, especialmente em um momento marcado pelo avanço histórico das políticas públicas para a juventude em nível nacional, que conseguiu responder a determinadas demandas deste público, durante as primeiras décadas do século XXI, no Brasil. A análise leva a conclusões iniciais que indicam uma falta de sintonia entre a realidade e o perfil da juventude atual e as demandas produzidas por ela em nível nacional, com os Programas e Projetos apresentados nestes dispositivos legais, programáticos e orçamentários, que são os PPAs. Tampouco com os acúmulos legislativos recentes sobre a juventude ou mesmo as pesquisas acadêmicas neste campo das políticas públicas. Vê-se, então uma tendência a negligenciar a juventude, sua importância enquanto contingente populacional - um quarto da população brasileira, com 85% vivendo em sua maioria nas cidades, principalmente nas Regiões Metropolitanas, como também, sua condição atual, seu perfil contemporâneo, seus acúmulos e formas de participação social e a produção que esta juventude faz de tempos e espaços específicos no espaço urbano. Uma prática que se comunica com um tipo de entendimento que enxerga a juventude como um problema, a confundir, nesse contexto, a condição juvenil com o vivenciar das dificuldades e problemas desta categoria. Donde se deduz: que os poderes públicos municipais não incorporaram os avanços nacionais sobre politicas públicas para a juventude; que não há uma construção dos PPAs que envolva a juventude e suas demandas; e, que os PPAs parecem elaborados por corpos técnicos, apenas como reflexos dos gabinetes, sem a presença e a participação da juventude.

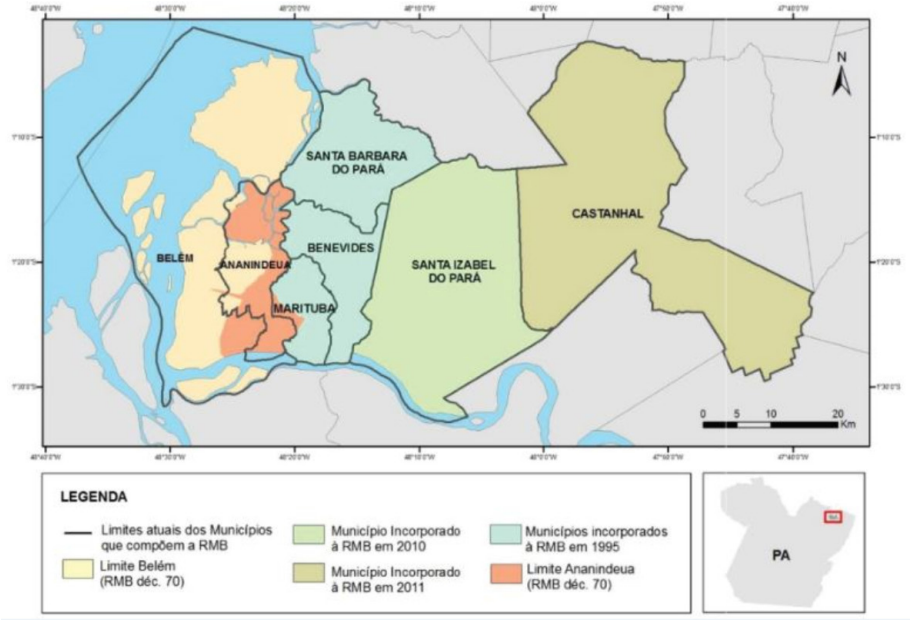
Palavras-chave: Juventude; Plano plurianual; Politicas Públicas; Região Metropolitana de Belém.

INTRODUÇÃO

O presente artigo abordará como os Planos Plurianuais (PPAs) de Munícipios da Região Metropolitana de Belém - RMB (ver mapa 1) apresentam os programas para a Juventude, a problematizar se há uma relação entre os Plano e as conquistas nacionais no âmbito das políticas públicas para a Juventude. Para tanto, tomam-se como referência os PPAs do quadriênio 2014-2017 das três principais e mais conurbadas municipalidades da RMB: Belém, Ananindeua e Marituba. Assim, o mesmo se inscreve em um esforço de aproximar da

realidade amazônica a reflexão acadêmica sobre juventude, visto que o recorte espacial escolhido consiste em uma das maiores aglomerações urbanas da Amazônia, o que garante uma abordagem a partir de um aspecto específico do cenário da juventude nesta região periférica do Brasil.

MAPA 1 – Região Metropolitana de Belém – Evolução da RMB na História



Fonte: www.ibge.gov.br. Elaboração: Wallace Avelar. Extraído de Região Metropolitana de Belém: Um balanço de quatro décadas, in: Belém: Transformações na ordem urbana, 2015.

Desta forma, para a análise em questão, identificou-se nos referidos PPAs os programas relacionados à juventude, seja exclusivamente voltados a ela, seja contendo explicitamente esta categoria social como fundamental em algum Objetivo, Meta, Iniciativa ou Ação de cada um dos Planos. A partir desta averiguação, se quer compreender como o planejamento formal, orçamentário e estratégico dos Municípios contempla a dialoga com a juventude a suas demandas na atualidade, como também, como se apreende e valoriza esta categoria Juventude nos referidos PPAs.

A JUVENTUDE ATUAL E AS SUAS DEMANDAS

Entende-se, que diante de qualquer formulação sobre juventude faz-se necessário, inicialmente, apresentar a noção de Juventude a que se adere, que, neste trabalho, é aquela definida como categoria social. Desta forma, uma formulação consistente, que corrobora este sentido é a proposta por Groppo:

> Ao ser definida como categoria social, a juventude torna-se, ao mesmo tempo, uma representação social e uma situação social [...]. Ou

> seja, a juventude é uma concepção, representação, ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos [...]. Trata-se não apenas de limites etários pretensamente naturais e objetivos, mas também, e principalmente, de representações simbólicas e situações sociais com suas próprias formas e conteúdos que têm importante influência na sociedade moderna. (GROPPO, 2000, p. 7-8).

Dito isto, pode-se adentrar pela atuação e participação da juventude na Sociedade: As formas de participação e de organização da juventude na atualidade, especialmente relacionadas às questões sociais, ou de atuação em movimentos de natureza distinta, como aqueles relativos às causas ambientais, feministas, culturais, LGBTTI, da negritude, estudantil, entre outros, se inscrevem no espaço e tempo e traduzem a construção do ser jovem de uma dada realidade, própria de um tempo e um espaço específicos, tanto quanto em outros momentos históricos (ALMEIDA, 2010; DAYRELL, 2007; 2014). Assim,

> [...] com olhar mais atento, é possível perceber que estes jovens partilham de um contexto histórico diferenciado de outras gerações e, com isso, exercem um novo entendimento das relações de poder e das práticas sociopolíticas. [...] Para além das formas tradicionais de participação, através de partidos políticos e do movimento estudantil, outras formas de atuação juvenil têm despontado, nos últimos anos, com uma ação não institucionalizada que se organiza em torno de questões culturais, ecológicas, e outras. (ALMEIDA, 2010, p. 71)

Essas novas expressões de organização e atuação social, destacadas por Almeida (2010), significam, de certa forma, a ocorrência e o levante de novas demandas da juventude contemporânea. Esse exercício de reconhecimento e compreensão deste recente ou novo demandar juvenil dialoga necessariamente com o que o Juarez Dayrell chama de "práticas e símbolos como manifestação do novo modo de ser jovem" e "de uma nova condição juvenil no Brasil" (2007, p. 1107), quando analisa a relação juventude-escola, e porque não insistir em juventude-instituições.

Dayrell adverte que o jovem "apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio, que o diferencia e muito das gerações anteriores" (2007, p. 1107). A nova condição juvenil brasileira manifesta-se, segundo este autor (2007, p. 1108-1118; 2014, p. 113-120), dentre outros aspectos: a) na relação entre juventude e pobreza, a criar uma dupla condição; b) em complexas múltiplas relações entre estudo e trabalho, transgredindo a ideia de moratória ao trabalho juvenil, com o trabalho sendo um agente viabilizador da vivência da condição juvenil; c) na utilização de manifestações simbólico-culturais como afirmação de identidade e de um posicionamento específico e distintivo na sociedade; d) na variada produção cultural juvenil e na formação de grupos culturais; e) na expressividade manifestada nos

corpos juvenis, através de marcas, adornos e aparelhos eletrônicos; f) na criação e ampliação de circuitos de trocas, sociabilidades, territorialidades e redes, especialmente no espaço urbano; g) na relação tempo-espaço, especialmente nos espaços intersticiais relacionados à sociabilidade; h) em diferentes escalas de sociabilidade e composição de grupos; i) como também, nos novos processos produzidos pela relação entre juventude e as instituições socializadoras, como a escola e a família.

É neste contexto, que se faz necessário apostar nas potencialidades deste mundo juvenil e superar uma noção de juventude que é vista como problema (ALMEIDA, 2010, p. 73; DAYRELL, 2014, p.106-108), ou alienada, ou ainda como apática e despolitizada (ALMEIDA, 2010, p. 71; DAYRELL, 2007, p. 1117; DAYRELL, 2014, p. 108). Como ilustra Almeida:

> Há certo entendimento do senso comum e da grande mídia de que os jovens deste início de milênio não desenvolvem qualquer prática de transformação social, pois estão mergulhados no hedonismo e no individualismo. Assim, não são poucos os rótulos de apáticos ou alienados que os jovens desta geração têm recebido. (ALMEIDA, 2010, p. 71)

Essa juventude de nossa atualidade distingue-se da geração de 68 (dos anos de chumbo), da geração da redemocratização e da geração dos anos 90 (ALMEIDA, 2010, p. 73-75; DAYRELL, 2007, p. 1107; 2014, p. 108). É, muitas vezes, comparada de maneira negativa com estas anteriores, sendo assim, intensa e corriqueiramente associada ao problema, à apatia e à alienação. Entretanto, foram as gerações do novo milênio que, aproveitando a ocorrência de governos de entonações populares, protagonizaram conquistas diversas em nível nacional, as quais marcam a conquista de elementos importantes para a efetivação de políticas públicas para a juventude em nível nacional, tais como: a Secretaria Nacional de Juventude, de 2003; a Conferência Nacional de Juventude da Câmara Federal, entre 2003 e 2004; o Conselho Nacional de Juventude - CONJUVE, de 2005; as Conferências Nacionais da Juventude, a partir de 2007 (ALMEIDA, 2010, p. 77-80); a Emenda à Constituição (PEC da Juventude) 65, que inclui o termo jovem no Capítulo dos Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição Federal), de julho de 2010 e o Estatuto da Juventude, de 2013 (DAYRELL, 2014, p. 105).

Tudo isto em um ambiente de pluralidade organizativa e capacidade de compreensão e escuta da diversidade dentro das organizações da juventude brasileira (ALMEIDA, 2010, p. 76-77). Desta forma,

> [...] jovens ligados ao movimento *Sem Terra*, movimento de mulheres, movimento operário, movimento negro, movimento LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros) e outros. Os segmentos jovens desses movimentos (ao contrário do que fazem estas organizações, normalmente, em que cada um segue o seu caminho) estão juntos partilhando suas demandas específicas e somando forças. (ALMEIDA, 2010, p. 78)

Como se vê, nos últimos anos, ventos de muita agitação sopraram sobre a nação, no que se refere à uma atuação política da juventude, que redundou em conquistas mais perenes e resolutivas, ao menos no aspecto da legislação e de estruturas diretas de intervenção para a conquista, ampliação ou manutenção de direitos, que as gerações anteriores. Sem, obviamente, desconsiderar a construção e participação social que estas desempenharam em seu tempo, no tempo específico de sua geração; e mesmo as tramas estrutural-conjunturais que não permitiram este avanço atual. Destacam-se nesses novos ventos de participação e conquista: o trabalho em rede, a pluralidade de experiências organizativas, os fóruns de discussão coletiva, o casamento entre a atuação social e a intervenção institucional, como também, um novo tipo organizativo espontâneo e horizontal (ALMEIDA, 2010, p.74-80).

Esse grande movimento da juventude no Brasil, que ganhou espaço e interviu firmemente na produção de conquistas parece não ter encontrado terreno fértil em outras esferas de poder e de participação. A análise da realidade metropolitana de Belém, a partir dos PPAs, indica outra rota, como se observará a seguir.

A JUVENTUDE NOS PPAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM

Os municípios de Belém, Ananindeua e Marituba formam o que há de mais conurbado e adensado dentro da RMB. A escolha para a análise dos Planos Plurianuais (PPAs) destes municípios se deu por este motivo. Há, assim, uma avaliação própria destes municípios, que juntos representam a maior aglomeração populacional do Estado do Pará e, desta forma, quiçá, a maior aglomeração de juventude do território paraense.

O PPA é uma legislação prevista pela Constituição Federal de 1988 para todas as esferas do Estado Brasileiro (União, Estados e Municípios), na qual os governos destas esferas devem prever o ordenamento, a organização e o planejamento de suas finanças para um quadriênio (4 anos), conforme as previsões de outra legislação, a Lei de Diretrizes Orçamentárias - LDO (INESC, 2006; INSTITUTO TEOTÔNIO VILELA, 2017). Portanto, o PPA organiza a efetivação das previsões orçamentárias da LDO, em vários Programas, que compõem um Plano de execução, que contempla as intenções geradas pelo poder público e as previsões do Orçamento de uma esfera de governo específica, para cada programa, dentro destes quatro anos.

Esta análise baseou-se nos PPAs do quadriênio 2014-2017. Levando em consideração as políticas e programas destinados exclusivamente para a juventude ou que a tenham como uma categoria fundamental para a execução dos mesmos.

No município de Marituba, apenas duas Iniciativas foram observadas com este viés exclusivo para a juventude. Um inserido no Programa de Assistência Social (Acessando Direitos) e outro no Programa de Cultura/Esporte (Incentivo e Promoção de Atividades Culturais, de Esporte e Lazer), que foram intitulados, respectivamente: 'Implantação de políticas para a juventude' e 'Torneio esportivo da juventude nos bairros'. As outras Iniciativas ou estão vinculadas a Projetos de iniciativa nacional, em que a categoria juventude tem participação

fundamental (PROJOVEM, PETI, EJA, Combate à exploração sexual), ou são iniciativas locais, como a Atenção à Saúde dos adolescentes nas UBS (Unidades Básicas de Saúde).

Quadro 1 – Ações destinadas à Juventude no PPA do Município de Marituba

ÁREA	QTDE. DE AÇÕES	PROGRAMA	RECURSOS DA AÇÃO	RECURSOS DA ÁREA
Educação	2	Manutenção da EJA	12.063.600	370.022.095,79
		Aceleração da Aprendizagem/PROJOVEM	2.190.000	
Saúde	1	Atenção à Saúde dos Adolescentes nas UBS	1.025.6000	343.989.847,29
Cultura/ Esporte	1	Torneio Esportivo da Juventude nos Bairros	310.000	16.476.600,00
Assistência	4	Implantação de Políticas voltadas à Juventude	107.000	29.910.665,79
		PROJOVEM	2.888.552,80	
		Combate à Exploração Sexual	733.120	
		Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)	1.387.864	

Na área da Assistência Social foram programados: a Implantação de políticas para a juventude, o PROJOVEM, o Combate à exploração sexual e a Erradicação do trabalho infantil (PETI), considerando que esses dois últimos atenderiam pessoas de 15 a 18 anos, portanto, dentro da faixa etária prevista pelo Estatuto da Juventude (ver quadro 1). A totalidade dos recursos para os mesmos foi prevista em R$ 5.116.537,00, o que perfaz 17,10% do orçamento da Assistência Social para os quatro anos.

As outras Iniciativas compunham as previsões de outras áreas, como Educação, Saúde e Cultura/Esporte, a saber: a Manutenção da EJA e a Aceleração da aprendizagem/PROJOVEM, na área da Educação; a Atenção à Saúde dos adolescentes nas UBS, na área da Saúde; e o Torneio Esportivo da Juventude nos Bairros, na área da Cultura/Esporte (ver quadro 1). O montante deste investimento chegou à previsão de 24.819.600,00, cujo percentual em relação à soma dos orçamentos destas três áreas foi 3,40%.

Somando estas duas cifras, o total de investimentos relacionados a programas que envolviam a juventude foi de R$ 29.936.137,00 para o quadriênio em questão, no município de Marituba.

Os PPAs dos municípios de Belém e de Ananindeua não realizaram publicamente o detalhamento orçamentário por Projeto, Ação ou Iniciativa de cada Programa. Diferente do município de Marituba, anteriormente estudado. Esta questão impossibilitou a demonstração de valores específicos para as Iniciativas, Projetos e Ações para a juventude, já que os

documentos indicam somente os valores globais de cada Programa. Sendo assim, serão apresentadas abaixo tão somente as Iniciativas por Programa e o valor global do mesmo.

No que se refere ao Município de Belém, dos 14 Programas apresentados em seu PPA, apenas em três aparecem Projetos, Ações ou Iniciativas relacionadas à juventude. Essa presença foi constatada nos Programas Saúde e Assistência Social; Segurança Municipal; e Educação, Cultura, Esporte e Lazer.

No Programa Saúde e Assistência Social, as Iniciativas identificadas foram as seguintes: Garantir o apoio necessário aos jovens nas atividades de alistamento militar e promover treinamento e capacitação do agente jovem da Defesa Civil. Os órgãos executantes foram a FUNPAPA (autarquia de Assistência Social) e a Defesa Civil, respectivamente.

No Programa Educação, Cultura Esporte e Lazer, dentro de um Objetivo muito amplo de educação, detecta-se algumas ações relacionadas a EJA e Ensino Profissionalizante. Essas ações são: Ampliar a oferta de qualificação para o trabalho de Jovens e Adultos; manter um intenso 'programa' de qualificação profissional e apoio ao jovem para o primeiro emprego; manter o ensino médio técnico em meio ambiente; e Promover a alfabetização de jovens e adultos, através do Programa Brasil Alfabetizado/MOVA - Belém. Todos esses tendo como órgão responsável a SEMEC (Secretaria de Educação). Já a outra iniciativa, esteve sob a coordenação da SEJEL (Secretaria de Juventude, Esporte e Lazer) e determinava como Meta a ampliação em 80% dos projetos de esporte e lazer voltados para crianças, adolescentes e jovens.

O Programa de Segurança Municipal apresentou as seguintes ações: Implantar polos PROPAZ no município em áreas de maior índice de violência, nas ilhas e nas escolas, bem como, realizar a integração do PROPAZ estadual com o municipal. Cabe, aqui, ressaltar que o Objetivo deste projeto: Fomentar e alinhar políticas públicas para a infância, adolescência e juventude visando a garantia dos direitos, o combate e a prevenção da violência e a disseminação da cultura de paz. Chama atenção que o órgão designado para ser o executor desse Programa não foi a Guarda Municipal, único órgão de segurança do município, tampouco a FUNPAPA (Fundação Papa João XXIII), o órgão de Assistência Social municipal, já que o mote do Programa era a infância, a adolescência e a juventude; mas diretamente o Gabinete do Prefeito.

Sãos esses os valores globais por Programa: Saúde e Assistência Social - R$ 1.513.514.675,00; Educação, Cultura, Esporte e Lazer - R$ 661.497.448,00; e Segurança Municipal - R$ 13.905.822,00.

Já a municipalidade de Ananindeua, apresentou em seu PPA onze programas de atuação setorial e vinte Programas de gestão, manutenção e serviços dos órgãos dos Poderes Legislativo e Executivo Municipal. A análise dos Programas setoriais consiste na tarefa a seguir: dos onze Programas setoriais, foram identificados apenas quatro que atribuíssem algum Projeto, Iniciativa ou Ação voltados para a Juventude ou em que a mesma representasse um público fundamental para a sua efetivação. Tais programas são os seguintes: Avançando na Educação Básica de Qualidade; Cidade inclusiva, com Cultura, Esporte e Lazer; Avante

SUAS; e Ananindeua Empreendedora. Cada Programa foi seccionado em Objetivos para sua consecução.

No Programa Avançando na Educação Básica de Qualidade, merecem destaque a Iniciativa 1 do Objetivo 1, a qual, em uma formulação muito ampla sobre educação, contempla a juventude ao citar a educação de jovens e adultos. O mesmo relacionado ao Objetivo 3, especialmente no que se diz respeito à Iniciativa 3 (Ampliação da oferta de alfabetização e educação de jovens e adultos).

O Programa Cidade Inclusiva com Cultura, Esporte e Lazer indicou - a juventude, em dois de seus três Objetivos, especialmente, através da Meta 3 do Objetivo 1: Implantar Projeto de incentivo à participação da juventude no desenvolvimento de ações culturais, como também, na Meta 1 do Objetivo 3: Ampliar de 2.000 para 20.000 o acesso de crianças, adolescentes e jovens à prática de esportes.

Já no Programa Avante SUAS tem-se uma Meta e uma Ação em dois dos seus seis Objetivos diferentes: A Meta 7 do Objetivo 3: Capacitar jovens inseridos no CADÚnico e Bolsa Família para serem agentes multiplicadores de potencialização das atividades produtivas; e a Ação 3 da Iniciativa 1 do Objetivo 4: Capacitação e qualificação dos Jovens atendidos pelos CRAS, CREAS, e beneficiários do Bolsa Família inseridos no CADÚnico.

Por último, do Programa Ananindeua Empreendedora, cabe destaque para a Meta 3 do Objetivo 2, relacionada a crédito para a agricultura familiar, inserindo, então o jovem do campo. Sem objetividade e direcionamento próprio para a juventude. Extração realizada dentre os cinco Objetivos deste Programa.

Os valores globais de cada Programa são: R$ 513.934.941,00, para a área de Educação; R$ 6.711.820,00, para as áreas de Cultura, Esporte e Lazer; R$ 39.321.197,00, para a área de Assistência; e R$ 4.525.485, 00, para a área de Economia.

Diante do quadro apresentado, é possível que se realize algumas constatações:

A) De maneira geral, os PPAs não utilizam o conceitual legislativo, nem acadêmico atual sobre juventude, o que se percebe, a partir dos teremos empregados ao longo dos Planos. Havendo, portanto, uma formulação, uma visão e certa abordagem sobre juventude, porém sem a sintonia devida com este conceitual;

B) As áreas destinadas à atuação dos governos com a juventude, comumente, são: Educação, Cultura, Esporte e Assistência Social. E em menor escala, a Segurança, a Economia e o Trabalho;

C) As ações relacionadas à área da Educação é, geralmente, a manutenção de da educação de Jovens e Adultos (EJA). O destaque destoante fica com o PPA de Belém, em que se nota a iniciativa de Educação Profissionalizante em Meio Ambiente e de Ensino Médio Técnico, assim como, a aceleração da aprendizagem associada a programas nacionais, como o PROJOVEM, em Marituba.

D) As ações de Cultura e Esporte se apresentam com poucas iniciativas nos PPAs: uma em Marituba e Belém e duas em Ananindeua. Mas com ações pontuais, sem muita envergadura, sem processualidade, numa abordagem generalista. Em tom de algo para constar.

E) As ações relativas ao Trabalho figuram com orçamentos diminutos nos PPAs de Belém e Ananindeua, através de ações caracterizadas como: Primeiro Emprego, Profissionalização, Qualificação, Crédito ou Atividades Produtivas. E em Marituba não foram verificadas.

F) Chama atenção o fato de que Marituba o único município a propor uma ação em saúde, ao menos para uma parte da juventude, na condição adolescente.

G) Em Belém, a proposição de auxílio para o alistamento militar e a formação de agentes jovens para a Defesa Civil sacramentam a falta de sintonia entre governos municipais e juventude, pois não representam, aparentemente, demandas que nasçam na realidade da condição juvenil atual.

H) Nos PPAs de Belém e Ananindeua não houve condições de realizar uma avaliação mais precisa sobre os Projetos, Ações e Iniciativas, através de um detalhamento que permitisse a análise das cifras orçamentárias, prejudicando sobremaneira o avanço para um caráter mais quantitativo de nosso estudo.

Cabe, ainda, ratificar que nos PPAs de Belém e Ananindeua não houve condições de realizar uma avaliação mais precisa sobre os Projetos, Ações e Iniciativas, através de um detalhamento que permitisse a análise das cifras orçamentárias, prejudicando sobremaneira o avanço para uma dimensão mais quantitativa de nosso estudo. Com isso, impossibilitou-se fazer uma mensuração dos investimentos em juventude na RMB, já que somente o município de Marituba apresentou e tornou público as previsões orçamentárias por Projetos e Ações para o quadriênio em questão.

CONCLUSÃO

Percebe-se, portanto, que da mesma forma, que não há sintonia entre os PPAs e os acúmulos legislativos recentes sobre a juventude e nem com as pesquisas acadêmicas neste campo. Observa-se, também, uma falta de sintonia com a realidade e o perfil da juventude atual, sendo assim, com as suas demandas, por conseguinte, nos Programas e Projetos apresentados nos referidos Planos. Donde se deduz que os PPAs parecem elaborados por corpos técnicos, sem a presença e a participação da juventude, ou seja, são reflexos dos gabinetes.

Vê-se, então, uma tendência a negligenciar a juventude, sua importância enquanto contingente populacional - um quarto da população brasileira, com 85% vivendo nas cidades (DAYRELL, 2014, p. 114), sua condição atual, seu perfil contemporâneo, seu acúmulos de participação social, a produção que faz de tempos e espaços específicos na cidade. Uma prática que se comunica com o entendimento da juventude como problema. Confunde-se, assim a

condição juvenil e o vivenciar da juventude com as dificuldades que a aflige, pois muitos dos problemas vivenciados por ela, não foram por ela gerados (DAYRELL, 2014, p. 107) e, assim, aliena-se a juventude das políticas públicas (BRASIL, 2007).

Esses problemas se expõem, exatamente, pela falta de Políticas Públicas que garantam cidadania plena, "desde a sobrevivência até o acesso aos bens culturais" (DAYRELL, 2007, p. 1124) e realmente atendam às necessidades e demandas desta parcela considerável da população. Ações que privilegiem suas potencialidades e possibilidades, de modo a olhar o jovem como sujeito de direitos e que tenha a garantia de que a sua juventude lhe seja uma fase de direitos (DAYRELL, 2014, p. 108-109).

Nascem, assim, desafios para as municipalidades da RMB, totalmente inseridas na radicalização da realidade urbana, como, por exemplo:

> investir em políticas que considerem a cidade na sua dimensão educativa, garantindo o direito de ir e vir, até mesmo nas noites e no final de semana o acesso a equipamentos de cultura e de lazer, mas, principalmente, transformando o espaço público em espaço de encontro, de estímulo e de ampliação de potencialidades humanas dos jovens, e possibilitando, de fato, uma cidadania juvenil. (DAYREEL, 2007, p. 1125)

O que valorizaria a produção cultural juvenil, os fluxos de sociabilização na cidade e o direito do acesso à cidade, a partir das territorialidades e lugares por ela ocupados. A superar a mera promoção de atividades culturais para, e não com, a juventude, como se observa nos PPAs analisados.

Para tanto, faz-se necessário dialogar com a juventude, que redunda, necessariamente, em conhecê-la e reconhecer suas experiências (DAYRELL, 2014, p. 108-109), além de romper os limites do não chamamento da juventude para opinar e interferir naquilo que lhe diz respeito diretamente; ou romper, ainda, o desestímulo à participação e ao protagonismo (DAYRELL, 2014, p. 106), deste modo, propiciando um verdadeiro "espaço público, [...] como lugar de encontro (divergências, disputas e negociações) entre a sociedade e o Estado" (NOVAES, 2012, p. 184).

Somente desta forma pode-se superar as realidades desmascaradas nas produções de (por) Batista (2003) e Soares (2004) em que o tratamento destinado para a juventude, pelo Estado, historicamente, é a coerção, o encarceramento, a invisibilidade e a falta de oportunidades. As políticas públicas de juventude nas municipalidades da RMB, com o envolvimento, a participação da mesma, bem como, a valorização, a escuta e a devida compreensão da urgência efetiva do espaço público proposto por Novaes, apresentam-se como um imperativo na formulação de seus PPAs, especialmente, no que concerne aos Programas que se apresentem relacionados às demandas da juventude.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato Souza de. Novos canais de participação juvenil no Brasil contemporâneo, in: DICK, Hilário; RODRIGUES, Lourival. **Visibilidades Juvenis.** Goiânia: Ed. Casa da Juventude Pe. Burnier, 2010.

ANANINDEUA. **Plano Plurianual do Município. Lei Municipal No. 2.654 de 03 de Dezembro de 2013.** Publicada no Diário Oficial do Município de Ananindeua em 27 de Dezembro de 2013.

BATISTA, Vera Malaguti. **Difíceis ganhos fáceis – Drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 2003.

BELÉM. **Plano Plurianual do Município. Lei Municipal No. 9026 de 07 de Agosto de 2013**. Publicada no Diário Oficial do Município de Belém em 07 de Agosto de 2013. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/segep/site. Acesso em 02 de Setembro de 2017.

CARDOSO, Ana Claudia Duarte; LIMA, José Júlio Ferreira. **Belém: Transformações na ordem urbana - Metrópoles: Território, Coesão Social e Governança Democrática**. Rio de Janeiro: Letra Capital/ Observatório das Metrópoles, 2015.

CPRM. **Projeto de Estudos Hidrogeológicos da RMB e Adjacências.** Belém: CPRM, 2002.

DAYRELL, Juarez. **A Escola "faz" as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**, in: Educ. Soc. Campinas: Vol. 28, No. 100 - Especial, p. 1005-1028, 2007.

DAYRELL, Juarez; CANARRO, Paulo. Juventude e ensino médio: Quem é este aluno que chega à escola, in: DAYRELL, Juarez; CANARRO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

GROPPO, Luís Antônio. **Juventude - Ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas** (coleção Enfoques – Sociologia). Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **O orçamento Público ao seu alcance.** Brasília: INESC, 2006. Disponível em: <http://www.inesc.org.br/biblioteca/publicacoes/cartilha/o-orcamento-publico-ao-seu-alcance>. Acesso em: 23 de setembro de 2017.

INSTITUTO TEOTÔNIO VILELA. **Manual do Plano Plurianual.** Disponível em: <http://gestaopublicaeficiente.org.br/wp-content/uploads/2017/03/PPA_web-1.pdf>. Acesso em 16 de setembro de 2017.

MARITUBA. **Plano Plurianual do Município. Lei Municipal No. 296 de 27 de Dezembro de 2013.** Disponível em: <http://www.camaramarituba.pa.gov.br/transparencia/plano-plurianual-ppa>. Acesso em 02 de Setembro de 2017.

NOVAES, Regina. **Juventude, religião e espaço público**, in: Religião e Sociedade, vol. 32, No. 1, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rs/v32n1/a09v32n1.pdf.

BRASIL, Alexandre. **Pluralidade, religiões e politicas públicas de juventude.** Observatório Jovem da UFF, 2007. Disponível em: <www.uff.br/observatóriojovem/materia/pluralidade-religiões-e-políticas-públicas-de-juventude>.

SOARES, Luiz Eduardo. **Juventude e violência no Brasil contemporâneo**, in: Juventude e sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e participação. 2004. Disponível em: <http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/soares-luiz-eduardo-juventude-e-violencia-no-brasil-contemporaneo-juventude-e-sociedade-trabalho-educacao-cultura-e-participacao-1ed-2004-v-p-130-159/>.

OS CUCAS E OS SEUS LIMITES ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DE JUVENTUDES

Erlon Albuquerque de Oliveira[1]
nolre@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Os novos desafios da vida cotidiana e a própria ciência social nos movem a compreender que a sociedade atual é complexa e exige um visão globalizada que incorpore fenômenos sociais, culturais e políticos inesperados e incertos, dos quais não podemos nos afastar, nem muito menos olhar de maneira parcial e fragmentada.

Uma das justificativas da escolha da temática sobre a politica de juventude foi a projeção populacional realizada pelo IBGE para a cidade de Fortaleza, que previa para o ano de 2016 uma população de 2.609.716 habitantes, o que a mantém na posição de quinta cidade mais populosa do Brasil. Esses dados apontam 513.168 pessoas pertencentes ao grupo etário objeto dessa pesquisa, ou seja, jovens (segundo a classificação adotada pelas instituições públicas e privadas) de 15 a 29 anos de idade, representando assim 19,66% da população fortalezense.

Outro fato social significativo que nos alertou sobre a problemática enfrentada por parcela da população jovem de Fortaleza, decorreu do relatório lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, referente ao ano de 2011, o Índice de Vulnerabilidade Social- IVS de 0,304 , indicando nível médio quanto a condição de fragilidade dos indivíduos jovens diante dos riscos produzidos pelo contexto econômico-social, colocando assim parcela dessa população na condição de excluídos socialmente.

Ao percebemos a importância e a necessidade das Políticas Públicas Municipais de Juventudes-PPJ e da existência da Rede Cuca, como um dos equipamentos públicos de uso especial da Prefeitura Municipal de Fortaleza-PMF, definimos realizar a pesquisa dessa temática através de uma análise social, político e cultural dessa PPJ desenvolvida em rede a partir do ano de 2014.

O presente estudo tem como objetivo identificar as possibilidades e limites dessa PPJ em rede, analisá-los e sugerir hipóteses como soluções a essa problemática limitadora da política pública de juventudes no cenário politico atual.

O percurso teórico metodológico da pesquisa teve como bases as pesquisas documental e de campo, realizadas através da observação participante, de entrevistas semiestruturadas, de relatos colhidos em diário de campo, da pesquisa documental em órgãos públicos, e nos três equipamentos públicos que compõe a Rede Cuca.

---

1 Graduado em Direito pela Unifor, Especialista em Direito Público pela UFC, e Mestre em Politicas Públicas e Planejamento pela UECE.

REFERÊNCIAS ANTECEDENTES INSTITUCIONAIS DOS CUCAS

Resgatamos, como uma das referências sociais de antecedente institucional de ações públicas voltadas para a área da juventude em Fortaleza na última década, a existência dos Projetos ABC que iniciaram em 2008 e continuam em execução segundo o site institucional da STDS. Estes foram criados para atender crianças e adolescentes de 6 a 17 anos de ambos os sexos, com atividades educativas, culturais, artísticas, esportivas e de iniciação profissional, funcionando como uma complementação da escola, embora não se exigisse que os beneficiados estivessem matriculados na rede regular de ensino[2].

Esse projeto buscava promover institucionalmente uma inclusão social dos não matriculados, todavia tal experiência, de competência da gestão estadual, embora a partir do biênio 2015-2016, tenha ocorrido a municipalização de alguns ABC's, a saber: São Francisco, Pirambu, João XXIII e Curió.

Todavia anteriormente a este antecedente institucional, podemos citar o caso dos equipamentos públicos dos Centros Sociais Urbanos – CSUs criados no período dos governos militares no Brasil, durante o governo do presidente Médici (1969-1974), complexos de esporte, cultura, lazer e arte, geridos pela Prefeitura Municipal de Fortaleza e, por último, vinculados a Secretaria de Cidadania e Direitos Humanos- SCDH. Esses espaços atendiam (principalmente) aos jovens e idosos da comunidade do entorno.

Embora tenhamos como referências de antecedentes institucionais da Rede Cuca, essas duas experiências locais das políticas públicas de juventudes - ABCs e CSUs , observamos em nossa pesquisa que em nenhuma delas, foram utilizadas como "o modelo" de planejamento e institucionalização, fato esse levantado através das entrevistas semiestruturadas que realizamos, assim:

> Quando o CUCA foi planejado no governo da Luizianne, eu estava na Secretaria Nacional da Juventude, como se tratava de um contrato internacional precisava passar pelo Congresso, pelos órgãos do governo federal e fui eu quem ficou responsável por acompanhar a tramitação da Prefeitura de Fortaleza, o que eu percebi é que houve uma ação muito coordenada, na então Assessoria de Juventude, Afonso Fialho, que foi o coordenador da juventude nas duas gestões da prefeita Luizianne, ele buscou essa articulação transversal, mas não houve tanto sucesso, mas ele aproveitou do acúmulo que tinha do Conselho Nacional da Juventude logo em sua formação, de tudo que havia sido produzido de conhecimento tanto na academia como fora dela, para garantir que esse processo de construção política e mesmo estrutural, porque o CUCA com esse nome existe aqui em Fortaleza, mas em toda América do Sul já existia os CRJs - Centro de

2 Entrevista de Lucia Forte coordenadora da Secretaria de Ação Social, disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/suplementos/infantil/projeto-abc-1.300356> Acesso em: 15 jul. 2017.

> Referências de Juventude, e infelizmente todos eles acabaram fechando por equívocos na gestão e na concepção, e essa foi uma preocupação desse gestor, com uma ampla articulação com o governo federal, para garantir que esse equipamento tivesse características que garantissem sua perpetuação independente da gestão que ali estivesse, eu não percebi essa articulação com as secretarias, mais sim com as organizações de juventude estadual e municipal e com o governo federal. (Grifos Nossos). [3]

> Se eu não me engano eram os CRJs. Enfim, existiam centros parecidos na América Latina, existem experiências parecidas na América Latina que não se sustentaram, que hoje não existe mais.[4]

Tomando os CRJs como referência de antecedente institucional dos CUCAS, podemos verificar que outras experiências vivenciadas nos planos acadêmicos e políticos, também foram importantes e serviram de base conceitual e institucional nos processos de criação e de planejamento de um novo equipamento público municipal, destinado às política públicas de juventudes na cidade de Fortaleza.

Essas três experiências institucionais trazem também importância cultural organizacional, externando-se pela cultura de valores, crenças básicas, hábitos e padrões de comportamentos aceitos ou não, compartilhados ou não pelos membros das organizações públicas e sociedade civil envolvidos no planejamento do PIPPJ, pois essas ações públicas, influenciam as ideias norteadoras, a cultura organizacional, os canais de comunicação e de informação que envolveram e envolvem o planejamento e a execução das PPJs pelos Cucas.

DAS POSSIBILIDADES DAS PPJS ATRAVÉS DOS CUCA

No tocante a execução das PPJ-Políticas Públicas de Juventude algumas mudanças foram observadas na presente pesquisa sobre os Cucas, principalmente no que se refere a contribuição de uma nova habilidade (e que auxilia aos gestores a transposição da fronteiras da setorialização): a da consecução necessária de programas-rede, que agregam diversos serviços, projetos, sujeitos sociais e organizações, como por exemplo o evento "Feira do Trabalho e das Inovações" ocorrida nos CUCAs Mondubim e Jangurussu em junho de 2017, que foca nas questões de empregabilidade, cidadania, saúde, empreendedorismo dentre outras ações sociais, criando assim uma nova cultura política no fazer social público, caracterizada por: socializar o poder, capacidade de negociar, incentivo de autonomias, flexibilizar, compatibilizar tempos heterogêneos e múltiplos dos atores e processos de ação.

---

3 Ismênio Bezerra, Presidente do Instituto Cuca. Foi coordenador Especial de Juventude do Governo do Estado no governo do Cid Gomes e Presidente do Fórum Nacional de Secretários e Gestores de Juventude em meados dos anos 2000

4 Daniel Martins Mamede, Diretor de Promoção de Direitos Humanos da Rede Cuca

Na Rede Cuca, percebemos que o modelo de gestão preocupou-se com a definição dos fluxos de circulação dos interesses das diversas diretorias e coordenadorias (Diretoria de Promoção de Direitos Humanos, Diretoria de Educação, Esporte e Cultura, Diretoria de Comunicação e Diretoria Administrativa Financeira), e no relacionamento de interserviços e programas como os editais de protagonismo juvenil e formação de monitores como ocorre no "Juventude na Onda"[5], no qual os colaboradores das Diretorias e os atores sociais jovens, potencializam ações dessa natureza com o auxílio dos canais institucionais de diálogo como: Conselho Consultivo com reunião prevista mensalmente; Conselho de Gestão; reuniões semanais das diretorias realizadas todas as segundas-feiras; Comunidade em Pauta e por último o Fórum de Jovens de reunião prevista também semanalmente, canal esse que pode se observar que se utiliza de forma mais democrática ainda das redes sociais como facebook para se comunicar, deliberar e informar as juventudes dos diversos assuntos que possam lhes interessar.

São estes canais que auxiliam na oferta de oportunidades e de acesso a serviços conforme as especificidades de cada um dos três territórios onde os CUCAs estão localizados, tentando integrar as juventudes a programas e serviços ofertados por ações públicas que buscam reduzir os índices de vulnerabilidade juvenil.

Mediante essas parcerias e apoios do sistema S e de PPP-Parcerias Público e Privados, como por exemplo na realização da "Feira de Trabalho e Inovação" e na realização grandes eventos como o "Viradão da Juventude", constitui uma ferramenta de cooperação mútua e gestão compartilhada entre o equipamento e essas instituições de direito privado.

O autor Annunziato (2011) alerta sobre algumas questões que podem ocorrer quando parcerias assim são formadas:

> A parceria público-privada pressupõe contrapartidas de todas as partes envolvidas, em prol de interesses e benefícios mútuos, que, bem planejados e executados, atingirão satisfatoriamente os anseios públicos e privados, tornando válida e eficaz a legislação instituída para tanto. [...] por isso, a inclusão do particular para a gestão da coisa pública não só lhe incentiva a cumprir com sua função social, constitucionalmente prevista, como busca a eficiência na disponibilização dos serviços públicos para a sociedade brasileira e, consequentemente, o desenvolvimento nacional (ANNUNZIATO, 2011, p. 02).

Essas parcerias, todavia, acabam sendo uma forma de "acordo" para viabilizar verbas para a execução de projetos. Porém, como todo "acordo", sempre há uma contrapartida que deve beneficiar a ambos, ou seja, essas instituições se beneficiam também desses eventos, como um local para publicizar as suas marcas e produtos, gerando mais consumo de bens e

5 Que beneficia 15 escolinhas onde alunos são capacitados para fabricação de pranchas de surfs, para formação de instrutores bolsistas e no final também se realiza campeonato de surf, tudo em parceria com STDS-Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social

serviços. Um dos primeiros documentos institucionais dos CUCAs , PIPPJ encontramos a previsão desta forma de captação de verbas, qual seja, de origem pública e privada através de parcerias, que foram realizadas através dos Contratos de Gestão anuais dos equipamentos.

A Rede Cuca também realiza diversas parcerias com os meios de comunicação, como por exemplo com as rádios populares dos bairros onde estão inseridos informando da existência daquele equipamento público e de suas atividades internas (cursos) e externas (Cuca na Comunidade), como com o jornal o POVO de grande circulação e acessível gratuitamente pela internet, com um caderno especifico em edição mensal denominada de "FORTALEZA DA JUVENTUDE" que divulga de forma impressa as atividades e políticas públicas voltadas para as juventudes de Fortaleza que são realizadas através da Rede Cuca.

Outro exemplo que ainda está em fase de execução e que podemos citar de PPP, se refere à construção do CUCA [6], localizado na Regional 2, numa área denominada Grande Mucuripe o terreno já foi escolhido, e o convênio será realizado por uma Operação Consorciada Urbana onde uma das empresas participantes é do Grupo Empresarial M. Dias Branco e onde não haverá nenhum custo direto da PMF.

Vislumbramos essa característica sendo também observada institucionalmente, através da analise do Relatório do CUCA Barra em sua Meta 32, qual seja, "Articular parcerias que possam potencializar a atuação intersetorial da Comissão para a promoção dos direitos humanos e fortalecimento da rede de proteção social", comprovada através de fotografias, material gráfico, atas de reuniões, lista de assinatura dos participantes e folha rosto da atividade com descrição, ou seja, evidenciando que a meta foi atingida.

Outra ação intersetorial interessante desenvolvida pela Rede Cuca acontece com a Superintendência do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo-SEAS e a STDS, exclusiva aos jovens que se encontram cumprindo medidas sócio-educativas, esses jovens são recepcionados especialmente na Rede Cuca pelos seus colaboradores e através de uma visita guiada, são apresentados ao equipamento e às suas diversas atividades, convidando-se os mesmos, como forma de possibilitar a sua inclusão social após o cumprimento das medidas sócio-educativas, e declarando-se que, aqueles profissionais e o equipamento público estarão disponíveis para eles, momento em que os mesmos são agraciados com a camisa da Rede Cuca, como uma forma simbólica de estímulo e pertencimento social.

Outra forma de diálogo para além do institucional, também pode ser realizada através do próprio site de internet, ou em reuniões no equipamento, é o nominado "Comunidade em Pauta" onde a própria comunidade requisita os espaços físicos institucionais para a realização de atividades de seus interesses, sendo disponibilizado todo o apoio técnico necessário, promovendo-se assim outro espaço de interação social não só dos jovens mais de toda a comunidade do entorno, redesenhando o território local, e onde os próprios colaboradores podem

6 Disponível em : <https://www20.opovo.com.br/app/opovo/vidaearte/2015/09/28/noticiasjornalvidaearte,3510704/2015-28-09vidaearte0302-obras-de-mais-tres-cucas-devem-comecar-em-20.shtml?m=0> Acesso em : 12 jan. 2017.

desenvolver atividades em conjunto, aproveitando-se dessa oportunidade demandada pela própria comunidade.

A ação de políticas públicas multisetoriais e intergovernamentais permite à gestão o intercâmbio de potencialidades entre agentes sociais, promovendo a intervenção mais cooperativa e agregadora, ampliando o desempenho dessa política pública de juventudes, propiciando assim a visão e atuação mais efetiva sobre a realidade social e a construção de uma teia de novos sentidos para a ação coletiva, viés esse percebido como necessário desde o desenho inicial do PIPPJ de Fortaleza,

> A gente teve um foco como mulheres e juventude sempre de forma muito contundente no governo, não é a toa que entre as coordenadorias dos direitos humanos estes foram os únicos setores sociais que ficaram ligados diretamente ao gabinete da prefeita, os demais faziam parte da secretaria de direitos humanos, lá eles tinham uma vida independente, uma vida própria. Ligado ao gabinete da prefeita foi o setor de mulheres com status de secretaria e juventude com status de secretaria, eu acho que isso daí já foi uma demonstração de que a gente queria uma política intersetorial onde a juventude fosse vista em todos os sentidos, ela fosse vista desde o secretario regional, ela fosse vista na assistência social, ela fosse vista na política de educação, na política de saúde, nas políticas indiretas, (…)[7]

Essas conexões são importantes para a articulação entre as políticas sociais de juventudes, não sendo apenas de ordem comunitária e territorial, mas exigem a vinculação a redes temáticas e institucionais municipais, estaduais e federais, tais como, com a Secretaria Municipal de Saúde-SMS no Cuca Saudável que realiza atividades em parceria com o Posto de Saúde do Bairro, e da SME com a realização do "Projeto Integração". No qual os estudantes do nono ano do ensino fundamental tem a oportunidade de participar das diversas atividades do equipamento e de reforço nas matérias de português e matemática, integrando assim o currículo formal.

A dinâmica dessas parcerias e ações intersetoriais dependerá, como diz Toro e Werneck(1996) da "mobilização de vontades" que viabilizem, apesar das dificuldades (de socialização do poder, o respeito às autonomias e a capacidade de negociação e mediação de conflitos e interesses) encontradas na criação desses pactos individuais e sociais de cooperação entre as juventudes, comunidades, colaboradores, gestores, organizações, projetos e serviços.

---

7 LINS, Luizianne O. Entrevista concedida a Nagela Rapôso Alves. Fortaleza, 21 set. 2013, pág. 70. A entrevista encontra-se transcrita na Dissertação em Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da entrevistadora.

REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DOS CUCAS EM REDE

Assim, consideramos a rede, como a representação organizacional que deve sobretudo considerar as relações articuladas e de apoio mútuo através de relações familiares e comunitárias, estas seriam inclusive uma das principais bases da atuação em rede, é a construção da confiança entre os participantes, que conforme Giddens (1991) que cita a definição de confiança compreendendo-a como crença ou crédito em alguma qualidade ou atributo de uma pessoa ou coisa, ou a verdade de uma afirmação, entendendo essa confiança geralmente como um estado mais contínuo, não se cuidando de uma escolha, mas de uma irrecusável resultante da vida moderna.

Essa nova perspectiva da rede enquanto conceito de "rede de significações" nos é apresentada por Rossetti-Ferreira (2000) que defende a valorização do conteúdo simbólico das relações que seriam mediadoras do desenvolvimento humano em situações interativas. Esta rede de significados estrutura um "meio" de segmentação e combinações que a cada momento e situação, captura e recorta o fluxo de comportamentos dos indivíduos que sofrem contínuas e mútuas transformações, tornando-os significativos naquele contexto.

Nesse novo plano cultural político de gestão pública, a rede se apresenta sobretudo como arquitetura de complementaridade na ação, é nesse contexto de mudança que surge o conceito de capital social que na visão de (COSTA, 2005) pode ser percebido como o aproveitamento do potencial do indivíduo no sentido de interagir com outros indivíduos que estão a sua volta, como seus parentes, amigos, colegas de trabalho, mas também com os que estão distantes e que podem ser acessados remotamente.

Portanto sendo importante para a gestão pública municipal de Fortaleza, perceber que o caminho da participação social e política enriquece o diálogo da cidadania, devendo a proposta de articulação em redes ser amparado em intencionalidades mais claras e abertas, e que respeitem os ritmos dos espaços e territórios onde estão inseridos.

Segundo Santos (2002, pag 67):

> (...) o espaço constitui uma realidade objetiva, um produto social em permanente processo de transformação. O espaço impõe sua própria realidade; isso a sociedade não pode operar fora dele. Consequentemente, para estudar o espaço, cumpre apreender sua relação com a sociedade, pois é esta que dita a compreensão dos efeitos (...).

Nessa concepção de formação pluralista dessa rede de proteção, ou seja, da apreensão das juventudes e da comunidade do entorno sobre esse novo espaço público, criado institucionalmente em seus territórios, somente através dessa compreensão/apreensão, esses sujeitos não mais serão percebidos como vítimas das circunstâncias, mas também como agentes produtores desse espaço urbano.

LIMITAÇÕES IDENTIFICADAS NA EXECUÇÃO DOS CUCAS

Todavia pôde-se se perceber também algumas limitações em vários campos, primeiramente observamos o de ordem financeira, pois a COEPPJ por ser vinculada ao Gabinete do Prefeito, não possui dotação orçamentária própria, conforme Lei de Diretrizes Orçamentárias - LDO, ou seja, o orçamento das PPJs utilizado é do Gabinete Municipal de Fortaleza, não possuindo portanto autonomia administrativa financeira, o que traz um risco de descontinuidade total ou parcial das atividades desenvolvidas por essa PPJ, que pode ser facilmente alterada, extinta ou substituída por outro equipamento.

Outra fragilidade percebida se refere aos colaboradores da Rede Cuca, pois não são servidores públicos ou possuem qualquer estabilidade, sendo cargos de confiança, celetistas ou terceirizados, o que provoca um fluidez maior desse quadro, principalmente quando há mudança de gestão, onde se verifica uma consequente mudança dos profissionais, ou quando há necessidade de cortes de natureza financeira, onde se promove a redução desse quadro, que habitualmente já não é capaz de atender toda a demanda da comunidade jovem da regional administrativa.

Compreendemos também a partir da análise dos relatos colhidos, que o número limitado de capital humano (colaboradores, servidores públicos) tanto desses parceiros intersetoriais (órgãos públicos), como da própria Rede Cuca, não ser capaz de suprir a demanda de todas as juventudes que se encontram em situação de risco social destas SERs, o que nos leva a acreditar que a realização do pressuposto da Proteção Social, consiga atender apenas um número limitado de jovens.

Quanto a questão da execução dessa PPJ de forma intersectorial, não podem ser interpretada somente no critério quantitativo de colaboradores, mas também na organização e disposição dos espaços físicos onde as atividades se desenvolvem, pois existem em comum nos três CUCAs, 4 salas de multiuso, uma sala de artes cênicas, uma sala para fotografia, uma para rádio, outra para música, as atividades de artes marciais não tem sala própria e adequada; refletindo que a arquitetura espacial da Rede Cuca precisa ser revista para este tipo de atividade, como oficina de prancha, sala de costura/ateliê dentre outras, guardando as peculiaridades de cada lugar praticado, ou seja, os Cucas futuros devem ser mais personalizados e flexíveis de acordo com diversidade da comunidade jovem do local onde for ser situado

CONCLUSÃO

Finalmente, resta-nos ratificar quanto a importância da execução de Políticas Públicas de Juventude em Rede cujo modelo institucional precisa ser adaptado as condições de sua transversalidade e que compreendemos ser a melhor alternativa para procurar reduzir e combater as situações de vulnerabilidades juvenis, lembrando que já existem outras experiências de Políticas Públicas Sociais em Rede, a exemplo do SUS na área da saúde, que deve ser integrado com outras unidades e equipamentos diversos de políticas públicas, como saúde, educação, direitos humanos, assistência social dentre outros, diversificando assim o atendimento

e reforçando os nós da rede, podendo ser um dos grandes diferencias dos projetos anteriores como ABCs e CSUs, e aumentando também essa rede de proteção com mais nós, alcançando um maior número de juventudes através de outros equipamentos já existentes ou que estão previstos nos Programa Fortaleza 2040, como Praças da Juventude, Céus, dentre outros.

Acreditamos que o exercício e aprendizado contínuos na gestão pública em rede, podem proporcionar o aprimoramento dessa política e melhorias significativas quanto às práticas institucionais, não somente como um instrumento para colaborar na formação cidadã e promover a emancipação das juventudes que são os principais atores sociais capazes de transformar suas experiências de vida, dando a elas outro significado, a mudança de condição vulnerável e de risco a que são expostos.

REFERÊNCIAS

ANNUNZIATO, Eduardo Sprada. Licitações nas Parcerias Público-Privadas. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.brtal/conteudo/licita %C3%A7%C3%B5es-nas-parcerias-p%C3%BAblico-privadas>. Acesso em: 02 set. 2015.

COSTA, Rogério. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. Interface – Comunic., Saúde, Educ., v. 9, n. 17, p. 235-48, mar./ago. 2005.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. Psicol. Reflex. Crit. vol.13 n.2. Porto Alegre, 2000.

GIDDENS, Anthony. Sociologia. **Porto Alegre;** Artmedia, 1991.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatistica. Disponível em: < https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ce/fortaleza/panorama > . Acesso em : 18 de fev. 2017.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada , 2012.

REGULAMENTO OPERACIONAL DO PIPPJ. **Prefeitura Municipal de Fortaleza,** Novembro de 2008.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço. São Paulo: Edusp, 2002.

SECRETARIA DOS DIREITOS HUMANOS. Redes de Proteção Social. Brasília, 2010.

TORO,A.; Jose Bernardo; WERNECK, Nísia Maria Duarte. **Mobilização social**: um modo de construir a democracia e a participação . Brasília: Ministério do Meio Ambiente, UNICEF, 1996.

A POLÍTICA PARA A JUVENTUDE RURAL BAIANA E A PERCEPÇÃO ACERCA DA NARRATIVA DA JUVENTUDE RURAL

Jocivaldo Bispo da Conceição dos Anjos.
Aluno Especial do Doutorado em Administração Pública
da Universidade Federal da Bahia – UFBA
jocinegao@hotmail.com

Avaliar as políticas públicas para a juventude rural baiana, a sua entrada na arena governamental e da constituição deste sujeito social como uma categoria passível de entendimento pelo Estado da Bahia é o que pretende este artigo. Apontar e tecer comentários acerca dos momentos de construção legal e da aplicação de algumas políticas e da narrativa que esta juventude foi percebida pelos operadores das políticas públicas, bem como pelos seus construtores, representantes de movimentos sociais, acadêmicos, governo e outras entidades devem ser, ainda, objeto deste trabalho. A juventude rural entra com o sintoma da dupla negação: Negado por ser jovem e entre a própria juventude e, também fora dela, negados por serem rural foi a narrativa construída para a inserção da juventude na gramática social e política que o Estado adotou e pautou o modelo das políticas ofertadas. Para além disso, mister se faz a compreensão de que a juventude e a juventude rural ao entrar de forma mais consistente nesta arena, consegue através das ideias do *Lulismo* já em desenvolvimento no Brasil a partir da Reforma Gradual e do Pacto Conservador que o *Lulismo* apresentou para o país como modelo de desenvolvimento e que a juventude rural também forma parte deste arcabouço. Por fim a apresentação de algumas possibilidades de inserção maior, melhor e mais qualificada destes sujeitos para a garantia de mais direitos rural deve formar parte deste trabalho.

Palavras chaves: Juventude Rural; Políticas Públicas; Desenvolvimento.

JUVENTUDE: PODER, E DISPUTA DE SOCIEDADE

A Juventude tem sido em todas as sociedades, uma categoria em disputa. Nem em todos os lugares ela se constitui enquanto uma categoria etária ou social. Signos distintos contribuem para a sua definição em diversos espaços e ainda assim, a definição quando se é etária, também pode ser arbitrária. O que não se pode negar é que em todas as sociedades a Juventude é uma categoria em constantes disputas.

Conforme aponta *Pierre Bourdieu,* em seu artigo *A Juventude é Apenas Uma Palavra,* (BOURDIEU,*1983)* o recorte etário tem sido uma espécie de justificativa de acesso ao poder, inclusive para a sua negação. O que leva a existência deste caráter oscilante da Juventude em categoria etária é justamente a aproximação ou a sua negação do poder. O debate sobre Juventude nas sociedades é a discussão sobre a conquista e controle do poder. E, na sociedade brasileira, baiana e rural não seria diferente.

Ao se falar sobre Juventude sobre poder é que se fala também sobre as formas e estratégias de fomento à sua negação. Assim, como parte introdutória deste estudo é imprescindível o entendimento das fontes em que o Estado Brasileiro utiliza como referência para o fomento das políticas públicas as iniciativas de ações governamentais.

O SONHO ENQUANTO UMA TRILHA: A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA DA JUVENTUDE NA AGENDA DE DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DA BAHIA: OS DEMIURGOS DA JUVENTUDE BAIANA

A partir do ano de 2007, com a chegada do governo Jaques Wagner com pauta progressista, em diversos âmbitos, o Estado da Bahia inaugura uma gramática social e pública para a juventude residente e territorializada nesta unidade federativa.

Através de diálogos com a experiência de quatro anos de ações para a juventude, avançada, no âmbito federal, a Bahia trilha um caminho de fomento de ações para o setor populacional expressivo com idade entre 15 e 29 anos. Contando com parlamentares baianos que já havia fazia parte do diálogo nacional acerca das Políticas Públicas de Juventude em âmbito nacional a Bahia se destaca em mobilização e constituição de ações para este segmento.

Mais do que ações foram construídos expectativas e sonhos a serem trilhados de forma inovadora na Bahia. Vale ressaltar, uma fala do Ex-Deputado Federal Zezeu Ribeiro – PT *(in memoriam)* que afirmava que: ***"o futuro que um governo desenha para a sua juventude e o papel que esses jovens desempenham na sociedade são fundamentais para definir a visão de desenvolvimento do país".*** O então deputado Zezeu Ribeiro tornou-se Secretário de Planejamento do primeiro Governo Jaques Wagner. Uma secretaria sistêmica e a pauta da juventude entram com uma das estratégias de planejamento e de desenvolvimento do Estado, a partir das articulações entre as ações desenvolvidas para a juventude no Estado.

Em âmbito estadual o debate acerca da juventude também vinha sendo fomentado na Assembleia Legislativa da Bahia - ALBA, destaque merece para o então deputado Yulo Oiticica – PT que foi coordenador da frente parlamentar por direitos e Políticas Públicas de Juventude na ALBA e foi relator do Plano Estadual de Juventude da Bahia. Contou também com as contribuições de outros parlamentares como a deputada federal Alice Portugal, o deputado Marcio Marinho, Javier Alfaya e Marcelo Guimarães Filho na Casa Legislativa do Estado.

Assim, ainda em 2007 o governo, por pressão dos movimentos sociais, tomou para si a responsabilidade com a pauta da juventude é que o mesmo cria a Coordenação Estadual de Juventude – COJUVE- Seguindo uma tendência da SNJ- numa secretaria sistêmica e articuladora, que foi a Secretaria de relações Institucionais – SERIN. Colocando, desta forma, a juventude como eixo central e matricial do governo ***Terra de Todos Nós*** (slogan do governo Jaques Wagner – BA – 2007 – 2014).

Se no caso brasileiro a juventude representava em 2010 51 milhões de pessoas, totalizando 27% da população com idade entre 15 e 29 anos, período histórico conhecido com o boom da juventude, no caso da Bahia ainda foi um pouco maior o percentual, chegando a 28%, contabilizando mais de quatro milhões de jovens. O Brasil, como se sabe, adotou o conceito demográfico para a definição de quem seria a juventude nacional. Tendo como marco orientador a Organização Ibero-americana de Juventude – OIJ. Existe na Bahia cerca de quatro milhões de jovens entre os aproximados 15 milhões de habitantes e dentre o número absoluto de jovens há quase um milhão e cem mil jovens rurais (IBGE, 2010).

ARTICULAR, ORGANIZAR, CETRALIZAR E INTERSETERIALIZAR: COORDENAÇÃO ESTADUAL DE JUVENTUDE –COJUVE.

Através do projeto de Lei 12.212 de 04 de maio de 2011 o Governo do Estado da Bahia modifica a estrutura administrativa do Estado. Além de outras medidas, esta lei inclui na Estrutura do Governo da Bahia a criação da Coordenação Estadual de Políticas Públicas de Juventude. A COJUVE.

A COJUVE nasce com uma perspectiva de ser sistêmica na estrutura governamental. Assim sendo, ela também é inserida numa Secretaria Sistêmica, que foi a Secretaria de Relações Institucionais – SERIN. Esta lei sofre modificação a partir da Lei nº 13.204 de 11 de dezembro de 2014, que novamente modifica a estrutura administrativa do Estado e, dentre outras mudanças, reloca a Coordenação de Juventude para uma secretaria finalística, que é a recém-criada Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social – SJDHDS.

A função da COJUVE é de articular as políticas públicas desenvolvidas pelas diversas secretarias e órgãos do Estado, logo, o cumprimento de uma ação articuladora e sistêmica seria a sua tônica a partir da investigação, identificação e proposição de ações para a garantia dos direitos das juventudes pelo conjunto do governo do Estado.

O mapeamento e proposição devem ser feito em todas as áreas do governo e não somente nas secretarias com forte viés de ações sociais. Pois, a partir da mesma deve ser adotadas proposições de ações considerando a fotografia da demografia juvenil no Estado.

No entanto, a adoção das PPJ em áreas finalísticas ocorridas no Governo Dilma em âmbito federal e com o Governo Rui Costa em âmbito estadual mesmo com a tentativa de continuar sendo uma ação sistêmica apresentou perdas de poder no governo. A pusilanimidade da COJUVE se apresentou de forma que a execução e a articulação não conseguiram apresentar-se como uma prioridade dentro do governo como a área responsável pelo segmento geracional e pela oferta de políticas. Caso o governo do Estado não reoriente a alocação da COJUVE na gestão a apatia e a letargia será perseguidora das PPJ articuladas por esta coordenação.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A JUVENTUDE RURAL NA BAHIA

O Estado da Bahia possui mais de 700 mil agricultores familiares. Junto a isso também hospeda em sua história grande tradição de movimentos sociais e populares e lutas em defesa dos direitos. Nestes espaços históricos de lutas a juventude sempre se fez presente como ator principal. O rural baiano também faz parte da resistência baiana. Movimentos como a PJR, o MST, CETA, MLT, FETAG, FETRAF, CRJPS e outros se figuram entre os tantos que fazem a luta de defesa do meio rural e da juventude baiana além das formulações de partidos políticos com tradição de esquerda. Com mais destaque para o PT e o PC do B. As agendas produzidas na Bahia para o campo e para o rural passaram, majoritariamente, por um destes movimentos ou em agendas conjuntas com todos ou parte deles.

A partir da eleição do governador Jaques Wagner em 2006 e a assunção em 2007 do Palácio de Ondina (sede do governador da Bahia) estes movimentos apresentam para o governador uma pauta reprimida de necessidades para a promoção da qualidade de vida no meio rural baiano.

Antes do governador JW existiam algumas ações, mas ainda era parca a participação social na elaboração das políticas e a agenda adotada não era robusta e organizada como foi a partir de 2007. O PJB, por exemplo, teve início no ano de 2005 na gestão do ex-governador Paulo Souto. Desta forma, reconhecer as ações antecessoras contribui para a elaboração de uma nova narrativa com condições da promoção de ações mais exitosas.

No Brasil inicia os anos 2000, mais especificamente a partir de 2003 com ações mais articuladas para a juventude (que também em menor medida contemplou a juventude rural), o Estado da Bahia somente consegue este avanço – com as políticas públicas -a partir do ano de 2007 com a chegada de Jaques Wagner ao governo do Estado.

Mesmo dentro da lógica do pacto conservador com parte da elite agrária baiana, a chegada do PT conseguiu colocar na agenda algumas ações que estavam distantes de serem pensadas como prioritárias, dentre estas, a juventude foi uma delas.

Poder-se-ia dizer que a juventude rural tem a possibilidade de entrada na agenda do governo Wagner (PT) por dois caminhos. Um através da – COJUVE e a instituição do Conselho Estadual de Juventude e Plano Estadual de Juventude, que são ações pela via da concepção e entendimento etário ou pela via do desenvolvimento rural, que foi através da criação da SUAF, no âmbito da SEAGRI. Nesta segunda possibilidade é o desenvolvimento rural via agricultura familiar que permitiu que fossem organizadas ações para o público jovem. Claro que muito a partir das pressões dos movimentos sociais do campo baiano. Fruto desta luta foi a contemplação de 15 municípios baianos no Edital do Programa Trilha para a Juventude Rural, que somou R$ 3.500.000,00 (três milhões e meio de reais).

As ações primeiras na Bahia para a juventude rural não se figuram hoje os frutos obtidos pelos investimentos dos primeiros projetos, a exemplo do TRILHA, que investiu o montante supracitado a partir de 33 entidades selecionadas e os projetos acabaram ou não são referências quanto a aplicação dos projetos. No entanto, não é somente o ponto de partida e nem o de chegada que devem ser observados nas ações, mas a travessia também.

Apesar de o programa não apresentar êxito ainda em 2016 é salutar relevar a importância da mobilização destes sujeitos jovens e entidades durante todo o processo. Longe, e bem longe, de desejar que as políticas públicas devam ser laboratórios a partir da aplicação de recursos que não apresentam eficiência, eficácia e efetividade. Não mesmo. Trata-se de reconhecer que a conjuntura existente em que não há instituições de jovens rurais legalizadas, portanto não conseguem acessar recursos do Estado; compreender que ainda a proposta das políticas para a juventude rural se centra na produção agropecuária, não conseguindo colocar em pauta as atividades rurais e não agrícolas e a juventude não serem as protagonistas na elaboração da proposta dentre outras idiossincrasias da juventude rural foram fatores

importantes para colocar em relevo a necessidade da constituição de outra gramática sociopolítica par este público.

DADOS DE UMA BAHIA DADA AO URBANO

Devido ao fato de a Bahia possuir uma costa muito visitada e pujante e o seu litoral ser um dos mais belos do país, além de ter um histórico – acompanhando a tendência brasileira – de os investimentos serem concentrados do litoral e nas cidades o Estado da Bahia conseguiu transformar sua riqueza em desigualdade, pois mais de 80% do PIB baiano está concentrado em seu litoral, em especial, na região metropolitana de Salvador. (BARRETO, 2014).

A chegada de um novo governo no ano de 2007 inaugurou uma nova divisão política do Estado e potencializou investimentos em setores que antes viviam esquecidos. Trata-se de afirmar que o Estado deixou de investir nos lugares tradicionais. Muitos pelo contrário. A coalizão feita para se ganhar as eleições fez com que alguns retrovisores fossem quebrados para a permissão de seguir em frente.

Uma das ações de maior envergadura foi a adoção da divisão territorial do Estado por territórios de identidade. Primeiramente sendo 26 territórios e, a partir dos diálogos com os colegiados compostos, logo após o lançamento foi criado mais um, somando 27, por uma reivindicação dos moradores representados no CODETER. Em cada território foi feito coletivamente um plano de desenvolvimento com o intuito de dinamizar a economia e construir arranjos produtivos locais potencializadores do desenvolvimento do Estado como um todo. Institui-se assim a Política de Desenvolvimento Territorial – PDT.

Nesta nova estrutura político-administrativa foram constituídos 27 colegiados territoriais e um colegiado estadual de desenvolvimento sustentável. Foi organizado Plano Plurianual participativo e incentivos à diversas formas de participação e protagonismo social. Nesta estrutura criada, a população do campo teve uma fundamental participação e a juventude também passou a ser visibilizada pelos mesmos, pois foram constituídas câmaras temáticas. Dentre estas, uma foi a de juventude.

As câmaras têm a função de elaborar e propor as políticas para o público e a área específica que representa. Devem ser a expressão endógena que o Colegiado deve se debruçar para a execução. Fazem parte das particularidades locais, pois, podem existir câmara em um dado território e noutro não haver.

BAHIA: DADOS E ACHADOS

Entre 2000 e 2010 a população da Bahia passou de 13,1 milhões para 14 milhões de pessoas e, conforme Barreto (2014) continua aumentando na cidade. A urbanização chegou a 72,1%, enquanto em 2000 era de 67%. A população rural era de 3,9 milhões em 2010. Neste espaço de 10 anos a população urbana cresceu 1,3 milhão e a população rural decresceu 400 mil pessoas. Destes rurais que decresceram, 136 mil foram de jovens. A cada 40 minutos o

rural baiano teve um jovem a menos. A área urbana cresceu geometricamente 2,5 na década de 1990 e 1,4 na década de 2000 a 2010. (...) neste mesmo período (2000 a 2010) a população rural diminuiu 1% em termos absolutos. No ano de dois mil e dez 466 mil pessoas migraram da Bahia para outros Estados. Destes, 215 mil emigraram para São Paulo e Minas Gerais foi o segundo com cerca de 38 mil pessoas. Sendo que o número de imigrantes foi de 229 mil pessoas a Bahia possuiu um saldo negativo de 237 mil pessoas.

O rendimento médio da população da Bahia aumentou 41,6% em termos reais entre 2003 e 2011, passando de R$ 623,00 para R$ 881,00 no período. Na zona urbana cresceu de R$ 751,00 para R$ 1.006,00, e na zona rural passou de R$ 304,00 para R$ 407,00. Barreto (2014). O que demonstra o nível da pobreza rural na Bahia, um dos motivos da migração juvenil.

Os 10% mais pobres do Estado possuem uma renda média de R$ 30,00. Somando apenas 0,5% do total da renda, enquanto os 10% mais ricos possuem R$ 2.995,00 por pessoa, ou seja, 48,1%. Entre 2003 e 2011, segundo a mesma linha do Brasil, houve redução da pobreza, mas muito pouco na participação de renda e na desigualdade. Isto, fruto do modelo de desenvolvimento adotado pelo *lulismo* no Brasil e na Bahia. A conciliação de classe e o Reformismo Fraco. Fruto disso é que os 10% mais pobres apresentaram crescimento real de quase 200% e os 10% mais ricos um crescimento de 29,8%. Simplificando as somas o que temos: se os mais pobres possuíam R$ 30,00 foi para R$ 90,00 e os 10% mais ricos passariam de R$ 3.000,00 para R$ 3.900,00.

Na zona urbana, o quantitativo de pessoas em extrema pobreza diminuiu em 739 mil pessoas. Passando de aproximadamente 1,3 milhões para 616 mil de acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome – (MDS/IBGE, 2011). Desta forma, a taxa de extrema pobreza na zona urbana declina de 15,1% para 5,9% entre 2003 e 2011. Já na zona rural o número de pessoas abaixo da linha da pobreza diminuiu em 583 mil, com uma redução de 32,9% para 22,1%.

REESTRUTURAÇÃO ADMINISTRATIVA DO GOVERNO DA BAHIA: MAIS UM PASSO PARA FORTALECER O MEIO RURAL BAIANO

No ano de 2015 o governador Jaques Wagner em dialogo concertativo com o então governador eleito Rui Costa modificou a estrutura organizacional do Estado criando secretarias e suprimindo outras. Dentre as criadas estava a SDR. Nesta secretaria se situa a BAHIATER, CAR, CDA, CEPEX SUAF e SUTRAG em substituição à EBDA. Um instrumento de grande validade que a SDR inaugurou foi o SETAF e apoio para a Constituição dos SEMAFs. Estes serviços se orientam pelo fortalecimento da relação federativa no Estado da Bahia e a participação efetiva dos agricultores familiares e entidades apoiadoras. Foram criadas, na estrutura desta secretaria quatro assessorias especiais: Mulheres, Educação do Campo, Povos e Comunidades Tradicionais e Juventude Rural. A partir desta assessoria o governo da Bahia inaugurava mais uma etapa de avanços para a política estadual de juventude rural.

Esta assessoria de Juventude, por orientação do gabinete da SDR e do Governo da Bahia, desenvolveu ações de visibilidade da juventude rural. Dentre elas se destaca:

- Diagnóstico da situação juvenil em demografia na Bahia;
- Diálogo de concertação com a juventude rural da Bahia;
- Articulação com outras secretarias para o fortalecimento da temática e ações em parceria;
- Fortalecimento dos vínculos com prefeituras, mandatos de deputados e com o governo federal na perspectiva de inserção da pauta nas agendas;
- Produção literária sobre a juventude rural para consumo interno;
- Articulação com entidades de defesa da juventude rural do Estado;
- Ações com o Conselho Estadual de Juventude para o fortalecimento do GT de Juventude Rural no mesmo;
- Conferências de Juventude rural em todos os 27 territórios
- Conferência Estadual de Juventude Rural;
- Elaboração do Plano Estadual de Juventude e Sucessão Rural;
- Diagnostico e sistematização dos investimentos para a população até 29 anos dentro das políticas das SDR.
- Comitê do Programa Primeiro Emprego
- Construção do Capítulo da Juventude no Plano de Desenvolvimento Integrado – PDI – Bahia 2035.

Estas e outras ações contribuíram para que a SDR chegasse ao ano de 2016 com um investimento de cerca de 140 milhões de reais em execução e previsão para os próximos cinco anos. Deve-se ressaltar que estes números são possíveis devido a dois projetos grandes, que foram herdados pela SDR e se situa na CAR (Bahia Produtiva e Pró Semiárido). Estes foram forjados desde o governo Jaques Wagner e a execução se inicia já com a SDR. Mais de 17 mil jovens rurais acessaram os editais do Programa Bahia Produtiva até o final do ano de 2017.

Um dado que chama à atenção é que a SEI, ligado à Secretaria de Planejamento da Bahia, lançou as informações sociais 2006 – 2014 sobre a juventude e se comprovou que, se em 2010 havia cerca de 1.072.000 jovens rurais, este número chega em 2014 com 891 mil. Mostrando decréscimo na população rural com idade entre 15 e 29 anos, com 182 mil jovens a menos no campo.

Este decréscimo, como já explicado pode ter ocorrido devido ao fato de diminuição do campo, mas também é inegável o êxodo que ocorre entre a juventude baiana. O que orienta políticas com maior oitiva da juventude rural, inclusive, a que não se organiza no seio dos movimentos tradicionais existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos desafios colocados, avanços conquistados e gargalos percebidos, o Governo do Estado da Bahia deve orientar o seu desenvolvimento, principalmente oi rural, levando em consideração o histórico da juventude rural e sua contribuição para o êxito das políticas públicas.

Diante das investigações feitas, observações, análises sobre linhas de desenvolvimento e da participação da juventude rural no acesso às políticas fomentadas pelo Estado, este estudo orienta algumas possibilidades para a inclusão, mais efetiva, da Juventude Rural na gramática de Desenvolvimento do Estado (fomentadas pelo Estado e por outros entes também) devem possuir algumas priorizações, a saber:

- Construção de uma agenda pactuada para a juventude rural do Estado;
- Estudos para a compreensão do Reformismo Fraco e adoção de um modelo mais nítido para os operadores das políticas públicas a partir de formação constante;
- Formação para a juventude partidária compreender o significado do partido e o que significa ser jovem rural;
- Fortalecer as câmaras de juventude nos territórios de identidade da Bahia;
- Combate constante a invisibilidade e uma agenda de comunicação contra hegemônica para divulgação em todo o Estado;
- Criação de programas em cada secretaria para a juventude rural sob uma coordenação sistêmica centralizada.

Além destas considerações outras também devem ser observadas para que a pauta seja mais incorporada pelo governo do Estado. A constituição de uma Política **Estadual para a Juventude Rural no Estado da Bahia** se coloca como algo importante para a atualização da agenda de desenvolvimento da juventude rural da Bahia. Merecendo destaque já haver um projeto de lei do Deputado Antonio Henrique – PP aprovado na comissão de Educação e na comissão de Constituição de Justiça.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel, BRANCO, Pedro Paulo Martoni [et. Al]. **Retrato da Juventude Brasileira: Análise de uma pesquisa nacional.** 3ª ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia, LEON, Alessandro de.

ANJOS, Jocivaldo Bispo da Conceição. **Políticas públicas para a juventude rural: a gestão de um problema ou um problema de gestão? Análise sobre os investimentos para a juventude rural brasileira através de programas entre o ano de 2003 e 2013.** São Paulo, 2014.

_____ **Políticas Públicas Para a Juventude Rural: Considerações Sobre 10 Anos De Gestões Petistas No Governo Da Bahia. (2007-2016).** São Paulo, 2017.

_____**.Lei nº 12.361 de 17 de novembro de 2011 – Plano Estadual de Juventude.** Salvador - BA, 2010.

BARRETO, Ranieri Muricy, org. **Bahia 2000 – 2013.** Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2014.

BOURDIEAU, Pierre. **A juventude é apenas uma palavra.** Disponível em: **https://goo.gl/RMyXU1** Acessado em 10 de março de 2016.

CASTRO, Elisa Guaraná de... [et al]. **Os Jovens rurais estão indo embora? : juventude rural e a construção de um ator político.** Mauad X; Soropédica, Rio de Janeiro – RJ, 2009.

Federação dos Trabalhadores na Agricultura – FETAG – BA. **Carta da Juventude Rural Baiana.** Salvador, 2014.

MORAES, Reginaldo C. [et al]. **As cidades cercam os campos: estudo sobre o projeto nacional e desenvolvimento agrário na era da economia globalizada.** São Paulo: UNESP: Brasília, DF: NEAD, 2008.

Partido dos Trabalhadores – Salvador – BA. **Programa de Governo Participativo 2015 - 2018 – Bahia.** Salvador – BA. 2014.

Superintendência de Estudos Sociais da Bahia – Secretaria de Planejamento **Juventude Baiana: Informações sociais 2006 e 2014**. Salvador-BA: 2015.

WEISHEIMER, Nilson. **Desenvolvimento Rural, Capitalismo e Agricultura Familiar**. Dossiê Teoria Social e Desenvolvimento. Junho, 2013.

_____ **Juventudes rurais: mapa de estudos recentes.** MDA/NEAD. Brasília, 2005.

EXPERIÊNCIAS DE ATUAÇÃO NO CONTROLE SOCIAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE NO CONSELHO ESTADUAL DE JUVENTUDE DA BAHIA[1]

Larissa Lima Santos – Cáritas NE3
laaarissalima@gmail.com[2]

Camila Borges dos Santos – PJ NE3
pj.mila.cebs@hotmail.com[3]

Mailson Santos Pereira – OSJ/UFRB
pereiramailson@msn.com[4]

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência que busca discutir o processo de acompanhamento das políticas públicas de juventude, a partir da inserção militante das/os autoras/es em espaços de participação social da pauta em questão (conferências e conselhos de direito), no Estado da Bahia, necessariamente, no período de 2011 a 2017, indicando desafios para a tarefa de acompanhamento e avaliação da Política Estadual de Juventude, de competência do Conselho Estadual de Juventude da Bahia – CEJUVE. Sinaliza-se o percurso de inclusão da pauta das juventudes na agenda do estado brasileiro, em nível federal e no contexto baiano, em um período caracterizado como de neo-desenvolvimentismo no Brasil, assim como, a possibilidade de permanência da pauta no atual contexto de crise econômica e política. As/os autoras/es do presente trabalho, desde o início de suas atuações profissionais e de militância social, têm estado envolvidos em espaços de participação social referente às políticas públicas de juventude na Bahia. Após a sistematização das experiências das/os autoras/es, ao longo do período sinalizado, aponta-se como desafios questões administrativas e políticas. No que se refere ao primeiro, indica-se a necessidade de enfrentamento de algumas questões operacionais do funcionamento do CEJUVE, bem como, a potencialização de algumas estratégias adotadas recentemente pela gestão desse Conselho. Quanto aos elementos da política, salienta-se ser imprescindível discutir a ação política desenvolvida nesse espaço, tanto pela sociedade civil, quanto pela representação do poder público; da mesma forma que, rever o entendimento deste espaço colegiado ser de fato, de controle social das políticas públicas de juventude na Bahia ou de ser uma espaço estadual de representação das diversas juventudes. Considera-se que esses elementos podem colaborar para o efetivo desenvolvimento de práticas sociais que façam valer a especificidade da participação das/os próprias/os jovens na construção de plataformas de políticas públicas a elas/es destinadas/os, potencializando o protagonismo juvenil e a efetiva atuação e controle social das políticas públicas de juventude pelas próprias juventudes que dela se beneficiam, assim como, dos demais atores que compõem

1 Trabalho apresentado no II Simpósio Nacional "Aproximações com o mundo juvenil": juventude e ações coletivas contemporâneas – realizado entre os dias 24 a 26 de janeiro de 2018, em Belo Horizonte – MG.

2 Assistente Social; Mestra em Ciências Sociais pela UFRB; Conselheira Estadual de Juventude da Bahia, representando a Pastoral da Juventude do Regional NE3.

3 Bacharela em Humanidades; Licenciada em Ciências Sociais; Conselheira Estadual de Juventude da Bahia, gestão 2017-2019, representando a Cáritas do Regional NE3.

4 Psicólogo Social; Mestrando em Estado, Governo e Políticas Públicas, pela FLACSO-Brasil; Mestrando em Ciências Sociais, pela UFRB; bolsista da FAPESB; e membro do Observatório Social da Juventude – CAHL/UFRB.

o campo das políticas públicas de juventude no Brasil, assegurando, dessa forma, a permanência da pauta da juventude na agenda do Governo da Bahia de forma qualificada e atendendo às demandas juvenis concretas pela ação do estado.

Palavras-Chave: Juventude, Políticas Públicas de Juventude, cenário brasileiro e cenário baiano.

INTRODUÇÃO

A inserção da juventude na agenda pública do Estado, como parcela significativa da população que demanda um conjunto de ações específicas do governo, no sentido de garantir os direitos sócio-constitucionais daqueles inseridos nessa faixa etária da vida, é um elemento recente no percurso da sociedade brasileira, sendo a década de 1990 o momento em que essa inserção acontece.

Tomar as políticas públicas de juventude como foco implica em considerar como a juventude se tornou "problema político" e entrou para a agenda do Estado, como demanda prioritária, no sentido de formulação e implementação de políticas públicas.

Considera-se que as políticas públicas são respostas políticas às demandas sociais, que contém uma finalidade a ser alcançada, geralmente em um período de tempo determinado e com um investimento (financeiro e/ou humano) específico. O ciclo das políticas públicas compreende a formação de agenda, formulação das políticas, implementação, execução, monitoramento e avaliação.

A temática da juventude se insere na agenda governamental brasileira a partir dos anos noventa, ainda que de forma incipiente, desarticulada e fragmentada no plano federal, mas com algumas experiências significativas no âmbito municipal e estadual.

A partir da primeira década do século XXI, a agenda das políticas públicas de juventude ganham uma melhor estruturação no cenário nacional, com a criação da Secretaria Nacional de Juventude – SNJ, do Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE e do lançamento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM, em 2005, se efetivando, no Brasil, através de legalidades (inserção do termo jovem na Constituição Federal, sanção do Estatuto da Juventude, criação de Planos Estaduais de Juventude, entre outras) e institucionalidades (secretarias, coordenações, diretorias, assessorias de juventude), seja no plano nacional, estaduais e municipais.

Apresenta-se a seguir alguns elementos que configuraram a inclusão da pauta das juventudes na agenda do estado brasileiro e no Governo da Bahia, para em seguida explicitar a inserção militante e profissional das autoras e do autor em espaços de participação social referente às políticas públicas de juventude na Bahia (conferências municipais, territoriais, estadual e nacional – como participantes e/ou compondo a comissão organizadora desses espaços; e conselhos municipal e estadual de juventude). Logo adiante, aponta-se uma avaliação do espaço do Conselho Estadual de Juventude da Bahia.

INCLUSÃO DAS JUVENTUDES NA AGENDA DO ESTADO

No processo de ampliação dos direitos sociais no Brasil, algumas pautas puderam ser incorporadas muito recentemente na agenda da Estado, necessariamente, por pressões sociais, bem como, por opções de determinados governos nacionais.

O processo de criação de conselhos gestores de políticas públicas está atrelado ao momento histórico da redemocratização brasileira através da luta e empenho dos movimentos sociais para garantir "a maior participação da sociedade na formulação de políticas públicas e no controle sobre as ações do Estado" (CUNHA, S.I).

Jannuzzi (2016, p. 02) sinaliza que "os avanços sociais observados [...] seriam, [...] para o período de 2003 a 2014, [...] consequência de uma combinação virtuosa de decisões políticas no campo econômico, social e institucional". Obviamente, esses processos decisórios tem a ver com as gestões nacionais que conduziam a política econômica e social do Brasil e que lograram apostar em um desenvolvimento social sintonizado ao desenvolvimento econômico.

A juventude é uma das categorias, que nesse período histórico (2003 a 2014), teve sua pauta inserida na agenda do Estado, contando com processos de institucionalidades e aparatos legais. Como afirma Jaccoud (2013), ao longo desse tempo:

> [...] vieram se estruturando políticas de corte mais transversais, com caráter mais protetivo ou de promoção social, voltadas para a igualdade de gênero, igualdade racial, direitos humanos e segmentos demográficos como crianças, adolescentes, **juventude** e idosos (JACCOUD 2013 *apud* JANNUZZI, 2016, p. 04, grifo nosso).

Alguns autores nos ajudam a compreender o processo de constituição da pauta da juventude na agenda do Estado. Rua (1998) aponta que na década de 90, a categoria juventude figurava como um estado de coisas, quer dizer,

> [...] as demandas por políticas públicas para a juventude permanecem como estado de coisas, precariamente resolvidos no âmbito de políticas destinadas a um público mais amplo – com o qual os jovens têm que competir pelo espaço de atendimento – sem chegar a se apresentar especificamente como problemas políticos (RUA, 1998, p. 739).

Santos (2010, p. 66) indica também que "[...] os jovens estavam sendo atingidos por situações diversas, porém estas, ainda, seriam incapazes de mobilizar as autoridades públicas, não atingindo o patamar de problemas políticos".

O contexto brasileiro dos anos 90 carregam elementos que colocaram a juventude como problema político, demandando resposta da ação governamental. Conforme Santos (2010, p. 65):

> Será a difícil condição socioeconômica do país, aliada ao baixo crescimento econômico, à instabilidade e precariedade na inserção no mercado de trabalho, com reflexos na quase ausência de perspectivas quanto à mobilidade social das novas gerações, que colocará na pauta dos debates não-governamentais e governamentais a problemática social da juventude (SANTOS, 2010, p. 65).

Contudo, no início da primeira década do século XXI, Abramo (2005, p. 39) indica que, nesse novo momento histórico, o quadro havia mudado e juventude já se apresentava "[...] como um problema político, logrando obter maior espaço nas agendas governamentais, a ponto de engendrar uma série de mobilizações para a posição de espaços institucionais e planos de políticas públicas para o segmento".

Em 2002, percebia-se um movimento intenso de pesquisadores, movimentos sociais e instituições brasileiras, no sentido de incluir a juventude na pauta das políticas públicas. Papa e Freitas (2011, p. 8) ponderam que tal fenômeno (inserção na agenda pública) aconteceu no momento histórico em que ocorreu a "[...] eleição de um candidato [para a Presidência da República] com forte apoio de movimentos sociais e segmentos socialmente desfavorecidos".

Referente ao processo de desenvolvimento da pauta das políticas públicas de juventude, e corroborando com o acima descrito, Santos (2010, p. 71) pondera que

> [...] somente nos anos pós-2000 é que o contexto político-econômico-social e cultural mostra-se propício ao desenvolvimento das políticas sociais públicas para o segmento populacional jovem, [...] [indicando que]:
>
> a) passou-se ao fortalecimento e reconstrução das políticas sociais públicas, na contrarreforma da proposta neoliberal;
>
> b) as garantias legais guiadas pelo critério das diferenças concretas que distinguem os sujeitos entre si foram ampliadas, daí a inclusão dos jovens como beneficiários das ações sociais públicas;
>
> c) houve uma maior visibilidade das pesquisas e das discussões no Brasil acerca do significado e das especificidades do ser jovem.

Abramo (2005) sinalizará que o debate sobre políticas públicas de juventude se instaurou no Brasil na primeira década do século XXI, ao mesmo tempo em que Novaes (2007) elenca fatos importantes nessa criação da agenda governamental, a saber: o Projeto Juventude, no âmbito da sociedade civil, conduzido pelo Instituto Cidadania, em 2003; a criação da Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude, no Legislativo, em 2003, que elaborou as propostas de emenda parlamentar de inserção da categoria jovem na Constituição Brasileira, além dos projetos de lei do Estatuto da Juventude e do Plano Nacional de Juventude; e a criação do Grupo Interministerial, no âmbito do Executivo, em 2004, que fez a indicação

da criação da Secretaria Nacional de Juventude, do Conselho Nacional de Juventude e do PROJOVEM.

Em um balanço da importância das políticas públicas de juventude na agenda do Estado, Santos (2010) destaca que

> [...] a notoriedade recente das políticas públicas para as juventudes vem se [...] [desenvolvendo] considerando, em geral, quatro principais aspectos: *i*) um período de *boom* demográfico, caracterizado por uma *onda jovem*; *ii*) as vulnerabilidades negativas as quais os jovens estão mais submetidos, como as pautadas entre a inserção no mercado de trabalho e o tempo de estudo; *iii*) a maior responsabilidade do Estado com a sustentabilidade social das futuras gerações; e *iv*) por fim, a cobrança da sociedade civil para que os direitos dos jovens (de acesso ao lazer, à cultura, à saúde, à educação etc.) sejam colocados em prática, tomando-os como sujeitos das políticas públicas sociais (SANTOS, 2010, p. 109).

Se no início desse milênio, era possível falar que "[...] vem se constituindo o campo das políticas públicas de juventude no país" (FREITAS e PAPA, 2003 p. 8), hoje, quase dez anos após, já não se pode dizer o mesmo. Como afirma Castro (2011), o campo das PPJ está instituído e cabe pensar que tal institucionalidade tem a ver com o processo histórico ocorrido ao longo desse tempo: a criação da Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude, na Câmara dos Deputados, em 2003; a realização da Conferência Nacional de Juventude, promovida pela Câmara dos Deputados, em 2003; a criação do Grupo Interministerial de Juventude, em 2004, com o intuito de definir uma política nacional de juventude; a criação da Secretaria Nacional de Juventude – SNJ, o Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE e do PROJOVEM, pelo Governo Federal, em 2005; a realização de 1ª, 2ª e 3ª Conferência Nacional de Juventude, pelo CONJUVE, em parceria com a SNJ, em 2008, 2011 e 2015 respectivamente; a aprovação da PEC Juventude, que insere o termo juventude na Constituição Federal, em 2010; e a aprovação e sanção do Estatuto da Juventude pela presidenta Dilma Rousseff, em 05 de agosto de 2013 (ABRAMO, 2007; CONJUVE, 2011; PAPA e FREITAS, 2011; SOUZA, 2011).

No cenário da Bahia, a inclusão da pauta das políticas públicas de juventude na agenda do Estado deu-se com a convocação da etapa estadual da I Conferência Nacional de Juventude, através do Decreto n. 10.460, de 21 de setembro de 2007, chamamento de mais de 40 etapas municipais, 22 encontros regionais, posteriormente, com a realização da I Conferência Estadual, de 28 a 30 de março de 2008, mobilizando mais de 50 mil jovens baianos (BAHIA, 2010).

Durante a Conferência Estadual o Governador do Estado da Bahia lançou o Grupo de Trabalho Juventude que ficou responsável por estudar e propor as diretrizes da Política Estadual de Juventude, regulamentado pelo Decreto n. 10.987/2008.

O GT Juventude se utilizou do relatório final da I Conferência Estadual de Juventude da Bahia e de outros documentos nacionais para desenvolver seus trabalhos, apresentando posteriormente, seu relatório final, no qual indicou recomendações ao Governador, no sentido de constituir uma Política Estadual de Juventude, com os seguintes elementos fundamentais: a necessidade de elaborar um Plano Estadual de Juventude, estabelecendo as políticas públicas de juventude como Política de Estado e não Política de Governo; a importância de criar o Conselho Estadual de Juventude, no sentido de diálogo da sociedade civil com o governo e com a juventude baiana; e a necessidade da constituição de um órgão institucional, no âmbito do Governo de Estado, responsável pela pauta da juventude; e com as seguintes características elementares: transversalidade, integralidade, participação, descentralização, especificidade e seletividade (BAHIA, 2008).

Em outubro de 2008, em uma solenidade que reuniu mais de 500 jovens baianos, o Governo do Estado da Bahia aderiu ao Pacto Nacional pela Juventude, assinando o seu Termo de Compromisso, que tinha os seguintes parâmetros na implementação de políticas públicas de juventude: "jovens como sujeitos de direitos", "faixa etária", "a valorização da diversidade juvenil", "políticas públicas articuladas e integradas", "transversalidade das políticas", "desenvolvimento integral", "criação de órgãos especializados em juventude" e "participação e conselhos de juventude" (CEJUVE, 2008, p. 01-03); criou o Conselho Estadual de Juventude da Bahia; e lançou o Programa Estadual de Inserção de Jovens no Mundo do Trabalho – TRILHA.

Seguindo a linha de raciocínio de Draibe e Riesco (2011), é possível afirmar que o Brasil, nesse último período, no qual a agenda das juventudes entrou na pauta do Governo, viveu um período de neo-Desenvolvimentismo que buscava agregar crescimento econômico com desenvolvimento social, figurando as políticas públicas de juventude como parte dessa estratégia, pelos próprios motivos que fizeram a pauta ser incluída na agenda de Governo. Observa-se que os principais programas desenvolvidos dentro da plataforma de políticas públicas de juventude no Brasil e na Bahia focam no processo de escolarização e de inserção das juventudes no mundo do trabalho, ou seja, na sociedade produtiva.

A EXPERIÊNCIA NO CONTROLE SOCIAL

O envolvimento das autoras e do autor com a pauta das políticas públicas de juventude - PPJ se iniciou em julho de 2011, quando o autor esteve trabalhando na Prefeitura Municipal de Amargosa - PMA e foi indicado para compor o Conselho Municipal de Juventude de Amargosa - CMJA, na suplência da representação do Poder Público, na cadeira da Secretaria Municipal de Assistência Social, Trabalho e Habitação.

Salienta-se que no período em questão, estava acontecendo os preparativos para a II Conferência Nacional de Juventude, cujo tema era "Conquistar Direitos é Desenvolver o Brasil" e ele veio a fazer parte da Comissão Organizadora da etapa municipal desse processo conferencial.

Nos seis meses que permaneceu trabalhando na PMA, o autor colaborou na organização da Conferência Municipal de Juventude; no acolhimento e como participante da etapa territorial (Território do Vale do Jiquiriça), - que ocorreu na cidade de Amargosa; tendo participado ainda da II Conferência Estadual de Juventude da Bahia, na cidade de Salvador, juntamente com uma delegação municipal de cerca de dez pessoas, sendo possível garantir a ida de duas representações municipais para a II Conferência Nacional de Juventude, em Brasília.

Após a saída da PMA, acompanhou ainda a pauta das políticas públicas de juventude, através do suporte ao CMJA por um ano (2012), - como colaborador externo, - e, ao cursar a especialização em Juventude no Mundo Contemporâneo, da Rede Nacional de Centro e Institutos de Juventude, com chancela da PUC-GO, e desenvolver como tema de pesquisa a pauta das PPJ. No segundo semestre de 2012 foi designado pela organização que fazia parte (Pastoral da Juventude do Regional Nordeste III – BA/SE) para acompanhar representante da Pastoral, no Conselho Estadual de Juventude - CEJUVE, que à época ocupava a tarefa de presidência do Conselho. Em dezembro de 2012 começou a participar das reuniões do CEJUVE, sendo possível compreender a dinâmica da pauta em âmbito estadual e visualizar os atores e as atrizes que compõem a arena de disputa das PPJ na Bahia.

No início de 2014, após o processo eleitoral do CEJUVE, a Pastoral da Juventude, tendo conseguido se reeleger para a cadeira de juventude religiosa, indicou o autor desse texto para representá-la, na terceira gestão do Conselho, que durou de março de 2014 até outubro de 2016. No período que esteve como Conselheiro Estadual de Juventude ele foi responsável pelo GT de Políticas Públicas de Juventude, membro da Comissão Organizadora da III Conferência Estadual de Juventude e da Comissão Eleitoral para a quarta gestão do pleno do Conselho.

O engajamento das autoras inicia em 2017 quando após processo eleitoral em que a Pastoral da Juventude do NE3 e a Cáritas Regional do NE3 elegem-se pela cadeira de juventude religiosa do CEJUVE, com titularidade e suplência, respectivamente. As duas autoras compõe dentro do CEJUVE a comissão de Segurança Pública e Acesso à Justiça.

No biênio 2017-2018, o CEJUVE adotou como metodologia de trabalho a divisão em comissões temáticas que atualmente são: Saúde; Educação; Trabalho, Emprego e Renda; Cultura; e Segurança Pública e Acesso à Justiça.

Algumas das atividades desenvolvidas através do CEJUVE, no ano de 2017 foram o acompanhamento das discussões e aplicação do Identidade Jovem – ID Jovem – que garante o acesso a serviços com gratuidade ou descontos para jovens de classe baixa. Além disso, foram realizadas uma audiência pública sobre o enfrentamento a política de drogas, em Lauro de Freitas; um debate com adolescentes em cumprimento de medidas sócio-educativas na FUNDAC, em Feira de Santana; um debate sobre o extermínio da juventude negra, em Cruz das Almas; uma mesa sobre políticas de juventude e o papel do Conselho de Juventude junto a Rede de Proteção da Criança e do Adolescente, em Cachoeira.

No segundo semestre de 2016, em vista do acompanhamento do PPA Estadual vigente, a Coordenação de Juventude encaminhou aos conselheiros um "Instrumento de Levantamento de Dados" acerca do funcionamento do conselho para um diagnóstico do mesmo. Segue abaixo a sistematização pelo autor à época e a posteriori com o acréscimo da percepção das autoras a partir da atuação no Conselho no último ano:

Aspectos Críticos e Sugestões:

- Não realização das reuniões do pleno do CEJUVE – No período de julho de 2015 a momento presente (setembro de 2016), o pleno do Conselho se reuniu apenas duas vezes (agosto de 2015 e junho de 2016). As problemáticas quanto ao orçamento da SJDHDS: decreto de contingenciamento, contratos para emissão das passagens (novo PPA) e demais trâmites burocráticos, limitaram a sistematicidade e periodicidade de reuniões do pleno do CEJUVE. Resolução: Prever orçamento específico para as funcionalidades dos Conselhos, de forma que estes possam cumprir sua função de monitoramento das Políticas Públicas que são responsáveis;
- No ano de 2017 foram realizadas 4 reuniões ordinárias do CEJUVE. Entretanto, é necessário ressaltar que as reuniões eram prolongadas e sem objetividade. Agregando a essa realidade percebemos uma burocracia demasiada na aquisição de passagens e diárias para quem é do interior.
- Falta de rubrica específica para o funcionamento do CEJUVE (suas reuniões plenárias e trabalho dos GTs e Comissões) – Considerando que, a partir de 2015, o CEJUVE passou a ser regido pela Lei Estadual 13.452/2016, faz-se necessário que seja previsto rubrica específica para a efetivação da Lei e, consequentemente, operacionalidade deste Conselho;
- Secretaria-Executiva como membro efetivo do Conselho, com direito a voz e voto, compondo a mesa diretora do Conselho – Função técnica que deve subsidiar as reuniões do Conselho, mas não incidir no processo de votação do Conselho (função política). Problemática: Poder público sempre terá a maioria dos votos na composição da mesa diretora, não garantido o empoderamento da sociedade civil, principalmente, considerando que a composição do CEJUVE é de 1/3 do poder público e 2/3 da sociedade civil. Resolução: Desvincular a função técnica de secretaria-executiva do Conselho da representação (função política) da SJDHDS nesse Conselho, de forma que a mesa diretora do CEJUVE seja composta apenas pela presidência e vice-presidência, efetivando assim a paridade entre poder público e sociedade civil na condução dos trabalhos desse Conselho;
- Falta de sistematicidade quanto ao histórico do CEJUVE e seus documentos (atas, resoluções, relatório de gestão, entre outros) – Organizar os registros do CEJUVE para que o histórico das PPJs na Bahia seja conhecido, disponibilizado para acesso a população;

- Falta de Comunicação com os conselheiros membros – melhorar o processo de comunicação do Governo do Estado (secretaria-executiva) com os conselheiros membros, principalmente, com os conselheiros da sociedade civil. Ao desvincular a função técnica da função política, provavelmente essa problemática poderá ser sanada;
- Regimento desatualizado – O atual regimento do CEJUVE foi elaborado, tendo em vista o Decreto de criação deste Conselho e sua vinculação a SERIN. Com a transferência do CEJUVE para a SJDHDS, a partir do ano de 2015 e a publicação da Lei Estadual 13.452/2016, que efetiva o funcionamento deste Conselho, o regimento existente encontra-se desatualizado, necessitando ser debatido com o pleno do Conselho e atualizado de acordo com as normativas atuais;
- Falta de renovação dos representantes de algumas entidades da sociedade civil – presença dos mesmos membros de certas organizações da sociedade civil, desde a primeira gestão do CEJUVE (2008), limitando o surgimento de novas lideranças juvenis com domínio e atuação na pauta das políticas públicas de juventude. Agrava-se a essa realidade o não comparecimento da vice-presidência, representante da sociedade civil, nas reuniões ordinárias.
- Entidades e movimentos que disputam o processo eleitoral, mas não acompanham as reuniões do pleno – esse dado pode ser devido às tarefas da entidade, ou mesmo, as questões referentes à periodicidade das reuniões do pleno, os processos de comunicação do Governo do Estado com os conselheiros e todas as problemáticas burocráticas quanto ao funcionamento do CEJUVE.

Aspectos Exitosos:

- Realização das Etapas estaduais da II e III Conferência de Juventude (2011 e 2015, respectivamente);
- Realização dos processos eleitorais para as novas gestões do CEJUVE (em realização o terceiro processo eleitoral para a IV gestão do pleno deste Conselho).
- Acompanhamento das discussões e aplicações do Identidade Jovem – ID Jovem no território baiano.

CONSIDERAÇÕES

A inclusão da juventude na agenda do estado brasileiro e baiano aconteceu no processo de constituição de espaços de controle social, a saber, o Conselho Nacional de Juventude e o Conselho Estadual de Juventude. A atuação nesses espaços de controle social apresentam desafios sempre constantes, alguns específicos da funcionalidade desses órgãos colegiados como verdadeiras instâncias de avaliação e monitoramento das políticas públicas.

Compreendemos que a participação social e política de atores jovens dentro do Conselho Estadual de Juventude é um espaço rico para favorecer a formação na prática desses atores no entendimento sobre o funcionamento do Estado. Contudo, é necessário ter sensibilidade para que o CEJUVE exerça o seu real papel de formulação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas de juventude no estado e não seja apenas um trampolim político ou um espaço de representação de algumas entidades e movimentos de juventude.

Espera-se com essa sistematização colaborar para a atuação mais qualificada nos espaços de controle social, bem como, com o desenvolvimento de estudos referente a importância dos conselhos de políticas públicas no acompanhamento, monitoramento e avaliação das políticas públicas de juventude.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de (org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 19-35. Disponível em <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2344/1/caderno_Juv.pdf>. Acesso em 11 de jan. de 2012

_____. Juventude: uma agenda nova no debate das políticas. In: FREITAS, Maria Virginia de (org.). **Conselho Nacional de Juventude: natureza, composição e funcionamento**. Brasília, São Paulo: CONJUVE, Fundação Friedrich Ebert, Ação Educativa, 2007. Cap. 1, Aspectos do contexto, p. 13-18.

BAHIA, **Relatório Final do Grupo de Trabalho de Juventude**: acreditar no jovem é investir na Bahia. Salvador: 2008, 120 p.

_____, **Documentário das Políticas Públicas de Juventude**. Salvador: SERIN, 2010, 172 p.

CONJUVE. **Reflexões sobre a Política Nacional de Juventude**. Brasília, 2011.

CUNHA, Eleonora Schettini M. **A efetividade deliberativa dos conselhos municipais de saúde e de criança e adolescente no Nordeste**. Minas Gerais, [S.I.].

DRAIBE, Sônia M. e RIESCO, Manuel. Estados de Bem-Estar Social e estratégias de desenvolvimento na América Latina. Um novo desenvolvimentismo em gestação? **Sociologias**. Porto Alegre, ano 13, n. 27, maio-ago. 2011, p. 220-254.

FREITAS, Maria Virgínia de e PAPA, Fernanda Carvalho de (orgs.). **Políticas Públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, Fundação Friedrich Ebert, 2003.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Pobreza, Desigualdade e Mudança Social: trajetória no Brasil recente (1992 a 2014). **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 10, n. 3, 2016.

NOVAES, Regina R. Políticas de Juventude no Brasil: continuidades e rupturas. In: OSMAR, Fávero; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; e NOVAES, Regina R. (orgs). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

PAPA, Fernanda Carvalho de e FREITAS, Maria Virgínia de (orgs.). **Juventude em Pauta**: políticas públicas no Brasil. São Paulo: Pierópolis, 2011.

RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: _____. **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**, v.2. Brasília: CNPD, 1998, p. 731-752.

SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos. **A(s) juventude(s) e a construção das políticas públicas no Brasil**: avanços e perspectivas. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SOUZA, Patrícia Lânes Araújo de. A participação nas políticas públicas de juventude: caminhos trilhados, caminhos a construir. In: PAPA, Fernanda Carvalho de e FREITAS, Maria Virgínia de (orgs.). **Juventude em Pauta**: políticas públicas no Brasil. São Paulo: Pierópolis, 2011, p. 163-189.

ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROGRAMA TRILHA-BA: CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE PRESENTE EM UMA POLÍTICA PÚBLICA BAIANA[1]

Mailson Santos Pereira – OSJ/UFRB
pereiramailson@msn.com[2]

Essa pesquisa, fruto da Especialização em Juventude no Mundo Contemporâneo[3], da Rede Brasileira de Centros e Institutos de Juventude, buscou analisar as concepções de juventude presentes nos documentos que orientam o Programa Estadual de Inserção de Jovens no Mundo do Trabalho – Trilha, do Governo do Estado da Bahia, no intuito de identificar as concepções de juventude que se encontram presentes nesses documentos, verificando se essas concepções orientam-se pelo mesmo paradigma e constatando se as concepções presentes apontam para a legitimação dos jovens na perspectiva regulamentada pelo Estatuto da Juventude, como "sujeitos de direitos". O estudo fundamentou-se pelo viés da Sociologia da Juventude, tomando a juventude como categoria social e demarcando a sua construção social na modernidade, perpassando pela inserção dessa pauta na agenda do estado, explorando o desenvolvimento das políticas públicas de juventude no Brasil, a existência de concepções de juventudes nessas políticas e especificando a plataforma do Programa Trilha-Bahia. A inserção da juventude na agenda do Governo da Bahia deu-se com a convocação da etapa estadual do I Conferência Nacional de Juventude, em setembro de 2007. Em seguida, durante a I Conferência Estadual, nos dias 28 a 30 de março de 2008, foi instituído o Grupo de Trabalho de Juventude (GT Juventude), com a finalidade de estudar, elaborar, propor e apresentar os termos e instrumentos de execução da Política Estadual de Juventude. Em seu relatório final o GT Juventude apresentou o tripé do Plano Estadual de Juventude, do Conselho Estadual de Juventude e de um órgão institucional de juventude, como elementos fundamentais para a constituição de uma Política Estadual de Juventude na Bahia. Optou-se pela análise documental, utilizando como fontes primárias os documentos que orientam o Programa Estadual de Inserção de Jovens no Mundo do Trabalho, no âmbito do Governo do Estado da Bahia, que foram coletados junto à Coordenação Estadual de Juventude, vinculada a Superintendência de Direitos Humanos, da Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social da Bahia, no período em que o pesquisador esteve como conselheiro estadual de juventude da Bahia (2014-2016). Os documentos encontrados, utilizados nessa pesquisa tratam-se do Decreto Estadual n. 11.262/2008, que institui o Programa Estadual de Inserção de Jovens no Mundo do Trabalho – Trilha; o Termo de Referência do Programa, de 2008; e o Instrumento Informativo do Programa Trilha, constante no Documentário de Políticas Públicas de Juventude da Bahia – 2007-2010, publicado pela Secretaria de Relações Institucionais da Bahia, em 2010. A pesquisa identificou a existência de mais de uma concepção de juventude na plataforma do Trilha, - a saber, juventude pobre; jovens como etapa preparatória para a vida adulta; juventude como faixa etária; e jovens como atores estratégico do desenvolvimento social, - revelando assim a existência do processo de hibridização das concepções de juventude nessa política pública específica de juventude, como sinalizado pela literatura da área, com o predomínio da noção de juventude como etapa preparatória para a vida adulta, seguida de perspectiva da juventude como estratégica para o desenvolvimento do sociedade. Destaca-se, no entanto,

1 Trabalho apresentado no II Simpósio Nacional "Aproximações com o mundo juvenil": juventude e ações coletivas contemporâneas – realizado entre os dias 24 a 26 de janeiro de 2018, em Belo Horizonte – MG.

2 Psicólogo Social, Mestrando em Estado, Governo e Políticas Públicas, pela FLACSO-Brasil; Mestrando em Ciências Sociais pela UFRB, bolsista da FAPESB; e membro do Observatório Social da Juventude – CAHL/UFRB.

3 "Análise das concepções de juventude nos documentos do Programa Trilha-BA" (PEREIRA, 2017)

que o Programa Trilha figura como o esforço do Governo da Bahia no sentido de elaborar uma política pública específica para a população jovem, dentro das características elementares para a constituição de uma Política Estadual de Juventude na Bahia, destacados pelo GT Juventude.

Palavras-Chave: Políticas Públicas de Juventude, Concepções de Juventude; Análise documental; TRILHA

INTRODUÇÃO

A juventude como tema da agenda pública do Estado, a partir do desenvolvimento de plataformas específicas de políticas públicas para essa parcela da população, é um fato social e político relativamente recente no percurso de constituição da sociedade brasileira.

Muito se tem produzido nos últimos anos dentro dessa temática na academia e por instituições específicas. No âmbito do Estado há um esforço crescente de construção de políticas públicas específicas de juventude que garantam o desenvolvimento integral e integrado desses sujeitos sociais, além da criação de institucionalidades que sejam responsáveis por gerir e debater os rumos dessas políticas.

Pensar hoje nas políticas públicas de juventude no Brasil tem implicado necessariamente, considerar os destinatários dessas ações estatais, enquanto sujeitos de direito. Contudo, nem sempre foi assim, seja porque a própria categoria social juventude é uma construção sócio-histórica cultural da modernidade (PERALVA, 1997) e conforme Freitas e Papa (2003, p. 7) "[...] começou a ganhar projeção e complexidade no espaço brasileiro" a partir do final da década de 90, principalmente por serem os jovens uma parcela da população numericamente crescente e por figurarem estes, "[...] como vítimas ou protagonistas de problemas sociais" (FREITAS e PAPA, 2003, p. 7); seja também porque, o ingresso da temática no campo das políticas públicas se deu a partir de compreensões diversas acerca da juventude, que mantém distanciamento da concepção de sujeitos de direitos.

As concepções de juventudes existentes, muitas vezes, díspares, engendram práticas diferenciadas que, parecem não legitimam o jovem como um sujeito detentor de direitos específicos, atualmente validados, enquanto tal, pela Emenda Constitucional 65/2010 (PEC Juventude) e pelo Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013) que colocam os jovens com prioridade de acesso aos direitos constitucionais já garantidos às crianças, adolescentes e idosos (CONJUVE, 2011).

Nas políticas públicas de juventude, essas concepções podem estar descritas nos elementos orientadores de cada política, bem como nos discursos e práticas dos atores envolvidos na sua execução, sejam esses: gestores, técnicos, educadores e os próprios beneficiários. A pesquisa em questão buscou analisar as concepções de juventude presentes nos documentos estaduais que orientam o Programa Estadual de Inserção de Jovens no Mundo do Trabalho – TRILHA, do Estado da Bahia, identificando as compreensões de juventude presentes nesses documentos, verificando se essas concepções orientam-se pelo mesmo paradigma quanto à juventude e constatando se as concepções existentes nesse Programa legitimam os jovens enquanto sujeitos de direitos.

Destaca-se que com a crescente inserção da temática da juventude no campo das políticas públicas no Brasil, faz-se necessário compreender as concepções de juventude presentes nessas políticas específicas, no sentido de verificar se as concepções presente são promotoras do protagonismo juvenil e legitimam os jovens enquanto sujeitos de direitos, ou se reforçam a ideia de que a juventude é um "problema social".

Autores latino-americanos e brasileiros já apontaram para as diversas concepções de juventude presentes ao longo da construção das políticas públicas de juventude, o desenvolvimento/mudanças dessas concepções e suas hibridizações no momento atual (BANGO, 2003; LÉON, 2003; SPOSITO, 2003; CARRANO, 2011), sinalizando a importância de identificar esse elemento central – noção de juventude – que engendra os saberes e fazeres frente ao público juvenil. Conforme afirma Léon (2001 apud FREITAS, 2005, p. 6)

> detrás de toda política se encuentra una nócion determinada de los sujetos a quienes se destina y sus problemáticas concretas, y dependerá de esa nócion el tipo de políticas y programas que se generen como respuesta[4].

Sendo assim, identificar as concepções juvenis que orientam as atuais políticas públicas de juventude pode contribuir para que essa categoria social seja valorizada e reconhecida na sua especificidade, influenciando no processo de legitimação dos jovens como sujeitos de direitos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como procedimento metodológico, o estudo se orientou pela análise documental, seja como método central da pesquisa, seja enquanto técnica específica de coleta e interpretações dos dados. Tal procedimento de pesquisa foi de cunho qualitativo e utilizou-se de fontes primárias, a saber, os documentos que regulamentam o Programa Estadual de Inserção de Jovens no Mundo do Trabalho - TRILHA, do Governo do Estado da Bahia.

A partir da delimitação da política a ser pesquisada (Programa Estadual de Inserção de Jovens no Mundo do Trabalho), realizou-se um levantamento dos documentos estaduais acerca da mesma, publicados no período inicial de implementação de tal política (2008-2010).

A localização e coleta dessas fontes foram feitas junto à Coordenação Estadual de Juventude, vinculada a Superintendência de Direitos Humanos, da Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social da Bahia, no período em que o pesquisador esteve como conselheiro estadual de juventude da Bahia (2014-2016).

---

4 atrás de toda política se encontra uma noção determinada dos sujeitos a quem se destina e suas problemáticas concretas, e dependerá dessa noção o tipo de políticas e programas que são gestadas como resposta (tradução nossa).

Os documentos encontrados tratam-se do Decreto Estadual n. 11.262/2008, que institui o Programa Estadual de Inserção de Jovens no Mundo do Trabalho – Trilha; o Termo de Referência do Programa, de 2008; e o Instrumento Informativo do Programa TRILHA, constante no Documentário de Políticas Públicas de Juventude da Bahia – 2007-2010, publicado pela Secretaria de Relações Institucionais da Bahia, em 2010, que definem e orientam o Programa Estadual de Inserção de Jovens no Mundo do Trabalho – TRILHA, sua implantação e desenvolvimento.

O PROGRAMA ESTADUAL DE INSERÇÃO DE JOVENS NO MUNDO DO TRABALHO - TRILHA

O Programa Estadual de Inserção de Jovens no Mundo do Trabalho - Trilha foi lançado pelo Governo do Estado da Bahia, através do Decreto Estadual n. 11.262, de 21 de outubro de 2008, em uma solenidade que reuniu mais de 500 jovens baianos.

Conforme consta no artigo 1º, do Decreto que o institui o Programa Trilha, sua finalidade é "[...] inserir jovens oriundos de situação de vulnerabilidade social no mundo do trabalho, bem como elevar o nível de escolaridade e qualificação, promover a geração de renda e o protagonismo juvenil" (BAHIA, 2008a).

Já o Termo de Referência do Trilha, ao apontar que o programa é fruto da vontade política do Governo do Estado para enfrentar a crise econômica e social que a juventude baiana atravessava, especifica que o programa tem o

> [...] objetivo central de inserir em atividades produtivas jovens de 16 a 29 anos, seja em postos formais de trabalho ou em atividades empreendedoras para a geração de renda, a exemplo da economia solidária, preparando-os para o exercício da cidadania (BAHIA, 2008b, p. 03).

O Trilha se propõe a ser uma iniciativa estadual de política pública específica de juventude, que articula em seu desenvolvimento, ações próprias do Estado com os programas de juventude do Governo Federal, desenvolvendo ações integradas entre as áreas de educação, trabalho, agricultura e desenvolvimento social. O Programa estabelece como público beneficiário de suas atividades, jovens de 16 a 29 anos, residentes na zona urbana ou rural do Estado, pertencentes a famílias cadastradas no Programa Bolsa Família do Governo Federal (BAHIA, 2008a).

As dimensões do Trilha levam em consideração a educação profissional, a qualificação social e profissional, a inserção produtiva e a promoção da inclusão social e futura emancipação dos sujeitos que estarão envolvidos nas suas ações.

Destaca-se que na Bahia, por ocasião da elaboração da Programa Estadual de Inserção de Jovens no Mundo do Trabalho - Trilha, a população juvenil representava mais de 29% do total, perfazendo algo em torno dos 4,1 milhões de jovens em dados absolutos. Em se

tratando do quadro dos problemas sociais existentes na estado, cuja resolução o Trilha pretendia responder, principalmente, ao se estruturar como uma plataforma que tem como foco a geração de trabalho e renda, observa-se a existência de:

> a) 1,3 milhões de famílias beneficiadas do Programa Bolsa Família - o que significa que quase de 50% de sua população [baiana] é atingida pelo Programa;
>
> b) Cerca de 4,1 milhões de jovens de 15 a 29 anos, e mais de 400 mil deles apresentam baixa escolaridade e se encontram sem emprego;
>
> c) 15% de analfabetos funcionais que compõe a população economicamente ativa (PEA) baiana, proporção esta que chega a quase 30% nas áreas rurais do estado (BAHIA, 2008b, p. 05).

É nesse cenário que o Trilha será desenhado e implementado pelo Governo do Estado, tendo como meta atingir 100 municípios até 2010, alcançando cerca de 75 mil jovens baianos e destes, 50% inseridos em atividades produtivas.

Como é possível verificar, a juventude figura como elemento importante nas ações do Governo do Estado, no período de 2008 à 2010. Falta-nos então verificar quais concepções de juventude estão presentes no desenho do Programa Estadual de Inserção de Jovens no Mundo do Trabalho – Trilha, objetivo dessa pesquisa.

ANÁLISE DO PROGRAMA ESTADUAL DE INSERÇÃO DOS JOVENS NO MUNDO DO TRABALHO - TRILHA

Os resultados encontrados apontam para a presença de concepções de juventude híbridas nessa plataforma de política pública, com o predomínio da noção de juventude como etapa preparatória para a vida adulta, seguida de perspectiva da juventude como estratégica para o desenvolvimento do sociedade, nesse caso, da sociedade baiana.

Analisando os documentos selecionados para essa pesquisa, verifica-se que o Programa Trilha trabalha com a categoria central "jovens", seguida da categoria "juventude" e "jovem", o que remete a pensar a especificidade das situações juvenis concretas, que no caso em questão encontra-se demarcada pela delimitação de "vulnerabilidade social", com o estabelecimento de algumas subcategorias dessa juventude socialmente vulnerável, às quais deve ser garantido o acesso ao Programa.

O decreto estadual indica que a finalidade do Trilha se encontra no processo de "[...] inserir jovens oriundos de situação de vulnerabilidade social no mundo do trabalho, bem como elevar o nível de escolaridade e qualificação, promover a geração de renda e o protagonismo juvenil" (BAHIA, 2008a). Como dito acima, observa-se que o programa versa sobre uma situação juvenil específica, a saber, "[...] jovem oriundos de situação de vulnerabilidade social [...]", o que é melhor definido/classificado no inciso III, do art. 3º, do referido decreto:

"pertencentes à família cadastrada no Programa Bolsa Família do Governo Federal" (BAHIA, 2008a).

Nota-se que a política pública específica de juventude da Bahia é uma plataforma voltada para jovens classificados socialmente como pobres, que é reiterada pelos elementos acerca dessa juventude constante no termo de referência do Trilha, a saber: "que não possuam emprego formal" e "jovens excluídos" (BAHIA, 2008b, p. 04). Afirma-se então que uma primeira noção de juventude presente no Trilha é de juventude pobre, em situação de vulnerabilidade, logo, a possibilidade dos beneficiários dessa política serem tido como jovens em situação de "risco social" pode ser preeminente nesse programa, pois, conforme encontrado na literatura:

> De acordo com diagnósticos apresentados pelos formuladores das políticas sobre os jovens pobres, eles têm sido classificados como estando em "situação de risco" e, por isso, demandam ações interventivas do Estado (OLIVEIRA e MARQUES, 2016, p. 1205).

O decreto do Programa aponta ainda para algumas especificidades dessa situação juvenil mais abrangente (vulnerabilizados), indicando a necessidade de visibilizar/incluir de forma diferenciada essas juventudes: "[...] jovens mães de 16 a 21 anos, jovens deficientes físicos, jovens em situação de **risco social**, e em cumprimento de medida sócio-educativa ou apenados" (BAHIA, 2008a, grifo nosso). Como é possível identificar, os jovens em situação de risco social é uma subcategoria da juventude socialmente vulnerável, mas que, tal noção precisa de vigilância constante para não fazer do Trilha uma plataforma que estigmatize as juventudes que tem direito ao acesso dessa política.

Seguindo a análise, percebe-se nitidamente, a intencionalidade de inserção da juventude no "mundo do trabalho", como é estabelecido no próprio título do programa e que se encontra reafirmada nos objetivos, finalidades e nos resultados esperados. Cabe destacar que a inserção no mundo do trabalho tem sido um dos marcadores sociológicos utilizados para delimitar o fim da juventude e a inserção na vida adulta. Segundo Weisheimer (2008, p. 25),

> Essa inserção no mercado de trabalho parece ser a chave para o reconhecimento social de que o jovem está incorporando uma nova subjetividade, tida como típica dos adultos, que é freqüentemente atribuída à maior responsabilidade econômica, completada com maior possibilidade de exercer seu direito de opinião e voz na família e na sociedade.

Dessa forma, cumpre afirmar que o Programa Trilha visa inserir o jovem na vida adulta, guiando-se assim por uma perspectiva adultocêntrica. Além disso, a elevação de escolaridade e o incentivo de qualificação reiteram o processo de preparação da juventude para a adultez, demarcando uma noção de juventude que a compreende como transitoriedade, ou seja, como etapa preparatória para a vida adulta. Eis aqui a segunda concepção de juventude presente nessa política pública.

Se, inicialmente, a categoria juventude esteve relacionada a essa possibilidade de maior tempo de escolarização, em preparação para a vida adulta (WEISHEIMER, 2008; GROPPO, 2000; ABRAMO,1994) e, conforme Abramo (2005, p. 41), "[...], a juventude 'nasce' [...] como um tempo a mais de preparação (uma segunda socialização) para a complexidade das tarefas de produção e a sofisticação das relações sociais que a sociedade industrial trouxe", tendo o fenômeno de institucionalização e universalização do processo educacional como elemento que possibilitará a configuração e ampliação do conceito juventude na sociedade (ARIÉS, *apud* WEISHEIMER, 2008a), observa-se que o Programa Estadual de Inserção de Jovens no Mundo do Trabalho do Governo da Bahia, tenta operacionalizar condições materiais que possibilitem a vivência dessa etapa de preparação para a vida adulta à uma parcela da população que não tinham possibilidades de vivenciar a especificidade de ser jovem, - ainda que, dentro de concepções tradicionais do que venha a ser a juventude (transição para a vida adulta), - corroborando dessa forma, com o que Groppo (2000, p. 16) sinalizava: "à juventude ideal e primitivamente construída – urbana, ocidental, branca e masculina – outras juventude vieram (ou tentaram) juntar-se – rurais, não-ocidentais, negra, amarelas, mestiças, femininas, etc.".

Abad (2002) já apontava que a evolução das políticas de juventude perpassavam os problemas de exclusão da juventude na sociedade e a transição destes para a vida adulta, afirma-se então que, o atual Programa Trilha reitera essa perspectiva.

Poder-se-ia indicar uma terceira concepção de juventude presente do Programa Estadual de Inserção de Jovens no Mundo do Trabalho, a de juventude como faixa etária, ao adotar um perfil etário para o público beneficiário, a saber, dos 16 aos 29 anos, o que reitera a concepção anterior de transitoriedade para a vida adulta. No entanto, é cogente indicar que, por se tratar de uma política pública que necessita de uma forma concreta que garanta a sua operacionalização, o Estado, recorrentemente, tem utilizado critérios etários para definir seu público beneficiário.

Por fim, uma quarta concepção de juventude se encontra presente nos documentos do Trilha. Esta noção está relacionada com o que se tem denominado "protagonismo juvenil", que, nos textos do Programa está estabelecido na finalidade da política; mas também, como um dos pilares de sua execução: a "participação cidadã" (BAHIA, 2010, p. 83); e nos resultados esperados dessa política: "reconhecimento dos jovens como **sujeitos de direitos**, por meio da integração da formação cidadã com a profissional" (BAHIA, 2010, p. 82, grifo nosso).

Se, no início do século XXI, Sposito (2003) e Léon (2003) apontavam a existência de enfoque dos jovens como sujeitos de direitos ainda em processo de legitimação, na segunda metade da primeira década desse século, encontra-se materializado, no texto uma política pública de juventude da Bahia a concepção de juventude como sujeitos de direitos. A especificidade de "sujeitos de direitos" encontra-se baseada nas necessidades das juventudes e em consonância com uma vida plena e autônoma.

Ressalta-se, no entanto, que o conceito de protagonismo juvenil não se encontra definido nos documentos do Trilha, - apesar de se atrelar à questão do reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos e do exercício da cidadania, - de forma que, parece apontar mais para a perspectiva de jovens como ator estratégico do desenvolvimento social, ao se observar que o Programa está alicerçado no contexto histórico e social do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC, seus investimentos na Bahia e à produção de mão de obra qualificada para as cadeias produtivas desses investimentos.

Persistindo nessa reflexão, é importante destacar que, ainda que o decreto do Trilha verse, em seu artigo sétimo, sobre o controle social do programa através do Conselho Estadual de Juventude - CEJUVE e que um dos seus pilares apontem para o exercício da cidadania dos jovens beneficiários, não há indicativos de articulação e nem de participação do público-alvo da política nas ações, gestão e reuniões do CEJUVE, como também, não há no Termo de Referência do Trilha nenhuma veiculação das ações do controle social a ser desenvolvidas pelo Conselho Estadual.

Na atualidade, ao se fazer um levantamento de estudos recentes acerca das concepções de juventude nas políticas públicas é possível observar ainda a dificuldade de implementação dessa perspectiva de sujeitos de direitos nas políticas vigentes. No momento em que a pauta da juventude está dando os primeiros passos, dentro da agenda do Governo da Bahia (2008-2010), é de se esperar que essa definição (sujeitos de direito) não esteja consolidada e não seja assumida com nitidez pelas atores responsáveis na formulação da ação do estado, bem como, não esteja refletida, de forma específica, no documento que oriente a política formulada.

Ainda que às concepções presentes nesses aparatos normativos não se encaminhem tão nitidamente dentro da perspectiva das/os jovens como sujeitos de direitos, destaca-se que, diferente do delimitado por alguns estudos (OLIVEIRA e MARQUES, 2016; SILVA JR. e MAYORGA, 2016), as concepções encontradas nessa política pública, não parecem se orientar para a perspectiva da juventude como "problema". No entanto, em consonância com alguns estudos (PORTES e SOUSA, 2013) a plataforma do Programa Estadual de Inserção de Jovens no Mundo do Trabalho - TRILHA destina-se à juventude pobre, socioeconomicamente vulnerável e historicamente excluída.

Diante do analisado e exposto, é notório salientar ainda que o Programa Estadual de Inserção de Jovens no Mundo do Trabalho é uma plataforma de política pública de juventude que possui em sua formulação concepções de juventude hibridizadas, como destacado na literatura.

CONSIDERAÇÕES

A identificação das noções de juventude existentes em discursos oficiais, especificamente no que tange o Programa Estadual de Inserção de Jovens no Mundo do Trabalho, do Estado da Bahia, permitiu compreender se a ênfase inicial no campo das políticas públicas de juventude na Bahia, por parte do governo, de fato, estava em consonância com

o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos e suas necessidades de desenvolvimento integral e integrado, ou se tal preocupação se articulava em torno de um controle da juventude e consequente reprodução da sociedade, com suas formas arcaicas de exploração e desigualdades sociais.

Afirma-se que as concepções de juventude são práticas sociais engendradas, a partir, dos processos representacionais pelos quais a juventude é vista no seio da sociedade. Sugere-se que, nesse período de disputa, dentro do campo das políticas públicas de juventudes, com a existência de diversos atores juvenis e não juvenis que põem em cena a necessidade do reconhecimento e da garantia do protagonismo juvenil, as concepções de juventude como "problema social" não ganharam materialidade na construção da primeira plataforma de política pública específica de juventude da Bahia, estando presente concepções que consideram as/os jovens como etapa preparatória para a vida adulta e como ator estratégico do desenvolvimento social.

Notou-se a existência das seguintes concepções de juventude nos documentos do Trilha: juventude pobre; jovens como etapa preparatória para a vida adulta; juventude como faixa etária; e jovens como atores estratégico do desenvolvimento social. Dessa forma, no cenário de inserção da juventude na pauta do Governo do Estado há um predomínio de paradigmas que compreendem as/os jovens como transitoriedade, além da existência do imbricamento de mais de uma concepção de juventude na mesma política pública.

Hoje, após mais de dez anos de inserção da pauta das juventudes na agenda das políticas públicas no Brasil, de cerca de dez anos dessa pauta no Governo da Bahia, e apesar de significativos avanços em instrumentos legais que garantem ao jovem o seu lugar de sujeito de direitos na sociedade brasileira, ainda é difícil observar a implementação dessa perspectiva (sujeito de direitos) nas políticas vigentes.

Espera-se que novas pesquisas venham a ser realizadas e possam corroborar na apresentação de subsídios que possibilitem a construção de plataformas de políticas públicas de juventude na Bahia, que caminhem dentro da ótica da garantia dos direitos sociais destinados a essa parcela da população, reconhecendo as juventudes como "sujeitos de direitos".

REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Las politicas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivencia, cuidadania y nueva condicion juvenil. Última década, Viña del Mar: CIPDA Ediciones, mar. 2002, p. 117-152.

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis**: punks e darks, no espetáculo urbano. São Paulo: Página Aberta, 1994.

_____. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de (org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 19-35. Disponível em <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2344/1/caderno_Juv.pdf>. Acesso em 11 de jan. de 2012

BAHIA, **Decreto n. 11.262**, de 21 de outubro de 2008a. Programa Trilha. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br>. Acesso em: 28 de maio de 2013.

BAHIA, **Termo de Referência TRILHA** – Programa Estadual de Inserção de Jovens no Mundo do Trabalho. Salvador: 2008b, 30 p.

BAHIA, Documentário das Políticas Públicas de Juventude. Salvador: SERIN, 2010, 172 p.

BANGO, Julio. Políticas de Juventude na América Latina: identificação de desafios. In: FREITAS, Maria Virgínia de e PAPA, Fernanda Carvalho de (orgs.). **Políticas Públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, Fundação Friedrich Ebert, 2003. Cap. 2, p. 33-55.

BRASIL. **Lei n. 12.852**, de 05 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em 16 de dezembro de 2016.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Políticas públicas de juventude: desafios da prática. In: PAPA, Fernanda Carvalho de e FREITAS, Maria Virgínia de (orgs.). **Juventude em Pauta**: políticas públicas no Brasil. São Paulo: Pierópolis, 2011, p. 235-249.

CONJUVE. **Texto-base da II Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília, 2011.

FREITAS, Maria Virgínia de e PAPA, Fernanda Carvalho de (orgs.). **Políticas Públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, Fundação Friedrich Ebert, 2003.

FREITAS, Maria Virgínia de. **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005, 40p. Disponível em <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2344/1/caderno_Juv.pdf>. Acesso em 11 de jan. de 2012

GROPPO, Luís Antônio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio do Janeiro: Difel, 2000.

LÉON, Oscar Dávila. Da agregação programática à visão construtiva de Políticas de Juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia de e PAPA, Fernanda Carvalho de (orgs.). **Políticas Públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, Fundação Friedrich Ebert, 2003. Cap. 4, p. 77-96.

OLIVEIRA, Mariana Lins e MARQUES, Luciana Rosa. Políticas de Juventudes: histórias de vida, educação e resistência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, out.-dez., 2016, p 1203-1222.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, n. 5-6, maio-dez. 1997, p. 15-24.

PEREIRA, Mailson Santos. **Análise das concepções de juventude nos documentos do Programa Trilha-BA. Trabalho de conclusão** (Especialização em Juventude no Mundo Contemporâneo) – Coordenação de Pós-Graduação Lato Sensu da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

PORTES, Écio Antônio e SOUSA, Letícia Pereira de. O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos e SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. **Observatório da vida estudantil**: universidade, responsabilidade social e juventude. Salvador: EDUFBA, 2013, p. 59-79.

SILVA JR, Paulo Roberto da e MAYORGA, Claudia. Experiências de jovens pobres participantes de programas de aprendizagem profissional. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 2, 2016, p. 298-308.

SPOSITO, Marília. Trajetórias na construção de Políticas Públicas de Juventude no Brasil. In: FREITAS, Maria Virgínia de e PAPA, Fernanda Carvalho de (orgs.). **Políticas Públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, Fundação Friedrich Ebert, 2003. Cap. 3, p. 57-75.

WEISHEIMER, Nilson. A construção social da juventude. IN: UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL. **Sociologia da Juventude**. Curitiba: Ipbex, 2008, p. 15-32.

CONSELHO ESTADUAL DE JUVENTUDE: A EXPERIÊNCIA DA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE JUVENTUDE NA BAHIA[1]

Michelle do Nascimento Vieira[2]
Prefeitura Municipal de São Desidério
michellemixvieira@hotmail.com

A presente pesquisa, fruto de conclusão da graduação[3], buscou discutir como o CEJUVE (Conselho Estadual de Juventude) vem influenciando na construção de políticas de juventude na Bahia tendo como objetivo geral analisar de que forma o Conselho Estadual de Juventude influencia na construção de conselhos nas realidades municipais. Procurou-se neste estudo descrever o processo histórico de construção do CEJUVE, identificando as principais ações desenvolvidas, as dificuldades e conquistas fruto da sua intervenção. Fez-se necessário especificar a juventude, seus aspectos históricos e conceituais, enfatizando a forma pela qual a juventude vem sendo tratada ao longo dos tempos, ressaltando os aspectos geracionais, sociais e sobretudo a faixa etária, - pois para se discutir políticas públicas para juventude é preciso primeiramente entender qual a faixa etária na qual esta categoria é abordada, para definir as ações desenvolvidas para este segmento - e destacando as suas formas de organização. Realizou-se ainda uma contextualização da **política de juventude, como surge no cenário nacional e na Bahia e a sua importância para o desenvolvimento do Brasil, dando destaque para a garantia de direitos da juventude e os avanços na sua construção, especificando o** Conselho Estadual de Juventude e sua experiência na construção de uma política pública de juventude na Bahia**. É importante destacar que foi abordado o Conselho Estadual como uma política pública de garantia de direitos e como controle social.** No intuito de cumprir os objetivos da pesquisa, procurou-se obter as respostas para os questionamentos orientadores da pesquisa a partir de um estudo de natureza qualitativa. Como técnica de investigação utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental recorrendo a estudos sociológicos para a construção do quadro teórico de análise, além da realização de entrevistas semiestruturadas com alguns conselheiros de juventude do Conselho Estadual de Juventude da Bahia e do Conselho Municipal de Juventude de Governador Mangabeira-BA. Após a coleta dos dados, realizou-se a transcrição das entrevistas e procedeu-se **a análise das entrevistas realizadas com sete conselheiros municipais de juventude do Município de Governador Mangabeira e três conselheiros do Conselho Estadual de Juventude da Bahia, com intuito de perceber a influência do Conselho Estadual de Juventude (CEJUVE) na criação de novos conselhos no interior do Estado da Bahia.** A presente pesquisa obteve como resultado, a partir das entrevistas feitas com os conselheiros de juventude, que, apesar de influenciar na construção de Políticas Públicas, o Conselho Estadual de Juventude da Bahia ainda desenvolve uma ação pouco efetiva, pois existem dificuldades estruturais e orçamentárias que dificultam a sua ação.

Palavra chave: Juventude, Políticas Públicas e Conselho de Juventude

---

1 Trabalho apresentado no II Simpósio Nacional "Aproximações com o mundo juvenil": juventude e ações coletivas contemporâneas – realizado entre os dias 24 a 26 de janeiro de 2018, em Belo Horizonte – MG.

2 Assistente Social da Prefeitura Municipal de São Desidério-BA, Especialista em Gestão Estratégica em Políticas Públicas, pela Fundação Perseu Abramo/UNICAMP e ex-presidente do Conselho Estadual de Juventude da Bahia (CEJUVE), representando a Pastoral da Juventude.

3 "Conselho Estadual de Juventude: a experiência da construção de uma política pública de juventude na Bahia" (VIEIRA, 2012).

INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Do ponto de vista acadêmico, a temática juventude é relativamente recente, passando a se consolidar no país apenas nos últimos 20 anos, em especial, no que diz respeito à discussão de políticas públicas de garantia de direitos. Trata-se de um tema que por muito tempo foi visto como problema ou como uma passagem da adolescência para a vida adulta e que hoje vem se constituindo como um particular sujeito de direitos demandando políticas públicas, reivindicando direitos e formulando problemas com vistas à sua própria emancipação, reconhecimento e identidade.

Para compreender a importância destas questões referentes à juventude, precisamos, antes de qualquer coisa, compreender o que é afinal "ser jovem", suas necessidades, expectativas, características, problemas, direitos e deveres. O conceito de juventude é uma questão complexa, pois são vários os elementos que caracterizam esse segmento sendo pertinentes as indicações apontadas por Castro e Abramovay:

> Um primeiro ponto a ser observado é que a categoria juventude não se reduz apenas à condição biológica, a um ciclo de vida, mas incorpora também referências políticas-culturais que transitam entre considerações sobre trajetória, necessidades no presente e projeções para o futuro (ABRAMOVAY; CASTRO, 2010, p. 43).

Portanto, existem polissemias no que se refere à expressão juventudes, sendo necessário que se aprofundem os estudos e reflexões acerca do tema, com destaque, para o fato de que ao longo dos anos são crescentes as políticas e programas voltados para esta categoria.

Por questões de crescimento populacional, percebeu-se então a necessidade de discutir ações específicas para esta categoria e "[...] a partir de 2004, inicia-se no Brasil um amplo processo de diálogo entre governo e movimentos sociais sobre a necessidade de se instaurar uma política de juventude no país". (SILVA; ANDRADE, 2009, p.49).

Esse momento foi relevante para o aprofundamento da reflexão e para perceber a real necessidade de entender como pensava e se comportava a juventude brasileira. Na busca por respostas e a partir da mobilização de organizações não-governamentais e ativistas das causas juvenis, a Câmara dos Deputados foi protagonista do primeiro diálogo entre poder público e juventude de todo o Brasil, com o objetivo de identificar os desafios e pensar políticas que visassem à garantia de direitos da juventude. Foi realizada então, a Conferência Nacional de Juventude.

Trata-se, portanto, de um cenário complexo onde direitos e políticas vão sendo construídos na interação entre governos e sociedade civil numa relação complexa de fortes diálogos entre campos distintos da investigação científica e das ações governamentais.

A ONU teve papel importante no desenvolvimento da política de juventude nos países da América Latina com a institucionalização do Ano da Juventude (1985), pois fez com que

os países incluíssem na sua agenda um espaço específico para debater, propor e organizar ações que incluíssem a juventude como questão de política e de políticas públicas.

> Incentivados pela agenda da ONU para a juventude, principalmente após a instituição do Ano Internacional da Juventude, uma importante organização entre os países iberos-americanos começou a ser gestado. O início do processo de aproximação destes países tem como marco o ano de 1987, quando o Instituto da Juventude da Espanha convocou a Conferência Intergovernamental sobre Políticas de Juventude na Ibero-América. A partir de então, os países participantes decidiram ampliar o conhecimento recíproco sobre a situação da juventude, deliberado pela realização de reuniões anuais (SILVA; ANDRADE, 2009, p.46)

As políticas voltadas para juventude no Brasil surgem fruto de várias articulações da sociedade civil organizada que construiu debates e fóruns envolvendo todos os atores que se organizavam em torno da pauta da juventude para desenhar o que é hoje a Política Nacional de Juventude.

Carrano (2011, p. 238), discorre que:

> As políticas de juventude fazem parte do campo mais amplo das políticas que buscam assegurar direitos sociais. Essa afirmação de caráter aparentemente óbvio precisa ser feita e reiterada como forma de alerta e combate ao isolamento temático que as políticas públicas de juventude costumam vivenciar. Inserir as políticas de juventude no debate mais amplo pelos direitos sociais públicos, e na luta contra as desigualdades no Brasil, pode se constituir em via estratégica para a afirmação do campo das PPJ nas políticas de Estado. Sabemos que são essas políticas que podem durar no tempo e no espaço, adquirir maturidade institucional, profissionalizar agentes públicos, criar canais duradouros e efeitos de diálogo com a sociedade civil, perenizar e atualizar orçamentos e, dessa forma, atravessar qualificadamente o jogo de convivência e compromissos políticos partidários que emergem a cada mudança de governo.

A partir dessa discussão surge a necessidade de se criar organismos nacionais voltados para a juventude no intuito de promover à participação, o controle social, a garantia dos direitos, e de instaurar um amplo debate entre o poder público e a sociedade civil com o intuito de organizar a juventude e fazer com que a própria se veja como protagonista e sujeito de direito.

Segundo Abel (2009, p. 76) "a criação de organismos de juventude não é um pressuposto que garanta de forma imperativa a solução da situação de exclusão em que vivem os jovens latino-americanos". Para legitimar a política de juventude, é necessária a criação de marcos

legais que consolidem a juventude como sujeito de direitos, o que faz com que a política juvenil seja uma política de Estado e não apenas de governo, que fique à mercê da troca de governo para deixar de existir.

Para isso foram criadas cinco dimensões para consolidar a política juvenil, que são: dimensões institucionais, legal, internacional, participante e inclusiva. Essas dimensões é que vão nortear a política de juventude e orientar os estados e municípios a criarem órgãos que estabeleçam mecanismos para garantir os direitos da juventude e organizar as ações voltadas para a mesma. O Secretário Nacional de Juventude, à época, afirmava que:

> No que diz respeito à dimensão institucional, gostaria de ressaltar que, nos últimos quatro anos [2006-2009], os espaços de juventude se multiplicaram nos estados e municípios brasileiros. Além de centenas de municípios que já têm uma secretaria ou uma coordenadoria de juventude, muitos conselhos foram criados sendo que dos 27 estados, 25 já possuem um espaço institucional de juventude (CURY, 2010, p. 135).

A criação da Secretaria Nacional de Juventude pode ser considerada como um dos principais avanços, pois possibilitou a institucionalização das Políticas Públicas de Juventude no país e incluiu na agenda do governo a Política de Juventude.

A Secretaria Nacional de Juventude nasceu com o propósito de articular os programas de juventude que estavam "pulverizados" entre as secretarias e os ministérios, prova disso foi o relatório apresentado pelo Grupo Interministerial ligado à Secretaria – Geral da Presidência da República formado por 19 ministérios, que apresentou o diagnóstico e a elaboração da Política Nacional de Juventude.

No que tange ao contexto baiano, a Política de Juventude na Bahia adotou como referência os pressupostos conceituais da Política Nacional de Juventude. A mesma surgiu dois anos após a criação da Secretaria Nacional e do Conselho Nacional de Juventude. No ano de 2007, o governador eleito e que fazia parte do partido político que governava o país, assumiu o compromisso com a pauta da juventude quando convoca a Etapa Estadual da Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude - a Conferência da Bahia.

Seguindo o exemplo do Presidente da República, que convoca em 2007 a 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude, o governador da Bahia Jaques Wagner, convoca a etapa estadual da Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude para o ano seguinte, tendo como etapas preparatórias as conferências livres municipais e territoriais, com um calendário que possibilitou a ampla participação e o exercício da democracia juvenil, o que se tornou um marco na construção das políticas públicas de juventude na Bahia.

Após ser realizado 22 conferências territoriais de juventude, foram eleitas 21 resoluções prioritárias para atuação do governo do estado. Entre as prioridades que mais se destacaram em todo o processo se encontram na área de Educação e Trabalho, dois focos vistos como centrais para a política de juventude.

É importante destacar como um grande resultado da mobilização em torno da Conferência de Juventude da Bahia, a criação, via Decreto nº 10.987 de 28 de março de 2008, do Grupo de Trabalho de Juventude (GT Juventude), tendo importante papel na criação das Políticas Públicas de Juventude, tendo como finalidade

> "[...] estudar, elaborar, propor, e apresentar os termos e instrumentos de execução da Política Estadual de Juventude, que resultará no Conselho Estadual de Juventude, na Coordenadoria de Políticas de Juventude e no Plano Estadual de Juventude" (BAHIA, 2008).

Como resultado do trabalho do GT Juventude foi apresentado um relatório, fruto de intensos debates com especialistas acerca do conceito de juventude, pesquisas de dados e levantamento de ações para sistematizar um conceito de Política de Juventude na Bahia.

> A definição de parâmetros e diretrizes gerais para a construção da Política de Juventude da Bahia foi alvo de discussão e análise do Grupo de Trabalho. Desta maneira, os desafios estabelecidos pela Política Nacional somados aos desafios da Política Estadual, eleitos como resolução pela conferência de Juventude, conformam o conjunto de objetivos que devem ser seguidos nessa construção. (BAHIA, 2008, p.16)

As resoluções eleitas nas 22 conferências territoriais de juventude, estabelecidos como desafios da Política Estadual de Juventude serviram para que o GT tomasse como ponto de partida a criação das diretrizes que nortearam a política de juventude.

Tendo analisado a intercessão entre os desafios da Política Nacional e Estadual e detectado os pontos convergentes entre as duas, foram estabelecidas as características que devem nortear a Política Pública de Juventude na Bahia.

O Conselho Estadual de Juventude da Bahia, o CEJUVE, foi uma grande conquista para a juventude baiana, pois a sua construção passou por um processo de participação coletiva, onde os jovens dos 417 municípios tiveram oportunidade de dar a sua opinião, através da 1ª Conferência Estadual de Juventude.

> Mais de 50 mil jovens participaram em 22 conferências territoriais e na etapa estadual, além de 46 conferências municipais entre janeiro e março de 2008. Na Conferência de Juventude da Bahia, 21 resoluções foram apontadas pelos próprios jovens, como prioridades na Política Estadual de Juventude. Além disso, de maneira inédita foi criado o Cejuve, Conselho Estadual de Juventude, responsável por acompanhar, propor e avaliar os programas e ações do Governo do Estado voltado para a população juvenil (BAHIA, 2010a, p. 06).

A Conferência de Juventude da Bahia teve papel fundamental na construção de uma política de juventude para o Estado, pois foi a partir da sua realização que passou a se ter um

espaço onde a juventude pudesse expor seus desejos e necessidades ao poder público e propor ações que verdadeiramente possam mudar a vida da juventude baiana.

O processo de Conferência de Juventude na Bahia serviu também para mostrar ao Governo do Estado que a juventude estava organizada e com vontade de participar, prova disso foi à presença de jovens das, mais "diversas tribos, estudantes, indígenas, quilombolas, jovens mulheres, trabalhadores urbanos e rurais, jovens com deficiência, juventudes partidárias, jovens do hip-hop, e tantos outros" (BAHIA, 2010a).

Como resposta de toda essa mobilização, o Governador Jaques Wagner criou, logo após as conferências, via Decreto n. 11.261/2008, o Conselho Estadual de Juventude e em 2015, a Lei n. 13.452, que vem consolidar o Conselho como um espaço de políticas publicas na Bahia é aprovada na Assembleia Legislativa da Bahia e sancionada pelo então Governador Rui Costa.

A partir da criação do Decreto que cria o Conselho Estadual de Juventude as entidades juvenis foram convocadas para fazer parte desse espaço de participação e de controle social das políticas públicas de juventude que se consolida com a participação das entidades e movimentos que passam a integrar o conselho.

Para integrar a primeira gestão do CEJUVE foram indicadas pelo governo do Estado representantes do poder público e da sociedade civil organizada, com reconhecida atuação na defesa e promoção dos direitos da juventude. Sendo assim, os membros do conselho passam a integrar um espaço de construção e participação da política de juventude em todo o Estado da Bahia.

Segundo Silva e Andrade (2009), é a partir do diálogo entre a sociedade civil e o Poder Público que se consegue identificar os desafios de pensar políticas públicas para a juventude.

Neste sentido é importante pensar políticas públicas para Juventude como instrumento de participação e o protagonismo da juventude, sobretudo da sociedade civil organizada, pois é preciso "pensar com" a juventude e não "para a" juventude. É com a participação efetiva da sociedade civil que será possível consolidar uma política de juventude duradoura.

O Conselho Estadual de Juventude como um instrumento de participação e controle social tem como competência, "apresentar propostas de políticas públicas e outras iniciativas que visem assegurar e ampliar os direitos da juventude". (BAHIA, 2010b, p.90)

Com isso, o intuito da pesquisa foi detectar a influência do Conselho Estadual na criação do Conselho Municipal de Governador Mangabeira, na construção de políticas públicas e as suas principais ações. Para isso, foram realizadas oito perguntas aos conselheiros estaduais e nove aos municipais com o objetivo de indicar os elementos subjetivos que explicam o fenômeno estudado e auxiliam na tomada de decisões no campo das políticas públicas. As perguntas constantes nas entrevistas foram abertas e versaram sobre os seguintes temas: criação do conselho municipal de juventude, processo de construção do conselho; influência do Conselho Estadual de Juventude na criação do conselho municipal; ações desenvolvidas pelo

conselho, dificuldades e conquistas alcançadas e formas de participação da sociedade civil no processo de construção do Conselho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após levantamento e sistematização das entrevistas, identificamos que houve grande atuação e mobilização da sociedade civil no processo de construção do Conselho Estadual de Juventude, sendo esse segmento o principal responsável para a criação deste Conselho. Percebe-se, pois, que apesar da *"limitação logística temporal e geográfica"*[4], a sociedade civil consegue participar ativamente das conferências de juventude, espaço do qual tirou como prioridade a criação do Conselho.

No que se refere à participação da sociedade civil no processo de construção do Conselho Estadual de Juventude (CEJUVE), as respostas foram bastante claras e diretas, mostrando assim a participação e o conhecimento dos entrevistados com a temática e afirmando a participação da sociedade civil na criação do CEJUVE: *"Sim, se não fosse a sociedade civil o conselho não seria criado. E foi a sociedade que construiu a primeira conferência". (Alberto, Conselheiro Estadual de Juventude)*

Nesse sentido, foi perguntado aos conselheiros estaduais de juventude se o Conselho influenciou para a criação de novos conselhos nos municípios ou não. A resposta em geral foi positiva, porém há uma controvérsia no que diz respeito à solicitação de criação do Conselho, havendo descontinuidade da comunicação. A conselheira Morgana disse que *"sim, em alguns municípios o pedido foi feito, porém não foi dado continuidade na comunicação com o poder executivo, ficando esquecido entre as demandas do executivo"*. Já o conselheiro G.C aponta em uma de suas respostas a importância da campanha criada pelo Conselho Estadual de Juventude para incentivar a criação de Conselhos nos Municípios:

> "A campanha 'Quer um Conselho?' da primeira gestão e os encontros de gestores e conferências de juventude foram importantes na criação de novos conselhos. Entretanto, a política de Juventude ainda precisa ser fortalecida".

Observa-se que se constitui competência do CEJUVE, "articular-se com o Conselho Nacional, com os conselhos municipais de juventude e outros conselhos setoriais, para ampliar a cooperação mútua e o estabelecimento de estratégias comuns de implementação de políticas públicas de juventude" (BAHIA, 2010b, p.90).

Para analisar de que forma o Conselho Estadual de Juventude vem influenciando na criação de novos conselhos de juventude nos municípios, foram entrevistados sete conselheiros

4 Esta frase é parte integrante da resposta da entrevistada Morgana (nome fictício), Conselheira Estadual de Juventude que diz que a sociedade civil participou da construção do Conselho Estadual de Juventude mesmo com as limitações logísticas, temporais e geográficas. Diz ainda que é importante deixar claro que quando unidos em um ideal comum o resultado realmente acontece.

do Conselho Municipal de Governador Mangabeira, este, criado após o Conselho Estadual de Juventude.

Para identificar se houve influência do CEJUVE na criação do Conselho Municipal de Juventude de Governador Mangabeira foi indagado aos conselheiros acerca de como foi criado o conselho municipal de juventude de sua cidade.

Houve consenso nas respostas no que tange à criação do Conselho, tanto por parte do poder público como da sociedade civil:

> "O C*onselho Municipal de Juventude foi criado através do projeto de lei indicada pela Pastoral da Juventude a um vereador. Para que essa criação se concretizasse foram realizadas várias audiências públicas, provocadas pela juventude que garantiu sua participação nessas audiências*" (Conselheiros Municipais de Juventude de Governador Mangabeira, representando a sociedade civil).

> *"O Conselho Municipal de Juventude foi criado a partir de um diálogo do legislativo com a sociedade civil, mas na vontade da juventude. Foram realizadas reuniões com segmentos da sociedade. Sua criação se deu através de uma parceria entre a Pastoral da Juventude, Conselho Tutelar e o Vereador Professor Borges do PT, pela Lei na Câmara de Vereadores"* (Conselheiros Municipais de Juventude de governador Mangabeira, representando o Poder Público).

A juventude, de certo, sobe exercer a sua cidadania e a Pastoral da Juventude, como uma organização da sociedade civil, fez a ponte entre o legislativo e a juventude organizada para garantir um direito estabelecido na Constituição Federal.

CONSIDERAÇÕES

Neste estudo foi possível observar os aspectos históricos e conceituais da juventude, a política pública e, em especial, a atuação do Conselho de Juventude da Bahia investigando seus impactos sobre a política de modo geral e particularmente sobre a criação de conselhos municipais. Tratou-se de uma pesquisa com ênfase nos discursos dos agentes construtores desta política: os próprios jovens (conselheiros de políticas públicas de juventude).

Ao considerar os aspectos de construção de uma política pública de juventude, a qual surge de uma necessidade da juventude não ser mais vista como problema, ou apenas, como uma passagem da adolescência para vida adulta, esta pesquisa teve como objetivo central analisar como o CEJUVE influencia na construção de Políticas Públicas de Juventude na Bahia.

Com esse entendimento e com o intuito de se observar o alcance do CEJUVE na criação de Políticas Públicas foi realizada a presente pesquisa que encontrou como resultado o que indica os jovens conselheiros.

Os jovens acreditam que o CEJUVE é um marco importante para a construção de uma política pública de juventude, pois vem consolidando a juventude como sujeitos de direito e garantindo ações que perpetua a política de juventude como uma política de estado, é o caso da aprovação do Plano Estadual de Juventude, a realização das Conferências de Juventude e a criação do Programa Trilha.

Outros pontos importantes que emergiram nas entrevistas foram as dificuldades encontradas pelo Conselho, em nível de estrutura, orçamento e de mobilização dos próprios conselheiros.

Também foi constatado que o Conselho entusiasma a construção de políticas públicas e na criação de novos conselhos de juventude nos municípios, porém a sua intervenção ainda é moderada, pois o Conselho não tem uma ação propositiva ou constante que possa incidir diretamente na pauta do governo.

No entanto, o Conselho soma conquistas que mostram avanços no seu trabalho, pois teve ao longo da sua trajetória vitórias que consolidam a política de juventude no Estado da Bahia e cria mecanismos para que a juventude tenha os seus direitos garantidos.

REFERÊNCIAS

ABEL, Rodrigo. *Para Além das Políticas de Juventude*: Rio de Janeiro: Dados Internacional de Catalogação na Publicação(CIP), 2007.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. *Mostra Jovem!* - rompendo invisibilidades: perfil e percepções dos participantes da 1ª Mostra de Produção do Projovem Urbano. Brasília, Secretaria Nacional de Juventude, Projovem Urbano, 2010.

BAHIA, *Relatório Final do Grupo de Trabalho*: Juventude- Acreditar no Jovem é investir na Bahia, 2008.

_____, *Jovem geração*: Uma nova Bahia parta a Juventude. Ano 1, nº1, janeiro de 2010a.

_____, Secretaria de Relações Institucionais. *Documentário das Políticas Públicas de Juventude Bahia-2007/2010*, n 01: Bahia, 2010b.

CURY, Beto. A construção de uma Política Pública de Juventude. In: GUIMARÃES, Juarez; SÁTIRO, Natalia (Org.). *A criação de um novo futuro* na educação, cultura, ciência & tecnologia, esporte e juventude: São Paulo, v 5, Editora Fundação Perseu Abramo, 2010.

SILVA, Enid Rocha Andrade; ANDRADE, Carla Coelho de. A Política de Juventude: Avanços e Dificuldades. In: CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.). *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*, Brasília: Ipea, 2009, p. 43-68.

VIEIRA, Michelle Nascimento. *Conselho Estadual de Juventude*: a experiência da construção de uma política pública de juventude na Bahia. Trabalho de conclusão (Graduação em Serviço Social) – Curso de Serviço Social da UNIME, Salvador, 2012.

JOVENS APRENDIZES EGRESSOS: RELATOS DA BONITEZA SUSTENTÁVEL!

Suzana Silveira de Almeida
Prof-tutora do SENAI CETIQT da pós graduação "Docência na Educação Profissional e Tecnológica"; Instrutora de projetos sociais do SENAC RIO da área de Educação Corporativa e Sustentabilidade e Prof-Docente I do Ensino Médio de Formação de Professores do Estado do RJ, SEEDUC.
susanmeotti@yahoo.com.br

"Nenhum trabalho surge do acaso, mas sim da própria vida, de alguma das suas circunstâncias" como diz que Adad (2011, p. 43), pois "a escolha do tema é sempre um processo que surge das nossas experiências, preocupações e paixões e que nos leva à busca, põe-nos em movimento". A partir desta reflexão, justifico o tema de estudo como pesquisadora e educadora em projetos sociais com juventude(s), no qual fui instigada a rever os egressos do programa Jovem Aprendiz e a questioná-los: Quais foram os desafios e aprendizagens que tiveram enquanto Jovens Aprendizes? Hoje como vocês avaliam o que vivenciaram? Será que na fala destes jovens podemos perceber se as empresas estão inserindo-os de forma digna, decente? Estão criando uma cultura organizacional que o clima seja realmente de aprendizagem e não de assédio moral? Será que a política pública, da Lei da Aprendizagem, para estes jovens foi sustentável incluído-os na sociedade?

Esta pesquisa objetiva refletir os efeitos do programa de educação não formal, Jovem Aprendiz, a partir da perspectiva dos jovens egressos. Para isto, analisamos a potência das suas aprendizagens no viés social da educação para o trabalho e indo além, numa perspectiva holística de uma educação sustentável para a vida.

Esta investigação contempla uma análise de: direitos e políticas públicas destacando juventude(s) provenientes do Programa baseado na Lei de Aprendizagem nº 10.097/00 e a sustentabilidade.

Como local de pesquisa estes egressos são provenientes da região conhecida como "Costa do Sol" do Estado do Rio de Janeiro, que engloba cidades como Macaé, Rio das Ostras, Cabo Frio. Cidades que tiveram alto desenvolvimento sócio-econômico especialmente em virtude do petróleo, alto crescimento da área turística, expansão imobiliária, ocasionando grandes multinacionais na região em meados de 2010. Esta expansão ocasionou um número alto de cotas nas empresas para se adequarem a Lei da Aprendizagem, vindo a ser o "boom" do programa no estado, justamente na época que os jovens executaram seus papéis de aprendizes.

A metodologia utilizada foi pesquisas bibliográficas e netnografia que é indicada para pesquisar redes sociais *on-line*, na qual as juventude(s) utilizam como meio de comunicação rápido, prático e barato (GUTIERREZ, 2009). Foi realizado em uma rede social junto aos jovens egressos numa perspectiva qualitativa. Como educadora egressa do Programa Jovem

Aprendiz, fui inserida numa comunidade de uma rede de relacionamento com ex-jovens aprendizes. Além de mensagens e *e-mail,* totalizando 24 (vinte e quatro) jovens ex-participantes do programa participaram da pesquisa, que foram aprendizes em algum período entre 2009 à 2012. Esta pesquisa também faz um recorte da dissertação da pesquisadora deste texto a partir de uma nova perspectiva que inclui a sustentabilidade como foco.

O texto está dividido em duas partes. Inicialmente um breve contextualização sobre o Programa Jovem Aprendiz relacionando com conceito dos pilares da sustentabilidade e num segundo momento alguns relatos dos jovens egressos, visando oportunizar trocas de saberes e experiências sobre as juventude(s). Buscamos contribuir de apoio teórico para os trabalhos de instituições que atuam com as juventude(s) ampliando as pesquisas acadêmicas e às organizações através de suas práticas de responsabilidade social. Embora ressaltamos que compartilhar a vivência do que é perceber estes jovens no programa e como se dá seu processo de engajamento é repartir a "boniteza" que Freire (1996) menciona sobre a alegria do processo de busca. Mas com as falas destes jovens nos ajudam a quebrar rever tais paradigmas?

A SUSTENTABILIDADE DA LEI DA APRENDIZAGEM COMO POLITICA PUBLICA DE INSERÇÃO SOCIAL NO MERCADO DE TRABALHO.

Aprender reinventar-se faz parte de um processo necessário e fundamental para sobrevivência humana. Nisto, inclui repensar os estereótipos que temos das juventude(s), pois os jovens ainda são vistos na sociedade em geral como: problema, inconsequentes, rebelde, irresponsáveis, desinformados, imaturos, sem limites, violentos, "aborrecentes" (ALMEIDA, 2013; SOFFIAT, 2012).

A aplicação da Lei da Aprendizagem (*LEI* N 10.097/2000) pode e deve oportunizar mudanças de tais práticas sociais e econômica visando ser sustentável. Uma das formas das empresas se reinventarem e não apenas dizerem que seguem a legislação por terem em seus quadros funcionais jovens aprendizes, de 14 a 24 anos[1], atendendo a cota que as empresas de médios e grandes portes devem ter, mas pensarem em como esta inserção impacta de forma sustentável a estas juventudes(s), ir além da empresa pensar de forma burocrática de atingimento de metas para não serem multadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), órgão legislador e fiscalizador, e sim pensar na gestões das pessoas.

O Programa Jovem Aprendiz estimula o direito à profissionalização ao dar a muitos jovens tal primeira experiência de ingressarem no mercado de trabalho. Vinculado a inserção na empresa, a empresa também é a responsável por prover um curso de capacitação teórica

1 O que se enquadra na faixa de juventude(s), dos 14 aos 24 conforme estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) como nos afirma os estudos de Sposito; Carrano (2003).

que pode ser ministrado pelo Sistema S[2] ou uma entidade sem fins lucrativos (ESFL), como as Organizações Não Governamentais (ONGs), como foi o caso dos jovens egressos desta pesquisa (ALMEIDA, 2013).

A Lei da Aprendizagem é uma política pública[3] fundamentada na Constituição, no artigo 227 que prioriza o direito das crianças e adolescente se desenvolverem como jovens cidadãos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8069-13/07/1990) que garante alguns direitos sobre o trabalho dos menores de idade, como podendo trabalhar sendo menor de 16 anos, apenas na condição de aprendiz (ALMEIDA, 2013).

É importante ressaltar que as mudanças advindas da crise da educação, especialmente a partir da década de 90, foi um dos motivos que mais interferiu no campo da educação não formal, surgimento e crescimento. Isto visando atender as exigências e necessidades do mercado para sanar as demandas em virtude da dificuldade de encontrarem profissionais competentes. (GARCIA, 2009). Por isso, enfrentar os desafios contemporâneos e os futuros, este tem sido um dos focos, desde a década de 90 das ONG. Que inclusive teve um crescimento muito grande no Brasil com diversos projetos sociais voltados aos jovens por diversas políticas públicas. E dentre muitos programas, focalizamos o Jovem Aprendiz.

Daí pensar em sustentabilidade é justamente pensar em novas formas de reeducarmos a sociedade. Afinal, "ninguém escapa da educação" (BRANDÃO, 1993, p. 7). Por isso concordamos em "educações", como afirma Brandão termo no plural, pois ela acontece em múltiplos espaços e não temos como escapar.

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 1993. p. 7).

Ou seja, "educações", por acontecer em diversos espaços e aqui pontuamos espaços não formais uma vez que os jovens da pesquisa tiveram capacitação na empresa, a prática e na ONG. Mas o que foi significativo segundo alguns jovens? Vejamos.

---

2 O Sistema S compreendem as instituições dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial [SENAI], Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial [SENAC], Serviço Nacional de Aprendizagem Rural [SENAR], Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte [SENAT] e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo [SESCOOP]).(ALMEIDA, 2013, p. 14).

3 Políticas Públicas é definida por Soffiat (2012, p. 4) como "um conjunto de programas e projetos que, articulados em torno de determinada temática, constroem-se como Políticas de Governo".

EXALA A BONITEZA SUSTENTÁVEL DA JUVENTUDE(S)

Para a capacitação teórica, visando atender ao MTE que orienta o currículo por competências (conhecimentos, habilidades e atitudes), a ONG que os jovens fizeram o curso opta por uma metodologia ativa/participativa, através de jogos, dinâmicas, músicas, debates, dentre outras métodos. Muitos consideram que ver um filme ou ouvir uma música pode ser feito em casa ou que uma dinâmica é apenas uma brincadeira. Alguns mencionam que no inicio acham chato ou que não estão aprendendo nada. Todavia, eles relatam que depois de algum tempo começam a entender melhor e aprendem a ter novos olhares sobre a metodologia implantada, inclusive ressaltam que valorizam os momentos com o grupo, dão sugestões aos educadores do que podem utilizar nos encontros para trabalhar determinados conceitos e competências com análises e comparações com a vida cotidiana. Isso se evidencia tanto na fala do APRENDIZ 9, APRENDIZ 12, APRENDIZ 5 que admitem isso e que eles são capazes de mudar de postura.

Para os jovens o Programa oferece, além da entrada no mercado de trabalho, novos caminhos após o Programa, como salienta a APRENDIZ 12:

> (...) Algumas dinâmicas me ajudaram a abrir a mente quanto ao mercado de trabalho, me motivaram a criar meu plano de carreira e como me comportar no ambiente de trabalho. A convivência com a turma através da dinâmica me ajudou a voltar a me comunicar melhor, pois tenho problemas de dicção e fiquei motivado a me comunicar com mais clareza. O Programa foi uma boa experiência para mim, sempre gostei de trabalhar em grupo, de lidar com pessoas e no Aprendiz Legal através da ONG consegui isto. Muitos aprendizes não gostavam de participar das dinâmicas porque achavam chato, só pensavam no momento de ir embora, mas eu sempre gostei de participar, acho interessante, da para aprender muitas coisas através delas. O curto período que passei pelo programa, 1 ano, foi um momento muito difícil para mim emocionalmente, estava passando por problemas familiares e pessoais, mas quando eu ia para o trabalho e as aulas de capacitação, para mim funcionavam doses de ânimo em minha alma. Foi o meu primeiro emprego e recentemente consegui também minha primeira viagem a trabalho, fui para BH-MG. Hoje estou empregado com um salário satisfatório e em um ambiente de trabalho com pessoas muito boas. Minhas tarefas são tranquilas, consigo trabalhar sem precisar fazer horas extras ou ser explorado pelo empregador. Hoje sou funcionário efetivo no [Nome da Empresa] de Macaé, fui fichado como Auxiliar de Escritório e após quatro meses fui promovido a Auxiliar de Faturamento (já exercia a função como aprendiz), fiz minha primeira viagem a trabalho para realizar um curso e estou muito satisfeito (APRENDIZ 12)

O APRENDIZ 12 salienta a importância da metodologia utilizada e como ele se fortaleceu, tornando-se um ser mais comunicativo, apesar de suas dificuldades, assim como os resultados em termos financeiros e culturais que a empresa em que trabalha tem lhe proporcionado por seu empenho.

> Ajudar um jovem a ingressar no mercado de trabalho, ensinar como se portar no ambiente de trabalho, como agir, no meu caso ensinar trabalhos administrativos, entre outras coisas, me fez crescer profissionalmente e amadurecer pessoalmente. Desejo me tornar, através dessa oportunidade, um bom profissional, poder passar minhas experiências para outras pessoas que precisarem e ajudar minha empresa com meus conhecimentos (APRENDIZ 19).

MINICUCCI (1997, p. 107, 129) ao citar RUSKIN que "educação não significa ensinar as pessoas a saberem o que não sabem [...] significa ensiná-las a procederem como elas não procedem..." utiliza o termo educação no sentido de desenvolvimento de habilidades, abrangendo ideias, valores, princípios, atitudes, sentimentos e comportamentos concretos. Ele defende que para que haja uma reformulação de comportamento grupal é necessário descongelar atitudes, desaprender normas de agir, enfim, reeducar-se! Por isso percebemos que a sustentabilidade se articula com Educação e está intimamente relacionada ao pensamento sistêmico no qual os pilares da sustentabilidade, econômico, social e ambiental se fundem e que fica claro nas análises que estes jovens nos falam.

O APRENDIZ 12 foi efetivado e demonstra como foi seu período no Programa. Fatores externos interferem na vida dos jovens, e como o educador ao estar pronto para auxiliar tanto no que diz respeito às questões técnicas, comportamentais, como nas emocionais acaba criando vínculos com estes.

É mudança de lucro para as empresas que vão ter associados que são gratos, que confiam e que acreditam na empresa que foi capaz de lhe oferecer ajuda quando outras não davam. Assim, as empresas que cumprem a lei, além de dá oportunidade para que os jovens possam deixar brilhar seus talentos, causando gratidão nas pessoas.

Sobre o desejo de se manter no mercado, o APRENDIZ 19 também ressalta isso, como também destaca sua inserção, como também na sua fala mostra o senso de "compartilhamento" dom outros de suas aprendizagens, uma vez que valores como solidariedade, companheirismo, generosidade, gentileza eram trabalhados no currículo do curso prático.

> Na teoria aprendi sobre as situações que poderia enfrentar no decorrer da minha vida profissional e na pessoal também. Na prática aprendi a vivência em grupo, a lutar em busca de objetivos em comum e a saber ouvir a opinião de todos. Isso me ajudou a trabalhar em grupo, a ouvir mais as pessoas e a saber aceitar, mesmo quando não concordava com algo (APRENDIZ 18).

Em termos de conhecimento técnico, a APRENDIZ 4 mencionou que o curso que fez de varejo, "é uma ferramenta extremamente usada por mim atualmente, pois no momento eu me dedico à área de vendas". Corroborando com o APRENDIZ 3 o 18 menciona o convívio social, que requer ouvir, escutar e falar, o que remete à questão do diálogo como fator fundamental para uma boa comunicação, além da aprendizagem na diversidade**,** fortalecendo vínculos de respeito, a civilidade, princípios éticos.

> Assuntos como esses me levaram a olhar diferente a sociedade e me portar diferente, aceitando algumas coisas, e analisando outras. Os conceitos administrativos me ajudaram muito na vida pessoal, principalmente quando estava organizando meu casamento. Consegui analisar valores, dividir, poupar. Saber quanto poderia gastar e outras e na verdade esse ainda me ajuda bastante. Nunca me esquecerei da análise SWOT[4], rsrsrsrs O empreendedorismo não só para começar um negócio. Mas para aprender a plantar e como manter a planta viva (APRENDIZ 5).

Neste caso, o APRENDIZ 5, se compara a uma planta que necessita se manter viva, por isso ter aprendido a ter um olhar diferente, a como se comportar, foi para além de conteúdos programáticos de administração. A aprendizagem que teve no curso teórico, o ajudou na organização do seu casamento, além de um negócio, no plano pessoal, de constituir família, e como seus conhecimentos foram válidos na realização desse evento.

A jovem citada a seguir, que foi efetivada antes do término dos dois anos, relembra que, na época de sua efetivação, embora tenha ficado feliz, lamentou ter que deixar a capacitação teórica. Ela conta:

> Contribuiu para tornar-me uma profissional apetitosa... para que hoje eu possa trabalhar em equipe, além do relacionamento interpessoal, trocando conhecimentos e contribuindo para o crescimento da empresa. O principal fator que interferia era a questão do trabalho em equipe (dividir opiniões). Posso afirmar com todas as letras que o impacto que o Programa teve sobre mim foi sobrenatural, ninguém muda da noite para dia... mas este Programa teve o poder de fazer-me refletir atitudes pessoais e profissionais que poderia direta ou indiretamente me prejudicar na jornada da vida. Quem me conheceu antes do Programa sabe o quanto ele foi importante na minha vida. O Programa deveria continuar para ajudar formar novos profissionais, a ingressá-los no mercado de trabalho semi preparados. Durante 10 meses tive a oportunidade de conhecer capacitadores hiper profissionais que trabalham nos aprendizes seus pontos fracos e fortes (...) tornando-os uma pessoa melhor... (APRENDIZ 23).

4 Análise *SWOT* (**S**trengths, **W**eaknesses, **O**pportunities, **T**hreats), FOFA (Forças , Fraquezas, Oportunidades e Ameaças), uma ferramenta utilizada nas aulas do Curso de Ocupações Administrativa .

Então ser *"apetitosa"* pode corresponder ao movimento para aprender, que é induzido pelo desejo, devido à incompletude do homem. Pois certos indivíduos têm o desejo de aprender, sempre estão dispostos a aprender algo novo, são apaixonados por este ou aquele tipo de saber ou no mínimo demonstram certa disponibilidade para aprender. Como o ser humano é incompleto, a educação é interminável – jamais será concluída (CHARLOT, 2001). Por isso faz sentido o APRENDIZ 22 mencionar "*prosseguir em nossa caminhada*"**.**

> (...) Na minha forma de enxergar o Programa, ele te olha como um potencial que necessita ser lapidado, o Programa desperta em você habilidades e te desenvolve levando ao seu nível máximo (quando você se permite a isso) e assim ensina a trabalhar em harmonia com essas forças que foram desenvolvidas e assim surgiu o diferencial na minha vida, com a ONG sou uma pedra lapidada onde rendeu fruto, porém só podemos render o esperado se nos permitimos a isso. (...) (APRENDIZ 13).

Ao dar oportunidade aos jovens, estamos repensando nosso processo civilizatório, construindo novos paradigmas e isto vai requerer mudanças na postura da empresa para onde vai, para onde quer ir e quais a suas práticas que espelham isto. Segundo Charlot (2001, p. 147):

> Todas essas aprendizagens de base que absorvem uma grande parte da energia dos jovens e que pontuam sua vida como tantos desafios .... Por outro lado, (...) conquistar essas aprendizagens, é para ingressar no mundo humano, habitar esse mundo, nele desenvolver competências e encontrar referências, construir suas relações com os outros, construir-se a si próprio como sujeitos humanos e se fazer reconhecer como tais ("tornar-se alguém"). (...) trata-se para eles de se tornarem um homem, reconhecido como tal, capaz de habitar um mundo humano partilhado com outros

Charlot (2001) menciona os desafios que pontuam a vida dos jovens, sua energia e a busca de "tornar-se alguém", que é acrescentado quando o APRENDIZ 2 menciona a autodescoberta das suas potencialidades. Desta forma, o Programa supracitado ajuda a tais jovens a "tornar-se alguém". Por isso, o programa não pode ser uma falácia junto aos colaboradores, pois os jovens em suas falas expressam claramente suas aprendizagens das suas experiências, com avaliações e percepções críticas de suas vivências e sobretudo como cidadãos.

Em alguns casos em que a capacitação prática não correspondia às expectativas, os jovens muitas vezes procuravam outras oportunidades, mesmo quando o jovem vinha a ser efetivado como foi o caso do APRENDIZ 2 que disse: "Ser efetivado foi uma experiência muito legal, que guardo para sempre". Ele se mostra satisfeito e feliz de ter passado pelo Programa, mas não esquece de salientar que, enquanto era jovem aprendiz, tanto ele quanto os outros reclamavam bastante que

> (...) a questão dos benefícios para os jovens aprendizes é insignificante, se comparados com os dos outros funcionários, como por exemplo, plano odontológico, que por lei a empresa não é obrigada a fornecer (APRENDIZ 2)

Este jovem menciona que sente que está preparado para os desafios postos. Inclusive ele se empenhava na educação continuada, assim como muitos jovens inseridos no Programa, com o estímulo e incentivo de seus educadores. Após sua efetivação, continuou fazendo diversos cursos de especialização (muitos pelo Sistema S), cursos técnicos (em alguns casos os jovens cursavam nível superior).

Já o APRENDIZ 10 destaca as diferenças de aprendizagens entre a capacitação teórica e a prática: "Na capacitação teórica tive grande aprendizado a respeito de posturas profissionais no ambiente de trabalho". Seguindo na análise, complementa: "na empresa foi sem muito aprendizado, trabalhei apenas no arquivo e em pequena parte do sistema". Relata que o impacto que o Programa teve sobre sua vida foi que melhorou sua postura profissional e o relacionamento com os colegas de trabalho:

> Foi um grande aprendizado em relação às aulas 'teóricas' na capacitação oferecida pelo ONG. Com relação à empresa a contribuição foi muito pouca, quase nula. Pois a mesma não aproveitava da melhor maneira a mão de obra que possuía. Eles têm o Programa somente por obrigação, (...) o nível de efetivação lá é muito baixo. Lá os jovens são na grande maioria usados para os serviços "chatos" como arquivo, xerox, organização de documentação, leva e busca fazer ligações de agendamento de cursos, palestras... etc! Em resumo, é o serviço que é o mais chato que sobra a eles. Em poucos momentos dentro do Programa eu vi um jovem [de outra empresa] que trabalha, por exemplo, na logística tendo uma explicação de como funciona, e ajudando a operar aquele setor! (APRENDIZ 10).

Essa fala do Aprendiz 10, diz que o nível baixo de efetivação em sua empresa é justificado por a empresa ser uma grande multinacional e ter uma cota muito grande de aprendizes; dessa forma, não tem como efetivar todos os jovens. Todavia, o programa auxilia muitos jovens a lidar com a angústia de conseguir o primeiro emprego, visto que ajuda na sua imersão no mundo do trabalho. Ou reinsere os que estão dentro da faixa etária no programa. E eles auxilia a fazerem parte de uma grande corporação podendo vir a ser efetivado, ou sua manutenção no mercado.

Sobre as condições que os jovens têm em algumas empresas; o APRENDIZ 11 usa termos como opressão e exploração, mas também fala como lutar por seus direitos de cidadão, trabalhador, sobre a importância de aprender desde legislações a como se portar ao ter que

"se expor com profissionalismo". Questões como esta envolve a sustentabilidade dentro da responsabilidade social do *trabalho decente*[5].

> Em algumas situações o Jovem Aprendiz se sentia oprimido, por ser um novato, e muitas vezes explorado. De fato o Jovem Aprendiz está no trabalho para aprender, e absorver ao máximo os procedimentos de trabalho. Porém NUNCA deve se deixar de opinar sobre algum assunto, ou sobre o trato, muitas das vezes ficamos calados por medo de retaliação. Mas se é nosso direito temos que expor, com profissionalismo. Aliás, somos respaldados pela lei, e pela ONG. O Programa nos ensina todas as leis, todas as regulamentações que o Jovem Aprendiz tem e os direitos e benefícios que ele também adquire. Então caso tenhamos que lutar por alguma coisa é importante estar bem informado. Não deixe uma má imagem para a empresa nem para seus supervisores, mas sim uma imagem de respeito (APRENDIZ 11).

Segundo os jovens, tanto aprendizes essa retaliação pode ir desde assédio moral até pedidos constantes de desligamento do jovem junto ao educador responsável, inclusive informando fatos diferentes de como ocorreram na empresa. É interessante perceber que o jovem utiliza o termo "oprimido". A postura desse jovem ao falar sobre lutar remete à questão de muitos jovens analisarem criticamente as situações que vivenciavam.

Então, no decorrer das falas dos jovens egressos tivemos alguns com a postura de conformação ao mencionar que, para se adaptar ao mercado, é necessário se submeter a ele, o que alguns colocam como ouvir, cumprir ordens, respeitar e não questionar para se manter em seus cargos, mas também tivemos posturas críticas, que sabem observar, argumentar, sugerir mudanças. Mas independente das posturas todos se mostraram gratos por terem passado pela experiência de serem jovens aprendizes, muitas vezes demonstrando saudosismos.

Ao entendermos as juventude(s) no Programa Jovem Aprendiz numa perspectiva sustentável, Bill; Hollender (2011) afirmam que o significado para uma empresa ser verdadeiramente 'responsável' é justamente o desejo de reinventar-se. Mas não é fácil uma empresa ser responsável, especialmente quando inclui jovens, na sua grande maioria sem experiência visando atender a uma legislação, que ao mesmo tempo lhes cobra que inclua estes jovens em seus quadros funcionais nem sempre ocorre de forma sustentável, se preocupando com uma inclusão social priorizando questões para formação moral e ética como a Lei orienta (ALMEIDA, 2013). Ou seja, a sua "reponsabilidade social" para além de um termo de

5 Para a Organização Internacional do Trabalho (OIT) perpassa por quatro pilares laborais: os direitos fundamentais (*trabalho com liberdade, igualdade e não forçado ou infantil*), o emprego como fator de desenvolvimento para todos, proteção social (*redes de amparo em situações de vulnerabilidade*) e o diálogo social (*busca de consenso entre governo e organizações de trabalhadores e de empregadores sobre condições justas e dignas de trabalho e o emprego)* (BARZOTTO, 2010).

marketing ou colocação numa blusa e sim social no viés sustentável, de formar cidadãos capacitados para o mercado e para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guiza de encerramento, a pesquisa aponta que é fundamental quebrar paradigmas como os estereótipos históricos do jovem (ALMEIDA, 2013; SOFFIAT, 2012). Ficou evidenciado pelas falas dos jovens egressos que o momento que vivenciaram de transição para a vida adulta foi abarcado por diversos sentimentos.

Os resultados revelam que os jovens egressos possuem sentimento de saudosismo e uma ampliação da visão pessoal de si. Que o programa os ajudou a lidar com transformações ocorridas tanto no âmbito do trabalho, das relações sociais, quanto também da família. E Esta inserção dos jovens no mundo do trabalho afeta como vão encarar o mundo adulto no que se refere a escolhas e que podes lhes oportunizar a gerar um olhar crítico as desigualdades e também a serem gratos e a valorizarem as oportunidades.

Os impactos do Programa foram em torno das aprendizagens para a formação humana, o aspecto social englobando valores, ética, escolhas, o "aprender a ser", que envolve postura comportamental, aprender a trabalhar em grupo, saber conviver, ouvir, comunicar-se, sugerir (liberdade), proatividade. O programa sustenta nos jovens os desejos na convivência do grupo, amizade, as relações humanas, estratégias criativas de lidar com situações-problemas (ADAD, 2011). Tudo isto incentivou os participantes a ter objetivos, comprometimento e amadurecimento originando juventude(s) cidadãs.

Dessa forma, a pesquisa ratifica as abordagens sobre a educação não formal como um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania e defende que pensar em sustentabilidade é justamente pensar em novas formas de reeducarmos a sociedade, o que inclui como ter uma "escuta sensível" as aprendizagens destes jovens e utilizá-las como processo de melhoria contínua com as juventude(s) oportunizando que os jovens possam ser incluídos por um todo e que mesmos nos casos de assédios moral, dentre outros, eles tenham a capacidade de reconhecer e enquanto cidadãos conhecerem seus direitos e lutarem por eles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. **Corpos de Rua:** cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educacionais. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

ALMEIDA, Suzana Silveira. **Educação não formal e o Programa Jovem Aprendiz:** uma análise sobre os seus resultados pelo olhar dos jovens e educadores. Dissertação de Mestrado em Educação, cultura e comunicação em periferias urbanas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2013, p. 117.

BARZOTTO, Luciane Cardoso. Trabalho decente: Dignidade e sustentabilidade. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIII, n. 78, jul 2010. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7913>. Acesso em: 12 out. 2017.

PARTE INFERIOR DO FORMULÁRIO

BILL, Breen; HOLLENDER, Jeffrey. **Muito além da responsabilidade social**: como preparar a próxima geração de líderes e empresas para um mundo sustentável. Tradução: Thereza Ferreira Fonseca. RJ: Elsevier, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28o ed., 1993.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos; Conclusão. In: _____. **Os jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Pará: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GARCIA, Valéria. **A Educação não-formal como acontecimento,** 2009. 456 p. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000469595>. Acesso em: 04 out. 2017.

GUTIERREZ, Suzana de Souza. **A etnografia virtual na pesquisa de abordagem dialética em redes sociais on-line.** In: Reunião Anual Da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, ANPED. Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Caxambu, 2009. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5768--Int.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

MINICUCCI, Agostinho. **Dinâmica de grupo**. Teorias e Sistemas. São Paulo: Atlas S.A., 4ª ed., 1997.

SOFFIAT, Flávio Munhoz. Juventude e Políticas Públicas: Os Governos de FHC E Lula In: **V JUBRA:** Simpósio Internacional Sobre Juventude Brasileira, Pernambuco, 2012. p. 1-16.

SPOSITO, Marilia Pontes; CARRANO, Paulo Cesar. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: **Revista brasileira de educação,** São Paulo, v. 24, p. 16-39, 2003. Disponível em <www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

TRABALHO (DO) MENOR: ENTRE O DISCURSO E O SENTIDO SOBRE O TRABALHO PROTEGIDO DO APRENDIZ, À LUZ DAS CLINICAS DO TRABALHO

Vanessa Carolina Neves dos Santos[1]
PUC Minas, Programa de Pós-graduação em Psicologia
vanessa.psicologia@yahoo.com.br

Este trabalho refere-se a uma pesquisa de mestrado em andamento, iniciada em março de 2017 através do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC/MG, e objetiva relacionar o Sentido que o Trabalho Protegido tem para jovens aprendizes com o Discurso sobre Trabalho presente na Lei da Aprendizagem a fim de analisar seus pontos de convergência e divergência. O trabalho protegido se refere às normas que regulamentam a inserção juvenil no mercado de trabalho, como uma estratégia de emancipação econômica e social caracterizada, acima de tudo, pelo aprendizado. Apesar dos avanços legais sobre o trabalho infanto-juvenil, muitos jovens ainda não têm garantidos seus direitos à profissionalização. Para isso faremos uma análise da concepção de Trabalho presente na Lei da Aprendizagem de 2000; realizaremos Grupos Focais e Observações Participantes com jovens aprendizes do Centro de Integração Empresa Escola, em Belo Horizonte; interpretaremos os dados de campo e a Lei da Aprendizagem pela Análise do Discurso, amparados na revisão bibliográfica das Clinicas do Trabalho. Compreendemos como Discurso a linguagem que já se encontra institucionalizada, por isso têm uma progressão temporal. Já os Sentidos são as apropriações singulares das produções discursivas e se dão no cotidiano, logo são múltiplos, temporais, sociais, históricos e se localizam na experiência. Conceituar Juventude corresponde pensar a complexa relação entre questões culturais, atravessadas por vivências históricas. Percebemos na juventude brasileira o processo de transição da infância para a vida adulta, principalmente caracterizada pela independência financeira e simbólica dos pais, cuja contribuição vem com a inserção no mercado de trabalho, por isso trabalharemos nessa pesquisa com a concepção etária da Lei da Aprendizagem, 14 à 24 anos de idade. Partimos de uma perspectiva crítica em Psicologia do trabalho, entendendo-o como uma forma de estar em sociedade, ele permite ao homem significar a si e aos outros, dimensionando a condição processual e histórica da civilização. Portanto, trabalho é concebido como atividade transformadora de si e do mundo. Nas leituras iniciais baseadas no diário de campo percebemos que os sentidos que os jovens aprendizes atribuem ao trabalho relaciona-se diretamente com o que sonharão para seu futuro profissional. Ao falarmos dessa relação entre atividade, sentidos e perspectivas para o futuro, recorremos ao conceito da Atividade Impedida, da Clínica da Atividade em que para cada atividade que se realiza, outras mais estão impedidas, já que ao fazer uma tarefa de uma maneira, necessariamente outras tantas são abortadas. Quanto mais prescritivo e mecânico for o trabalho, tanto mais elevada será a proporção de atividade impedida. Para a aprendizagem podemos supor que nos casos em que as atividades impedidas predominam, cada vez menos o jovem trabalhador encontrará sentido no que faz e tão pouco construirá perspectivas para o futuro, o contrário também se verifica, quanto menos atividade impedida (maior o potencial inventivo) maiores as possibilidades de construção de sentidos e de perspectivas para o futuro.

Palavras-chave: Juventude; Trabalho; Sentido; Discurso; Socioaprendizagem.

---

1 Mestranda em Processos Psicossociais pela PUC Minas. Especialista em Intervenção Psicossocial no contexto das Políticas Públicas pela Faculdade UNA. Psicóloga formada pela PUC Minas. Atualmente é Instrutora de Aprendizagem do Centro de Integração Empresa Escola

INTRODUÇÃO

Este trabalho refere-se a uma pesquisa de mestrado em andamento, iniciada em março de 2017 através do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC/MG, e objetiva relacionar o Sentido que o Trabalho Protegido tem para jovens aprendizes com o Discurso sobre Trabalho presente na Lei da Aprendizagem (Lei 10097/2000) a fim de analisar seus pontos de convergência e divergência.

A Lei da Aprendizagem é a mais recente normativa que regulamenta o trabalho juvenil e prevê uma formação teórico-profissional correspondente a 30% da carga horário total do contrato. Essa formação se associa à atividade prática do aprendiz e objetiva formar o jovem para a atividade que exerce na empresa, apoiá-lo na adequação das exigências e expectativas sobre seu trabalho e acompanhar se a lei está se cumprindo.

Hoje trabalho como Instrutora de aprendizagem, leciono no Centro de Integração Empresa Escola, uma ONG (Organização Não Governamental) conveniada ao Ministério do Trabalho, que oferta essa formação teórica exigida em lei, e foi inserida nesse campo, operacionalizando essa normativa, que esse problema de pesquisa me interpelou.

Na minha prática percebi o quanto as vagas de aprendizagem são concorridas, são muitos jovens à procura dessa modalidade de inserção profissional, minha primeira questão foi, o que os motiva? A carga horária reduzida? As atividades? O curso? A remuneração? A perspectiva de construir carreira a partir da Aprendizagem? Ou será essa a oportunidade que mais se apresenta aos jovens?

Quando iniciam percebo muitas expectativas, que se frustram no caminho, a remuneração logo é insuficiente, a grande maioria dos jovens se acha mal pagos, as atividades de grande parte são repetitivas e eles afirmam ter mais para oferecer, mas se veem impedidos, daí outra questão, o que os impedem? A inflexibilidade da lei da aprendizagem? A desconfiança das empresas de colocar atividades mais complexas nas mãos de inexperientes?

Quando os jovens se dão conta dessas questões, também sem respostas, começa a desmotivação, atrasos e faltas sem justificativa, queda no desempenho de trabalho, noto até o aumento no número de afastamentos médicos, por curtos períodos. Enfim, foi em meio a tantas questões que formulei meu problema de pesquisa: Qual o sentido que esses jovens atribuem à sua prática? Em que medida o discurso legal interfere nessa construção? Quem, ou o que, o trabalho protegido realmente protege?

Baseada numa leitura crítica da Psicologia do Trabalho essa pesquisa aborda a dimensão psicossocial da atividade laboral. Trabalhar significa não só mover a economia com produções de bens e serviços, possibilitando o consumo, mas tem principalmente uma importância subjetiva, corroborando para formações identitárias na medida em que atribui ao sujeito trabalhador uma posição social.

Na juventude ocorrem construções identitárias, no Brasil esse momento é marcado principalmente pela transição da infância para a vida adulta, o que sem dúvida passa pela

emancipação financeira. A inserção no Mercado de Trabalho corrobora para isso, tanto que nessa idade o que normalmente os motiva a trabalhar é a remuneração, que em curto prazo torna-se insuficiente, desafiando-os a construir novos sentidos para suas inserções laborais. Portanto, compreendê-los implica estudar parte do processo de subjetivação juvenil.

Outro ponto importante é que apesar dos avanços na Política Pública sobre a temática do trabalho infanto-juvenil, observados na legislação brasileira, como Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Lei da Aprendizagem de 2000 e Estatuto da Juventude de 2013, muitos jovens ainda têm seus direitos violados em suas atividades laborais. Ainda existe trabalho infantil, escravo, informal e ilegal. Como afirma Filgueiras, "tomando em consideração a variedade de problemas específicos de inserção laboral entre jovens, de acordo com suas características educacionais, socioeconômicas e de gênero, as políticas públicas têm o desafio de oferecer respostas diversificadas" (2016; p. 132). Compreender o discurso sobre trabalho presente na lei da aprendizagem, contrapondo à construção de sentido por parte dos jovens aprendizes beneficiários dessa política evidenciará os possíveis embates na mudança dessa problemática.

Compreendemos como discurso a linguagem que já se encontra institucionalizada, por isso têm uma progressão temporal, são normas, códigos leis que ordenam a convivência social. Já os sentidos são as apropriações singulares das produções discursivas no cotidiano, logo, os sentidos são múltiplos, temporais, sociais, históricos e se localizam na experiência.

Metodologicamente realizaremos Grupos Focais e Observações Participantes com jovens aprendizes do Centro de Integração Empresa Escola, em Belo Horizonte. Interpretaremos os dados de campo e o estudaremos a lei da aprendizagem pela Análise do Discurso, amparados na revisão bibliográfica das Clinicas do Trabalho. Compararemos o discurso sobre trabalho desse recorte legal com os sentidos que os aprendizes atribuem à sua prática, a fim de identificar seus pontos de convergência e divergência.

PERCURSO HISTÓRICO DO TRABALHO PROTEGIDO

O trabalho protegido se refere às normas que regulamentam a inserção do jovem no mercado de trabalho, como uma estratégia de emancipação econômica e social caracterizada, acima de tudo, pelo aprendizado.

Com a Revolução Industrial a demanda por mão de obra fez com que vários públicos se inserissem no mercado de trabalho, dentre eles mulheres e crianças. As condições de trabalho nessa ocasião eram muito precárias e havia uma exploração de mão de obra barata, crianças trabalhavam de 14 a 16 horas por dia para receberem um salário irrisório.

Segundo Amaral e Oliveira (2008) no Brasil o Código de Menores, de 1927, que trouxe maior repercussão sobre o trabalho infanto-juvenil, mas o assunto passou a ser tratado constitucionalmente em 1934. A idade mínima para o trabalho foi revista com o passar do tempo.

Em 1946 ela foi de 14 anos de idade, já em 1967 reduziu para 12 anos e na Constituição de 1988 (CF/88) retomou-se a idade mínima de 14 anos cuja legalidade vigora até os dias atuais.

Em seu capítulo V, artigos de 60 a 69, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 (ECA/90), fala do direito a profissionalização e à proteção no trabalho. Neles observa-se que alguns pontos prioritários ao se tratar de trabalho protegido: Concepção de juventude como momentos peculiar de desenvolvimento, portando as responsabilidades e exigências do trabalho devem ser coerentes com essa etapa do desenvolvimento. Também prioriza a formação escolar regular, não podendo o trabalho ser incompatível com as responsabilidades escolares.

A lei da aprendizagem, sancionada em 2000 (LA/00) e ampliada pelo Decreto Federal nº 5.598/2005, estabelece formato e critérios para o trabalho protegido de jovens, complementando as sanções da CF/88 e ECA/90.

E por fim, outro marco legal é o Estatuto da Juventude, de 2013 (EJ/13). Em sua seção III contribui principalmente com responsabilização do poder público em garantir o direito doS jovens à profissionalização, ao trabalho e renda.

DISCURSO E PRÁTICAS DISCURSIVAS: PRODUÇÕES DE SENTIDOS NO COTIDIANO (DO TRABALHO)

O trabalho ocupa um lugar de grande importância para a humanidade, é essa atividade que permite ao homem significar a si e aos outros através do que produz, dimensionando a condição processual e histórica da civilização e estabelecendo laços sociais. A Psicologia do Trabalho estuda a relação dialética entre subjetividade e contexto social através da atividade, entendendo o trabalhador como sujeito ao mesmo tempo histórico, social e subjetivo. Ela se interessa pelo sujeito que trabalha, buscando empoderá-lo pelo/no trabalho, concebendo trabalho como toda atividade intencional e transformadora que visa um objetivo.

Recorreremos a essas construções teóricas para realizar a nossa, dispondo de alguns de seus conceitos para nos ajudar na análise aqui proposta, por hora dialogaremos sobre Discurso e Sentido, conceitos fundamenteis para essa pesquisa.

Falaremos de Sentido à luz da Psicologia Social, nas leituras de Spink (2013), e Psicossociologia do Trabalho, por Coutinho e Oliveira (2017) e Barus-Michel (2005).

Todos esses autores concordam que a construção de sentido ocorre no cotidiano, para Coutinho e Oliveira (2017, p. 83), "cotidiano refere-se aos acontecimentos corriqueiros do dia a dia, os quais, mesmo em sua singularidade, relacionam-se com os processos sociais mais amplos", portanto sentido é temporal, dialógico, social e se dá através da experiência. Segundo Spink (2013):

> O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica nas relações sociais historicamente datadas e culturalmente

> localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações em sua volta (p.22)

Os sentidos não são descolados das vivências, muito pelo contrário, são por elas que ele se compõe, ele é inseparável da ação e é justamente por isso que a psicossociologia do trabalho se propõe estudar essa categoria, já que trabalho é ação.

Spink apresenta de maneira didática que a construção de sentido se dá na constante e indissociável relação entre Discurso e Práticas Discursivas, dispondo da Linguagem em Uso. Esse termo remete ao caráter histórico, cultural e temporal da linguagem, tríade fundamental para a Psicologia Social. Quando essa Linguagem em Uso é institucionalizada, em leis, por exemplo, chamamos de Discurso e justamente por isso são mais regulares e tendem a progressão temporal, é a "linguagem social". Já as Práticas Discursivas são "a linguagem em ação" (p. 5), nelas localizamos a produção de Sentido no cotidiano, envolvendo o Discurso, conteúdo e interlocutores, também chamados de vozes.

As Produções de Sentido no cotidiano se dão pelas Práticas Discursivas, que envolvem o conteúdo do que é dito, as vozes (ou interlocutores) e os Discursos (linguagem em uso institucionalizada). Esses Sentidos produzidos são sempre histórico, cultural, temporal.

Na perspectiva do trabalho observamos essa relação entre Discurso e Práticas Discursivas com os estudos sobre Trabalho Real e Trabalho Prescrito. O prescrito representa o discurso, confere ao trabalhador o que e como as atividades devem ser feitas, ele é importante, pois ordena as ações no trabalho. No entanto existem muitos atravessamentos que desafiam o trabalhador em seu poder inventivo, já que não existe prescrição para todos os acontecimentos possíveis, aí temos o trabalho real. Trabalho real e prescrito, assim como discurso e práticas discursivas caminham juntos, mas num constante movimento de aproximação e distanciamento, e é nesse entremeio que ocorrem as construções de sentido.

> Por essa via, o estudo das práticas cotidianas no trabalho constitui-se como a investigação detalhada do trabalho real, daquilo que de fato acontece nas situações concretas de trabalho e da decorrente exigência de mediação humana. (COUTINHO; OLIVEIRA, 2017, p. 85)

Até aqui fica claro o caráter temporal das Produções de Sentido no cotidiano, via análise das Práticas Discursivas. Essa temporalidade não se refere à lógica progressiva, ou "evolutiva" da linguagem, ou seja, a Produção de Sentido não ocorre de maneira linear, mas num diálogo contínuo entre Sentidos novos e antigos (p.9). Spink trabalha com três tempos históricos "o tempo longo, que marca os conteúdos culturais, definidos ao longo da história da civilização; o tempo vivido, das linguagens sociais aprendidas pelos processos de socialização, e o tempo curto, marcado pelos processos dialógicos." (2013, p.10). Essa leitura temporal permite compreender as regularidades e as singularidades, o que possibilitam o compartilhamento vindo dos Discursos e as reelaborações próprias das Práticas Discursivas.

A compreensão das construções de sentido no cotidiano evoca esses três tempos: o tempo longo, que confere a dimensão permanente do Discurso, da Linguagem em uso

institucionalizada; do Tempo vivido, próprio do imediato, das Produções de discursivas no cotidiano; e o Tempo curto, onde encontramos a concretude da vivência do tempo, em que os Tempos Longo e Vivido estão presentes, ele é o encontro desses dois tempos, onde Discurso e Produções Discursivas possibilitam as construções de Sentido.

Concluindo com Spink (2013):

> Portanto, para compreendermos o modo como os sentidos circulam na sociedade é necessário considerar as interfaces desses tempos – longo, vivido e curto –, nos quais se processa a produção de sentido. Resulta daí que a pesquisa sobre produção de sentido, cujo foco é o contexto de sentido[2] (na acepção de Bakhtin), é necessariamente um empreendimento sócio histórico e exige o esforço transdisciplinar de aproximação ao contexto cultural e social em que se inscreve um determinado fenômeno social. (p.13)

Barus-Michael (2005) também relaciona temporalidade e sentido, para ela são as construções de sentido que permitem ao homem o sentimento de continuidade, são elas que enlaçam passado, presente e futuro, se existe um esvaziamento nessa construção, consequentemente também haverá uma dificuldade da pessoa em projetar-se para o futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazendo para nossa pesquisa, baseado nos registros do diário de campo, percebemos que os sentidos que os jovens aprendizes atribuem ao trabalho relaciona-se diretamente com o que sonhará para seu futuro profissional, e estando os sentidos intrinsecamente associados à experiência, nos interessa estudar mais sobre as atividades que esses jovens realizam, elas podem influir nas construções de sentido, que refletem nos seus anseios.

> O sujeito fazedor de sentido trabalha para se recapitular no seu passado, como se projeta no futuro que ele deseja e teme; tenta ajustar nele o seu presente a fim de poder contar a si mesmo, fazer da sua vida uma história, uma trajetória orientada, decididamente por ele, infelizmente pelos outros, temerariamente pelas circunstâncias. Uma vida sem esperança é uma vida da qual o sujeito não pode conceber a sequência: o sentido tem a ver com o sentimento de manter domínio do desenrolar da sua história, a capacidade de orientar a sua trajetória, prosseguir fins, não podendo decidir o fim. (p. 247)

Ao falarmos dessa relação entre atividade, sentidos e perspectivas para o futuro, recorremos ao conceito da Atividade Impedida, da Clínica da Atividade de Yves Clot. Ele fala que

2 Sentido firmado no contexto em que ocorrem as palavras.

a atividade real é sempre maior que a atividade realizada, porque ela incorpora a atividade impedida.

Para cada atividade que se realiza, outras mais estão impedidas de se realizar, os motivos são vários, cabe a análise das atividades para esse diagnóstico. Mas o que nos interessa é que atividade realizada não contempla plenamente a vivência de um trabalhador, já que ao fazer uma tarefa de uma maneira, necessariamente outras tantas possibilidades são abortadas.

Quanto mais prescritivo e mecânico for o trabalho, tanto mais elevada será a proporção de atividade impedida, tanto menos o trabalhador terá lugar para seu potencial inventivo e criativo, portanto existe uma relação direta entre trabalho prescrito e atividade impedida. Retomando a discussão anterior podemos supor nos casos em que as atividades impedidas predominam, a construção de sentido vai se esvaziando, cada vez menos o trabalhador encontrará sentido no que faz e tão pouco construirá perspectivas para o futuro, o contrário também se verifica, quanto menos atividade impedida (maior o potencial inventivo) maiores as possibilidades de construção de sentidos e de perspectivas para o futuro. Baseado no que abordamos até aqui, apresentamos essa leitura possível para o trabalho juvenil como aprendiz.

Portando, o sentido que nos referimos nessa pesquisa são as significações singulares que os sujeitos constroem na cotidianidade, a partir de suas experiências, ele é "a articulação de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência" (AGUIAR, 2015. p.160) e como cotidiano é ação, daí a importância de consideramos o trabalho como fonte em potencial para construções de sentidos, que podem ou não corroborar para a elaboração de sonhos futuros desses jovens que se iniciam no mercado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, Maria das Graças M.; FURTADO, Odair. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2015.

AMARAL, Vilma Aparecida do; OLIVEIRA, Douglas Henrique de. Do direito à profissionalização e da proteção no trabalho ao adolescente à luz do estatuto da criança e do adolescente. **Revista de Direito Público**. Londrina: V. 3, N. 3, P. 163-179, set/dez. 2008.

BARUS-MICHEL, Jacqueline; ENRIQUEZ, Eugêne; LÉVY, André. **Dicionário de Psicossociologia.** Lisboa: ClimepsiEditores, 2005.

BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea. **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.

_____. *Lei da Aprendizagem*. Lei no 10.097, de 19 de dezembro de 2000.

_____. *Decreto no 5.598/2005*. Brasília: Diário oficial da União, 2005.

_____. *Estatuto da Juventude*. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013.

COUTINHO, Maria Chalfin; OLIVEIRA, Fábio de. Algumas ferramentas teóricas para o estudo psicossocial do trabalho: práticas cotidianas, processos de significação e identidades. In: BERNARDO, Marcia Hespanhol; COUTINHO, Maria Chalfin; SATO, Leny. **Psicologia Social do Trabalho.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. Políticas públicas e inserção laboral dos jovens: algumas experiências na América Latina. In: FILGUEIRAS, C. A. C.; MEDEIROS, R. **Jovens, trabalho e políticas públicas: anseios e desafios**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2016.

SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 2013.

GT 5 - JUVENTUDE, CULTURA E COMUNICAÇÃO

CAFÉ COM POEMAS: UM MOVIMENTO DE IDENTIDADE SOCIOCULTURAL E EDUCACIONAL

Celeste Maria Farias de Souza Dias
Graduanda no Curso de Filosofia – FAJE
celestefarias@ymail.com

Fabiana Souza Salustiano
Graduanda no Curso de Filosofia – FAJE
fabianasalustiano@gmail.com

Júnio William dos Santos
Especialista em Juventude no mundo contemporâneo – FAJE
E-mail: william.pedagogo@hotmail.com

Rone da Silva Oliveira
Bacharel em Filosofia – FAJE
roneasp@hotmail.com

O objetivo dessa comunicação é trazer uma estratégia de inserção e atuação de jovens, no espaço literário-cultural e educacional, através do incentivo à escrita, ações em movimentos culturais, participações ativas em saraus de poesias e em coletâneas literárias, tomando como base o "Movimento Café com Poemas", que publicou em 2017, a "Antologia Poética Café com Poemas" e o "Manifesto ao Cultivismo", ambos lançados em diversas feiras literárias no Brasil. O projeto foi fundado em 2013, por dois jovens escritores (Celeste Farias e Leandro Flores). Entre diversas atividades do movimento, a coletânea de poesia agregou 39 poetas de diferentes localidades, muitos deles, publicando pela primeira vez, outros já com uma bagagem significativa de experiência, mas todo mundo com a mesma vontade: degustar a inspiração e reverberar a poesia. O livro foi o resultado de um concurso nacional de poesia, onde também foi oportunizado que alunos de escolas públicas e particulares tivessem poemas publicados entre uma gama de ilustres e talentosos escritores. Dentre os oito escritores participantes de Minas Gerais, duas estudam na FAJE e dois estudaram na instituição: Celeste Farias (organizadora/filosofia) e Fabiana Salustiano (poeta/filosofia); Rone Oliveira (poeta/ bacharel em filosofia) e Júnio William (poeta/ especialista em Juventude). Esses são alguns dos Jovens desse movimento que perceberam o quanto o trabalho coletivo é importante, mobilizando-se e tornando-se influenciadores em suas comunidades.

Palavras-chave: Coletânea. Manifesto. Poesia. Literatura. Cultura.

INTRODUÇÃO

Nesse trabalho, temos o propósito de enfatizar a importância dos movimentos culturais e literários inseridos na comunidade, nas academias e nas escolas, e que tanto contribuem para o incentivo à prática da leitura e da arte, que muitas das vezes, tiram os jovens da inércia e do niilismo contemporâneo, tão crescente com o aparecimento do "*sexto continente*" cibernético e da sua má utilização. E representando os movimentos que têm essa mesma visão,

traremos o Café com Poemas, que desde 2013 atua entre as várias idades e contextos literários e culturais. Iniciaremos com um breve histórico do coletivo, o prefácio que cita os nomes dos poemas contidos na Antologia e o "Manifesto ao Cultivismo", elementos essenciais para utilizarmos como ferramentas nas salas de aulas e em tantos outros espaços públicos.

Os autores da "Antologia Poética Café com Poemas" são: Alexandre Brito, Álvaro Dias, Ana Moreira, Ângela Torino, Antônio da Cruz Santana, Audelina Macieira, Carla Torrini, Clara Alves Valadares Caiafa, Conceição Oliveira, Cosme Custódio, Cristiano Sousa, Edson Oliveira da Silva, Edson Pereira Silveira, Elisiane Pereira Furtado, Fabiana Salustiano, Fabrício Oliveira, Fernanda B. Volpato, Inês Carolina Rilho Machado, José Carlos de Arruda, José Maria de Jesus Raimundo Silva, Josue Ramiro Ramalho, Júlio César Torino, Júnio William, Kauan Gabriel de Castro, Khawe Zagato, Laís Vilaça, Lúcia Linhares, Lucymar Soares, Maria Terezinha, Marianne Franca, Michelle Saimon, Morgana Gazel, Neuza de Brito Carneiro, Nilda Passoni, Renata Barcellos, Roberto Ferrari, Rone Oliveira, Sérgio Guerra e Wilson de Jesus Costa. Entre os poetas citados, os jovens que participaram nas escolas foram: Clara, Kauan e Laís, publicando pela primeira vez.

A juventude precisa estar em constante actância, no que tange o mundo real. E uma das formas mais adequadas é tornar-se o protagonista da sua própria vida. Seja lendo, escrevendo, incentivando, recitando, apreciando... enfim, que faça valer à pena cada grão de areia da ampulheta. É de se alegrar ao perceber que podemos ser multiplicadores de boas notícias. É saber que essas boas notícias renderão saborosos frutos. Entendemos que "a poesia precisa ser perseguida como forma de se buscar um sentido existencial e instrumental, seja através do comportamento poético, seja da linguagem representativa". Baseados nesse fragmento do primeiro tópico do Manifesto ao Cultivismo do Movimento Café com Poemas, foi que decidimos unir forças e embarcamos numa viagem poética, através da construção da coletânea, que além de textos e entrelinhas, traz consigo um emaranhado de sentires e sentidos.

UM POUCO SOBRE O PROJETO E A ANTOLOGIA POÉTICA CAFÉ COM POEMAS

A série "novos sabores" dá início a uma sequência de livros que têm por finalidade juntar vários elementos da poesia em um único caldeirão, surgindo assim, a essência do sabor que reúne Café com Poemas e muita vontade na degustação.

Essa primeira coletânea traz 39 poetas de diferentes localidades, muitos deles, publicando pela primeira vez, outros já com uma bagagem significativa de experiência, mas todo mundo com a mesma vontade: degustar a inspiração.

O projeto foi o resultado de um concurso Nacional de Poesia, onde também oportunizamos que alunos de escolas públicas tivessem poemas publicados entre essa gama de ilustres e talentosos poetas. A poesia se misturou entre temas, estilos, constatações e acima de tudo, a satisfação e leveza dos versos na exploração da temática livre e gostos diversos pelos versos.

Na mesma bandeja, ainda cabem o prefácio do nobre poeta mineiro, Alexandre Brito e o emocionante comentário do artista plástico mineiro, Pablo Rezende (ambos são cofundadores do Movimento Café com Poemas em Belo Horizonte). Como sobremesa, lá no finalzinho da página, trouxemos o Manifesto ao Cultivismo, produzido em 2015 e lançado pela Revista Café com Poemas em 2017. O Manifesto é o resultado de alguns encontros, debates, estudos e pesquisas acerca da cultura e da arte CONTEMPORÂNEA no Brasil. São dez itens com sugestões e posicionamentos sobre o que nós acreditamos e referenciamos como importante para o Movimento Café com Poemas, arte e cultura em geral.

O Movimento Café com Poemas nasceu em 2013 na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Começamos em encontros informais em casa (sempre acompanhado de um café e um pãozinho de queijo no final). Depois levamos também para os centros culturais, para as ruas e para as escolas de Belo Horizonte.

Hoje, o Café com Poemas está em diversos lugares, principalmente nas páginas do livro. O resultado de toda evocação poética, transforma-se sempre em poesia, e poesia com essência, de múltiplos significados a apreciações. Prezamos pela união, compreensão, inclusão, debate, respeito e fortalecimento sociocultural a todos os nossos CULTIVADORES. A poesia (como mensagem) será sempre a nossa mais bela ferramenta de lapidação.

O MANIFESTO

MANIFESTO AO CULTIVISMO

Através de uma abordagem simples e direta – como é a proposta empírica do Movimento Café com Poemas -, o presente documento visa cultivar, estimular, sugerir, registrar e provocar uma abrangente discussão, acerca do pensamento cultural, filosófico e intelectual no Brasil da contemporaneidade, respeitando todas as normas vigentes da língua portuguesa, bem como as influências históricas que nortearam os padrões e tendências no seguimento artístico-cultural da nossa literatura atual.

Sendo assim, enumeramos alguns tópicos que acreditamos corresponder a ideologia do Movimento Artístico e literário Café com Poemas, bem como, a fomentação das discussões acerca desse pensamento sobre a arte e a literatura atual.

Denominamos então a expressão "Cultivismo", um neologismo da palavra "Cultivar" que pode ser também associada ao Cultismo, mas sem nenhuma semelhança de expressividade sintética.

O Cultivismo vai mesmo pelo lado da sinfonia de significados da palavra "cultivar", associemos:

Tópico – 1: Os quatro pilares

Acreditamos em uma poética regimentada por quatro pilares de sustentação: arte, cultura, educação e filosofia.

A arte denota o caminho natural de expressão e desenvolvimento. A cultura, o legado e a objetividade. A educação, os moldes e a filosofia, a provocação.

A poesia precisa ser perseguida como forma de se buscar um sentido existencial e instrumental, seja através do comportamento poético, seja da linguagem representativa. O ideário da linguagem contemplativa, da "polimentação" poética e do entendimento consequencial (mensagem), do artístico (transcendência) e do ser poeta (personificação).

Tópico – 2: O Sentido da Poesia

Compreendemos que a poesia é toda manifestação onde se pode interpretar uma "mensagem" – contexto – e não somente um conjunto de palavras com rimas, sem rimas, arranjos, métricas, estrofes ou versos; acreditamos em uma poesia que faça sentido para o mundo, que busque conscientizar, não somente confrontar ou provocar estranheza, mas que agregue valores e dê significado verdadeiro ao ser emissário.

Tópico – 3: Polimentação Artística

Acreditamos que a arte só terá sentido quando envolver união, respeito, humildade e acolhimento entre os seus proletários.

Acreditamos na polimentação artística, no sentido de "polir", ou seja: na contribuição efetiva de ideias e estratégias e no melhoramento da mensagem estabelecida entre seus fomentadores.

A arte também precisa ser compartilhada em prole, abraçada, apadrinhada e oportunizada por todos os seus usufrutos para que haja um movimento, um avivamento estrutural de abrangência culminante.

Tópico – 4: Significados: artista, poeta e escritor – transcendência e personificação

Acreditamos nas diferentes formas de significados entre ser poeta, ser artista e ser apenas um escritor.

O dom de traduzir um pensamento, um fato ou reunião de ideias através das palavras são características do escritor. Ele é capaz de transformar um acontecimento ou uma imaginação em algo estreitamente representativo. Utilizando-se da técnica, da intuição ou habilidades naturais, independentemente de ser profissional ou amador, o escritor carrega a vocação de traduzir, escrever ou informar.

Já o poeta vai além da composição da escrita. Ele vive a própria poesia em si, seja como mensageiro criador – aquele que produz a mensagem, seja como emissário (aquele que dá sentido à mensagem através do seu entendimento e interpretações).

O artista por sua vez é aquele que vai além da poesia, da escrita ou de uma determinada habilidade de produzir sua arte. Ele transcende suas próprias habilidades.

Acreditamos que o artista é um ser da multiplicidade de seus dons naturais. Ele compreende a arte e vive por ela, não somente dela. O artista, em nosso entendimento, pode ser também definido com um ser dorsal, de múltipla vertebra. Ou seja: aquele que possui mais de uma habilidade artística ou que tenha facilidade de compreensão e de desenvolvimento artístico.

Tópico – 5: Arte contemporânea e suas artificialidades conjuntivas de significados

Acreditamos que a arte contemporânea ainda não produziu a essência poética que o mundo necessita e precisa ser caracterizada, marcada, questionada e idealizada. A arte atual tornou-se uma intensa mesclagem de elementos de diversas expressões artísticas, herdadas pelas incorporações de movimentos anteriores e de uma expressão cada vez mais política, evidenciada pelo "grito" ao invés do "silenciar da contemplação". Isso de certa forma, assusta, confronta, impõe, transgride e banaliza o conceito do significado da beleza e da forma. Por isso, fica a necessidade de uma ampla discussão e pesquisa sobre o que de fato é arte o que pode ser entendido ou renegado como expressão de natureza artística.

Tópico – 6: Responsabilidade Política do Artista

Acreditamos na responsabilidade política do artista. Ele como agente de seu tempo, sensível a todas as causas inerentes ao processo de condição humana e de suas implicações na formação de uma nova consciência evolutiva, precisa substancialmente estar antenado nas questões que envolvem o combate ao preconceito, ao racismo, a preservação do meio ambiente, as questões regionais e toda forma de opressão política, cultural ou social, bem como a criação de conteúdos que estimulem a paz, a consciência, a educação, de todos os níveis, e a inclusão sociocultural, transmitindo isso evidentemente para suas manifestações artísticas e intelectuais.

Tópico – 7: Objetividade Poética e Artística

Acreditamos em uma poética mais simples e mais ajustada com o atual momento, tendo como aliada desse processo, as questões tecnológicas. Acreditamos no enxugamento das palavras, na objetividade poética e artística, nas pesquisas e modos alternativos de elaboração e disponibilidade entre o condutor e o seu público, considerando, evidentemente, a liberdade e a caracterização individual artística de cada um.

Tópico – 8: Modernidade e aparato tecnológico como forma de universalização cultural

Acreditamos que os e-books, a arte digital-eletrônica e toda forma atual de agregação tecnológica sejam um caminho a ser trilhado para ressurgir a universalização da cultura e da arte.

A evolução significativa das artes visuais, os blogs, os vídeos, os sons, as redes sociais diversas, as novas tendências participativas do processo tecnológico, como, por exemplo, os livros digitais, os dispositivos móveis, os aplicativos vêm conduzindo de forma imponderável o resinificado da literatura e da arte contemporânea. Nesse sentido, acreditamos que seja possível, dentro desse processo atual, criar meios para promover o interesse do leitor e que esse modelo do digital seja o futuro dos livros e da arte como todo.

Tópico – 9: Inclusão Cultural e Artística

Defendemos a inclusão cultural e artística, o incentivo à leitura, a participação de novos poetas e artistas de diferentes segmentos e eventos que conscientizem, despertem e atraiam pessoas para uma causa ou para um bem comum.

Tópico – 10: Redescobrimento e expressividade cultural no Brasil

Acreditamos no redescobrimento do Brasil pela arte; no resgate das culturas identitárias e populares e na efetiva regionalidade, de expressões, baseadas nas tradições culturais, costumes, modos e linguagens, presentes em diferentes pontos desse país "Gigante pela Própria Natureza".

Incentivamos – para efeito de registro – um laboratório de toda expressão cultural que defina de maneira expressiva toda e qualquer segmentação artística e cultural, seja em pesquisa, manifestação artística ou representatividade. Citamos como exemplo, a literatura de cordel e todo o cenário de pluralidade cultural que o sertão pode oferecer.

Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil – 2015.

Assinam esse Manifesto:

Leandro Flores do Nascimento (Jornalista, poeta, escritor, designer gráfico e idealizador do Movimento Café com Poemas e do Cultivismo Brasileiro) e Celeste Maria Farias de Souza Dias (Editora, poeta, escritora, educadora, idealizadora do Movimento Café com Poemas e coautora do Cultivismo Brasileiro).

CONCLUSÃO

Concluiremos esse trabalho trazendo a poesia vencedora do concurso, alguns fragmentos poéticos e o Prefácio da Antologia Café com Poemas, para que assim, o sabor e a beleza poética, fixem em nosso ser, fortalecendo o desafio da nossa "desejável juventude", ou se torne um aplicativo de reverberação do Bem Comum.

A poesia vencedora do concurso
SOBRE(OS)VIVENTES(DAQUI)
Esquivava-se na curva dos olhos
das dores e da má vontade,
desviando-se dia a dia de bala perdida
e da morte certa nas esquinas de seu bairro.

Seguia firme sem se preocupar com o seu karma,
mesmo em liberdade assistida (legado de seu passado escravo)
marca tatuada para sempre em sua pele negra,
eternizada em sua já tão maltratada carne.

Com a malícia da juventude e uma inacreditável habilidade,
seguia vencendo as suas guerras pessoais, todos os dias
segurava as pontas sem se sentir um covarde
e caminhava pisando firme o chão de terra vermelha de sua comunidade.

Da janela de sua casa, admirava o esgoto a céu aberto
que se misturava com o filete de água limpa da mina,
nascente que abundava sob a pedra onde coaxava o sapo,
(única paisagem natural restante) depois que decidiram "urbanizar" o bairro.

Com o corpo esguio e nariz para o alto, seguia em frente,
sem se empoderar de arrogância ou outro sentimento similar.
Com o corpo ereto e rijo, rompia o vento, de peito aberto,
coragem latente e sangue gotejando dos olhos.

A essa altura de sua vida,
já nem se esquivava mais de coisa alguma,
batia de frente e quase sempre sobrevivia.
(Por Júnio William - Belo Horizonte/MG)

Fragmentos poéticos
COMO POSSO SER?
(...)
Carne, minha carne!
Carne corrompida.
Minha carne impedida,
Impedida de ser.
Defloram minha alma.

Roubam os meus sentidos.
Está lá o meu corpo estendido!
Ignoram o meu rosto
E me reduzem a nada.
(Por Fabiana Salustiano – São José da Lapa/MG)

A ESSENCIA DAS AVES
(...)
As aves nobres, por natureza preservam a essência
Que fora atribuída pela transcendência de sua ninhada.
A virtude das aves nobres floresce em quaisquer estações
A essência das aves revela a identidade de todas elas
Não importa quanto tempo demore.
E você... qual das aves é?
(Por Rone Oliveira - Ribeirão das Neves/MG)

UM POEMA QUALQUER
Minha vida é baseada em talvez...
O talvez eu goste de garotas,
talvez eu não esteja tão feliz,
talvez eu queira amar alguém,
talvez minha mãe não seja tão presente,
talvez me dê vontade de sumir,
talvez eu chore de madrugada,
talvez eu esteja com medo,
talvez eu queira mudar.
Dizer o que não é! Apenas talvez.
(Por Laís Vilaça - Belo Horizonte-MG | E. Estad. Maria Luiza Miranda Bastos)

Prefácio

Um poeta e a doce insanidade dos seus versos já seria suficiente para incendiar corações, sublimar almas, tocar nas enigmáticas e inexploradas profundezas abissais de cada ser humano. Afirmo, novamente, sem nenhum receio: um poeta já seria suficiente! E, de repente, trinta e nove poetas se unem por meio da força de suas palavras e da beleza dos seus versos e reúnem os seus poemas em um só livro: uma Antologia Poética que nada mais é

senão a fusão e o entrelaçamento dos corações e almas destes oníricos poetas, transmutados em versos – ora doces, ora rudes – que decidiram fazer morada nas brancas folhas de um papel. Assusta-me – confesso! - O poder avassalador que possui as palavras; palavras que trazem em si a capacidade de transformar olhares, lapidar atitudes e aplainar as entrelinhas dos caminhos que elas percorrem, quer seja nas asas de uma suave brisa ou nas asas de um apocalíptico vendaval.

Assim sendo, trinta e nove poetas embriagados de sensibilidade e magia, emprestaram os seus inquietos úteros que acolheram palavras soltas, que foram se organizando e se alinhando em forma de versos; versos estes que geraram poemas revestidos das mais variadas roupagens, com o objetivo de cumprir a profética missão da poesia: anunciar o amor e denunciar toda e qualquer injustiça.

Eis que o livro toma forma... ganha vida e salta para as mãos do leitor, na certeza de que será acolhido com a inebriante alegria de quem soube esperar pacientemente pelo momento de acariciar cada palavra, beijar cada verso e se embriagar com cada poema!

TALVEZ, os RABISCOS poéticos contidos nesta coletânea levem o leitor a empreender uma VIAGEM ASTRAL e o faça descobrir ou redescobrir a verdadeira DIMENSÃO DO HOMEM, como elemento transformador e capaz de reescrever a sua própria história: uma história em que não haja a ESCRAVIDÃO servil à insensibilidade frente às injustiças cometidas contra as QUIMERAS de cada ser vivente; uma história em que não haja DESPUDORES, e nem a AUSÊNCIA de elementos e sentimentos vitais como a Ética, A ESPERANÇA e o mais PURO AMOR.

A poesia é como O CANTO DO PÁSSARO... é como bálsamo que por MAGIA elimina aquela DOR ANTIGA, cura INCERTEZAS de uma maneira TÃO SUBLIME que parece conduzir o ser humano para o MUNDO DOS SONHOS: um mundo em que a rima brinca com o verso... com o reverso... com o universo! Um mundo que apesar de tamanhas adversidades sempre ANDA para a frente, desconhecendo retrocesso, desencorajando o REGRESSO.

Seria a vida apenas uma mentira... fútil ilusão? Claro que não! Se assim fosse, eu te asseguro, não existiriam poetas; não haveria os seus lúdicos e extasiantes versos bailando como PÉTALAS AO VENTO, sobre as dores que curvam ombros ou sobre as fantasias que inflamam os olhares de cada ser. A vida pode ser efêmera, porém é densa, intensa, mágica, verdadeira... Ah! SE PROCURAS A VERDADE, pode ser que a encontres dormitando serena nas entrelinhas dos versos de um poeta que, de tanto amar a vida, num ato tresloucado, rasgou a alma e o coração e os "sepultou", PEDAÇO POR PEDAÇO, nas brancas páginas deste livro, sob a forma de um poema sacro ou profano.

Poetas entendem de amor, de dor, de abandono, de solidão... Poetas sabem que o tempo escoa incólume por entre os dedos ressequidos e patéticos daqueles que acreditam ilusoriamente que possuem o poder de impedir a sua frenética caminhada rumo ao desconhecido de cada ser. A COR DO TEMPO é incolor! E é essa ausência de cor que colore fantasmagoricamente a essência de cada sonho e a indecência de cada pesadelo.

Assim sendo, o que resta a nós, poetas? Só nos resta gritar! NOSSO GRITO AINDA É ARMA! Cada verso grita o amor desfeito a machucar o peito; cada verso grita a dor que sangra e escorre pela parede da memória; cada verso grita a vida que sucumbe inútil e injustamente; cada verso grita a impotente vontade de se não morrer!

Se a poesia me revela que há um TEMPO FINITO... que nada sou... COMO POSSO SER? Stop!!! VAMOS TOMAR UM CAFÉ REAL?

Café com poemas... numa manhã de luz, numa tarde mansa, ou numa noite serena...

Café... poesia... fé... alegria... A vida cintilando... borbulhando... valendo a pena!

Alexandre Brito

Oficial da Força Aérea Brasileira, Ator e Poeta.

Belo Horizonte/Vespasiano-MG

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

FARIAS, Celeste; FLORES, Leandro (Org.). *Antologia Poética Café com Poemas*. Série Novos Sabores. Salvador: Agilite Publicações e Interatividade, 2017.

O COMPARTILHAMENTO NA REDE SOCIAL: FACEBOOK E PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Cínthia Demaria[1]

A atual organização social é caracterizada pelos novos meios de comunicação digital, que ultrapassam fronteiras geográficas e sociais. O sucesso das redes sociais digitais é fruto de um contexto mercadológico, que reflete aos novos bens de consumo – como celulares e internet de ponta, ao mesmo tempo em que acompanha a rotina humana cada vez mais objetiva, que anseia pela praticidade e economia de tempo.

Além de serem promotoras de suas próprias ideias nas redes sociais, as pessoas também compartilham ideias de outras em seus próprios perfis, em busca de visibilidade – que também pode ser compreendido por *likes* (ou curtidas). Mas qual é o real motivo do compartilhamento de postagens de outras pessoas? Em que ponto ele constroi a identidade do sujeito? Tornar público o pensamento de uma outra pessoa diz sobre o processo da formação da própria identidade?

Esse trabalho busca essas respostas por meio de uma pesquisa divulgada no Facebook, maior rede social do mundo, com os usuários desta mídia, sobre os motivos pelos quais eles compartilham ideias em seus próprios perfis públicos.

1 REDES SOCIAIS: PADRÃO DE COMUNICAÇÃO E INTERATIVIDADE

Rede social é um conceito antigo, originado muito antes da discussão sobre redes sociais virtuais, emergentes no século XXI. Ele está antes disso, relacionado às interações sociais, aos grupos, às relações entre as pessoas e elos sociais criados em comunidades.

Para a pesquisadora e autora do livro "A importância histórico social das Redes", Laura Olivieri (2000), o conceito de interações sociais significa ações recíprocas entre indivíduos, que são necessárias para a organização de um determinado espaço. As interações sociais podem ser entendidas também como estabelecimento de relações entre os indivíduos, ou seja elas são relativas a "misturas" de pensamentos e ações entre sujeitos, por meio de várias maneiras e diferentes formas de linguagem.

É fato que a idade, classe social e gênero podem ser determinantes para o tipo de relação que vai acontecer, independente da rede. Entretanto, mais importante que isso, os comportamentos e opiniões ali expostos podem atravessar características individuais, pois quando um ponto de vista é compartilhado, o apoio ou a repulsa dos membros vai além da identificação com o indivíduo propriamente. Ele pode pertencer ou deixar de fazer parte de uma rede, simplesmente por tornar público o que pensa. Um exemplo disso foi o debate político ocorrido nas redes sociais virtuais durante o período eleitoral no Brasil, em outubro de 2014, que dividiu os grupos não por classes, idade ou sexo, mas por posicionamento partidário.

---

1 Psicóloga com atuação em Clínica Psicanalítica, Jornalista e cofundadora da empresa de Comunicação Digital Chá de Conteúdo. E-mail: cikademaria@gmail.com

1.1 REDES SOCIAIS ONLINE

As primeiras redes sociais online surgiram em meados de 1990, quando a internet começou a se popularizar. Segundo a pesquisadora Martha Gabriel (2011), anteriormente a banda larga[2] a tecnologia não favorecia o "estar conectado" e a experiência era limitada. Hoje, além da banda larga física vivenciamos a disseminação da banda larga móvel tanto no Brasil como no mundo, o que potencializa a possibilidade de as pessoas estarem online o tempo todo.

Para a jornalista, professora e pesquisadora Raquel Recuero (2008), as redes sociais na Internet são redes de pessoas que estão interconectadas por sistemas que permitem que essas conexões sejam vias permanentes de informação. Assim, **mesmo quando não se está conectado à rede de computadores é possível receber informações que serão acessadas depois.**

Segundo Recuero (2008), as redes sociais representam gente, interação e troca social. As redes sociais dizem respeito às estruturas sociais formadas por pessoas ou organizações, essas por sua vez, partilham de interesses e/ou valores em comum.

As redes sociais têm adquirido importância crescente na sociedade moderna. São caracterizadas primariamente pela autogeração (podendo ser desenvolvida pelos próprios usuários) de seu desenho, pela sua horizontalidade e sua descentralização.

De acordo com Pierre Lévy (1996), o virtual seria um dos vetores fundamentais para a concepção de realidade e não algo fora dela. Para ele, há um movimento em direção ao virtual para além do campo da informática, que afeta amplos e diferentes segmentos sociais e existenciais.

Assim, podemos entender a virtualização como um processo inerente à condição humana, perpassando fenômenos técnicos, corpos, meios de comunicação, economia, processos sociais, dentre outros. O virtual, então, é não presencial, mas é presente, no sentido de existente, pois ele produz efeitos. Ele não é uma não realidade; destarte, ele não é falso, não se define em oposição àquilo que é real. Ele não se opõe ao real e sim, ao atual. Assim, opor o real ao virtual é um engano, pois o virtual é um acontecimento na ordem dos incorporais; ele é força produtiva, efetiva, sendo assim real na sua dinâmica e dimensão próprias.

1.2 O FACEBOOK

Apesar de permitir uma navegação didática, que utiliza de ícones visuais e termos coloquialmente assimilativos, o Facebook é uma rede complexa, com inúmeras possibilidades. A começar da diferença do uso por perfis de pessoas e empresas (também chamados de Fan Pages). Um oferece todos os tipos de interação como comentários, adicionar novas pessoas, participar de grupos etc, caracterizados, segundo o tutorial do próprio Facebook, como relações interpessoais. As páginas administradas por empresas, por sua vez, tem uma limitação

2 Conexão por internet que permite ao usuário navegar com uma velocidade superior à internet discada. O acesso discado tem a velocidade de até 56 Kbps enquanto a banda larga tem velocidade mínima de 128 Kpbs.

onde só é possível ter fãs (e não amigos). O objetivo desta separação é oferecer uma barreira publicitária que possa ser inconveniente para o próprio usuário caso um perfil empresarial queira participar de um grupo, por exemplo, e ficar se auto promovendo o tempo inteiro.

Mais do que o veículo que publica, o usuário que compartilhou é que passa a ser fonte para os amigos que veem a publicação. Apesar da quantidade de atualizações, o Facebook não é uma rede para discussões muito profundas, mas de debates mais efêmeros e instantâneos. O Feed de Notícias é um espaço disputado, onde um bom texto de um jornal disputa atenção com a foto de família que alguém acabou de publicar. A publicidade dessas relações pessoais, possibilitadas inclusive pela tecnologia do consumo, ganham a preferência e a audiência da rede.

1.3 O COMPARTILHAMENTO E A IDENTIDADE

Em seu livro "A identidade cultural na pós-modernidade", Stuart Hall (2006) discute três concepções diferentes de identidade: sujeito iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós moderno.

O primeiro é uma concepção individualista baseada em um ser humano centrado, unificado, racional, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior imutável. O essencial do eu era a identidade de uma pessoa. A ideia de sujeito sociológico, por sua vez, diz que o interior não é autônomo o suficiente e que é construído na relação com outras pessoas. Segundo Hall, nessa visão a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. Já o sujeito pós moderno, segundo Hall, representa aquele que não tem uma identidade única e estável, mas fragmentada, composta por várias outras identidades formadas continuamente pelos sistemas culturais definidos historicamente e não biologicamente.

A partir da definição de Stuart Hall (2006), pode-se notar nas redes sociais online, o sujeito pós moderno, com uma identidade plural e instável, permeada por várias culturas – a começar pela comunicação sem limite de fronteiras físicas. O que o sujeito compartilha muda constantemente. Se ontem ele não se preocupava com política, hoje não há mais como ele não se posicionar, devido a pauta pública estabelecida por outros usuários ou até mesmo a partir de uma discussão que permeia outras mídias tradicionais, como rádio, televisão e impresso.

Quando diz que a identidade do sujeito pós moderno não está unificada em um "eu coerente", Hall pode ser referenciado nas publicações feitas pelos usuários de redes sociais online. Enquanto o sujeito se classifica como alguém pacífico e paciente, na rede, ele pode se manifestar de diversas maneiras a partir de pontos de vista diferentes. Quando compartilha uma publicação de um terceiro, por exemplo, pode se posicionar, indiretamente, com uma opinião impositiva para aqueles membros de sua rede que discordam da sua maneira de pensar. Assim, sua identidade é multiplicada por diversas concepções, sendo coerentes ou não com o que ele se auto intitula.

1.4 REDES SOCIAIS E CONSUMO

No livro "Micropolítica: Cartografia do Desejo", Guatarri e Rolnik (1996) dizem que a cultura de massa produz indivíduos normalizados, articulados uns aos outros a partir de sistemas hierárquicos, de valores e de submissão dissimulados. Segundo os autores, essa cultura desenvolve uma subjetividade no nível de produção e consumo inconsciente.

"É a própria essência do lucro capitalista que não se reduz ao campo da mais valia econômica: ela está também na tomada de poder da subjetividade", afirmam. Os autores nos falam sobre uma subjetividade capitalística, sendo a cultura de massa o elemento fundamental. Para eles, esse movimento produz sistemas não interiorizados, ou como algo que deve ser preenchido, mas o que há é simplesmente uma produção de subjetividade. Não se trata de uma produção de subjetividade individuada (subjetividade dos indivíduos), mas uma produção de subjetividade social, que pode-se encontrar em todos os níveis de produção e consumo.

O limite da subjetividade não está no indivíduo, o que há é uma produção de subjetividade coletiva. A fronteira da subjetividade vai ser determinada pelos modos contemporâneos de produção de subjetividade, deslocando a noção de uma subjetividade pertencente ao indivíduo, somente a ele, como aquilo que lhe é próprio.

2. REDES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DE PERFIS

Segundo Paula Sibília (2008) o indivíduo que se expõe na internet tem o desejo de ser visto e tornar-se "celebridade" por um momento, com o objetivo primordial de alcançar visibilidade. Em virtude disso, a privacidade não é levada em consideração. De acordo com Marta de Araújo Pinheiro (2007) para adquirir o status de "celebridade" as pessoas disponibilizam na rede o que fazem, seja grotesco, banal ou experimental com o intuito de serem vistas, já que há pessoas que querem ver e consumir o que outras pessoas produzem.

Em seu texto "A Psicologia na pós modernidade", Joel Birman (1998) caracteriza o que chama de "ideal de valores" do sujeito moderno na sociedade de espetáculo. Segundo ele, trata-se de uma exibição e de uma teatralidade onde os atores se inserem como personagens na cena social.

De acordo com Birman (1998), na sociedade pós moderna é possível assistir a uma exaltação do eu e a estetização da existência promovida pelos indivíduos. Há, segundo ele, uma performance para sedução do outro, a partir da exibição constante de si mesmo. Essa construção se faz pelo universo da imagem e promoção da mídia, criadora do imaginário social. De acordo com Birman, a cena pública acompanha a imagem que não opõe o original e a cópia, pois ambos compõe o tecido social.

3 METODOLOGIA

A pesquisa baseou-se em uma amostragem de 83 questionários aplicados pela ferramenta online Google Docs e replicado pelo Facebook.

A participação foi voluntária e aberta na rede junto com um texto convidativo "Clique aqui para responder ao questionário". Ele ficou disponível no período de 29/09/2014 a 07/10/2014. Como era de se esperar, a vida útil de uma publicação em Rede Social é de até 24h. Tendo em vista a quantidade de postagens em tempo real no Feed de Notícia dos usuários, rapidamente o post que continha o link da pesquisa ficou visível por pouco tempo.

A publicação do questionário obteve quatro compartilhamentos a partir do perfil autoral desta pesquisa. Como forma de reforçar o objetivo da rede, que também parte do pressuposto de uma construção colaborativa, os compartilhamentos obtidos foram voluntários e feitos principalmente, por estudantes de Psicologia que se identificam com a pesquisa e com o universo acadêmico.

3.1 UNIVERSO DA PESQUISA

O Facebook foi lançado em 2004 e é hoje, a rede social da internet mais popular do mundo. Em fevereiro de 2012, a rede somava mais de 845 milhões de usuários ativos, segundo dados divulgados pela própria empresa no site brasileiro de tecnologia Techtudo (www.techtudo.com.br).

3.3 ANÁLISE DE DADOS

Conforme já mencionado, embora o questionário aplicado via Google Docs tenha ficado durante nove dias no ar, a vida útil de visibilidade no feed de notícia dos possíveis participantes foi de apenas 24 horas. Em apenas um dia, recebemos as 83 respostas que totalizaram o número de respondentes. Depois disso não obtivemos mais nenhuma resposta durante os oito dias restantes.

3.3.1 Perfil dos respondentes

A maioria dos participantes foram mulheres, sendo que todos os respondentes tem um perfil no Facebook e a grande parte, tem entre 18 e 35 anos. Apesar dessa faixa etária, obtivemos um número mesclado de participantes, que envolveu desde um menor de 18 anos e quatro maiores de 55 anos, o que já indica que o pertencimento nesta rede independe do perfil etário.

Mais de 60% das pessoas disseram também participar de outras Redes Sociais além do Facebok, sendo na maioria a rede de fotos Instagram (www.instagram.com) e a rede Twitter, que permite a interação por postagem de textos curtos, de até 140 caracteres.

A maioria admitiu usar o Facebook principalmente para se informar com notícias ou acompanhar novidade de uma página que segue ou conversar com os amigos. Quando perguntados sobre o hábito de compartilhar postagens, 82% disse fazê-lo.

Dentre os motivos de compartilhamento, o objetivo de tornar público um posicionamento pessoal e a agilidade de reproduzir a informação foram as causas mais mencionadas. Palavras como incentivar um debate sobre um tema, tornar pública uma informação de utilidade para os amigos e ver se as pessoas se identificam com o que replicam também apareceram com frequência considerável. Ou seja, o compartilhamento sobre uma maneira de pensar para procurar saber quem também se interessa por aquela discussão, ajuda a construir a identidade de quem compartilha e fortalece a rede de interesses em comum.

Dentre os que disseram que não compartilham, os motivos mais mencionados foram: o conteúdo que pode ser de interesse pessoal pode não interessar à minha lista de amigos e o acúmulo de coisas desinteressantes e fúteis.

80% dos entrevistados disseram compartilhar conteúdos que aparecem em suas linhas do tempo ao invés de buscar uma informação que julga relevante na página de um terceiro com objetivo de compartilhá-la. Quando não é o autor de uma publicação originada na pergunta *No que você está pensando?* - que aparece em uma caixa logo que o usuário faz login no Facebook, podemos considerar duas possibilidades: ou o usuário é mais passivo e prefere receber a informação ou a quantidade de atualizações da sua rede supera a atenção em ir atrás de um conteúdo específico.

3.3.2 Conteúdos compartilhados

Humor e notícia lideram a lista dos temas mais compartilhados. Fotos de amigos e parentes e conteúdo político seguem a lista. A política, por sua vez, é um tema que esteve em pauta nas Redes Sociais com mais frequência no período em que o questionário foi disponibilizado, devido às eleições presidenciais no país.

Apesar do período eleitoral, o posicionamento dos indivíduos em dizer que se interessam em compartilhar conteúdos desta natureza ou até mesmo notícias, por exemplo, indica que se posiciona em relação ao que lê, sendo para reforçar uma opinião ou mesmo para criticá-la. Independente do objetivo, replicar um conteúdo significa afixá-lo em seu próprio perfil. Portanto, o desejo de se parecer alguém informado ou assumir um perfil 'construtivo' para quem o acompanha também diz sobre a identidade. Como mencionou Stuar Hall, na cultura pós moderna não há uma identidade formada biologicamente, mas uma construção instável pautada pelo contexto.

Assim, ao compartilhar uma publicação de política em um momento eleitoral, por exemplo, faz com que o indivíduo se porte, naquela situação, como alguém interessado em discussões políticas. Ainda que isso não fizesse parte da identidade dele, no momento em que a rede discute o mesmo assunto, ele passa a assumir uma postura semelhante.

Quando perguntados sobre a motivação para compartilhar uma postagem no Facebook, 46% disse que pretende divulgar informações para outras pessoas. Em seguida, aparece a causa 'se posicionar em relação a algum tema ou discussão específica', o que provavelmente também esteja relacionado ao período eleitoral, onde as pessoas se posicionam a favor ou contra os candidatos.

Entretanto, o objetivo de reproduzir conteúdo para os amigos é uma constante, o que remete ao usuário que não apenas 'assiste' a uma informação, mas acrescenta e divulga, que é um dos princípios da interatividade e participação social na internet. Ainda sobre essa questão 11% disse que compartilha para associar sua própria imagem ao conteúdo compartilhado e 7% diz que pretende obter "Curtir" dos amigos e fortalecer a imagem em relação as opiniões que tem. Portanto, pensando na construção de redes, o indivíduo assim se comporta a partir do *feedback* que recebe de outros e pode modificar-se na medida em que assume identidades de alguém que colabora com a rede trazendo informações e passa a ser aceito por isso.

Em relação à expectativa pós compartilhamento, 57% espera que os amigos vejam o conteúdo compartilhado e 20% deseja que alcance o maior número de pessoas possível, enquanto 31% não espera retorno algum. Ou seja, estes acompanham a lógica fluida e veloz do Facebook, podendo ser vistos como os sujeitos pós modernos, segundo Stuart Hall. São aqueles que não tem uma identidade única e estável, mas fragmentada, composta por várias outras identidades formadas continuamente pelos sistemas culturais definidos historicamente e não biologicamente. O indivíduo pode nem ser uma pessoa engraçada, mas quando compartilha esse tipo de conteúdo e espera ser visto pelos amigos assume esse papel naquele momento.

48% dos entrevistados afirmaram concordar parcialmente com a afirmação "Acredito que o conteúdo que eu compartilho no meu Facebook ajuda a reforçar a minha identidade perante meu círculo social", enquanto 39% disse concordar totalmente.

Foi perguntado aos entrevistados como eles definiriam um sinônimo de 'Compartilhar'. As palavras mais ditas foram: dividir, espalhar, informar, socializar, posicionar, interagir, conhecer, disseminar, opinar, ter voz, mostrar e expor ponto de vista. A discussão de redes encaixa-se perfeitamente nesse contexto, quando os entrevistados assumem que a interação e o compartilhamento são motivos para estarem ali, se relacionando com outras pessoas.

Da mesma forma, podemos dizer que apesar de integrar várias mídias e tentar ser um canal único de comunicação, o Facebook mantém ativo o princípio de ser uma rede social, onde quem compartilha é mais relevante do que a fonte do conteúdo compartilhado. É através dessa interação e a visão de "Compartilhar" que essas pessoas descrevem, que podemos assistir a rede acontecendo em sua essência. É nesta troca, portanto, que o indivíduo forma literalmente, o seu perfil na Rede Social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de redes sociais nunca foi tão relevante. O fenômeno que permeia a vida em sociedade agora acontece em frente aos computadores, tablets e celulares, o que apesar de seguir uma lógica capitalista, está muito longe de distanciar as pessoas. Nunca se viu uma rede com tanta interseção como se assiste agora.

Apesar de trabalhar há anos com essa ferramenta e com a Comunicação em um conceito de divulgação em massa para empresas, pensar o sentido do compartilhamento me faz rever toda a forma de interação na rede e reforça a hipótese de que não há participação descompromissada dos usuários. Quando compartilham, eles agregam valores aos seus perfis que estão publicamente visíveis aos amigos. Há, portanto, um processo de identificação e construção de identidade atrás de um reforço ocasionado do fenômeno de replicar uma informação.

Isso significa que as marcas, enquanto se posicionarem de forma publicitária simplesmente, jamais irão conquistar fãs. O engajamento e o interesse é humano e irá depor com o que o sujeito pensa. Atrás de uma atividade como curtir e compartilhar há um reconhecimento de si próprio e um desejo de dar visibilidade a um sentimento, forma de pensar e se posicionar em relação à rede. Durante a pesquisa recebi uma frase que representa bem o objetivo deste estudo: "*Não posto nada no meu Facebook para mostrar a quem pensa diferente que ele está errado. Posto para mostrar a quem pensa como eu que não está sozinho.*"

REFERÊNCIAS

BIRMAN, Joel. **A psicopatologia na pós modernidade**. Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

ECO, Umberto. **Apocalipticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

GABRIEL, Martha. **Conversando com computadores: Interfaces de Voz na Web.** Ed Melo, 2011.

GUATARRI, Felix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica . Cartografia do Desejo.** Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: 2006, 11ª edição. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

MARTELETO.R.M. **Análise das redes sociais:** aplicação nos estudos de transferência da informação. Ci. Inf., Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SIBILIA, Paula**. O show do eu:** a intimidade como espetáculo. 1.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

OLIVIERI, Laura. **A importância histórico-social das redes**: rede de informações para o Terceiro Setor (2003).

http://formacaoredefale.pbworks.com/f/A%20Import%C3%A2ncia%20Hist%C3%B3rico-social%20das%20Redes.rtf Acesso em 01/04/2014.

RECUERO, Raquel**. Redes sociais na internet**. São Paulo, Sulina, 2009

COLETIVOS DE COMUNICAÇÃO NAS PERIFERIAS DE SÃO PAULO E MEDELLÍN: REDES, RESSIGNIFICAÇÕES E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Juliana Salles de Souza[1]
Universidade de São Paulo
julianasalles@usp.br

O presente trabalho tem o objetivo geral de verificar de que maneiras coletivos de comunicação latino-americanos produzem conhecimentos sobre, para e a partir dos territórios em que atuam. São objetivos específicos do estudo: analisar como a temática dos direitos humanos é abordada nos processos comunicacionais e educacionais de tais grupos juvenis; e verificar quais são os papeis das redes – on e off-line - na produção de conhecimentos e de ressignificações de territórios periféricos latino-americanos. Nesta investigação, o conhecimento é compreendido à luz de Paulo Freire, segundo a qual conhecer não é um processo de transferência de conteúdos, mas sim de curiosidades, buscas constantes e ações transformados sobre e a partir da realidade. Tal cenário é investigado por meio do método dialético, na perspectiva do Diálogo de Saberes, cuja proposta é a inter-relação não hierarquizada de saberes com intenções de reconhecimento e compreensão mútuos.

PALAVRAS-CHAVE: coletivos de comunicação; conhecimentos; juventudes; periferias; redes.

The present paper has the general objective of to verify the Latin American's communication collectives producing knowledge about, to and from the territories in which they work. The study's specific objectives are: to analyze how human rights issues are addressed in the communication and educational processes of such youth groups; and to verify the roles of networks - on and off - in the production of knowledge and re-significances of peripheral Latin American territories. In this investigation, knowledge is understood from Paulo Freire, according to which knowledge is not a process of transference of contents, but rather of curiosities, constant searches and transformed actions on and from reality. Such a scenario is investigated through the dialectical method, in the perspective of the Dialogue of Knowledge, whose proposal is the non hierarchical interrelationship of knowledge with intentions of mutual recognition and understanding.

KEYWORDS: collective communication; knowledge; youths; peripheries; networks.

INTRODUÇÃO

Territórios periféricos são caracterizados por processos de exclusão, tais como encolhimento de direitos e acentuação de desigualdades em contextos neoliberais. Com base em incômodos com as narrativas elaboradas pelas mídias hegemônicas sobre as periferias, que se evidenciam em questionamentos como "notícia tem CEP?", na luta pelo direito à

1 Mestranda do Programa de Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (PROLAM-USP) desde 2017, pesquisadora vinculada ao Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Comunicação e Cultura (CELACC-USP) desde 2016 e graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Faculdade Paulus de Tecnologia em Comunicação (Fapcom) em 2015. E-mails: julianasalles@usp.br e jusalles94@gmail.com.

comunicação e por outros direitos humanos e no desejo de contar as histórias *sobre* e *com* os territórios em que vivem, jovens organizam-se em coletivos em periferias da América Latina.

Do jornalismo ao grafite, os grupos utilizam linguagens comunicacionais variadas, processos de educomunicação e outras iniciativas cujo princípio central - implícito ou explícito - é o Diálogo de Saberes, cuja proposta é a inter-relação não hierarquizada de saberes com intenções de reconhecimento e compreensão mútuos. As palavras-chave do Diálogo de Saberes são encontros, vínculos, subjetividades (reconhecimento do outro) e dissenso. O *Diálogo de Saberes* possui dimensões políticas, epistêmicas, intersubjetivas e estéticas, de acordo com Arbodela, Hernández e Valencia (2016).

O presente trabalho origina-se de uma pesquisa comparativa em andamento sobre naturezas, potencialidades e limites em processos de educação popular em coletivos juvenis de comunicação que atuam nas periferias de São Paulo (Brasil) e Medellín (Colômbia). O recorte aqui proposto tem o objetivo geral de verificar de que maneiras os coletivos produzem conhecimentos sobre, para e a partir dos territórios em que atuam. São objetivos específicos do estudo: analisar como a temática dos direitos humanos é abordada nos processos comunicacionais e educacionais de tais grupos juvenis; e verificar quais são os papéis das redes – on e off-line - na produção de conhecimentos e de ressignificações de territórios periféricos latino-americanos.

A pesquisa, como um todo, é realizada por meio de um mapa teórico de limites tênues, em processo de elaboração desde 2015, o qual é composto por latitudes (Estudos Culturais Latino-Americanos e Estudos (inter) culturais de corte decolonial), longitudes (Geografias da Comunicação, cujos questionamentos orientadores são: "Como a comunicação produz o espaço?" e "Como o espaço produz a comunicação?") e o espaço/ ambiente no qual as coordenadas geográficas se formam, compreendido pela Sociedade em Rede. Neste artigo, tal mapa servirá apenas como pano de fundo para a compreensão de conceitos aqui citados, como interculturalidades, territórios, cotidianidades e redes.

Nesta investigação, o conhecimento é entendido à luz da filosofia práxica de Paulo Freire, segundo a qual conhecer não é um processo de transferência de conteúdos, mas sim de curiosidades, buscas constantes e ações transformadoras sobre e a partir da realidade (cf: FREIRE, 1975). Ter Freire como referência significa, entre outros itens, ter a prática de pensar a prática (cf. FREIRE, 1978, p.155).

No caso de São Paulo, o *corpus* da pesquisa é composto por processos e produtos do coletivo *Periferia em Movimento*, que atua no Extremo Sul da capital paulista (Cidade Dutra, Grajaú, Parelheiros e Marsilac). Criado a partir de um projeto experimental de conclusão de curso (TCC) em 2009, o coletivo tem como lema "jornalismo sobre, para e a partir das periferias". A partir de 2015, o grupo ampliou as atividades e, além da produção de conteúdos, também começou a promover atividades educomunicativas, com oficinas para adolescentes e jovens no projeto *Repórter da Quebrada*. Reforçar narrativas "de dentro para dentro", estimular visões críticas sobre as mídias hegemônicas e lutar pela garantia de direitos a partir da comunicação são objetivos da iniciativa.

Em Medellín, o coletivo integrante do *corpus* é o *Ciudad Comuna*, cujos processos são desenvolvidos no âmbito da Comuna 8 (Villa Hermosa). Também criado em 2009 por jovens - em sua maioria, habitantes das bordas urbanas de Medellín (GARCÍA; MONTOYA, 2016), o grupo participa da promoção de processos sociais de comunicação a partir de perspectivas ligadas a geração de meios de comunicação, com construção de narrativas com enfoque social, desenvolvimento de observatório de meios, investigações colaborativas, construção de propostas de educação popular no âmbito comunicacional, entre outras. Ainda em 2009, o *Ciudad Comuna* foi um dos responsáveis pela criação da Escuela de Comunicación Comunitaria em Medellín, a qual conta com cursos e oficinas nas áreas de jornalismo e audiovisual.

Tal cenário é investigado por meio do método dialético, na perspectiva do Diálogo de Saberes. As finalidades do estudo são comparativas e exploratórias. São utilizados procedimentos de investigação bibliográficos e observacionais. Por tratar-se de uma investigação em andamento, a natureza das fontes de pesquisa varia de acordo com o coletivo integrante do *corpus.* Tanto no caso de São Paulo como em Medellín, houve mescla de fontes de natureza bibliográfica (livros e artigos científicos) e documental (relatos de processos e produtos produzidos pelos coletivos e pelas redes as quais eles pertencem). Entretanto, trabalhos de campo foram realizados apenas em São Paulo até o presente momento, com observação participante de seis oficinas realizadas pelo coletivo *Periferia em Movimento* com jovens de 13 a 18 anos e educadores, e da Virada Comunicação, evento promovido pela Rede Jornalistas das Periferias (SP) em setembro de 2017. Ao longo de 2018, serão realizados trabalhos de observação participante e sistematização de experiências em Medellín e São Paulo.

A seguir, realizar-se-á uma revisão sobre a concepção de Paulo Freire acerca do conhecimento e o papel de tal perspectiva no Diálogo de Saberes. Em seguida, serão mostradas as formas pelas quais os coletivos de comunicação constroem conhecimentos sobre, para e a partir dos territórios periféricos, assim como o papel das redes em tais processos. Ao longo dos trajetos textuais aqui traçados, serão abordadas ainda as relações entre as cotidianidades periféricas, os direitos humanos e os processos dos coletivos de comunicação.

CONHECER: VERBO TRANSITIVO (E COLETIVO)

Estudar as formas de produção de conhecimento em ações coletivas juvenis na contemporaneidade traz à tona a necessidade de citar pedagogias freireanas e as principais categorias existentes nelas. Tais processos englobam participação, problematizações, a pedagogia das perguntas, dialogicidade, valorização (e não idealização) das culturas populares, a visão das experiências cotidianas a partir de reflexões críticas, além da consciência da condição de inconclusão ontológica do ser humano - por ser inconcluso, o humano se torna um ser de busca permanente e, portanto, está sempre aprendendo e conhecendo.

Em outras palavras, na perspectiva freireana, o ato de conhecimento envolve diálogos e sujeitos cognoscentes, em esforços de leitura e re-leitura da realidade, dentro de processos

de transformação social, trajeto entendido por Freire como ação cultural. O conhecimento não pode ser transferido, mas sim construído e reconstruído com educadores-educandos e educandos-educadores. "Que conhecer, como conhecer, para que conhecer, em favor de que e de quem conhecer, portanto, contra que e contra quem conhecer" (FREIRE, 1978, p. 112) são questões enumeradas por Freire as quais permeiam processos de conhecimento, nem sempre de forma consciente. Freire sintetiza que:

> Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é apenas o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe.
>
> O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sôbre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sôbre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhece e, ao reconhecer-se assim, percebe o "como" de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 1975, p.27)

Os conhecimentos são produzidos, portanto, sobre e a partir do cotidiano. Desse modo, as vivências contribuem para a compreensão e ressignificação de fenômenos. É válido ressaltar ainda que processos de construção de conhecimentos são vivos e sempre estão em transformação. A inconclusão ontológica do ser humano e a necessidade do diálogo, o qual "só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos" (FREIRE, 1985, p.19) reafirmam o papel do Diálogo de Saberes em tais processos. As problematizações e reflexões críticas acerca do cotidiano, realizadas entre diferentes atores sociais, também são responsáveis pelo caráter coletivo e em constante mudança - mas também modificador - atribuído ao conhecimento.

Entre os coletivos de comunicação, surgem diferentes formas de produção de conhecimentos. O ponto de partida é um denominador comum: a partir das cotidianidades periféricas, marcadas, entre outros fatores, por violações aos direitos humanos. Nas oficinas de educomunicação com as juventudes do Extremo Sul de São Paulo - região que engloba o distrito mais populoso da capital paulista, o Grajaú -, por exemplo, a produção de conhecimentos ocorre por meio de problematizações iniciais relacionadas às definições de comunicação e jornalismo, de perguntas subsequentes que relacionam comunicação, direitos humanos e cotidiano (Comunicação para quê?; Fofoca é notícia?; Quem define o que é notícia?; O que é notícia na minha quebrada[2]?; Como a sua quebrada é representada na mídia; O que são direitos humanos?; Como garantir os direitos humanos), além de incentivos à participação, para interpretar a realidade a partir de um ato coletivo, a partir da mediatização do objetivo de desvelar práticas jornalísticas nas periferias.

2 Gíria paulistana utilizada para mencionar um território periférico.

O diálogo de saberes entre comunicadores diplomados por faculdades e estudantes também contribui para a construção de novos conhecimentos sobre, para e a partir dos territórios periféricos. Os resultados são variados, de acordo com o grupo e as condições disponíveis: cartazes, fanzines, jornais, revistas, vídeos, entrevistas, meme-reportagem, entre outros itens.

Aline Rodrigues, jornalista e educadora-educanda do *Periferia em Movimento*, comenta sobre a produção de conhecimentos sobre, para e a partir do coletivo:

> Produzir conhecimento, levar conhecimento para as pessoas e, enquanto jornalismo periférico, levar conhecimento para as pessoas que geralmente não são contempladas nessa produção jornalística de conhecimento. Não se cuida, não se respeita, não se considera as visões das periferias, as demandas das periferias, as pautas das periferias. Então, quando a gente se propõe a fazer um jornalismo periférico, estamos cuidando dessa parcela da população, parcela dos territórios que não são geralmente considerados, valorizados. Não é só produzir conhecimento, mas é produzir memória porque, quando você tá falando de histórias, de culturas, de pessoas que geralmente não são faladas, não têm espaço de registro, e aí de repente a se propõe a fazer isso, a gente tá gerando uma memória. É incrível pensar que daqui a 20 anos, a gente vai saber contar muito melhor a atuação da população periférica, as culturas, as demandas do que se tem 20 anos pra trás, e isso é muito poderoso para nossa representatividade, daqui a 20 anos conseguir ter dados, ter depoimentos que nos posicionem na sociedade. Que não seja mais privilégio de poucos e que com essa produção de conteúdo, de conhecimento, de memória, consiga ilustrar melhor o quanto nós somos importantes para a sociedade, o quanto nós somos atuantes na sociedade. (RODRIGUES, 2017)

De acordo com o Observatorio de Juventud de Medellín, com base em dados do Proyección de Dane (2017), há 551.853 jovens na cidade, o equivalente a um quarto da população da capital do departamento de Antioquia. Destes, 76% tem idade entre 18 e 28 anos e os outros 24%, de 14 a 17 anos. 18% da população jovem de Medellín é refugiada. Na Comuna 8, há cerca de 35 mil jovens de 15 a 29 anos, de acordo com projeções da Prefeitura da cidade.

Em tal cenário, a produção de conhecimentos e o Diálogo de Saberes extrapolaram os limites geográficos da comuna e ganharam novas faces. Neste trabalho, há espaço para destacar duas delas: o diálogos desierarquizados entre coletivos e meio acadêmico e o desenvolvimento de metodologias de autoria dos coletivos para a apropriação social do território. O *Ciudad Comuna*, em conjunto com a Universidad de Medellín e com os coletivos *Pasolini en Medellín* e *Con-Vivamos*, já foram produzidos e-books sobre Diálogo de Saberes

na comunicação, ressignificação de territórios e também sobre comunicação para a mobilização e mudança social.

No caso específico do *Ciudad Comuna,* as atividades da *Escuela de Comunicación,* as investigações colaborativas e outros momentos de diálogo de saberes resultaram em uma metodologia de produção audiovisual - e de produção de conhecimentos - denominada Documental Social Participativo (Documentário Social Participativo - DSP), marcada por relatos documentais nas narrativas, imagens que reforcem as leituras comunitárias das realidades sociais e de poucas intervenções do narrador em off. A orientação filosófica do DSP é baseada em perspectivas como apropriação social do conhecimento, comunicação para a mobilização e empoderamento de pessoas e comunidades.

De acordo com o Ciudad Comuna (GARCÍA; MONTOYA, 2015, p.66), o DSP é definida por quatro processos (narrativa audiovisual com ênfase na realização de um documentário direto; diagnóstico rápido participativo; formação em comunicação comunitária com ênfase na narrativa audiovisual; e desenvolvimento de observatórios participativos sobre realidades, problemáticas e processos sociais comunitários com enfoque territorial) e três princípios (construção participativa e dialógica de olhares sobre a realidade e nos processos sociais a documentar; diálogo de saberes e reconhecimento do saber social e comunitário dos atores sociais que participam dos documentários; e apropriação social dos meios como recursos para promover o empoderamento e a mobilização social dos processos sociais e comunitários que se desenvolvem em contextos de opressão e marginalização social).

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM REDES

Tendo em vista o caráter coletivo da produção de conhecimentos já destacado anteriormente, a organização em redes é outro caminho percorrido pelos coletivos nas ações de luta pelo direito à comunicação. Tais redes não devem, porém, ser reduzidas apenas às redes sociais digitais (*Facebook*, *Instagram*, *YouTube*, *Twitter*, entre outras). Nesse sentido, é válido relembrar a concepção de rede apresentada por Manuel Castells (2003):

> redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio." (p.566)

Redes não dependem do espaço da world wide web para existirem. Entretanto, o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs) é comum - mas não determinante - a processos comunicacionais e educacionais em tais estruturas na atualidade. Coletivos de comunicação nas periferias organizam-se e atuam em redes com intuitos ligados

ao fortalecimento de processos de formação, reflexão, ressignificações, produção de conhecimentos, resistências e re-existências.

Além da Escuela de Comunicación Comunitaria e das redes estabelecidas entre coletivos e universidade, o *Ciudad Comuna* também tem envolvimento com a *Red de Investigadores Comunitarios* acerca da segurança humana em Medellín. O projeto surge a partir da perspectiva do *Diálogo de Saberes* entre academia e organizações sociais, com "el objetivo de coproducir conocimientos y promover procesos que posibiliten la seguridad humana para todas y todos" (OBSERVATORIO DE SEGURIDAD HUMANA, 2017, p. 4). Na percepção da Rede de Investigadores Comunitários de Medellín (IC), redes são tecidas por pessoas, grupos ou instituições com um objetivo em comum, que funciona como elemento integrador.

Com base no texto "Modelos de redes comunitarias para la detección, apoyo y referencia de casos de violencia de género", da Red Nacional de Refugios (Colômbia), a IC cita que vínculos entre membros de uma rede podem ser estabelecidos a partir de semelhança e interdependência de valores, visões, ideias, projetos, condições sociais, métodos ou enfoques. Participação voluntária, reconhecimento mútuo de saberes e compartilhamento de experiências acumuladas são condições para a constituição de uma rede. Na visão da Rede de Investigadores Comunitários:

> El papel más importante de las redes es el posicionamiento de agendas conjuntas que planteen necesidades, problemas, visiones y estrategias, sin traicionar la tradición y cultura de las comunidades, problematizando aquellas prácticas nocivas que violan sus derechos humanos. (OBSERVATÓRIO DE SEGURIDAD HUMANA, 2017, p. 6)

No caso de São Paulo, o nascimento e crescimento de tais coletivos de comunicação resultaram na criação da Rede Jornalistas das Periferias, a qual reúne 13 grupos que atuam em diferentes periferias paulistanas e enxerga-se como uma das vozes sobre as periferias da cidade. Ao falar sobre as atividades desenvolvidas, a Rede Jornalistas das Periferias destaca:

> O que fazemos é continuidade de processos construídos em séculos de história: da Revolta dos Búzios (1798), em que a população negra de Salvador utilizou panfletos para inflamar a revolução e o fim da escravidão, ao "O Homem de Cor", primeiro jornal negro do Brasil, criado em 1833, no Rio de Janeiro; dos jornais operários do início do século 20 às rádios-poste dos movimentos populares das periferias nos anos 1970 e 1980; do samba ao rap e, mais recentemente, o funk; de Carolina Maria de Jesus aos milhares de autores e autoras que gestam nos saraus de botecos e esquinas a literatura marginal-periférica. Somos frutos da luta de nossos antepassados, do acesso à universidade e da apropriação das tecnologias digitais, nos constituímos na defesa dos direitos de quem divide o mesmo chão e acreditamos

> na mobilização de quem está à margem em prol de uma sociedade mais justa, plural e democrática. (REDE JORNALISTAS DAS PERIFERIAS, 2017)

Por meio de redes diversas - on e offline - é possível construir, mas também divulgar conhecimentos construídos sobre um determinado tema. Em uma reportagem sobre direitos sexuais e reprodutivos desenvolvida por educandas-educadoras do *Periferia em Movimento* em 2017, foram utilizados memes para construir a narrativa. O processo incluiu pesquisas aprofundadas sobre o tema, escolha de personagens e paisagens para a criação das fotos que resultariam nos memes e seleção de uma linha narrativa que se assemelha aos memes criados de forma espontânea nas redes sociais digitais. Nas produções audiovisuais e textos veiculados pelo *Ciudad Comuna*, a temática dos direitos humanos também está presente. Tanto no caso de São Paulo como no exemplo de Medellín, a garantia dos direitos humanos tem protagonismo tanto nos processos, como nos produtos. As abordagens são variadas e podem manifestar-se em fanzines, cartazes, saraus, vídeos, memes, entre outras linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Coletivos juvenis que centram suas atuações no direito à comunicação produzem conhecimentos a partir de reflexões sobre cotidianidades periféricas, processos os quais podem ocorrer em oficinas com jovens, entrevistas e conversas com sujeitos periféricos, diálogos com o meio acadêmico, registro de memórias, entre outros trajetos.

Tais coletivos atuam em redes – on e off-line – e desenvolvem processos e produtos – de e-books a reportagens em memes - cujas narrativas são ligadas ao protagonismo territorial, cotidianidades, interculturalidades, apropriação e ressignificação das novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs), diálogos e defesa dos direitos humanos e visão da comunicação como meio de mobilização e mudança social.

Ao produzir conhecimentos sobre as periferias por meio do Diálogo de Saberes e dar voz aos sujeitos periféricos, os coletivos ressignificam-nas. Tendo em vista que as pedagogias freireanas se complementam e complexificam-se, pode-se afirmar que tais grupos reinventam Paulo Freire na atualidade por meio de seus processos e produtos. Em suma, os coletivos juvenis de comunicação têm em mente, consciente ou inconscientemente, que "mudar o mundo é tão difícil quanto possível" (FREIRE, 2000, p.20).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARBODELA, María C. Pinto; HERNANDÉZ, César A. Tapias; VALENCIA, Gladys L. Acosta (orgs.). **Diálogo de Saberes en Comunicación:** Colectivos y Academia. Medellín: Universidad de Medellín; Sello Editorial Universidad de Medellín; Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina. Ediciones CIESPAL, Corporación para la Comunicación Ciudad Comuna; Corporación Pasolini en Medellín; Corporación Con-vivamos, 2016.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. (Vol. 1: Economia, sociedade e cultura)

FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação)

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCÍA, Leonardo Jimenez; MONTOYA, Ángela Garcés. **Comunicación para la movilización y el cambio social**. Universidad de Medellín; Sello Editorial Universidad de Medellín; Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina. Ediciones CIESPAL, Corporación para la

Comunicación Ciudad Comuna; Corporación Pasolini en Medellín; Corporación Con-vivamos, 2016. Disponível em: http://www.ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/libro-comunicacion-para-la-movilizacion-y-el-cambio-social.html. Acesso em: 03 mar. 2017.

GARCÍA, Leonardo Jiménez; MONTOYA, Ángela Garcés. **Metodologías en Diálogo de Saberes:** para resignificar el territorio. Universidad de Medellín;, Corporación para la Comunicación Ciudad Comuna; Corporación Pasolini en Medellín; Corporación Con-vivamos, 2015. Disponível em: <http://www.ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/noticias-2015/item/metodologias-en-dialogo-de-saberes.html>. Acesso em: 25 mai. 2017.

OBSERVATORIO DE JUVENTUD DE MEDELLÍN. 1 vídeo (1min59s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4Rz_SUmlw50>. Acesso em: 20 dez. 2017.

OBSERVATORIO DE SECURIDAD HUMANA. Red de Investigadores Comunitarios: puntadas y nudos de un tejido en construcción. Medellín, 2017. Disponível em: <http://www.repensandolaseguridad.org/biblioteca/publicaciones/item/red-de-investigadores-comunitarios-puntadas.html>. Acesso em: 09 dez. 2017.

REDE JORNALISTAS DAS PERIFERIAS. **Notícia tem CEP? Tem gênero, raça, classe social?** Disponível em: <https://www.viradacomunicacao.org/oquee>. Acesso em: 30 set. 2017.

RODRIGUES, Aline. **Entrevista** [31 jul. 2017]. Entrevistadora: Juliana Salles de Souza. São Paulo, 2017, 1 arquivo em mp3 (10 min.) [via WhatsApp]

ADOLESCENTES E O USO SINTOMÁTICO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: O LUGAR DA PALAVRA[1]

Juliana Tassara Berni - UFMG
jutassara@hotmail.com

Márcio Rimet Nobre - UFMG
marcionobre205@hotmail.com

Nádia Laguárdia de Lima - UFMG
nadia.laguardia@gmail.com

Patrícia da Silva Gomes - UFMG
pgpsicologa@gmail.com

A contemporaneidade nos impõe uma nova realidade: a virtual. A internet teve sua origem no final da década de 1960, com finalidades militares estratégicas, mas foi em meados dos anos 1980 que passou para o domínio público/privado. Desde então, vem, a cada ano, ganhando milhares de novos usuários, tendo se tornado um meio de comunicação em rede de escala global e adquirindo um novo estatuto social. Como ressalta Castells (2003):

> [...] é o tecido de nossas vidas. [...] a internet poderia ser equiparada tanto a uma rede elétrica quanto a um motor elétrico, em razão de sua capacidade de distribuir a força da informação por todo domínio da atividade humana. (p.7)

A internet introduziu, portanto, características únicas às relações sociais, ao possibilitar a criação compartilhada de um espaço virtual, onde bilhões de pessoas se conectam em rede, sem fronteiras ou hierarquias. Tal fato a diferencia consideravelmente de outros meios de comunicação de massa que a precederam (PENA, 2016).

De acordo com Lévy (2003), o ciberespaço funciona como um novo lugar de sociabilidade, originando novas formas de relações sociais, com códigos e estruturas específicos. O autor propõe o termo cibercultura para se referir a essa cultura que surge a partir do uso da rede de computadores, da comunicação virtual, da indústria do entretenimento e do comércio eletrônico. Atualmente expressão cultura digital vem ganhando adeptos no que se refere a este arcabouço simbólico e coletivo mundial que surge a partir do intenso uso de tais tecnologias.

1 O presente trabalho resulta de projetos de pesquisa e extensão implementado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de minas Gerais – FAPEMIG, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Mas, se a cultura digital nos apresenta uma vasta gama de possibilidades, ela não nos isenta de riscos. Como nos dizia Freud (1996[1930]), os perigos nos atingem seja vindos da realidade externa, seja a partir de nossa realidade interna ou, em termos que nos são mais familiares, da realidade psíquica. No âmbito do ciberespaço, entretanto, esses campos de diferentes realidades parecem encontrar um ponto de fusão que inspira cuidados. O jovem passa facilmente de uma a outra dessas realidades e parece cada vez mais imerso e bem adaptado à realidade virtual, uma vez que, por suas características, o ciberespaço se mostra mais suscetível a atender às urgências características da adolescência, sendo bastante permeável à dimensão do prazer e da fantasia (NOBRE, 2014).

A cultura digital está vinculada ao contexto social, político e econômico. Desde a modernidade, acompanhamos o declínio dos grandes referenciais simbólicos ordenadores da cultura, com o crescente descrédito nas figuras de autoridade e de poder. A partir da incidência de duas guerras mundiais deflagrou-se o questionamento dos usos do saber científico e da técnica para o progresso humano. Acompanha-se a isso o incremento da desqualificação dos valores e ideais coletivos que organizam a vida social (LAURENT, 2007).

A época atual, de acordo com Lipovetsky (2005), situa-se na segunda fase da sociedade de consumo e pode ser nomeada como hipermoderna. Para ele, vivemos em uma sociedade liberal, centrada no enfraquecimento dos grandes sistemas de sentidos, no culto ao corpo e na busca de satisfação imediata.

A partir das premissas contemporâneas do presenteísmo e do hedonismo, um recorte específico vem se tornando motivo de preocupação. Trata-se da constatação do uso excessivo dessas ferramentas, especialmente pelos jovens, que utilizam a rede para a socialização, comunicação e acesso a informação. Mas este excesso, caracterizado, entre outros, por comportamentos de auto-exposição, pelo acesso fácil a qualquer tipo de conteúdo, como a participação em grupos que incitam o suicídio, o ódio ou as condutas de risco, faz com que esse uso seja visto com apreensão por pais e educadores.

"A escola se queixa de perder o controle diante dos alunos que não se desconectam de seus gadgets" (BERNI et al., 2014). As medidas adotadas pela escola são, sobretudo, o reforço do controle, como a proibição do uso dos aparelhos celulares em seu espaço físico. Essas medidas, entretanto, parecem ter pouco efeito e os alunos continuam utilizando intensamente os seus celulares em sala de aula e nos diversos ambientes da instituição.

É nesse contexto que surge o projeto Conversação nas escolas: adolescentes e redes sociais. O projeto visa intervir junto aos adolescentes da escola, criando momentos de reflexão nos quais a utilização do ciberespaço possa ser interrogada pelos jovens. Buscamos investigar o uso que os adolescentes fazem dessas redes e criar espaços dialógicos entre eles, possibilitando o surgimento de questionamentos e reflexões, dando lugar às subjetividades no contexto coletivo (LIMA, 2013).

A metodologia de conversação pode ser compreendida como uma associação livre coletivizada em que a oferta da palavra circula no grupo. Os grupos de conversação ocorrem

semanalmente, em horário pré-estabelecido pela escola. Cada grupo é conduzido por um psicólogo, acompanhado por um aluno da graduação em Psicologia, responsável pelo registro dos encontros.

Acreditamos que, em vez de tentar impedir a utilização das tecnologias digitais pelos jovens, é preciso antes buscar conhecer os usos que eles fazem destes dispositivos. Assim é possível localizar não somente os impasses, riscos e dificuldades, mas também os recursos e possibilidades existentes no uso do ciberespaço. A rigor, a intensificação do uso de tecnologias não apenas por adolescentes, mas também por adultos, o que inclui professores e demais envolvidos na comunidade escolar, por si só torna inócuas as tentativas de legislar contrariamente à presença de gadgets por parte de alunos. Durante as conversações, alguns adolescentes relatam, às vezes em tom de crítica ou de queixa, o uso de smartphones por professores mesmo em sala de aula.

Buscamos, então, localizar um ponto de mal-estar no uso que cada adolescente faz das redes sociais. Ao dar a palavra ao adolescente, esperamos que ele possa nomear, de forma própria, esse mal-estar (LIMA et al., 2015)

Trazemos aqui algumas reflexões sobre um trabalho de conversação realizado com um grupo de seis meninas e apenas um menino, todos com 13 anos. No primeiro encontro, quando perguntadas sobre por que escolheram participar do trabalho, elas dizem que é pra ficarem juntos e porque todos gostam de redes sociais. Todos dizem usar várias redes sociais que enumeram: Facebook, Instagram, Whatsapp, Vine, Snapchat, Kiwi, YouTube, Skype, dentre outras.

Os adolescentes dizem que passam horas por dia na internet, que não desgrudam do celular e que não saberiam o que fazer se ficassem sem internet. É interessante observar que, sobretudo as meninas do grupo, qualificam como excessivo o uso que fazem da internet: "Eu não largo o celular pra nada", diz Regina; "Sou bem viciada mesmo", completa Luísa; "Pode até acabar a luz, enquanto tiver o 3G, tá de boa. Mas se ficar sem internet, aí eu fico louca", problematiza Tainá.

Os jovens também falam com bastante crítica do uso que pais e familiares fazem das redes sociais: "Minha tia é aquela que fica postando o tempo todo. Um dia eu tava do lado dela e ela postou que estava no Rio de Janeiro. Aí eu falei, 'Tia, você tá aqui. Para com isso, que coisa louca'. Mas ela não para, não", denuncia Cláudia. Outra jovem, Isabela, também se queixa: "Minha mãe fica postando foto minha toda hora. Ela não quer postar as delas porque ela acha que ela tá feia, aí fica postando as fotos de quando eu era neném".

Nesse grupo, parece haver uma identificação muito maciça entre as meninas. Elas dizem gostar das mesmas coisas, vão aos mesmos lugares e se vestem da mesma maneira. Um dia, orgulhosas, exibiram os sapatos exatamente iguais que usavam: seis pares de sapato da mesma marca e cor. É através do WhatsApp que fazem essas combinações e, assim, aparecem na escola num dia com o mesmo sapato, noutro com o mesmo penteado, etc.

É interessante observar a forma como usam as redes sociais. Todas sabem as senhas umas das outras e acessam, sem pudor, as contas das amigas. Muitas vezes, fazem isso pra "zoar" a outra, publicando uma foto em que julga que a amiga está feia ou fazendo algum outro tipo de brincadeira. Esse hábito, o da "zoeira", parece servir para unir ainda mais o grupo, dando a sensação de pertencimento, pois como explicam, elas não zoam qualquer um, só quem é do grupo. Quando a animadora da conversação pergunta por que revelam suas senhas para as outras, elas respondem quase que em coro: "confiança". Explicam que têm que confiar umas nas outras.

Essas meninas criaram uma espécie de clube de melhores amigas. O clube tem nome e perfil no Facebook e no Instagram. Todas têm a senha de acesso e publicam, a todo momento, fotos de si mesmas na escola e em outros ambientes. Elas dizem ser "populares" na escola e medem essa popularidade através do número de "amigos" e "curtidas" nas fotos. Muitas vezes, durante a conversação, postavam fotos e ficavam acompanhando as curtidas de modo que sempre estavam todas envolvidas e muito entusiasmadas com o "alto desempenho" de suas páginas.

O excesso é um traço marcante para esse grupo não apenas no uso das redes sociais. Elas também estão sempre aprontando na escola. Já foram pegas com bebidas, às vezes ficam aos beijos com garotos nos corredores e se envolvem em brigas com outras meninas, mas não costumam ter problemas com notas. Elas mesmas dizem que estão sempre sendo chamadas no setor de psicologia e que já estão no limite, pois, se aprontarem mais alguma, as consequências serão mais sérias.

Na puberdade, o sujeito é despertado para o real do sexo. Nesse despertar depara-se com os impasses em responder aos enigmas da vida e da morte. É nesse contexto que, a partir da psicanálise, consideramos a adolescência um tempo lógico de intenso trabalho e de formulação de uma resposta a esse não saber. Stevens (2004) coloca que a puberdade é o momento em que o sujeito é confrontado, da forma mais crua possível, com a impossibilidade da relação sexual, ou seja, com o encontro com o real do sexo. A adolescência é, então, o sintoma que vem preencher esse conjunto vazio interposto para o sujeito pela não-relação sexual.

> Na puberdade, o real da sexualidade irrompe como enigma, um vazio de sentido, um não saber diante da impossibilidade de complementaridade entre os sexos, que se torna questão incontornável para o sujeito. A maturação do corpo não torna possível a relação sexual. Pelo contrário, nesse momento escancara-se a impossibilidade dessa relação. (VIOLA et al., 2017b, p. 159)

Nesse sentido, a adolescência é, enquanto resposta única e particular, um sintoma da puberdade. A irrupção da sexualidade na puberdade faz surgir um vazio e, diante desse vazio, o adolescente deve construir sua saída singular.

Este confronto com o real do sexo faz abalar a imagem corporal e mostra a impossibilidade simbólica de nomear essa experiência, o que provoca um furo no saber. Para Viola

(2017a), o despertar da puberdade no corpo estabelece um ponto de sombra e embaraço na relação do sujeito com o saber e contribui para a reconstrução do eu. Ainda para a autora, nessa reconstrução a imagem de si está envolvida e se mostra suscetível à vacilação, ao mal-estar e à angústia (2017a). Tais elementos somados à pulverização dos referencias simbólicos e à forte presença da imagem na cultura atual, potencializada pelas tecnologias digitais, tendem a provocar o fortalecimento das identificações imaginárias.

Através das fotos, roupas, comportamentos e posturas "semelhantes" as adolescentes buscam certo ordenamento do gozo, como uma forma de tratar o real pelo imaginário (LIMA, 2017). Entretanto, essa solução mostra-se insatisfatória. Há uma dimensão real do gozo que escapa às identificações imaginárias e aparece nas constantes atuações das jovens. Lacadée (2011) indica que passagens ao ato e fenômenos de violência podem surgir a partir da falta de uma tradução possível do excedente pulsional em palavras, e que, no caso das jovens, irrompe por meio dos atos, na forma de brigas, aprontações, etc.

As imagens, por sua vez, veiculam modos de gozo. Elas circulam na rede subordinadas ao mercado de consumo e terminam por impor modos de gozo comuns a todos, não deixando lugar para o singular de cada um.

Ao longo dos encontros as pequenas diferenças entre as adolescentes começaram a aparecer. Quando isso acontecia, alguma delas logo tratava de apagar a diferença. Um dia, por exemplo, quando conversavam sobre viagens e todas concordavam que os Estados Unidos eram o destino mais desejado por elas, Isabela disse: "Londres. Eu prefiro ir pra Londres". "Que isso? Todo mundo prefere Estados Unidos. Claro que é melhor. E Londres nem é país!", disse Tainá encerrando assunto. Nessas ocasiões, a animadora da conversação intervinha apontando a diferença que ali aparecia tentando dar-lhe lugar: "Mas vamos escutar o que a Isabela tem a dizer. Por que você acha que Londres é mais legal?". A palavra aparecia, então, fazendo corte, apontando o furo e dando lugar à diferença.

Um dia, estavam se "zoando" inventando nomes para os futuros filhos das outras. Tais nomes eram sempre algum trocadilho chulo ou ofensivo. Mas elas não se ofendiam. Riam e inventavam um nome ainda pior para nomear o filho da outra. Com a intervenção da animadora, foram levadas a falar da escolha de seus nomes por seus pais. Nesse dia, com muita atenção, todas se escutaram e cada uma falou de si e da origem de seu nome. Todas tinham algo de sua história a dizer, que seu nome tinha sido escolhido por ser diferente, bem brasileiro, ou que tinha sido batizada com a versão feminina do nome de seu pai. De alguma forma, a partir da conversação, elas talvez tenham podido se remeter à sua própria história, construindo para si um lugar no romance familiar e no desejo do Outro.

As jovens, então, passam a falar cada vez mais de si. Em relação à sexualidade, queixavam-se de que a escola não sabia acolher suas questões e promovia apenas ações coercitivas que não davam lugar para a singularidade:

> Antes tinha aula sobre sexualidade, mas não tem mais. E tipo, a gente ficava só estudando doenças sexuais, vai estudar sobre o preço de um

> bebê no primeiro ano de vida. Eu tive essa atividade, sobre o preço de um bebê na adolescência. A escola faz isso pra gente ficar com peso na consciência. E ficar estudando DST?... Isso a gente já aprende na aula de ciências, o que a gente quer saber mesmo, eles não falam. (Fragmento de fala de uma adolescente)

A partir de um curta-metragem exibido durante um encontro, foi possível para elas falarem de suas questões sobre amor e sexualidade e construir respostas individuais. Concluíram que há várias formas de se apaixonar, que é possível se apaixonar a primeira vista, mas que também é possível se apaixonar por um amigo, que algumas meninas se interessam mais pela beleza e outras pela inteligência, que pode transar no primeiro encontro ou esperar para ter "intimidade entre o casal". "Tem que ver. Depende de cada uma", conclui Cláudia.

Pela via imaginária, através da identificação, Isabela, Regina, Patrícia, Cláudia, Tainá e Luísa buscavam tratar o real com o qual foram confrontadas na puberdade. Entretanto, este recurso não se sustenta e revela-se insuficiente. Com o acesso à palavra, é no próprio laço social, já instalado no grupo, que as adolescentes podem se revisitar um pouco mais descoladas da imagem, cuja presença é sempre tão intensa nos gadgets digitais.

Desse modo, a palavra, este atributo da ordem simbólica, mostra-se capaz de enlaçar real e imaginário possibilitando certo tratamento do real do gozo. As próprias adolescentes parecem constatar esse efeito de simbólico quando, no último encontro, explicam: "Aqui, todo assunto que a gente fala, quando vê já virou outra coisa. Não sei como isso acontece, mas acontece". E Patrícia, de seu jeito, nomeia: "É a envolvência".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNI, J. T.; FIGUEIREDO, E.R.; CASULA, K. [et al.]. Adolescentes públicos nas redes sociais. Anais do X Colóquio Internacional do LEPSI – 5 Congresso RUEPSY, 2014. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pB__WepviT7scJ:www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/37339a.doc+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 17 de janeiro de 2018.

CASTELLS, M. A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1996[1930].

LACADÉE, P. O despertar e o exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2011.

LAURENT, É. A sociedade do sintoma: a psicanálise, hoje. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007.

LÉVY, P. Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LIMA, N.L. Working in Photoshop. In: SANTIAGO, et. all. Mais além do gênero: o corpo adolescente e seus sintomas. Sobre as investigações teóricas e clínicas de orientação psicanalítica em projetos de pesquisa e extensão da UFMG. Belo Horizonte: Scriptum, 2017, p. 128-134.

LIMA, N.L.; CUNHA, C. F. A escuta de adolescentes na escola: a sexualidade como um sintoma escolar. Estilos da Clínica, São Paulo, USP, v. 18, n.3 p. 508-517, set./dez. 2013.

LIMA, N.L.; BARCELOS, N.S.; BERNI, J.T.; [et al.]. Psicanálise, educação e redes sociais virtuais: escutando os adolescentes na escola. Estilos da Clínica, São Paulo, USP, v.20, n.3, p. 421-440, set./dez. 2015.

LIPOVETSKY, G. A era do vazio: Ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri, S.P: Manole, 2005.

NOBRE, M.R. Realidade virtual, realidade psíquica na pós-modernidade: um encontro com Freud na infinitude fantasística do ciberespaço. Curitiba: CRV, 2014.

PENA, B. F. O supereu, sua gula estrutural e seus modos de gozo na história moderna e contemporânea. 165 f. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC Minas. 2016.

STEVENS, A. Adolescência, sintoma da puberdade. Revista Curinga: Clínica do Contemporâneo, Belo Horizonte, Escola Brasileira de Psicanálise – Seção Minas, n.20, p. 27-39, 2004.

VIOLA, D.T.D. Saber e corpo na adolescência: do enigma à invenção. In: PEREIRA, M.R. (Org.). Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com "isso"? Belo Horizonte: Scriptum, 2017a.

VIOLA, D.T.D.; LISITA, H.G.; BERNI, J.T.; [et al.]. Adolescência e saber no contexto das tecnologias digitais: há transmissão possível? In: LIMA, N.L.; STENGEL, M.; NOBRE, M.R.; [et al.]. Juventude e cultura digital: diálogos interdisciplinares. Belo Horizonte: Artesã, 2017b.

ENTRE O PERFEITO E O VIRTUAL, O ADOLESCENTE COMO REPRESENTANTE DO SUJEITO CONTEMPORÂNEO E SUAS RELAÇÕES DE AMIZADE

Samara Sousa Diniz Soares - PUC Minas
samarasousadiniz@gmail.com

A articulação contemporânea entre amizade e virtualidade aparece como motor para a escrita deste texto. Junção que ratifica o status da amizade como um construto psicossocial especialmente sensível às modificações do contexto em que é exercitada, tendência que a análise histórica e atual de sua vivência muito bem evidencia (ORTEGA, 2002). Devido a essa particular abertura à realidade social e subjetiva da época em que se apresenta, a amizade contemporânea tem sido drasticamente modificada com o aparecimento da tela como recurso mediador de seu exercício.

Nesse sentido, tomando como referência a realidade social hodierna, esta proposta tem como objetivo apresentar algumas mudanças ocorridas na forma de iniciar, manter e romper relações de amizade potencializadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's), bem como demonstrar o papel fundamental da figura adolescente propriamente dita e/ou de seus ideais na introdução e propagação dessas transformações na medida em que ele se torna o representante do sujeito contemporâneo às voltas com o laço social. Para alcançar tais objetivos, a Netnografia foi utilizada como ferramenta metodológica para chegar às comunidades do Facebook que abordam o tema da amizade e que possibilitaram a identificação das transformações ocorridas no modelo relacional atual que foram iniciadas ou potencializadas com o aparecimento da internet. A análise das 4104 comunidades[1] juntamente com o estudo de pesquisadores sobre o tema ratifica a importância da figura adolescente neste processo.

Conforme defendido por Soares (2018)[2], ocorre hodiernamente uma mudança de paradigma relacional na medida em que é possível perceber a passagem do discurso-prática da amizade perfeita que até bem pouco tempo dava o tom às relações amistosas, para o discurso-prática das amizades novas. Transformação claramente evidenciada na discrepância da forma como o modo, o espaço e o tempo dos vínculos são encarados em cada modalidade relacional. Perfeita enquanto modo de ser exercitada, eterna enquanto duração e vivida majoritariamente na presencialidade dos corpos, as amizades verdadeiras fazem fronteira com a perfeição, pois "Amizade real não se definha com o tempo, distância e espaço, mas

1 Todos os textos, poemas e frases encontrados nas comunidades são citados literalmente, respeitando, inclusive, os erros em relação às regras da língua portuguesa.

2 Dissertação de Mestrado da autora que será defendida em 01/03/2018. Portanto, trata-se de uma pesquisa que ainda não foi publicada.

se fortalece pelos laços eternos da verdadeira confiança"[3]. Entretanto, esta amizade perfeita e concreta vem perdendo espaço para as amizades novas e fluidas. Jocosas enquanto modo, instantâneas no tempo e fractalizando a presencialidade e a virtualidade dos corpos, as amizades novas, por sua vez, carregam consigo as marcas da virtualidade, pois o convite insistente é: "Borafazernovasamizades"[4].

Nessa nova aura relacional em que a novidade, a instantaneidade, a fugacidade, a fluidez, a quantidade, a recreatividade, a comicidade, a superação espaço-temporal, a sobrepujação e fractalização de antinomias, marcas do funcionamento virtual e do mercado, dão o tom às amizades que se travam hoje, a problematização da articulação entre amizade e virtualidade torna-se vitais para aqueles que desejam compreender as mudanças instauradas nos laços sociais com o aparecimento da tela. Junção que é representada de forma exemplar na apropriação do Facebook, maior site de rede social atual, do termo amigo para se referir ao usuário que possui uma conta em seu *website*.

A observação cotidiana revela e pesquisas como a de Primo (2016b) ratificam que o Facebook é o site de rede social mais utilizado na atualidade. Seu potencial de ampliar as possibilidades de vivências relacionais e sua clara capacidade de inovação estética e tecnológica lhe garante o lugar que hoje ocupa entre os diversos serviços *online*. Sua multifuncionalidade e interatividade propiciam o enodamento entre os espaços *online* e *offline*, potencializando o laço social. Utilizado como lugar "(...) de afirmação subjetiva e social, de construção de identidade, de validação da experiência, de socialização (...)" (LIMA, 2017, p. 84), o Facebook desempenha um papel fundamental na vida social e subjetiva dos sujeitos atualmente.

Contudo, este site de rede social não assume esta posição de destaque tão somente pela evidente ampliação de possibilidades de vivência, de experimentação e de identificação que oferece, mas também pelas infinitas armadilhas que traz consigo mediante o manifesto processo de industrialização pelo qual submeteu a amizade. Processo mencionado por Primo (2014, p. 126), que

> Trata-se de um conjunto de estratégias de racionalização de afetos, de interações linguageiras e da explicitação de endossos (curtidas e compartilhamentos), cujo tratamento estatístico e geração de padrões de comportamentos de consumo podem ser comercializados para subsidiar futuras estratégias mercadológicas, como criação de campanhas promocionais, análise de tendências, planejamento de novos produtos segmentados etc.

Sob a lógica capitalista que faz de seus próprios usuários mercadoria a ser vendida a grandes empresas, o Facebook evidencia de forma exemplar as potencialidades e os perigos da articulação entre amizade e virtualidade. Ambivalência que exige diariamente do sujeito contemporâneo adoção de posições críticas em relação a si, aos outros, aos relacionamentos

3 https://www.facebook.com/AmigosDistantes/?ref=br_rs

4 https://www.facebook.com/Borafazernovasamizades/?ref=br_rs

que constrói e a tudo aquilo que sugerem perspicazmente como modo de vida. Marcada a necessidade do sujeito de se posicionar de forma crítica e singular frente às mudanças relacionais instauradas pelas novas tecnologias aproveitando suas potencialidades e diminuindo os impactos negativos, faz-se necessário trazer à cena a figura adolescente que hoje se torna paradigmática em representar o sujeito contemporâneo e seus laços sociais.

Nesse sentido, é a análise das comunidades que se referem às amizades novas virtualizadas, paradigma relacional ora em construção em contraposição às amizades perfeitas que até então vigoravam, que permitiu identificar como a figura adolescente propriamente dita ou seus ideais de estilo de vida é que dão o tom ao modo de funcionamento, à estética e aos assuntos que são abordados em tais comunidades e, consequentemente, ao modo de fazer amigo hoje. Se for verdade que os adolescentes estão abandonando o Facebook e migrando para outros serviços *online* em busca de maior privacidade na medida em que cresce o uso deste *software* social por seus pais ou responsáveis (JIVANDA, 2013; TATE, 2013 apud PRIMO, 2016b), a cultura adolescente, contudo, não saiu dele. O Jogo do Add[5], o público alvo e o modo de funcionamento das comunidades analisadas provam isso.

O Jogo do Add, mecanismo utilizado pelos internautas para angariar novas curtidas, amigos e seguidores, ainda que não seja utilizado tão somente por adolescentes, pois é "(...) feito pras pessoas que gostam de ter novas amizade"[6] independentemente de sua faixa etária, publica em suas páginas perguntas diretamente relacionadas ao universo adolescente, remetendo aos seus dilemas, origens, preferências, sexo e escola (LIMA, 2015). Alguns exemplos de *posts*:

> "Uma qualidade sua? Quem curtir voce add ou segue."; "Voce estuda de: 1-manhã, 2-tarde, 3-noite, 4- não estuda mais. Quem curtir voce add ou segue"; "Vc e virgem? (Sim ou nao) Quem curtir vc add"; "Vc gosta de tomar banho? (Sim ou nao) Quem curtir vc adc", "Voce ja fumou? (Sim ou nao) Quem curtir voce add". (LIMA, 2015, p. 90).

Além da preponderância de "assuntos adolescentes", o público alvo dessas comunidades parece ser essencialmente esta faixa etária, conforme afirma o criador de uma delas: "(...) pagina em que os adolescentes podem conheçer novas amizades."[7]. E, além de serem destinadas aos adolescentes, as comunidades do Facebook também são criadas e administradas por eles, pois mencionam coisas referentes à escola e role[8], atividades típicas desta fase, no campo "sobre", local destinado à explicitação de características relacionadas à comunidade tais como objetivo, data de criação, *sites* e blogs relacionados, que é preenchido pelo administrador/criador da página.

---

5 Lima (2015, p. 89) comenta que a lógica ou a mágica deste jogo é muito simples: "o perfil do jogo faz um *post*, um usuário comenta, os outros curtem seus comentários, o primeiro adiciona todos aqueles que curtiram".

6 https://www.facebook.com/Jogo-Do-Add-ou-Segue-Novas-Amizades- 641211085930302/?ref=br_rs

7 https://www.facebook.com/conhecaamizadesnovas/?ref=br_rs

8 https://www.facebook.com/Querendo-Nova-Amizades-2015-686789024768059/?ref=br_rs

Dessa forma, mesmo que nem todas as páginas sejam criadas, administradas ou frequentadas por adolescentes, a forma de funcionamento e a estética apresentada nas fotos de perfil e capa, bem como nas frases e publicações estão intimamente relacionadas ao universo e à lógica de tais épocas da vida. Essa realidade revela ou denuncia o que Calligaris (2000) e Kehl (2004) descreveram em seus textos: a adolescência tornou-se, a partir da Modernidade, um ideal e sintoma cultural. Se até a primeira metade do século XX os jovens desejavam, cada vez mais depressa, se parecer em todos os sentidos com os adultos, tal realidade se modificou depois de 1950, momento em que a adolescência passou a ser vista como um estado de espírito, um jeito de corpo, um sinal de saúde e disposição, um perfil do consumidor, uma fatia do mercado em que todos querem se incluir.

Essa mudança tem suas bases na forma como os adolescentes buscavam o reconhecimento dos adultos e a transformação desse jeito de ser adolescente em mercadoria a ser vendida não só para eles próprios, mas também para os adultos, crianças e até idosos. Calligaris (2000) pontua que, na busca incessante de serem reconhecidos pelo mundo adulto como um par, especialmente por meio da rebeldia, os adolescentes acabaram encarnando o maior sonho da cultura ocidental moderna adulta: a liberdade, tornando-se, assim, um modelo identificatório e objeto de imitação destes, processo ao qual Kehl (2004) nomeia de '*teenaginazação*' da cultura ocidental. A adolescência, vista como um momento marcado pela crise, como significante para tudo o que até então era vivido nos porões da civilização, ao ser vampirizada pelo capitalismo, sai deste lugar para se tornar uma nova fatia do mercado, virar consumidor em potencial. A partir disso, ser adolescente virou slogan, virou clichê publicitário, virou imperativo categórico – condição para se pertencer a certa elite atualizada e vitoriosa.

Entretanto, a ascensão da adolescência dos porões da vida a ideal e sintoma social não é sem consequência. Os laços sociais que na Modernidade eram sustentados pelos ideais da Revolução Francesa na qual igualdade e fraternidade eram primordiais, perderam espaço para a liberdade, representada de forma máxima na figura adolescente, conforme situa Coutinho (2009). O ideal-sintoma encarnado pela adolescência evidencia a incapacidade de dar consistência ao laço social e de assegurar a sua transmissão mediante a falta de representantes sociais com os quais possam se identificar, favorecendo a emergência de um ideal narcísico totalizante e sem falhas preso ao presente em detrimento de um ideal de eu que aponte para projetos futuros e permita um espaço para a falta e para o conflito, motores para o desejo.

Se antes de se tornarem um ideal para todas as idades em nível global, os adolescentes, por meio do intenso trabalho de interpretação dos desejos recalcados dos adultos, tentavam o reconhecimento destes como par, eles descobrem que, na verdade, os adultos gostariam de ser como eles: "os adolescentes pedem reconhecimento e encontram no âmago dos adultos um espelho para se contemplar", pontua Calligaris (2000, p. 74). Crescer e se tornar adulto, portanto, não significa mais nenhuma promoção, visto que significa abandonar o lugar tão desejado pelos adultos. Coutinho (2009, p. 62) acrescenta que "(...) nas sociedades urbanas, organizadas em grandes círculos sociais, o indivíduo busca cada vez mais em si próprio um ponto de referência, fixo e não-ambíguo, na medida em que não pode mais encontrá-lo em

nenhum ponto exterior a ele". E, para ela, esta observação quanto à perda de referências tradicionais e a busca em si por um ponto fixo no qual possa ancorar o seu eu é determinante para o surgimento da adolescência.

Entretanto, a abdicação dos adultos deixando vazio este lugar em nossa sociedade também não é sem consequências. A falta de modelos identificatórios para além de si mesmos deixa adolescentes confusos e à deriva, cabendo a cada um, de forma totalmente solitária, encontrar saídas para seus impasses. A imposição do narcisismo, citada por Kehl (2004) como outra consequência dessa retirada do adulto de seu lugar e papel social, gera pânico nos adolescentes, pois, mesmo diante de tantos dilemas, conflitos, inseguranças e dificuldades enfrentadas em tal época, eles têm que responder ao imperativo de ser sempre feliz imputado a eles pela cultura, visto que eles vivem uma "maneira de ser adulto quanto aos prazeres, mas sem as obrigações relativas" (CALLIGARIS, 2000, p. 74).

A adolescência em nossa sociedade ocupa, portanto, o mais alto patamar na escala da importância dos ciclos etários, realidade demonstrada nas páginas encontradas. De um lado, estão os adultos e idosos que querem retroceder no tempo, abandonando seus respectivos lugares e papéis sociais para se tornarem "adultescentes" (LE BRETON, 2017, p. 84), isto é, eternos adolescentes. De outro, estão as crianças, que, cada vez mais, são chamadas a decidir por elas mesmas com uma autonomia crescente, deixando, assim, de serem totalmente crianças e ingressando no mundo adulto, que, na verdade, quer ser adolescente.

A infantilidade misturada com ideais adolescentes e adultos que facilmente é percebida nas páginas do Facebook também pode ser explicada. Calligaris (2000) comenta que a adolescência é uma espécie de infância prolongada no corpo de um adulto, pois ele precisa ser feliz como as crianças são e, ao mesmo tempo, ter condições físicas e psíquicas para realizarem os prazeres mais alinhados com os dos adultos. As crianças, que no início da Modernidade deram suporte aos adultos como fonte de continuidade dos sonhos interrompidos pela morte, com a criação do conceito de adolescência foram relegadas a um segundo plano.

> Cada vez mais, o olhar dos adultos se desloca das crianças para os adolescentes, pois o espetáculo de sua felicidade é de fato mais gratificante. Se conseguirmos realizá-la mantendo os adolescentes protegidos e irresponsáveis como crianças, mas com exigências e voracidades de adultos, eles vão nos oferecer um show bem parecido com a felicidade que gostaríamos aqui e agora, para nós (CALLIGARIS, 2000, p. 68).

Assim, os adultos carregam em si ideais e estilos de vida adolescentes que, por sua vez, são uma extensão da infância com algumas regalias de adultos. Tal realidade, entretanto, como muito bem aponta Coutinho (2009), incide diretamente na constituição dos laços sociais contemporâneos. Ao ocupar o lugar de ideal e sintoma da cultura, a adolescência torna-se paradigmática ao representar a condição de todo sujeito na contemporaneidade, isto é, errante frente à falta de suportes coletivos representativos de uma busca ou promessa de satisfação futura que possam fundamentar a constituição do ideal do eu como marca do

desejo a ser satisfeito. O que se vê, por seu turno, é a busca da satisfação imediata, que não pressupõe mediação de um terceiro e nem admite concessões de modo que a referência ideal principal não se situa na alteridade, mas no próprio eu.

Coutinho (2009) afirma que esse tipo de laço social resulta de uma falência e de uma dispersão das ficções compartilhadas e das referências simbólicas, fato que provoca uma dificuldade no confronto com a alteridade, tornando as relações sociais progressivamente mais diretas e imediatas, disseminando-se o fantasma de auto-engendramento individual e social. Presentificado nos dias atuais, o laço social melancolizado mascara a questão da alteridade e dos limites não favorecendo o lidar com a falta e com as diferenças. O que predomina, pelo contrário, são fantasmas de auto-engendramento sociais ou subjetivos, na ausência de ideais descentrados do próprio eu que sirvam como referências identificatórias eficazes para os sujeitos. Assim como acontece na melancolia em que o objeto de identificação é incorporado e confundido com o próprio eu, o laço social melancolizado não se faz representar psiquicamente sob a forma de um ideal distinto do eu indicando uma perturbação do registro do ideal do eu na sustentação do laço social. Em suas palavras:

> (...) o sintoma social contemporâneo, expresso através da adolescência como momento de impasse subjetivo, funda-se em um laço social regido prioritariamente pelo registro do eu ideal – que não admite a falta nem leva em conta a diferença, favorecendo o gozo instrumental, totalitário e tirânico, de acordo com o modo narcísico (...) e não pelo ideal do eu – que é, por definição, inatingível e assim serve de sustentação ao desejo (COUTINHO, 2009, p. 239-240).

Nesse cenário de pulverização das referências identificatórias oferecidas pela cultura, o adolescente errante aqui tomado como figura paradigmática do sujeito contemporâneo, faz da mobilidade própria do tribalismo (MAFFESOLI, 1998) uma tentativa de demarcação e sustentação identitária e formação de laços, ainda que sempre mutáveis. Estes pequenos grupos, construídos mediante afinidade dos membros, são "'pequenas franco-maçonarias', e sua eficácia se apoia, essencialmente, no fato de que a proximidade de seus membros cria laços profundos o que provoca uma verdadeira sinergia das convicções de cada um" (MAFFESOLI, 1998, p. 117, grifo do autor), aumentando o sentimento de pertença.

Desapegadas de projetos a longo prazo, ou seja, relações que devam durar para sempre conforme defendido no discurso-prática da amizade perfeita, as amizades novas, muito bem representadas pelas tribos maffesolinianas, se arquitetam sob a insígnia do presente ou do presenteísmo para usar o termo do autor. Como corolário, as relações amistosas são pontuais, "conforme os interesses do momento, conforme gostos e ocorrências o investimento passional irá conduzir para tal ou qual grupo, para tal ou qual atividade" (MAFFESOLI, 1998, p. 176). São relações instantâneas que se movem segundo as pegadas do desejo, porém intensas visando tão somente o ato de estar junto à toa.

Nesse novo modelo relacional, é a liberdade, encarnada de forma máxima pelo adolescente, que dá o norte para o iniciar, o manter e o romper as relações amistosas. E como

os desejos sempre mudam, a mobilidade e a intensidade são as marcas dessa nova maneira de estar junto. Ambiguidade que, para Maffesolli (1998), demonstra a crueldade desta nova forma de socialidade, pois são aldeias urbanas que podem paradoxalmente e concomitantemente mostrar relações densas e cruéis que podem contribuir tanto para a efetivação do laço social quanto para o aprofundamento do hiperindividualismo. Nesse cenário, as novas tecnologias potencializam tanto o aparecimento de rede de tribos, ou seja, vários pequenos grupos que compartilham o mesmo território da virtualidade: "'multidão de aldeias' que se entrecruzam, se opõem, se entreajudam, ao mesmo tempo que permanecem elas mesmas" (MAFFESOLI, 1998, p. 194, grifo do autor), quanto a solidão em rede defendida por Turkle (apud Primo 2016a).

Dessa forma, a análise do material encontrado no Facebook possibilita afirmar que as relações amicais atuais estão passando por um processo de mudança de paradigma na medida em que os ideais da amizade perfeita, que vigoravam até então, não condizem mais com uma sociedade intensamente atravessada e marcada pela virtualidade. Os laços sociais sob o discurso da perfeição que na Modernidade eram sustentados pelos ideais da Revolução Francesa na qual igualdade e fraternidade eram primordiais, perderam espaço para a liberdade, representada de forma máxima na figura adolescente. Tais mudanças potencializadas pela rede são vivenciadas pelo "sujeito adolescente contemporâneo", mesmo que cronologicamente não pertença a esta faixa etária.

Esse ideal-sintoma encarnado pela adolescência, tal qual a virtualidade, é ambíguo. É esse mesmo adolescente marcado pelo individualismo próprio da época em nascera enquanto conceito, ou seja, a Modernidade, conduzido essencialmente pelo desejo e que por isso tem impasses com a alteridade, que pode fazer da própria vida uma obra de arte a ser esculpida por si mesmo a partir da busca de saídas criativas e singulares frente à realidade social a partir do seu desejo. Tanto as tribos de Maffesoli (1998) quanto as amizades novas de Soares (2018) podem ser apropriadas como motores do hiperindividualismo ou como reações coletivas, holísticas, a um mal-estar subjetivo generalizado de apropriação e renovação do laço social. Fratrias órfãs que tentam elaborar novos modelos de sustentação social e novas referências, uma vez que não se conta com a presença de figuras capazes de encarnar os ideais de uma maneira mais estável e global.

REFERÊNCIAS

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. Publifolha: São Paulo, 2000.

COUTINHO, Luciana Gageiro. **Adolescência e errância**: destinos do laço social no contemporâneo. Rio de Janeiro: NAU: FAPERJ, 2009.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

LE BRETON, David. **Uma breve história da adolescência**. Belo Horizonte: Editora PUC, 2017.

LIMA, Letícia Vargas. **Os mendigos de likes**. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

LIMA, Nádia Laguárdia de. A internet muda tudo! In: MELGAÇO, Paula et al. (Orgs). **Como a tecnologia muda o meu mundo**: imagens da juventude na era digital. Curitiba: Appris, 2017, p. 79-87.

ORTEGA, Francisco. **Genealogias da amizade**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

PRIMO, Alex. Industrialização da amizade e a economia do curtir. In: OLIVEIRA, L.; BALDI. V. (Orgs.). **A Insustentável leveza da web**: retóricas, dissonâncias e práticas na sociedade em rede, Salvador, BA: EDUFBA, 2014, p. 109-130.

PRIMO, Alex. **E se Aristóteles usasse o Facebook?** Uma genealogia da amizade. Rumores, n.20, v.10, 2016a.

PRIMO, Alex. Conversações fluidas na cibercultura. In: XXV Encontro Anual da Compós, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016b. **Anais**.... Goiânia, 2016b.

SPECHT, Patrícia Pivoto. Entrevista com Alex Primo: A reinvenção da amizade na cibercultura. **Contemporânea Comunicação e Cultura**, v.14, n.03, set-dez 2016.

O QUE FAÇO NA INTERNET? PERCEPÇÃO DOS ADOLESCENTES E SEUS PAIS SOBRE O USO DAS TIC'S

Vanina Costa Dias[1]
Márcia Stengel[2]
Simone Pereira da Costa Dourado[3]
Marilza de Lima Friche[4]
Jéssica Buthers Lima Ferraz Fraga[5]
Luis Filipe Santos[6]

A realidade social contemporânea, marcada pelo avanço e uso constante das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) para as mais diversas atividades, demonstra que a virtualidade se tornou um novo espaço de vivências e relacionamentos que ocasionam múltiplas experiências e trazem consigo uma nova dimensão de mundo, alterando as relações interpessoais e interferindo diretamente na vida cotidiana das pessoas. No entanto, pesquisas demonstram que existem significativas diferenças entre o uso que adolescentes e adultos fazem da internet e, consequentemente, nos efeitos que ela produz.

Exemplos disso são as diferenças geracionais no uso de serviços *on-line* para manter contato com amigos, analisadas por Primo (2016b). Dentre as inúmeras diferenças de apropriação de uso dos mais variados serviços de acordo com a faixa etária, chama a atenção o fato de que os pais ou responsáveis pelos adolescentes, ou seja, pessoas entre 41 e 50 anos, são os que mais utilizam o Facebook para conversar com os amigos (98,2%), seguido dos jovens entre 21 e 30 anos (96,5%), dos que possuem entre 31 e 40 anos (94,8%), daqueles com mais de 50 anos (93,6%) e, em último lugar aparecem os adolescentes (92%). As análises desses dados demonstram que, embora o Facebook seja utilizado por pessoas das mais variadas faixas etárias para manter contato com os amigos - o motivo primordial apontado pelos internautas para seu uso - jovens e adolescentes utilizam menos esta rede social do que seus pais ou responsáveis e familiares mais velhos. O compartilhamento da mesma ambiência virtual com familiares tem ocasionado, inclusive, a migração dos jovens para outros serviços em busca de maior privacidade (JIVANDA, 2013; TATE, 2013 apud PRIMO, 2016b).

Com relação ao Whatsapp, o percentual de uso decresce na medida em que a faixa etária se eleva. Adolescentes entre 16 e 20 anos o utilizam majoritariamente (92%) ao passo

1 FPL. Email: vaninadias@gmail.com

2 PUC Minas. Email: marciastengel@gmail.com.

3 UEM. Email: simone.dourado890@gmail.com

4 PUC Minas. Email: liufriche@yahoo.com.br

5 PUC Minas. Email: jessicabuthers@hotmail.com

6 PUC Minas. Email: luisfilipe.puc@gmail.com

que o outro extremo, entre pessoas com mais de 50 anos, o número cai para 63,8%. No caso do uso do e-mail, o fenômeno é inverso. Apenas 44% dos respondentes na faixa etária dos 16 aos 20 anos utiliza ou utilizou o e-mail para manter contato com amigos, enquanto 85,1% dos respondentes com mais de 50 anos disseram fazer uso da ferramenta. Ou ainda, as faixas de 41 a 50 anos, ou mais de 50 não assinalaram o uso do aplicativo Tinder, deixando tal prática exclusivamente para os adolescentes (6%), jovens (4,6%) e adultos (2,6%).

De acordo com Spizzirri e outros (2012), os adolescentes são caracterizados por estarem sempre conectados a algum tipo de mídia e até mesmo, a mais de uma mídia simultaneamente. Em pesquisas realizadas pelo CETIC.Br verificou-se uma tendência de crescimento da proporção de usuários de internet: em 2008, ela era de 39%, ao passo que em 2016 61% da população brasileira se conectaram à rede, o que equivale a 107,9 milhões de usuários no país. Chama nossa atenção no último levantamento dessa pesquisa (2016) a diferença de usuários de internet por idade: enquanto a faixa etária de indivíduos entre 10 e 34 anos apresentou proporções superiores a 80%, a dos indivíduos de 45 a 59 anos alcançou 54%, e entre aqueles de 60 anos ou mais apenas 24% eram usuários de internet.

Todas essas questões se reproduzem no núcleo familiar na relação entre os adolescentes e seus pais. As tecnologias de comunicação e informação, que, até muito recentemente, eram, predominantemente, dominadas pelos adolescentes, atualmente são utilizadas em grande escala também por seus pais, mesmo que de forma diferente, como apresentado anteriormente. Essa realidade tem promovido significativas alterações nas relações entre os adolescentes e seus pais e em toda a dinâmica familiar. Tais mudanças fazem da família um espaço privilegiado para a observação das relações intergeracionais relacionadas aos usos das TIC's, especialmente durante a adolescência dos filhos, pois, neste momento, eles têm seu status modificado pelos processos de individuação e autonomização, que redefinem relações intra e intergeracionais.

Nesse contexto, com o objetivo de conhecer os aspectos geracionais na utilização das novas tecnologias, este trabalho propõe analisar como as relações entre pais e filhos adolescentes passam a ser mediadas pelos usos que ambos fazem delas. Como percurso metodológico foi realizada a análise qualitativa dos dados já tratados estatisticamente da pesquisa TIC Kids *Online* coletados em 2015 e 2016. Destes dados, foram selecionados os que se referem aos aspectos gerais de uso da internet pelos pais e adolescentes e às atividades de mediação realizadas pelos pais/responsáveis com o objetivo de analisar as consonâncias e dissonâncias na apropriação do uso pelos dois grupos, bem como conhecer as práticas de mediação que são realizadas.

Quanto aos aspectos gerais de uso da internet, os dados demonstram que embora mais da metade dos pais entrevistados acessem a internet diariamente (61%), o uso da rede como rotina cotidiana ainda é uma tendência mais fortemente observada entre os adolescentes. Mais de 77% deles se conectam diariamente à internet e se apropriam dos sites de rede social quase que unanimemente (96%). A importância que estes *softwares* sociais possuem para os sujeitos contemporâneos já é conhecida e os incontáveis usuários do Facebook, maior

representante deste segmento na atualidade, comprovam tal realidade. Esse lugar diferenciado que os sites de redes sociais ocupam, especialmente na vida dos adolescentes, está intimamente ligado às infinitas possibilidades de vivência e experimentação que proporcionam aos seus usuários.

Mais que a possibilidade de se expor e exibir conteúdos de si, como alguns julgam e potencializar a exaltação de si, a autopropaganda e o autoelogio permanente (LE BRETON, 2017), os sites de redes sociais e as redes sociais que são neles constituídas e mantidas são "intensificadoras do Eu, caixas de ressonância para o sentimento de existir" (LE BRETON, 2017, p. 18). Inflação e exposição de si que, para além do uso narcisista e individualista, são muitas vezes utilizadas como convite à interação. Como pontua Landim (2017), na rede, a interação social acontece através das imagens performáticas que são nela veiculadas. Dessa forma, esses ambientes tão frequentados pelos adolescentes podem e diversas vezes são utilizados para construção de si a partir do outro no laço social.

As TIC's, na maior parte das vezes, são usadas pelos pais e seus filhos em sua própria residência, 93% e 86%, respectivamente (CETIC, 2016). Este dado é reiterado pelas pesquisas de Maidel e Vieira (2015) e Almeida et al. (2013), que também registram a casa dos pais como o lugar mais comum de uso das TIC's pelos adolescentes. Entretanto, o uso expressivo (81% e 85%) da rede por parte dos adolescentes quando estão na casa de outras pessoas também é significativo.

Paradoxalmente, a casa, ícone do mundo privado, aparece como o lugar primordial para o acesso à rede, isto é, ao mundo público. Tal ambivalência sinaliza como as novas tecnologias impactam diretamente na fractalização dos mundos *on-line e off-line*, não cabendo mais, inclusive, esta divisão. Ademais, faz pensar como as novas tecnologias são potentes em fazer com que o sujeito contemporâneo experimente situações ambivalentes. Se, por um lado, a segurança do privado possibilita a adolescentes e adultos adentrarem ao mundo público por meio da rede com maior grau de segurança e controle sobre seus comportamentos e reações bem como os do outro, essas mesmas tecnologias são aquelas que dificultam o desenvolvimento de habilidades sociais que são próprias do encontro presencial sem a mediação da tela. Se elas facilitam o iniciar, manter e romper relações sociais, por exemplo, de forma mais rápida e menos dolorosa, também criam uma assepsia relacional que enfraquece o desenvolvimento de habilidades necessárias aos sujeitos.

O uso significativo da internet em outras casas revela a relação de dependência que os adolescentes têm, muitas vezes, com o seu aparelho celular, principal meio de acesso à internet atualmente. Devido ao lugar quase coextensivo do corpo que os *smartphones* ocupam para os sujeitos contemporâneos, estar conectado, independentemente do lugar e com quem esteja, é antídoto a reações de raiva, estresse, desespero e ansiedade, bem como garantia de liberdade, reconhecimento e não solidão.

> Podemos ter a sensação de que, com o Iphone carregado e tendo a conexão necessária (isso é, dadas as condições preservadas), três ideias se colocam como "verdadeiras": a primeira é a de que podemos co-

> locar nossa atenção onde quisermos, a segunda, que seremos sempre ouvidos e a terceira, finalmente, que nunca ficaremos só (BARBOSA, 2013 apud MELGAÇO, 2017, p. 76, grifo da autora).

Em meio a essa segurança vital assente nas tecnologias, "desconectar-se é, para muitos, uma morte simbólica, uma impossibilidade de pensar a continuidade de sua presença no mundo" (LE BRETON, 2017, p. 19. Há uma tendência em valorizar mais as conversas virtuais do que as presenciais mencionada por Turkle (2011 apud PRIMO, 2016a) como um dos efeitos negativos da virtualidade. Para essa pesquisadora, a onipresença dos dispositivos digitais na vida cotidiana cria a expectativa da resposta imediata. Essa interação *on-line* permanente acaba impactando diretamente nas conversações presenciais, tornando-as fragmentadas, dispersas e menos valorizadas, pois é com elas que se gastam menos tempo e atenção em detrimento das virtuais.

Um dado que reflete a ideia de extensão corporal dos aparelhos móveis é a porcentagem de pais e filhos que fazem uso das TIC's quando estão se deslocando para algum lugar: o número de pais que acessam a internet em seu deslocamento apresentou um aumento significativo, passando de 42% em 2015 para 59% em 2016. Ainda em relação ao local de acesso às tecnologias da informação e comunicação, a diferença mais significativa que se observa diz respeito ao fato de os filhos utilizarem com frequência as TIC's quando estão em outros locais, como shoppings, lanchonetes e igrejas, enquanto que os pais pouco utilizam seus aparelhos nesses espaços. Além disso, é possível notar que alguns pais acessam a internet no local de trabalho, o que não foi indicado entre os filhos, provavelmente devido a não inserção do adolescente no mundo laboral. Tal aspecto remete à afirmativa de Ponte (2011) de que grande parte dos adultos inicia seu contato com o mundo digital através de suas ocupações profissionais, ao contrário dos adolescentes, que já nasceram no contexto de explosão digital.

Nessa direção, Spizzirri e outros (2012), com o objetivo de mapear os modos de utilização da internet pelos adolescentes, apontam em sua pesquisa que quando questionados sobre quem lhes ensinou a usar a internet, 58,52% dos adolescentes afirmaram que aprenderam sozinhos, sendo que a maioria aprendeu já na primeira infância, antes dos 10 anos de idade e de forma autodidata. Segundo as autoras, "essa autonomia no aprendizado caracteriza uma geração de jovens precocemente familiarizados e, consequentemente, destemidos para dominar as novas tecnologias" (SPIZZIRRI et al, 2012, p. 331). Além disso, estudo realizado por Cabello, Claro e Cabelllo-Hutt (2016) a respeito da percepção dos filhos sobre a mediação parental no uso das TIC's mostrou que 70% dos filhos acreditam saber mais sobre a internet que seus pais. Esses dados suscitam de forma expressiva a questão de como o uso das TIC's têm impactado a relação entre pais e filhos, assim como o conhecimento por parte dos pais em relação ao seu uso. "A entrada massiva de equipamento tecnológico em casa veio reavivar na família um estatuto de lugar de produção e transmissão de saberes entre gerações – digitais, neste caso" (ALMEIDA et al., 2013, p. 354).

Se há uma percepção de maior conhecimento do uso das TIC's pelos adolescentes, essa pode ser uma razão pela qual o movimento de doação e recepção de orientação dada pelos

pais/responsáveis em relação ao uso da internet para os adolescentes é ainda muito pouco realizado por ambos. Duas situações de orientação das abordadas na pesquisa (Ensinam como se comportar na internet com outras pessoas e explicam que alguns sites são bons e outros são ruins) tiveram maior destaque, alcançando um percentual acima de 70%. Percebe-se, assim, preocupação por parte dos responsáveis com quem os adolescentes se relacionam na rede e quais locais frequentam.

Comparando os dados de 2015 e 2016 é possível perceber um aumento do acompanhamento presencial dos pais/responsáveis das atividades que o adolescente realiza na internet. Eles responderam que ficam por perto (45% - 51%), sentam junto com os adolescentes enquanto utilizam a internet, mas sem participar do que estão fazendo (44% - 48%), e fazem atividades conjuntas (35% - 44%). Entretanto, o controle mais próximo é substituído pela conversa (61% - 66%), pelos ensinamentos em relação a pessoas (68% - 74%), pelas explicações se os sites são bons ou ruins (72% - 74%), pelo ensino de formas de usar a internet com segurança (58% - 59%) e quais medidas tomar quando algo os chatearem ou incomodarem na internet (58% - 63%). Os pais/responsáveis tendem a adotar atitudes parcimoniosas com os adolescentes, incentivando-os a explorar e conhecer a internet sozinhos (48% - 58%) e não colocando regras quanto ao uso do celular (45% - 43%). Tendem a não usar a abstenção do dispositivo como método corretivo (32% - 38%) e nem monitorar o que fazem ou com quem conversam por meio dele (39% - 43%). Apesar de haver um aumento da ajuda ofertada pelos pais/responsáveis aos adolescentes quando algo na rede os incomoda ou chateia (47% - 51%) ou eles não entendem (29% - 32%), a porcentagem ainda é baixa.

Já a percepção dos filhos relativa ao tipo de orientação dada pelos pais ou responsáveis é divergente a desses. No quesito "ficam perto quando usam a internet", tal prática foi percebida por 65% dos filhos no ano de 2015 e por 64% em 2016. Também há uma dissonância nas respostas de sentar juntos enquanto usam a internet, vendo o que estão fazendo, mas sem participar do que estão fazendo (57% - 63%). Nos outros itens elencados acima houve uma porcentagem similar nas respostas de filhos e pais/responsáveis. Assim como entre estes, as respostas com maiores índices entre os filhos foram que os pais ensinam como se comportarem na internet (70% - 73%) e explicam que alguns sites são bons e outros são ruins (68% - 72%).

No que diz respeito à verificação realizada pelos pais ou responsáveis sobre o uso da internet pelos filhos, o que eles mais fizeram foi ver os amigos ou contatos que os adolescentes adicionam nas redes sociais, com um percentual de 36% em ambos os anos analisados. As outras ações foram verificar o histórico de sites que o filho acessou (24% - 25%), suas redes sociais (27% - 26%) e o e-mail e mensagens, com um aumento mais expressivo (22% - 29%).

Dentre as situações de segurança e privacidade vivenciadas pelos adolescentes ao usarem a internet nos últimos 12 meses, a mais significativa foi ter publicado algo que se arrependeu e depois apagou (25% - 26%). As outras situações colocadas - alguém usou minha senha para acessar informações pessoais minhas ou para se passar por mim, alguém usou minhas informações pessoais de forma que não gostei, perdi dinheiro sendo enganado na

internet, e alguém tentou fingir que era eu na internet – não alcançaram nem 10% nos dois anos investigados. Esta informação reitera Fernandes e Moresco (2013, p. 5) ao afirmarem que "a visibilidade excessiva, aliada às opções de interação do Facebook, concede aos adolescentes e atores sociais um poder precoce para o qual muitos não estão preparados, criando-se situações complexas de constrangimento moral". Neste sentido, Costa e Gonçalves (2014) mencionam que muitos adolescentes estão aderindo ao Facebook para se manifestar, dar opiniões, fazer críticas e debater. As autoras salientam sobre a facilidade para criar um perfil nesta rede social, até mesmo burlando suas regras, mas apesar de utilizarem-na com facilidade e rapidez, por vezes os adolescentes ainda parecem não saber como usá-la adequadamente.

Os dados nos apontam que parece haver um descompasso entre pais/responsáveis e seus filhos. A postura dos primeiros pode ser interpretada, pelo menos, de duas maneiras: Numa primeira leitura é que eles não ajudam por não possuírem conhecimento suficiente para a execução de tais tarefas. Le Breton (2017) pontua que os pais são frequentemente menos competentes para ter acesso à rede e por isso, geralmente desistem e dão autonomia ao adolescente para experimentar, entretanto, essa independência exagerada concedida não é sem risco. Dessa forma, neste abismo entre gerações e conhecimentos, os pais ou responsáveis se veem inabilitados para ajudar efetivamente os filhos, deixando-os cada vez mais livres para fazerem o que desejam. Também os adolescentes acabam se tornando os responsáveis por iniciar os pais e ensiná-los a utilizar as novas tecnologias, provocando uma inversão de papéis.

Outra leitura possível é o fato de que os pais ou responsáveis não fazem junto com o adolescente, mas orientam quando este for fazer sozinho, pois estão ausentes na maior parte do tempo em função do trabalho. Melgaço (2017) sinaliza que as modificações sociais que vêm ocorrendo na família desde a década de 1950, especialmente com a saída da mãe para o mercado de trabalho, têm ocasionado mudanças do lugar dos filhos na família, ampliando o desamparo, isto é, a sensação de abandono. "As crianças e os jovens são muito mais deixados à deriva do que outrora no campo da família, pelo grande número de horas que ficam sem a presença dos pais, que saem para o trabalho" (BIRMAN, 2006 apud MELGAÇO, 2017, p. 74), fenômeno que potencializa a hiperconexão. Le Breton (2017, p. 83), ao abordar também algumas transformações enfrentadas pela família contemporânea, fala de uma adultização precoce cujas bases estão afixadas e/ou potencializadas pelo consumismo e o excesso de autonomia concedida aos filhos mediante o recuo dos pais em assumir seu lugar de autoridade, impingindo sobre a relação entre ambos mais uma lógica de paridade ou até mesmo disparidade quando o filho assume o lugar de "mestre".

Em pesquisa realizada por Dias (2016) observou-se também que a autonomia que se apresenta no modo como os adolescentes se apropriaram das TIC's, ultrapassando os adultos no aprendizado e nas habilidades, revela uma posição de independência que lhes confere um poder sobre as práticas mediadoras dos adultos. Assim, afirmando que adultos 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 na hierarquia geracional.

Tanto as respostas dos pais/responsáveis quanto a dos filhos parecem evidenciar que as mediações mais utilizadas pelos primeiros correspondem a estratégias relacionadas a conversas e explicações. Nesta direção, em artigo apresentado por Mora (2016) no qual trata dos direitos dos adolescentes no ambiente virtual, citando Appel et al (2012), a autora afirma que acompanhar o comportamento dos adolescentes na internet não significa que os pais devam monitorar ou colocar medidas restritivas, mas sim que eles estejam abertos a dialogar, orientar e apoiar seus filhos, pois, ao estabelecer uma relação de confiança, será mais provável que o adolescente procure os pais ao lidar com alguma situação desagradável na internet. Já as mediações restritivas demonstram ser mais ineficazes e facilmente burláveis.

Ainda em relação ao conhecimento por parte dos pais sobre o uso que os filhos fazem das TIC's, Terres-Trindade e Mosmann (2016) mencionam que uma pesquisa brasileira realizada pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (CETIC) no ano de 2012 revelou que, embora o acesso à internet tenha aumentado consideravelmente, os pais demonstraram ter pouco ou nenhum conhecimento do que os filhos fazem quando estão conectados.

Embora tratar-se de uma pesquisa em andamento, os resultados preliminares apontam que as novas tecnologias parecem reforçar a diluição nas barreiras geracionais já existentes e que, em muitas famílias, a introdução no mundo virtual e seu uso tem sido um dos novos discursos que os adolescentes têm trazido para o âmbito familiar e que são eles quem apresenta este mundo aos pais e lhes ensinam como circular por ele. Tais apontamentos demonstram que a virtualidade tem produzido novos discursos no sistema familiar, interferindo nas relações parento-filiais e, consequentemente, alterando as barreiras geracionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Nunes et al. Crianças e internet: a ordem geracional revisitada. **Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.** Lisboa, n.207, v. 48, p. 340-365, 2013.

BARBOSA, Alexandre F. **TIC Kids online Brasil 2015:** Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil [livro eletrônico]: TIC Kids online Brasil 2015 = Survey on internet use by children in Brazil, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CETIC. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros:** TIC domicílios 2016. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 2017

COSTA, Daine de Almeida; GONÇALVES, Betânia Diniz. As faces do "face": autoexposição adolescente. **Pretextos** – Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas, v. 2, p. 57-75, 2017.

DIAS, Vanina Costa. **"Morando na rede":** novos modos de constituição de subjetividades de adolescentes nas redes sociais. Curitiba: CRV, 2016.

FERNANDES, Marilia Schmitt**;** MORESCO, Silvia Ferreto da Silva. Adolescentes, Fotografia e Redes Sociais: Uma relação perigosa. **Revista Novas Tecnologias na Educação,** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.11, n.1, 2013.

LANDIM, Ilana. Novas compreensões sobre a imagem de adolescentes conectados por redes sociais. In: MELGAÇO, Paula et al. (Orgs). **Como a tecnologia muda o meu mundo: imagens da juventude na era digital**. Curitiba: Appris, 2017, p. 53-63.

LE BRETON, David. Adolescência e comunicação. In: LIMA, Nádia Laguárdia et al. (Orgs.). **Juventude e cultura digital**: diálogos interdisciplinares. Belo Horizonte: Artesã, 2017, p. 15-31.

MAIDEL, Simone; VIEIRA, Mauro Luis. Mediação parental do uso da internet pelas crianças. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v.21, n.2, p. 293-313, ago., 2015.

MELGAÇO, Paula. Cérebro eletrônico faz quase tudo? Sobre a hiperconexão e o desamparo. In: MELGAÇO, Paula et al. (Orgs). **Como a tecnologia muda o meu mundo**: imagens da juventude na era digital. Curitiba: Appris, 2017, p. 65-78.

PONTE, Cristina. Uma geração digital? A influência familiar na experiência mediática de adolescentes. **Sociologia, Problemas e Práticas.** 2011, n.65, p.31-50.

PRIMO, Alex. E se Aristóteles usasse o *Facebook*? Uma genealogia da amizade. **Rumores**, n.20, v.10, 2016a.

PRIMO, Alex. Conversações fluidas na cibercultura. In: XXV Encontro Anual da Compós, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016b. **Anais**.... Goiânia, 2016b.

SPIZZIRRI, Rosane Cristine Pereira et al. Adolescência conectada: Mapeando o uso da internet em jovens internautas. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 69, p. 327-335, abr./jun. 2012.

TERRES-TRINDADE, Michele; MOSMANN, CLARISSE Pereira. Preditores de Dependência de Internet. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 21, n. 3, p. 623-633, set./dez. 2016.

JOVENS PERCEPÇÕES DO URBANO EM UMA CIDADE NO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL

Victor Hugo Nedel Oliveira
Professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
victor.nedel@acad.pucrs.br

Tatiana Prevedello
Professora do Instituto Federal Farroupilha
t_prevedello@hotmail.com

Miriam Pires Corrêa de Lacerda
Professora da Universidade Feevale
miriamlacerda@feevale.br

Andreia Mendes dos Santos
Professora do PPG em Educação (PUCRS)
andreia.mendes@pucrs.br

Entender as juventudes contemporâneas e suas relações com a cidade faz-se oportuno em uma sociedade que, cada vez mais, subestima as capacidades destes sujeitos. Este estudo objetiva-se em analisar as percepções do urbano de jovens estudantes de uma instituição pública federal, localizada na cidade de São Borja, no interior do estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, realiza-se a metodologia quantitativo-qualitativa, através do uso de questionário auto-aplicável pelos sujeitos da pesquisa. Como aporte teórico, recorre-se aos autores referências no campo das Juventudes e no campo das questões. Os resultados indicam que, a partir da leitura da escala Likert, 56,1% dos jovens participantes do estudo estão na faixa de concordância com a frase "São Borja é uma boa cidade para se viver". A massiva porcentagem de 79,3% dos jovens afirma que em São Borja as pessoas frequentam os espaços públicos, fato que corrobora com as escritas destes jovens, quando falam dos espaços que mais frequentam em sua cidade, como o parque público Estádio Coronel Vagas, popularmente conhecido como "Parcão". Em relação à limpeza urbana de sua cidade, 53,7% dos jovens participantes do estudo estão no grau de discordância em relação à frase "São Borja é uma cidade limpa". Sobre as percepções da possibilidade de São Borja ser uma cidade turística, há uma evidente distribuição entre as repostas dos jovens: 48,8% estão na fase da concordância; 17,1% nem concordam, nem discordam; e outros 34,2% estão na fase da discordância. Desta forma, pode-se considerar que os jovens participantes do estudo formam consideráveis percepções urbanas em sua cidade, na medida em que estão atentos para situações relevantes, como, por exemplo, o turismo, a limpeza e os equipamentos urbanos presentes ou ausentes em seus espaços.

Palavras-chave: Culturas Juvenis; Jovens; Cidade; Percepções Urbanas.

INTRODUÇÃO: AS JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS

Estudar as juventudes contemporâneas e suas relações com as mais diferentes temáticas e os diferentes campos do conhecimento faz-se oportuno em uma sociedade que, cada vez

mais, subestima as capacidades destes sujeitos. A relação dos jovens com a cidade configura-se como um importante eixo de análise na medida em que a cidade se apresenta como o principal cenário das territorialidades juvenis.

Este estudo tem como principal objetivo analisar as percepções do urbano de jovens estudantes de uma instituição pública federal, localizada na cidade de São Borja, no interior do estado do Rio Grande do Sul.

Como aporte teórico, recorre-se aos autores referências no campo das Juventudes, quais sejam: José Machado Pais (2003); Carles Feixa (2004); Juarez Dayrell (2014); Jesus Martín-Barbero (2008); Mário Margulis (2009) e Néstor Garcia Canclini (2008). Há o entendimento, de acordo com a leitura de Feixa (2004), de que as culturas juvenis são as formas pelas quais os jovens estabelecem relações no coletivo, em espaços intersticiais à vida institucional, ou seja, o conceito de coletividade é presente em tais discussões.

Ainda, em consonância com Dayrell e Carrano (2014, p. 22), há que se esclarecer que

> as práticas culturais juvenis não são homogêneas. As configurações sociais em torno das identidades culturais não se constituem abstratamente, mas se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar num contexto de múltiplas influências externas e de interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico.

Neste sentido, a heterogeneidade expressada pelas culturas juvenis contemporâneas também pode ser lida através de suas relações com o urbano e com a cidade. Neste campo das questões urbanas, pode-se destacar a produção de David Clark (1991); Lana Cavalcanti (2015); Bettina Heinrich (2008) e Néstor Canclini (2008).

Para Margulis (2009, p.88):

> A cidade é comparável à língua, construída por múltiplos falantes em um processo histórico que dá conta de interações e de lutas pela construção social do sentido. A cidade, igual à língua, reflete a cultura: um mundo de significações compartilhadas. A fala pode homologar-se, no caso da cidade, com as práticas, os comportamentos, as ações, os itinerários, as transformações que vão construindo a cidade, os usos que seus habitantes fazem dela. [tradução nossa].

Em diálogo com o autor aponta-se a necessidade do entendimento de que a cidade é um sistema vivo, e não unicamente um amontoado de equipamentos urbanos como edifícios, prédios, casas, ruas, postes, fiações, calçadas, etc.. A cidade é viva, pois, por este sistema, transitam pessoas, água, carros, ônibus, trens, dinheiro, energia, esgoto, etc. Para cada indivíduo, a cidade possui um significado: para uns, um espaço para morar e trabalhar; para outros, um espaço de turismo; para outros, ainda, um espaço para transitar; e, para alguns, um espaço simples e nada mais.

Ao alargar o debate dos jovens e suas relações com a cidade é possível encontrar amparo com Oliveira (2008, p.235) ao referir que: "Eles são sua própria obra; ao espalhar suas assinaturas pela cidade, transformaram-se em personagens urbanos e dizem, por meio das suas escritas: 'eu existo', 'eu circulo pela cidade', 'esta cidade também é minha' ".

O ESPAÇO DE PESQUISA: A CIDADE DE SÃO BORJA (RS)

O município de São Borja está situado na fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul, a uma distância de 594 km da capital, Porto Alegre, sendo banhado pelo rio Uruguai, que é a divisa natural com a cidade de Santo Tomé, localizada na província de Corrientes, na Argentina. São Borja, localizada à 28º 39' 38" S; 56º 00' 16" W; com altitude média de 123m e área total de 3615,4 km² possui clima subtropical e, em conformidade com o IBGE (2015), a atual população do município é composta por 62.990 habitantes, apresentando uma densidade de 0,02 hab./km². O IDH do município é de 0,736, possuindo o PIB de 1.013.839,479 e renda *per capita* de 16.027,31.

Figura 1: Igreja Matriz São Francisco de Borja



Créditos: Tatiana Prevedello (2017)

Figura 2: Presidente Getúlio Vargas – Praça XV de Novembro



Créditos: Tatiana Prevedello (2017)

Primitivamente, São Borja foi aldeia de indígenas do grupo tape-guarani. O povoado foi fundado em 1682, quando ocorreu o retorno jesuítico às Missões Orientais. O nome é homenagem a São Francisco de Borja, que foi o 3º Geral ("General") da ordem dos jesuítas. O local foi o primeiro dos chamados Sete Povos das Missões da Companhia de Jesus, que abrigou em seu seio a nação guarani e foi o lar de Sepé Tiaraju. Embora tenha sido elevada à condição de município somente em 1833, São Borja foi fundada e povoada ininterruptamente desde 1682, sendo, portanto, uma das primeiras cidades do Brasil e a mais antiga cidade do Rio Grande do Sul, considerando-se que é a mais velha civilização continuamente habitada do estado.

Quando fundada pertencia aos domínios espanhóis e, em 1750, passou a ser controlada pelos portugueses, por força do Tratado de Madri, situação que prevaleceu até 1761, quando voltou à Coroa espanhola. Quarenta anos depois, Borges do Couto, Santos Pedroso e Ribeiro de Almeida incorporaram toda a área das Missões ao território português. A partir de 1810, foi sede da Comandaria-Geral das Missões, época em que foram feitas diversas concessões de sesmarias, e em 1834, de guarnição militar.

Na Guerra da Cisplatina, foi teatro de operações contra as forças uruguaio-argentinas (1816/1827). Durante a guerra com o Paraguai, viu seu território invadido por forças de Lopes (1864) e, na Revolução Farroupilha, participou ativamente.

A lei estadual 13.041/2009 declarou oficialmente São Borja "Terra dos Presidentes", por ser cidade natal de dois ex-presidentes do Brasil: Getúlio Vargas e João Goulart.

No passado a cidade foi conhecida também como a Capital do Linho, devido ao forte cultivo da planta no município nas décadas do início do século XX e, atualmente, o município é um dos maiores produtores de arroz da região sul.

O INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA (IIFAR)

A implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha campus São Borja foi criada pelo Plano Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – Fase II. O IFFar campus São Borja foi vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, a partir da Portaria do Ministério da Educação nº 4, de 06 de janeiro de 2009. Assim, em 15 de março de 2010, houve início das atividades acadêmicas. Em 21 de setembro de 2010, o Ministério da Educação lançou a Portaria nº 1.170, tornando efetiva a autorização para o funcionamento do campus na cidade.

Figura 3: Fachada do IFFar
ampus São Borja



Créditos: Tatiana Prevedello (2017)

Figura 4: Dependências do IFFar-
campus São Borja



Créditos: Tatiana Prevedello (2017)

O campus São Borja focou sua área de atuação em dois Eixos Tecnológicos: "Informação e Comunicação" e "Turismo, Hospitalidade e Lazer", visando proporcionar à comunidade qualificação de qualidade no setor de tecnologia e serviço.

Atualmente, no nível da Educação Básica, o campus oferta cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Cursos Técnicos Integrados PROEJA e Curso Técnico Subsequentes, e, no nível Superior, os cursos de licenciatura em Física e Matemática.

O Instituto Federal Farroupilha destina 50% das vagas para estudantes que cursam integralmente o Ensino Médio e/ou Ensino Fundamental em escolas públicas e 50% são destinadas para candidatos com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos per capita. Essas vagas ainda terão reservas para autodeclarados pretos, pardos, indígenas, cujo cálculo se dá com base no último Censo do IBGE. Dentro da ampla concorrência, 35% das vagas são voltadas para alunos provenientes de escola pública rural. Aos candidatos com deficiência, assegura-se 5% do total de vagas ofertadas. Dentro desse recorte, os sujeitos participantes da pesquisa são alunos do Ensino Médio Integrado em Informática, vinculado ao eixo "Informação e Comunicação", predominantemente provenientes da área urbana de São Borja.

MATERIAIS E MÉTODOS: O QUESTIONÁRIO

O principal movimento metodológico foi a aplicação de um questionário teste auto-aplicável via *Google Formulários* o qual foi aplicado nas turmas de Ensino Médio nível técnico integrado em informática do espaço de pesquisa. Segundo Vieira (2009, p.15) um questionário é definido como:

> Um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados respondentes, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal. As respostas são transformadas em estatísticas.

A aplicação de questionários na pesquisa facilita a compreensão total e inicial da amostra de pesquisa, pois fornece aos pesquisadores uma série de dados (numéricos ou escritos) sobre as variáveis solicitadas no documento. Para evidenciar a distinção entre os tipos de resposta de um questionário, de acordo com Vieira (2009) faz-se necessário recordar da distinção estabelecida entre as respostas quantitativas e qualitativas, ao mesmo tempo é importante saber se as respostas serão nas palavras de quem responde o instrumento ou se serão dadas alternativas.

O questionário aplicado foi dividido em algumas seções: a primeira, caracterizando a amostra de pesquisa; a segunda, solicitando para que os jovens participantes completassem frases como "São Borja é...", ou ainda "São Borja não é..."; a terceira, apresentando uma série de afirmações para serem contempladas em um grau de concordância ou discordância, de acordo com a escala Likert (1932); a quarta, questionando a relação dos jovens com a capital

do estado, Porto Alegre; a quinta, perguntando qual seria a primeira palavra que lhes vinha à mente quando vissem algumas imagens relacionadas à temática urbana; e a sexta e última seção, com perguntas diretas sobre a relação dos sujeitos com sua própria cidade, São Borja.

DOS RESULTADOS OBTIDOS

Os resultados indicam que, do número total de 83 convidados para a pesquisa, apenas 1 não aceitou responder a mesma, configurando, então, um grau de 98,8% de respondentes; destes, 67,1% do sexo masculino, 30,5% do sexo feminino e 2,4% preferindo não responder sobre sua identidade de gênero, o que abre margem à discussão sobre tais pertencimentos identitários.

Apresentou-se a imagem que segue para os jovens sujeitos da pesquisa: a entrada da cidade de São Borja, a partir da rodovia que dá acesso à área urbana da cidade, na confluência de três importantes rodovias: a BR 285, a BR 472 e a BR 287.

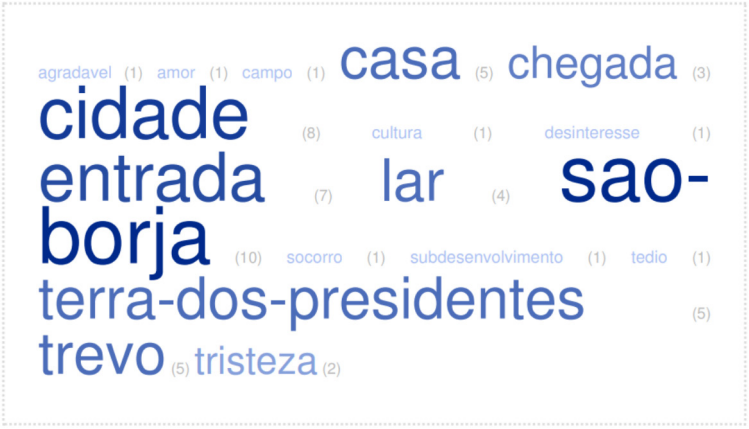
Figura 5: "entrada de São Borja"



Fonte: Google Imagens (2017)

O objetivo principal do uso deste recurso foi apreender as principais ideias, através de palavras-chave, dos jovens sobre a sua própria cidade. Surgiram dezenas de expressões a respeito da imagem anterior. Elencam-se as principais palavras apontadas pelos sujeitos, no formato de nuvem de palavras: quanto maior a palavra está representada, mais vezes ela ocorreu nas respostas.

Figura 6: "nuvem de palavras"

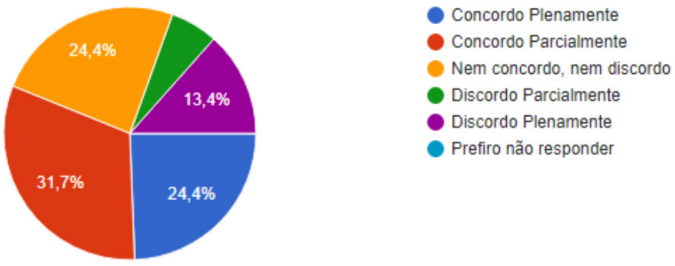


Organização: os autores (2018), elaboração via tagcrowd.com

Para além da nomeação da toponímia da cidade de "São Borja", como palavra em maior evidência na nuvem de palavras, percebe-se uma relação de expressões as quais podem se vincular a um critério positivo, como por exemplo: "casa", "lar", "amor". Outras palavras expressadas, no entanto, demonstram um vínculo negativo dos jovens sujeitos da pesquisa com seu espaço urbano, ao afirmarem "desinteresse", "socorro", "subdesenvolvimento", "tédio" ou ainda "tristeza". Embora estas expressões de cunho negativo tenham surgido em menor número de ocorrência, há que se ter igual ou maior atenção, visto que alertam para pertencimentos negativos ou falta de pertencimento desses jovens com seu espaço proximal.

A partir da leitura da escala Likert, 56,1% dos jovens participantes do estudo estão na faixa de concordância com a frase "São Borja é uma boa cidade para se viver", o que demonstra, para a maioria dos sujeitos, a identificação positiva com seu espaço urbano, mas não os exime de desejos para sua cidade, como por exemplo, a construção de um *shopping center*, de um cinema e de restaurantes de *fast food* espaços almejados por grande parte dos jovens sujeitos da investigação.

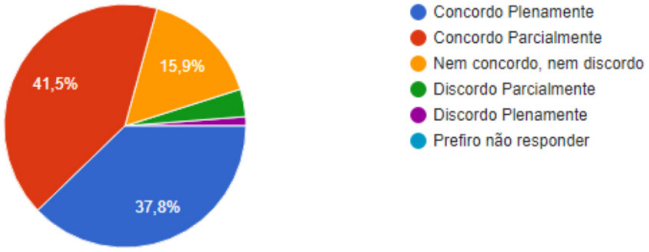
Gráfico 1: "São Borja é uma cidade boa para se viver"



Organização: os autores (2017).

A massiva porcentagem de 79,3% dos jovens afirma que em São Borja as pessoas frequentam os espaços públicos, fato que corrobora com as escritas destes jovens, quando falam dos espaços que mais frequentam em sua cidade, como o parque público Estádio Coronel Vagas, popularmente conhecido como "Parcão".

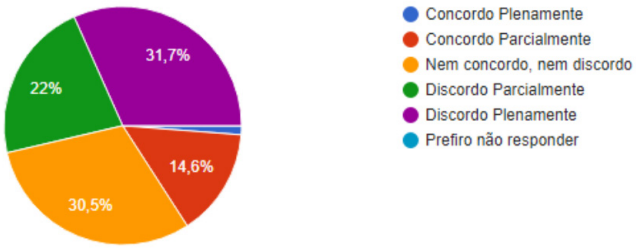
Gráfico 2: "Em São Borja as pessoas frequentam os espaços públicos"



Organização: os autores (2017).

Em relação à limpeza urbana de sua cidade, 53,7% dos jovens participantes do estudo estão no grau de discordância em relação à frase "São Borja é uma cidade limpa", e, ainda, 30,5% estão nem na concordância, nem na discordância em relação a este tema. Se somadas as porcentagens, há o número de 84,2% de jovens insatisfeitos com a limpeza de sua cidade, percentual significativo indicando que o jovem contemporâneo, mesmo em cidade do interior de um estado brasileiro, está atento às questões de ordem pública da cidade, o que, de certa forma, manifesta sua reflexão acerca do urbano e sua vivência política, mesmo que em fases principiantes.

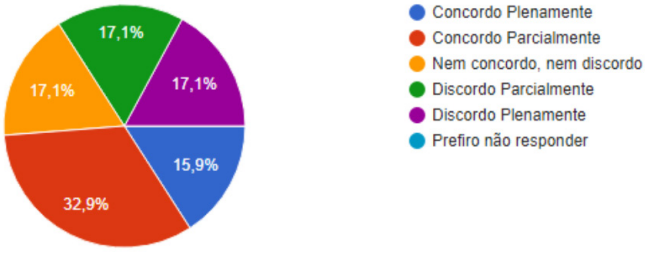
Gráfico 3: "São Borja é uma cidade limpa"



Organização: os autores (2017).

Sobre as percepções da possibilidade de São Borja ser uma cidade turística, há uma evidente distribuição entre as repostas dos jovens: 48,8% estão na fase da concordância; 17,1% nem concordam, nem discordam; e outros 34,2% estão na fase da discordância. Esta presente distribuição evidencia que não há total concordância nem total discordância em relação ao tema, por parte dos sujeitos da pesquisa.

Gráfico 4: "São Borja é uma cidade turística"

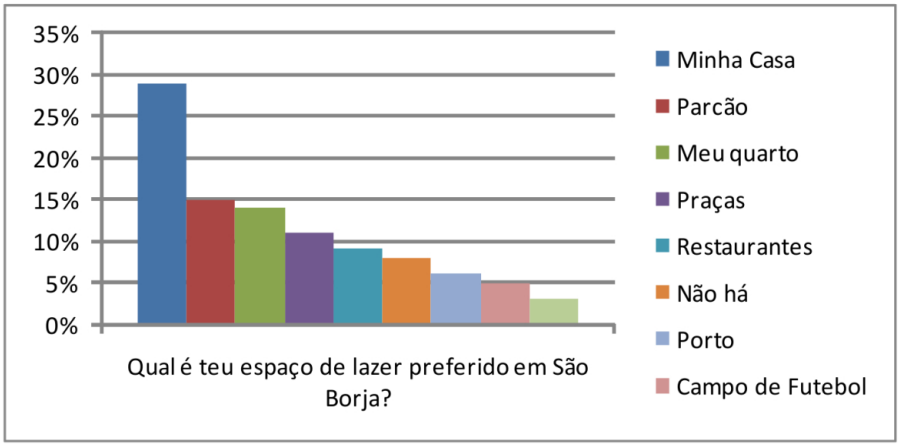


Organização: os autores (2017).

Ao tempo em que alguns jovens reconhecem a imagem de São Borja como a "Terra dos Presidentes", já que três presidentes brasileiros nasceram na cidade. Outros reconhecem a imagem da cidade como a ideia de "fim do mundo", haja vista a longa distância de mais de 600 km em relação à capital do estado. Neste sentido, as porcentagens se confirmam, quando analisados os dados qualitativos sobre as percepções dos jovens em relação à sua própria cidade.

Ao questionar os jovens participantes do estudo sobre seu espaço de lazer preferido na cidade de São Borja, e, a partir da análise dos dados coletados, constatou-se uma surpresa, conforme se analisa no gráfico que segue:

Gráfico 5: "Qual é teu espaço de lazer preferido em São Borja?"



Organização: os autores (2018).

Constata-se que as respostas "minha casa" (29%) e "meu quarto" (14%) ficam em espantosa evidência, problematizando a falta de espaços públicos de lazer na cidade, ou ainda, a preferência dos jovens sujeitos de permanecerem em seus espaços particulares, em detrimento do convívio social. Se somadas as duas respostas, há um percentual de 43% da amostra de

jovens preferindo obter lazer em sua própria casa ou seu próprio quarto, o que vai de encontro às ideias próprias do conceito de "culturas juvenis", ou seja, as formas coletivas de expressão da sociabilidade juvenil (FEIXA, 2004). Por outro lado, apresentam-se alguns espaços públicos como opções de lazer na cidade: o "parcão" (15%), oficialmente Parque Público Estádio Coronel Vagas; as "praças" da cidade (11%); os "restaurantes" da cidade (9%); o "porto" (6%) e o "campo de futebol" (5%). Ainda há a resposta "não há" espaço de lazer em São Borja (8%). O conjunto numérico somado à necessidade apontada pelos jovens de construção de equipamentos públicos de convivência, como o *shopping*, por exemplo, leva a acreditar na sede de espaços de lazer coletivos necessários às vivências juvenis contemporâneas.

A GUISA DA CONCLUSÃO

Pode-se afirmar, em um grau inicial, que os jovens participantes do estudo formam consideráveis percepções urbanas em sua cidade, na medida em que estão atentos para situações relevantes, como, por exemplo, o turismo, a limpeza e os equipamentos urbanos presentes ou ausentes em seus espaços.

Desta forma, pode-se concluir que os jovens contemporâneos estudados neste recorte possuem significativas vivências urbanas, entretanto, lhes falta uma maior apropriação deste espaço, com o intuito de melhor conhecê-lo, seus pontos principais e suas questões de ordem pública e social. Cabe, a guisa da conclusão, recordar as importantes palavras de Carrano, quando afirma que:

> as cidades se apresentam como territórios privilegiados da ação social da juventude. Os jovens fazem a cada dia uma nova cidade que, em grande medida, é terra estrangeira para aqueles que não compartilham dos mesmos referenciais de identidade e se tornam impotentes para reconhecer a multiplicidade de sinais que emanam de suas múltiplas práticas. (2003, p. 109).

Assim sendo, entende-se que efetivamente os jovens constroem a cada dia uma nova cidade. Com as amostras da pesquisa, sendo construído uma cartografia dos jovens na cidade, ou seja, das percepções urbanas dos mesmos, eles criam vínculos de identidade e pertencimento aos diferentes espaços. Os resultados dos estudos corroboram igualmente com as ideias do autor quando aponta que os jovens que compartilham os mesmos referenciais de identidade e tornam-se importantes para reconhecer a multiplicidade de sinais que emanam de suas múltiplas práticas (ao não reconhecerem todo o espaço urbano citado ou citar espaços de lazer como a própria casa, por exemplo).

Ao citar o parque como espaço de lazer e, ao mesmo tempo, a necessidade da construção de um *shopping* como grande maioria o fez, o jovem reafirma suas vivências em cotidiano, ou seja, só podemos falar na categoria de culturas juvenis, enquanto categoria conceitual, na medida em que estes jovens exercem seus espaços de identidade e de pertencimento em espaços urbanos. O jovem é múltiplo, é efêmero, é urbano, é transitório.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CANCLINI, Néstor García. Imaginários Culturais da Cidade: conhecimento/ espetáculo/ desconhecimento. *In*: COELHO, Teixeira. **A cultura pela cidade**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CARRANO, Paulo. **Juventudes e cidades educadoras**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens escolares e sua Geografia: práticas espaciais e percepções no/do cotidiano da cidade. *In*: _____; CHAVEIRO, Eguimar Felício; PIRES, Lucineide Mendes. **A cidade e seus jovens**. Goiânia: Editora da PUC GOIÁS, 2015.

CLARK, David. **Introdução à Geografia Urbana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: _____; _____; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

FEIXA PAMPLOS, Carles. A construção histórica da juventude. *In*: _____; CACCIA-BAVA, Augusto; CANGAS, Yanko. (Orgs). **Jovens na América Latina**. São Paulo: Escrituras, 2004.

HEINRICH, Bettina. Mundando cidades: um novo papel para a política cultural urbana. *In*: COELHO, Teixeira. **A cultura pela cidade**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

LIKERT, Rensis. **A Technique for the Measurement of Attitudes**, Archives of Psychology, 140: pp. 1-55, 1932.

MARGULIS, Mário. **Sociología de la cultura**: conceptos y problemas. Buenos Aires: Biblos, 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. *In*: BORRELI, Silvia;e FREIRE FILHO, João. **Culturas Juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves. A vida (nem tão secreta) dos pixadores de São Paulo: festas, rolês, tretas e amizades. *In*: BORRELI, Silvia; FREIRE FILHO, João. **Culturas Juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008.

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

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

GT 6 - JUVENTUDE E PROCESSOS EDUCATIVOS

O CLIMA FAMILIAR DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

Albenise de Oliveira Lima[1]
Aldenize Mendes Gomes[2]
Maíra Padilha Gondim[3]
Edvirges Rodrigues Liberado Ruiz[4]

Este artigo é parte de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar como os jovens dos primeiros períodos dos cursos de Ciências e Tecnologia, percebem o clima familiar de suas famílias. A pesquisa foi realizada com trinta jovens de idades compreendidas entre dezoito e vinte e um anos, alunos de uma universidade comunitária da cidade do Recife. Os instrumentos utilizados foram o Inventário do Clima Familiar (ICF), organizado e validado por Teodoro e colaboradores, e um questionário sociodemográfico, abordando aspectos sociais, econômicos e estruturais do jovem universitário.

Este artículo es parte de una investigación cuyo objetivo fue analizar cómo los jóvenes de los primeros períodos de cursos de ciencias y tecnología se dan cuenta del clima familiar de sus familias. El estudio se realizó con treinta jóvenes de edades comprendidas entre dieciochos y veintiún años, de una universidad en la ciudad de Recife. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario del Clima Familiar (ICF), organizado y validado por Teodoro y sus colaboradores y un cuestionario socio demográfico, sobre aspectos sociales, económicos y estructurales del joven universitario.

INTRODUÇÃO

O estudo da família tem se constituído um tema amplo e de vasto interesse na sociedade contemporânea, devido as suas mais diversas transformações. No entanto, tentar conceituá-la não é tarefa fácil. Bucher (2003, p.170) diz que "a família é um lócus onde nascem e amadurecem os afetos, onde se inicia a vivência do amor". Partilhando esta forma de pensar, entendemos que desde o início da vida, os afetos – sentimentos, emoções e paixões de uma pessoa – se organizam a partir da relação com o outro. Esse outro que pode ser a mãe, ou substituto cria o primeiro vínculo, que vai, ao longo da vida, se multiplicando em outros.

Seguindo este raciocínio, compreendemos que é no interior da família que se desenvolve um espaço de amparo afetivo, de aprendizagem social, mas, também, de relacionamentos conflitivos. Nesse sentido, os processos interativos do sistema familiar tanto podem favorecer o bem-estar de seus membros, como também influenciar o desenvolvimento de patologias emocionais. Acreditamos que o potencial de saúde da família encontra-se na possibilidade

1 Professora do curso de Psicologia da Universidade Católica de Pernambuco. Doutorado em Deusto, Espanha.

2 Aluna do curso de Psicologia da Universidade Católica de Pernambuco.

3 Aluna do curso de Psicologia da Universidade Católica de Pernambuco.

4 Professora do curso de Psicologia da Universidade Católica de Pernambuco. Doutorado em Deusto, Espanha.

que o sistema familiar tem de encontrar alternativas para a solução de problemas e conseguir conter os efeitos destrutivos destes (FÈRES-CARNEIRO, 1992). A partir desta perspectiva podemos dizer que o bem-estar psicológico dos filhos sofre influências das variadas situações vivenciadas na sua família.

Nas últimas décadas pesquisas foram realizadas tendo como tema o clima e o suporte familiar. Entre elas, destaque para a investigação desenvolvida por Bacarji, Maturano e Elias (2005), que teve como objetivo analisar o suporte familiar proporcionado a crianças com queixas escolares. Para esses pesquisadores, conhecer o suporte parental é a base para o planejamento de intervenções junto à família e a criança. Ainda seguindo essa linha de pesquisa, podemos citar pesquisa realizada por Ferreira e Barrera (2010), com trinta crianças com idade entre 05 e 06 anos, com o objetivo de analisar as relações entre ambiente familiar e desempenho escolar. Em 2001, Baptista e Baptista estudaram a estrutura e suporte familiar como fatores de risco na depressão de adolescentes. Os autores concluem que "parece haver uma coerência teórica e prática em dizer que o suporte familiar pode ser considerado como preditor de transtornos afetivos em crianças, adolescentes e adultos" (p. 59).

Teodoro, Hess, Saraiva e Cardoso (2014), realizaram pesquisa com o Inventário do Clima Familiar (ICF) envolvendo problemas emocionais e de comportamento entre adolescentes e seus pais. Eles tinham como objetivo investigar os problemas emocionais e comportamentais e sua relação com aspectos do clima familiar. Nessa linha de saúde mental, Souza (2007), estudou em sua dissertação de mestrado, a relação entre suporte familiar e saúde mental, em 520 universitários, utilizando o Inventário de Suporte Familiar. Baptista e Souza (2008), considerando que no grupo familiar é possível haver predisposição à enfermidade, acarretando regressão, desintegração e ruptura na comunicação familiar realizaram estudo associando suporte familiar e saúde mental. Fechando esse bloco, Santana e Cerqueira-Santos (2014), avaliaram a ansiedade infanto-juvenil e sua relação com o clima familiar e escolar em 62 alunos, com faixa etária entre 08 e 16 anos, de escolas particulares, do interior de São Paulo.

No que diz respeito a pesquisas internacionais, Baptista (2005), cita a pesquisa desenvolvida por Harris e Molock, em 2000, que associam o suporte familiar inadequado com ideação suicida em estudantes africanos. No México, Rivera-Heredia e Palos, no ano de 2010, criaram uma escala para avaliar as relações intrafamiliares. Segundo as autoras, essa escala pode ser aplicada em adolescentes ou adultos mexicanos, com a finalidade de avaliar a relação entre clima familiar e problemas emocionais e escolares.

Considerando a importância das relações familiares para o desenvolvimento físico e psicológico saudáveis, concordamos com Pratta e Santos (2007), quando apontam que a baixa qualidade do relacionamento familiar influencia no aparecimento de dificuldades, na prevalência dos transtornos psicológicos na adolescência e na juventude. É dentro desse contexto de vínculos familiares, que buscaremos compreender como os jovens universitários percebem o clima familiar de suas famílias. Ao citar Moos, Teodoro, Allgayer e Land (2009, p.28), afirmam que "o ambiente ou clima familiar é definido de acordo com a percepção dos

membros sobre os relacionamentos intrafamiliares, o crescimento pessoal, a organização e o controle do sistema familiar". Dessa forma, o clima familiar diz da percepção subjetiva das características de funcionamento da família, tais como a presença e a intensidade de conflitos, o apoio entre os membros e o grau de coesão afetiva, a qualidade da comunicação e da expressividade de sentimentos e opiniões.

Assim, tomamos como objetivo da pesquisa compreender como jovens universitários percebem o clima familiar de suas famílias caracterizando a configuração familiar e analisando como se constitui o clima familiar dos jovens participantes.

MÉTODO

Esta pesquisa teve caráter descritivo-exploratório. Envolveu uma estratégia de ação em que todos os participantes foram submetidos às mesmas tarefas.

PARTICIPANTES

Trinta estudantes (15 do sexo feminino e 15 do sexo masculino), do Centro de Ciências e Tecnologia (Engenharia Civil, Arquitetura e Engenharia Química), de uma universidade comunitária do estado de Pernambuco, Brasil. Todos cursando os dois primeiros períodos dos seus cursos.

Os jovens foram escolhidos seguindo o princípio da amostra intencional. Ou seja, quando a seleção dos participantes não pretende representar uma população com o objetivo de generalizar os resultados, mas "se propõe ampliar os resultados encontrados tanto quanto seja possível a fim de obter a máxima informação das múltiplas realidades que possam ser descobertas" (ARGILAGA, 1995, p.519).

Como esclarecimento para a escolha da designação *jovem*, seguimos a PEC da Juventude aprovada pelo Congresso, em setembro de 2010. De acordo com essa proposta é jovem no Brasil todo cidadão que compreende a idade entre 15 e 29 anos.

INSTRUMENTO

Foram utilizados um questionário sociodemográfico e o Inventário do Clima familiar (ICF), organizado e validado por Teodoro, Allgayer e Land (2009). Segundo estes autores, o inventário tem por objetivo "avaliar o clima familiar nas dimensões de coesão, apoio, hierarquia e conflito familiar em adolescentes e adultos" (TEODORO, 2012, p.171). Contém 22 itens que devem ser pontuados em uma escala Likert de cinco pontos (desde não concordo até concordo plenamente).

O questionário sociodemográfico seguiu roteiro elaborado pelas pesquisadoras, contendo perguntas relacionadas à configuração familiar, situação econômica da família,

convívio social dos seus membros, além de questões para a caracterização dos participantes, do tipo: idade, ordem de nascimento, número de irmãos, escolaridade dos pais, entre outras.

PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O Projeto para a pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisas com Humanos, recebendo o CAAE número 58603216.1.0000.5206. Seus aspectos éticos seguiram a Resolução número 466/12, a qual visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Inicialmente as pesquisadoras solicitaram da Direção do Centro, autorização para entrar nas salas de aula e apresentar a pesquisa aos jovens estudantes. Após apresentação, os jovens foram convidados a participar da pesquisa. Para os que aceitaram, foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, em seguida, assinado por eles. Nesse momento, foi agendado o dia e horário para a aplicação dos instrumentos da pesquisa. Os instrumentos foram aplicados coletivamente, em sala apropriada, após *rapport* e instrução, por uma das pesquisadoras. Em um primeiro momento foram atendidos 15 jovens; no segundo momento foram atendidos os 15 jovens restantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor compreensão, os resultados serão apresentados por tópicos: começaremos pelo questionário sociodemográfico, em seguida analisaremos o ICF.

Os participantes da pesquisa tiveram a idade de 18 anos como predominante (40% de ambos os sexos) e a idade de 21 anos como a representativa da minoria (7% das mulheres e 13% dos homens). Vide gráficos 1 e 2:

Gráfico 1: Idade das mulheres



Gráfico 2: Idade dos homens



Quanto à situação conjugal dos pais dos jovens pesquisados, 20% das jovens responderam que vivem em famílias recasadas; 40%, os pais são separados e 40% os pais continuam casados entre si. Os jovens responderam majoritariamente (66%) que os pais continuam com o primeiro casamento e 34% responderam que os pais estão separados, mas sem recasamento.

Outro aspecto trabalhado no questionário que pode influenciar na percepção do clima familiar e na forma como os membros da família se relaciona entre si, é a existência ou não, de irmãos e a posição por ordem de nascimento. Nesse quesito, 20% das jovens e 13,3% dos jovens são filhos únicos; 33% das jovens e 53% dos jovens são primogênitos. Apenas 20% dos jovens e 33% das jovens são caçulas.

O nível socioeconômico revela que 33,30% dos jovens e 26,70% das jovens apresentam renda familiar de R$2.500,00. 6,7% de ambos os sexos responderam que a família recebe até um salário mínimo de renda mensal per capita. No outro extremo, 20% dos jovens e 6,6% das jovens responderam que a família tem renda mensal entre R$10.000,00 e R$20.000,00. Atrelado a essa variável está a escolaridade dos pais. Entre as jovens, 47% dos pais têm nível superior completo; 13,30% têm apenas o Ensino Fundamental. Entre os jovens, 33,30% os pais possuem o curso superior completo e 13,30% apenas o pai possui o Ensino Fundamental completo.

ANÁLISE DO ICF

Antes de iniciarmos a análise do ICF é importante destacar que esse instrumento mede as relações familiares a partir do olhar do componente da família que responde ao inventário. Nesse sentido, o objeto do estudo está no campo da percepção do sujeito acerca do seu mundo familiar.

O ICF explora quatro construtos (coesão, apoio, hierarquia e conflito). Dois são considerados positivos (apoio e coesão) e dois negativos (conflito e hierarquia). Segundo Teodoro et al (2009) os dois construtos positivos se correlacionam entre si, ou seja, quanto maior a coesão familiar, maior o suporte emocional de apoio que os filhos receberão dos pais.

A coesão diz respeito ao vínculo emocional. Exemplo de resposta de coesão: "as pessoas sentem-se felizes quando toda a família está reunida". Nesse construto, a soma das respostas

dos homens foi 25 e a das mulheres foi 24. O apoio diz respeito ao suporte emocional e material entre os membros do grupo familiar. Exemplo de resposta de apoio: "procuramos ajudar as pessoas da nossa família quando percebemos que estão com problemas". Nessa categoria, a soma das respostas dos homens foi 25 e das mulheres 23.

Nos dois construtos positivos, os jovens pesquisados apresentaram pontuações semelhantes. Sendo assim, verifica-se que não há diferença por gênero. Ou seja, tem-se um indicativo de que moças e rapazes visualizam suas famílias de modo semelhante em relação ao apoio e a coesão.

Hierarquia representa a concentração de poder decisório dentro do grupo familiar. Exemplo de resposta nesse construto: "Uns mandam outros obedecem". Nesse item a soma de respostas dos rapazes foi 23 e das moças, 25. Conflito representa os níveis de agressividade e crítica dos relacionamentos familiares. Exemplo seriam afirmações como: "as pessoas criticam umas às outras com frequência". Nesse construto, os homens somaram 24 pontos e as mulheres, 26.

As moças julgam suas famílias mais hierarquizadas e conflituosas do que os rapazes. Esse fato gera diversas hipóteses: a) a pouca idade da maior parte da amostra feminina pode influenciar na percepção de níveis de conflito, embora estudos anteriores com o ICF não tenham revelado correlação entre estas variáveis (TEODORO, et al, 2009; BAPTISTA et al, 2008); b) a hipótese de que as famílias continuem educando os jovens de forma diferente para cada gênero. Ou seja, as meninas devem mais obediência às normas familiares. Essa hipótese está relacionada às questões de gênero e enseja, inclusive, pesquisas a respeito do tema.

É possível, também que as configurações familiares interfiram nos relacionamentos dos seus membros e, dessa forma, afetem o clima familiar. No presente estudo 40% das famílias das jovens são separadas e 20% recasadas. Diferentemente dos 66% dos jovens que dizem conviver em família nuclear intacta. Não estamos afirmando que recasamento ou outra configuração familiar enseje conflito na família, mas a forma como a família encara esses arranjos familiares pode ser o ponto de partida para a análise dos seus conflitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre o clima familiar dos jovens universitários ainda são poucos, principalmente com o uso do ICF. Faz-se necessário que mais pesquisas acerca do tema sejam executadas. Entretanto, considerando que apoio e coesão foram os dois construtos mais altos nesse estudo, podemos afirmar que os jovens pesquisados convivem em famílias que tendem a realizar atividades em conjunto, que buscam apoio mutuo. Em outras palavras, há nessas famílias um sentido de solidariedade entre si.

Apesar da literatura sobre o tema apontar que as relações familiares estão mais igualitárias, não se pode deixar de assinalar a presença, entre os jovens pesquisados, de relações

intrafamiliares hierarquizadas e conflituosas, consideradas quer seja pelos jovens, ou pela sociedade, como indesejadas.

Como conclusão, os dados obtidos nessa pesquisa abrem novas possibilidades de estudos acerca da saúde familiar e a sua função sobre a vida acadêmica de jovens universitários, o que pode ser de grande ajuda no desenvolvimento e prevenção da saúde no âmbito da universidade.

REFERÊNCIAS

ARGILAGA, M. T. A. Metodologías cualitativas. In: ANGUERA, M. T. (Org.). **Métodos de investigación en psicología.** Madrid: Editorial Síntesis, 1995, p. 513-547.

BACARAJI, K. M. G. D.; MATURANO, E. M.; ELIAS, L. C. S. Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, 2005, v.10, n.1, jan/abr. p. 107-115.

BAPTISTA, M. N.; BAPTISTA, A. S. D. Estrutura e suporte familiar como fatores de risco na depressão de adolescentes. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2001, 21(2), p. 52-61.

BAPTISTA, M. N.; SOUZA, M. S. Associações entre suporte familiar e saúde mental. **Psicologia e Argumentação**, 2008, jul/set, 26 (54), p. 207-215.

BUCHER, J. S. B. F. Família, lócus de vivências: do amor à violência. Em: FÈRES-CARNEIRO, T. (Org). **Família e casal:** arranjos e demandas contemporâneas. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003, p. 169-183.

FÈRES-CARNEIRO, T. **Família e saúde mental.** Em: Psicologia: Teoria e Pesquisa. 1992, v8, n. supl, p. 485-493.

FERREIRA, S. H. A.; BARRERA, S. D. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos de educação infantil. **PSICO**, 2010, v.41, n.4, out/dez, p. 462-472.

PRATTA, E, M. M.; SANTOS, M. A. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em Estudo**. Maringá, 2007, 12(2), p. 247-256.

RIVERA-HEREDIA, M. E.; PALOS, P. A. Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares. **Uaricha Revista de Psicología.** 2010, n.14, p. 12-29.

SANTANA, M. V. M.; CERQUEIRA-SANTOS, E. Avaliação de ansiedade infanto-juvenil e sua relação com o clima familiar e escolar. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, 2014, v.14 n.1, p. 141-151.

SOUZA, M. S. **Suporte familiar e saúde mental: evidência de validade baseada na relação entre variáveis.** Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba, 2007.

TEODORO, M. L. M.; HESS, A. P. B.; SARAIVA, L. A.; CARDOSO, B. M. Problemas emocionais e de comportamento e clima familiar em adolescentes e seus pais. **PSICO**, 2014, abr/jun. v.45, n.2, p. 168-175.

TEODORO, M. L. M. Alguns instrumentos para avaliação familiar no Brasil. Em: BAPTISTA, M. N.; TEODORO, M. L. M. (Orgs) **Psicoliogia de família.** Porto Alegre, Artmed, 2012, p. 168-175.

TEODORO, M. L. M.; ALLGAYER, M.; LAND, B. Desenvolvimento e validade fatorial do Inventário do Clima Familiar (ICF) para adolescentes. **Psicologia, Teoria e Prática.** 2009, 11(3), p. 27-39.

UMA COMPREENSÃO TEÓRICO-PRÁTICA DO PRECONCEITO SOCIAL NAS RELAÇÕES ENTRE JOVENS E A COMUNIDADE ESCOLAR

Daniela da Cruz Miranda Diniz- Graduada em Letras
Centro Universitário de Sete Lagoas(UNIFEMM)
d.cmiranda36@gmail.com

No contexto escolar ao longo de anos de docência, o exercício da reflexão crítica sobre a prática se torna desnecessário, inútil e algo que por vezes é visto como uma perda de tempo. A discussão e análise das práticas educativas é uma exigência da relação Teórica/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando uma conversa oca, sem conteúdo e a prática, uma militância. Este Trabalho pretende descrever e compreender como se dão as relações entre discentes, egressos e docentes dentro do espaço escolar por meio da análise de um caso de discriminação e preconceito social ocorrido no dia 16 de novembro de 2017, na Escola Estadual Maria Pereira de Araújo, localizada em Ribeirão das Neves. Nesse sentido utilizaremos textos de Dubet, Juarez Dayrell e Durval Muniz de Albuquerque Junior, que trazem os conceitos de Preconceito social, Cultura Juvenil e Território para que possamos refletir e compreender a prática educativa em questão. No momento, que possibilitamos resignificar algumas práticas educativas que foram construídos socialmente, podemos ampliar a forma de olhar, entender e abordar o diferente e as diferenças.

Palavras-chave: Preconceito Social, Jovens; Cultura Juvenil; comunidade escolar.

O intuito desta reflexão é descrever e compreender como se dão as relações de discentes, egressos e docentes dentro do espaço escolar por meio da análise de uma situação de discriminação social ocorrida no dia 16 de novembro de 2017, na Escola Estadual Maria Pereira de Araújo, localizada na região metropolitana de Ribeirão das Neves. Nesse sentido, os principais sujeitos envolvidos em tal situação e o contexto no qual os eventos se deram serão apresentados como ponto de partida para a nossa reflexão. Por isso, buscamos analisar os fatos engendrados por tais atores baseando-nos, principalmente em teóricos que tem como olhar a *Pedagogia* de Paulo Freire e outros relacionados ao tema em questão. Nosso objetivo é, portanto, trazer contribuições para a compreensão e para o desenvolvimento de uma prática educativa mais libertadora. Nas palavras de Paulo Freire:

> O homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse ser acabado (...); é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1979, p.27)

Um grupo de egressos e discentes da EJA procurou a direção da escola com o objetivo de solicitar uma autorização para que eles pudessem fazer um grapixo no muro da escola - técnica de pintura que representa uma intercessão entre o grafite e a pichação, isto é, une as duas linguagens em única pintura: as letras da pichação e a preocupação estética do grafite.

Os jovens artistas vinham de uma trajetória dentro da escola marcada por atos de indisciplina, infrequência e retenções. Nesse sentido, faz-se mister considerar a profundidade da palavra de Dubet:

> A geografia social da escola pouco a pouco se transformou, com a concentração dos problemas sociais nos bairros "difíceis". Para que nos convençamos disso, basta observar rapidamente as transformações do vocabulário dos atores e da instituição. O problema das escolas e dos alunos "difíceis" se impôs, em poucos anos, como o ponto no qual se focaliza o conjunto dos problemas sociais: periferias, desemprego, imigração, delinquência, violência, abandono escolar. No vocabulário dos atores, o aluno proveniente da classe operária foi substituído pelo aluno difícil e com dificuldade, que é definido menos por sua situação de dominação do que por sua exclusão. Os professores mudaram o vocabulário: as crianças do povo para as quais a escola deveria assegurar a igualdade de oportunidades são substituídas pelos alunos das regiões "sensíveis", que é importante integrar à sociedade. Lá onde se via um filho de operário, se vê um caso social. (Dubet, a escola e a exclusão. Trad. Neide luzia de Rezende, pag. 9)

Deste modo, podemos perceber que a escola possui mecanismos sutis de exclusão social. Verificamos que algumas estratégias escolares adotadas para um "bom funcionamento" da instituição escolar, fazem com que uma porcentagem dos jovens seja excluída do sistema. Tal sistema possui regras ocultas e atribuições que muitas das vezes sabemos não pertencer a realidade ali existentes. A exemplo, a escola em seu fazer cotidiano, espera e entende que os pais são pessoas bem informadas e escolarizadas e que possuem condição intelectual de orientar e educar seus filhos, não só nas tarefas em casa, como também nas atividades escolares. E como os alunos possuem tal condição, não estudam ou não correspondem ao modelo de ensino proposto porque não querem. Diante da existência de normas ocultas escolares, percebemos que cada instituição, professores e alunos elaboram quadros educativos bastante diversos, nos quais são amparados em princípios e argumentos de justiça e equidade.

Durantes as aulas os discentes e docentes não se toleravam, o que às vezes ocorria práticas educativas de agressividade verbal em discussões. Essas situações de conflito ocorriam, pois já era esperado um comportamento correspondente a este: "Quando o jovem adentrava naquele espaço, deixava sua realidade nos seus portões, convertendo-se em aluno, devendo interiorizar uma disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimentos. (...) diante desse modelo, a única saída para o jovem era submeter-se ou ser excluído da instituição. (Dayrell, 2007). Como estes jovens não correspondiam a um "padrão ideal", foram expulsos e/ou transferidos para o turno Noturno na EJA (Educação de Jovens e Adultos) e/ou para outra instituição bem distante desta comunidade. O que acarretou por um tempo problemas também em socializar-se, integrar-se nesta nova modalidade, seja na mesma instituição, seja na outra que se localizava em Belo Horizonte. Dois jovens formaram-se na Eja

– Ensino Médio e os outros dois estão encerrando nesta mesma modalidade na própria instituição. Referente a resolução para esta situação faz-se necessário retomarmos a Dubet, que considera "a escola democrática de massa definida por uma tensão normativa fundamental, tensão que se transforma em desafio pessoal para os indivíduos, que não conseguem "ganhar" numa competição que postula a igualdade de todos e procura estabelecer condições." Os jovens acionaram uma outra estratégia, em face ao desafio enfrentado naquela instituição.

A solicitação da pintura do muro a diretora se deu ao fato de que a pintura atual estava em péssimas condições, pois havia inúmeras pichações o que era de conhecimento de toda a comunidade escolar. A Direção sempre teve o cuidado de manter o muro bem pintado, porém tais condições não se mantêm dada as frequentes pichações. A atitude deles era a de ajudar a escola, de se integrar novamente e demonstraram o desejo de querer ser reinseridos na instituição. Para Dayrell (2007), os jovens devem construir sua integração em uma ordem escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar. O esforço dos jovens foi na tentativa de remediar algumas situações negativas já passadas de relacionamento entre eles e a escola. Tentativa que sugere, uma outra forma de dizer: "não perdemos a partida, conseguimos resgatar ainda a tempo, nossa dignidade." Houve subjetivamente, a existência de uma lealdade à escola.

Autorizada a atividade que foi previamente comunicada a vice-diretora do turno da manhã. Os alunos chegaram por volta das sete da manhã para então realizar a árdua tarefa. Válido ressaltar que os jovens compraram e arrecadaram todo o material para a pintura em depósitos próximos da escola. Ao final do 1º turno, os alunos que estavam retornando para as suas casas, viram o trabalho artístico dos jovens com entusiasmo e respeito. A vice-diretora relata que os educandos demonstraram respeito e a reconheceram a arte como já citada Grapixo. Nesse sentido, tal reconhecimento se dá ao de que os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, uns "óculos "pelo qual vêm, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem. Não há, portanto, um mundo real, uma realidade única, pré-existente à atividade mental humana (Dayrell, 1996). E ainda reitera que "os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria.". Naquele momento, percebeu-se que havia e existia ali, uma cultura juvenil que foi reconhecida por todos os jovens, o que dada a condição, formou-se uma "consciência individual e coletiva" (Enguita, 1990).

A arte desenvolvida pelos jovens, não foi bem aceita pelos professores que por ali passaram e nem aos pais e mães que ao levarem e buscarem os filhos na escola a viram. Os adultos deram-na como um ato de poluição visual e delinquência realizada por um bando de desocupados e vândalos que teria que ser imediatamente retirado da parede. A revolta de todos era tamanha, que até um Policial Militar, membro do Proerd- Programa Educacional de Resistência às drogas e à violência- participou da discussão que houve na porta da escola entre os jovens e equipe da direção. Já outros posteriormente denunciaram o ato a Secretaria De

Estado De Educação de Minas Gerais, através do Disque – Educação, alegando que a direção da escola estava apoiando o vandalismo e dano ao patrimônio público na escola. Instaurou-se um clima de pânico aterrorizante. Segundo eles, algo deveria ser feito de urgente. Segundo Freire (1970), na análise de situação concreta, existencial, de opressão, não podemos deixar de surpreender o seu nascimento num ato de violência que é inaugurado repetimos, pelo que têm poder. O clima que se instaurou na escola cria nos opressores (os professores, Policia Militar, pais e mães), uma "consciência fortemente possessiva". Possessiva do mundo e dos homens. O que de acordo com Freire, os opressores "tendem a transformar tudo que os cerca em objetos de seu domínio". A escola representa um objeto de seu comando. Os jovens sofreram um atentado a sua dignidade, a sua honra e a sua cultura juvenil periférica realizada pela comunidade escolar. A negativa deles em não pintar o muro, foi um protesto não declarado e uma maneira de manter a sua dignidade e sua honra. Nesse sentido, podemos afirmar de acordo com Dubet, "a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão".

Ainda neste sentido, Albuquerque Jr. (2012), relaciona determinados casos assim ao que chamamos de preconceito, que é conceituado da seguinte forma:

> Não precisará ser descrito ou reconhecido com precisão; bastará para ele uma breve descrição, uma assertiva ou um conjunto de afirmações que o definirá previamente e definitivamente, ante que qualquer contato em busca de conhecimento se faça; e o que é mais problemático, é que nenhum contato conseguirá, muitas vezes, debater ou questionar a definição previamente dada. É a estas definições prévias, definições ou descrições que não advêm do conhecimento do outro, mas que nascem da hostilidade, da distância ou do conhecimento do outro. (...). É um conceito apressado, uma opinião, uma descrição, uma explicação, uma caracterização, que vem antes de que qualquer esforço verdadeiro no sentido de entender o outro, o diferente, o estrangeiro, o estranho, em sua diferença e alteridade. (Albuquerque Jr. 2012, pag. 10-11)

Portanto é possível percebermos nesta compreensão teórico-prática de Preconceito que estamos a analisar nesta instituição pública, "são falas arrogantes, de quem se sente superior ou está em posição de hegemonia e que se sente no direito de dizer o que o outro é, em poucas palavras" (Albuquerque Jr. 2012). Associamos também a ideia que Quijano(2007) conceitua como colonialidade do poder:

> O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto

> reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. (...). Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia.

Reafirmada a colonialidade do Poder, em face ao problema instaurado, não pelos oprimidos, mas pelos opressores. Estabeleceu-se segundo Freire (1970), a relação opressora é quem inaugura a violência não apenas entre os envolvidos naquele momento e local, mas que também adentrou o ambiente virtual, através da rede social na qual é composta especificamente pelos professores, supervisão e direção da escola. Foram postadas fotos da pintura artística dos jovens com a seguinte legenda: "Encontre os sete erros". Por conseguinte, seguida de vários comentários ofensivos que questionavam a todo tempo a finalidade, afirmavam que era uma pichação e vários comentavam sobre o que deveria acontecer com aqueles jovens. Interessante observar que, ao mesmo tempo que opinavam professores que tiveram acesso a pintura, pois visualizaram no final do turno. Opinavam negativamente vários outros que se quer haviam comparecido ao ambiente escolar naquela data.

Os jovens durante o diálogo com o vice-diretor e a Policia Militar se portaram segundo os professores que presenciaram como sem educação, pois responderam o Policial e o vice-diretor de forma agressiva. Foi solicitado pelo policial aos jovens que pintassem o muro novamente. O que não se concretizou. A direção analisou a situação e logo deduziu que toda a comunidade escolar não viu aquela pintura como artística e sim como pichação. Percebeu-se que a comunidade não estava conscientizada ainda sobre aquela arte. Em face ao problema estabelecido podemos perceber segundo Freire (1970), foram proibidos de ser: "a situação de opressão em que se " formam", em que "realizam" sua existência, os constitui nesta dualidade, na qual se encontram proibidos de ser." E ainda a forma como os jovens foram chamados de " sem educação", "de que não respeitavam se que uma autoridade policial" , em A Pedagogia do Oprimido em Freire , podemos entender aquela era sua resposta pelo direito de ser. Como Oprimidos esta é a forma de lutar, de se libertar daquela opressão.

No momento fizeram se necessário amenizar os questionamentos gerados no ocorrido. No dia seguinte ao fato foi realizada uma nova pintura no muro que foi pichada da pior forma novamente, e que depois de apurada a mesma não realizada pelos jovens e sim por um grupo rival. Posteriormente foi realizada uma reunião com os jovens na tentativa de reaproximá-los da escola. Em princípio estavam resistentes, pois se sentiram humilhados e excluídos mais uma vez da escola. Nessa situação vemos claramente os princípios que Freire (1970) chama de Pedagogia do Oprimido:

"aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará."

A direção da escola e o educador de Artes se propuseram a desenvolver um trabalho com os esses jovens com a participação de outros alunos do Ensino médio regular. Com a finalidade de não só de desenvolver a técnica Grapixo, tais como: Grafite, Arte Livre entre outras. Consideramos que de acordo com Freire, que esta pedagogia não pode ser elaborada pelos opressores. E sim "dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização". No momento que se desenvolve o trabalho coletivo com e para os jovens, se inicia a ação libertadora.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Júnior, Durval Muniz de. Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia. 3ª ed. – São Paulo: Edições MMM, 2012.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell, J. (org.) Múltiplos Olhares: sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp.1105-1128.

DAYRELL, Juarez. Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Trad. Neide Luzia de Rezende. Cadernos de. Pesquisa, n. 119, p.29-45, julho/2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e. Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 46º edição.

LEAO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. Educ. Sociedade, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, dez. 2011.

LEAO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. Cad. CEDES, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, ago. 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educ. rev. [online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277

A REPROVAÇÃO ESCOLAR DOS JOVENS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E A RELAÇÃO COM A " FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL"

Ione Aparecida Neto Rodrigues
ionerodrigues@ymail.com
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica
Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET- MG
CEP- 35720000- Matozinhos- Minas Gerais- Brasil

Sabina Maura Silva
sabinamaura@gmail.com
Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação
Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET- MG
CEP: 30.421-169- Belo Horizonte- Minas Gerais- Brasil

O texto apresenta parte da proposta de pesquisa em desenvolvimento em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais . Objetivou-se compreender no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM),quais os princípios que orientam a prática avaliativa dos professores em articulação com formação humana integral. A opção teórico-metodológica feita para a realização da pesquisa é de enfoque qualitativo. Utilizou-se para coleta de dados: análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional, Planos de Cursos , questionários e entrevistas aplicados aos docentes e coordenadores da escola participante da pesquisa. "O objetivo desse texto é refletir sobre a reprovação escolar e sua relação com a" formação humana integral. Defendemos que a avaliação da aprendizagem subsidia a tomada de decisão sobre o processo formativo dos jovens visando à formação humana integral, ou seja aquela que concebe o homem na sua totalidade. Apresentamos a evolução histórica do conceito de " formação humana ". Refletimos sobre a reprovação escolar e sua relação com a exclusão escolar e social dos jovens da EPTNM. . Constamos que para 96% dos docentes, participantes da pesquisa , a reprovação é necessária. Isso pode ter consequências drásticas como : contribuir para a formação de autoimagem negativa dos jovens e assim levar essa imagem para os anos posteriores, provocar reprovação e repetência, acarretando mais anos de estudos do que o previsto e até mesmo obrigar o jovem a se evadir. Tudo isso representa fracasso na vida do jovem. Concluímos que a avaliação da aprendizagem é parte integrante do trabalho pedagógico e subsidia a tomada de decisão objetivando uma formação humana integral ,assim, importa que ela seja inclusiva , isto é, que todos jovens estudantes aprendam aquilo que tem a aprender e, por aprender, se desenvolvam integralmente. Nesse sentido todos os procedimentos de ensino e também a avaliação da aprendizagem devem resguardar coerência com o projeto integrado de e para a formação humana integral , pois esses estão sempre subordinados, política e metodologicamente, às suas finalidades e às práticas sociais que as conformam. A avaliação da aprendizagem pode estar a serviço procedimentos de ensino podem estar a serviço da classificação, da seleção, da exclusão ou da perspectiva de integração do saber e da emancipação dos jovens . Assim, consideramos o direito de todos os jovens à formação humana integral, faz-se necessário repensar e reconstruir as praticas avaliativas, de modo que elas dialoguem com pela ideia , considerando as funções a que se destina, antes durante e após o processo formativo. Para que isso ocorra , é preciso planejar e implementar um currículo efetivamente integrador e integrante da prática pedagógica que proporcione compreensões globais, totalizantes da realidade, através da seleção de conteúdos curriculares voltados para a formação integrada.

INTRODUÇÃO

O texto apresenta uma reflexão sobre a reprovação escolar e sua relação com a "formação humana integral" dos jovens da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)[1]. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) a formação integral do ser humano, é aquela em que o sujeito é desenvolvido em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas. (BRASIL, 2013, p.34) .

Apresentamos parte da proposta de pesquisa em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET- MG), na Linha II - processos formativos em educação tecnológica, com o título: "Avaliação da aprendizagem na Educação Profissional Técnica de Nível Médio(EPTNM): diálogos com a formação humana integral ".

O interesse pelo campo da avaliação da aprendizagem, especialmente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) , dá-se por este se constituir de um contexto relacionado a uma multiplicidade de aspectos que se entrelaçam no processo de ensino e aprendizagem, ou seja ao "trabalho pedagógico"[2] . Para Villas Boas(2003), a "expressão trabalho pedagógico" refere-se ao trabalho realizado pela escola como um todo e, em sentido restrito, resulta da interação do professor com o seus alunos em sala de aula, convencional e em outros espaços" (VILLAS BOAS,2003, p.203).

Essa formação não pode se centrar exclusivamente nos conteúdos voltados para o acesso ao ensino superior, tampouco o foco pode ser a formação instrumental para o mercado de trabalho, centrada na lógica das competências para a empregabilidade, pois, na atualidade, não se compreende uma educação profissional reconhecida como mero instrumento de política assistencialista ou ajustamento direto às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os jovens cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. (BRASIL, 2013, p.34),

Faz-se necessário estabelecer a superação da abordagem tradicional da formação profissional baseado somente na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas. A educação profissional demanda além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho.(BRASIL, 2013, p.209).

---

1 Conforme Ferretti(2002) a Educação Profissional refere-se aos processos educativos que têm por finalidade desenvolver formação teórica, técnica e operacional que habilite o indivíduo ao exercício profissional de uma atividade produtiva. No Brasil, a denominação educação profissional é recente, tendo sido empregada na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

2 Nesse texto adotaremos a expressão "organização do trabalho pedagógico", por se tratar de uma visão ampliada do processo ensino e aprendizagem segundo VILLAS BOAS(2003, 2007, 2017)

Nessa perspectiva a educação profissional demanda uma formação humana integral entendida como uma formação de sujeitos sociais plenos. Importa ressaltar que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) Nº 9384/96 , em seu artigo 39, prescreve que a educação profissional deve conduzir o cidadão "ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva" intrinsicamente integrada às diferentes formas de educação trabalho ,à ciência e à tecnologia.

Porém, cotidianamente, as práticas avaliativas na escola tendem a cumprir uma lógica burocrática, que visa a atender ao sistema escolar numa rotina de aferir notas ou conceitos ao final das unidades e semestres para que a escola tenha sua organização sistêmica completa. Sobre esse assunto Hoffman (2003) ressalta a relevância de uma reflexão e tomada de consciência por parte dos educadores sobre o entendimento distorcido acerca do que seja uma avaliação, pois normalmente compreendem-na como sendo apenas uma análise de resultados totalmente separado da ação educativa. (HOFFMAN,2003 p. 45-56)

Defendemos que a avaliação da aprendizagem subsidia a tomada de decisão sobre o processo formativo dos jovens visando à formação humana integral, ou seja , aquela que concebe o homem na sua totalidade

A opção teórico-metodológica feita para a realização da pesquisa é de enfoque qualitativo, na forma de estudo de caso. O estudo de caso , entre as várias formas possíveis adotadas pela pesquisa científica, mostrou-se o mais compatível, à investigação que se pretende fazer, pois é uma "categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente" (TRIVIÑOS, 1987, p. 133), e que objetiva propiciar o exame detalhado de uma situação em particular ou de um evento que somente apresenta sentido quando apreciado e compreendido no contexto em que acontece.

Os sujeitos de pesquisa são os docentes que lecionam as disciplinas da formação geral, da parte diversificada e da formação específica que compõem o plano curricular da escola investigada., além dos coordenadores e chefes de departamento . "

Utilizou-se, ainda, para coleta de dados , questionários aplicados para os docentes, além de entrevistas semiestruturadas realizados com para os coordenadores ou chefes de departamento.

FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

A ideia de formação expressa o alcance de um modo de ser, mediante um devir. Nessa perspectiva a formação humana alude à ideia de que a humanização do homem é um processo, uma vez que nasce incompleto e vai se humanizando no transcorrer da vida, em contínua transformação. Sobre o conceito de formação humana Severino (2006) afirma que esse conceito é aberto como o próprio ser humano, enfatiza o autor:

> [...] formação é do humano; o humano está em formação. Formação tem sentido vasto, que se inicia na relação, ou seja, na inserção do homem no mundo, que requer amplitude e abertura do ser para o mundo, no sentido de autoformar-se e isso sugere "um" ir sempre ao encontro de si, do outro e do mundo.(SEVERINO,2016,p,16)

Congruente com esta posição as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, explica que

> educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta.[...] Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena(BRASIL,2013. p.18)

Nesse sentido, a educação não é apenas um sistema organizacional e instrucional formal, mas fundamentalmente um processo formativo do humano. Porém,a ideia de formação humana é uma concepção antiga na história da humanidade, diferentes espaços e contextos da história da humanidade geram diferentes significados para o termo .

A Grécia é o berço de nossa civilização é importante , pois, verificar a contribuição dos gregos na área da Educação, mais especialmente , no campo da formação humana. A obra, Paideia: A formação do homem grego, de Werner Jaeger, é considerada um clássico da educação e da história da filosofia antiga e contribui para compreender os sentidos da formação subjacentes à concepção da pólis grega.

O autor afirma que, os gregos deram o nome de paideia a "todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição, tal como nós o designamos por Bildung ". O termo formação (Bildung), na língua alemã, é carregado de sentidos relacionados à ideia de imagem (Bild) e de forma, apresentando-se como um processo educativo que visa dar uma forma ao ser humano, conforme uma imagem ideal que dele se estabelece. Bildung é a tradução alemã para o termo grego Paideia, o qual traduzimos por "formação" ou por "cultura", mas carrega consigo o sentido de uma formação harmônica do todo da personalidade, em suas variadas possibilidades, de modo a viabilizar a realização da obra de arte mais sublime: a bela personalidade individual humana.(JAEGER,2001, p.01)

A Paideia era, desta forma, o entrelaçamento da formação humana, da ideia do florescimento de uma cultura ampla e geral, dos sentidos da civilização e do processo educativo. Paideia consistia, para o mundo grego, um dado ideal do cultivo e da conduta: instrução, educação, capacidade para aprender, talento para compartilhar o aprendizado e multiplicá-lo, curiosidade intelectual, desejo de saber e de compartilhar do saber com o outro. Buscar a Paideia era, para gregos na antiguidade , procurar algo do homem em sua almejada essência;

era construir um discurso que perpassasse a utopia da aretai: conceito grego relativo às virtudes da polis clássica: "bravura, ponderação, justiça e piedade" – quando se tratasse da alma; "saúde, força e beleza", quando se compreendia o físico (JAEGER, 2001, p.534).

Educação e formação humana, para os gregos eram processos que tinham significados diferentes. A Educação tinha um significado de techne, de um conjunto de conhecimentos e aptidões profissionais transmissíveis, enquanto a formação do homem continha à ideia de criação de um tipo ideal de homem, intimamente coerente e claramente definido (JAEGER, 2001). A formação não seria possível sem se oferecer ao espírito uma imagem do homem tal como deve ser, e, nesta, o fundamental era a beleza, no sentido normativo da imagem desejada, do ideal. A formação envolvia e manifestava-se na forma integral do homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior.

Dando um salto na história da humanidade em busca dos diferentes sentidos para a ideia de formação humana, encontramos na Ratio Studiorum ou o plano educacional que a Companhia de Jesus pôs à frente dos seus colégios nas mais variadas partes do mundo (inclusive no Brasil).

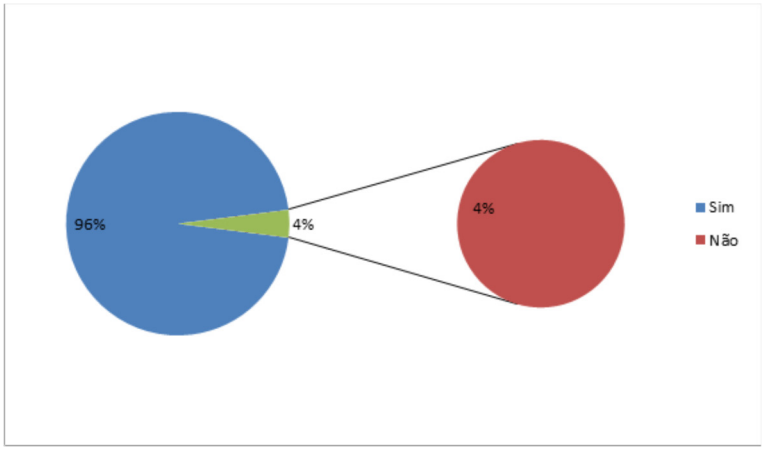
O Ratio prescreve que os conhecimentos são adquiridos por meio do exercício de modelos, cuja repetição, feita na forma de exemplos, acontece como um treinamento constante da ação. Não basta apenas estudar: é necessário garantir que o conhecimento adquirido fosse transmitido da melhor forma.

REPROVAÇÃO ESCOLAR: EXCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL

Para Esteban (1999), "qualquer reflexão sobre a avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão escolar".(ESTEBAN,1999, p.7). Nesse sentido, a avaliação,torna-se um fator que pode favorecer a emancipação dos jovens através dos processos educacionais, ou, ao contrário, poderá também ser elemento de manutenção da exclusão.

Para Luckesi(2011), do ponto de vista pedagógico, não existe nenhuma razão para a reprovação. Em sua visão, a reprovação constitui um fenômeno que historicamente tem a ver com a ideologia,segundo a qual o insucesso do estudante é exclusivamente responsabilidade sua.(LUCKESI, 2011, p.428). Para 96% dos docentes respondentes da pesquisa, a reprovação é necessária, como pode ser constatado no gráfico abaixo:

Gráfico 1- Distribuição percentual das indicações de respostas para a questão:
Você considera necessária a reprovação?



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados .

É importante esclarecer que a reprovação escolar é uma situação do aluno em relação à série cursada, que o impede de cursar a série adiante no ano letivo posterior. Porém, o conceito de repetência escolar está dentro da análise de transição entre séries. Um estudante que cursou uma série em determinado ano pode estar em três situações diferentes no ano posterior. Ele pode estar em uma série adiante, tendo sido então promovido; pode não estar mais em um estabelecimento de ensino, tendo então evadido; ou pode estar cursando a mesma série novamente, sendo então repetente.

Além disso, é possível concluir que tanto um estudante ser reprovado e não ser repetente no ano letivo posterior (pode evadir) como um estudante ser repetente sem ter sido reprovado no ano letivo anterior (pode ter abandonado a escola).(FARIA,2011,p.03)

Os números são relevantes e reveladores da natureza social excludente da escolarização. Luckesi(2011) assevera que, oferecer ensino aos estudantes e reprová-los são atos contraditórios. "Quem ensina tem como objetivo o aprendizado do outro, A reprovação aborta o ato de ensinar e aprender". (LUCKESI,2011, p.429).

Todavia, é importante ressaltar o argumento de Faria(2011), para o qual as análises sobre a reprovação escolar muitas vezes se confundem com uma política educacional implementada no país denominada Progressão Continuada[3].

3 Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, a progressão continuada é uma das formas de garantir o acesso e a permanência do aluno à escola, possibilitando o combate à evasão escolar, à distorção idade-série e a prevenção da repetência. Entre estas formas de organização escolar, ela vem sendo adotada como prática nas redes de educação de estados e municípios.Uma de suas características é a organização do ensino por ciclos de aprendizagem, que pressupõem a não-reprovação ou repetência do aluno por um período que pode variar entre dois e quatro anos. Nesse contexto, ele vai passando automaticamente pelos anos escolares, sendo avaliado ao final de cada ciclo. (ACADEMIA QEDU,2017)

O que nos parece ir ao encontro do pensamento dos docentes, uma vez que justificam a posição favorável à reprovação, quando não há uma efetiva aprendizagem. O que podemos constatar nas falas dos docentes quando indagados: Você considera necessário reprovar o estudante?

> Sim . No caso em que ele(estudante), não consegue acompanhar a matéria que ele precisa para o próximo período.(E 7)
>
> Sim. [...] tem muito estudante que não tem uma base.[...](E6]
>
> Sim. É importante para o crescimento do aluno. Faz parte. (E5)
>
> Não. Acompanhamento efetivo(E8)

Os excertos acima evidenciam o pensamento dos docentes da necessidade de garantia da continuidade das aprendizagens ao longo da escolarização, entendendo que há uma gradação dos conteúdos durante o percurso escolar.

A recuperação da aprendizagem pode ser uma estratégia para progressão dos estudantes e diminuição dos índices de reprovação e evasão escolar, com fins de melhoria da aprendizagem. A LDB Nº 9394/96 em seu inciso V, art. 24, letra "e", institui a obrigatoriedade de estudos de recuperação da aprendizagem, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus respectivos regimentos. Assim no intuito de garantir a superação das dificuldades do estudante durante seu percurso escolar, as práticas de recuperação devem ser implementadas obrigatoriamente, como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, e os aspectos operacionais da recuperação precisam estar definidos no regimento de cada unidade de ensino.

Contudo, sob a perspectiva de uma avaliação formativa comprometida com a formação humana integral dos jovens, a estratégia na recuperação não pode pautar-se pela repetição dos conteúdos não aprendidos , mas um trabalho diferenciado, com a utilização de novas estratégias que possibilitem ao aluno apreender conhecimentos suficientes que lhe possibilitem avançar para os anos seguintes

LUCKESI(2017) em uma publicação do seu blog afirma que são três os usos possíveis dos resultados da avaliação, quando ela está sendo praticada em relação a um sujeito: uso diagnóstico, uso probatório e uso seletivo.

O uso diagnóstico é aquele que, frente à qualidade dos resultados, subsidia o docente proceder correções ou intervenções no seu percurso tendo em vista "atingir o resultado desejado"; O uso probatório ocorre quando, após a coleta de dados e sua qualificação, o docente decide transformar processo do ato avaliativo em um ordenamento de todos os participantes, segundo uma escala de qualidades com variação do superior para o inferior, ou, ao contrário, do inferior para o superior, definindo uma faixa dessa escala, dentro da qual se situam os "aprovados" e fora da qual se situam os "reprovados"; O uso seletivo dos resultados da

investigação avaliativa, comumente, está presente em toda e qualquer situação, onde ocorre a concorrência por uma vaga.

CONSIDERAÇÕES

Concluímos que a avaliação da aprendizagem é parte integrante do trabalho pedagógico e subsidia a tomada de decisão objetivando uma formação humana integral, assim, importa que ela seja inclusiva , isto é, que todos jovens estudantes aprendam aquilo que tem a aprender e, por aprender, se desenvolvam integralmente. Nesse sentido todos os procedimentos de ensino e também a avaliação da aprendizagem devem resguardar coerência com o projeto integrado de e para a formação humana integral , pois esses estão sempre subordinados, política e metodologicamente, às suas finalidades e às práticas sociais que as conformam. A avaliação da aprendizagem pode estar a serviço procedimentos de ensino podem estar a serviço da classificação, da seleção, da exclusão ou da perspectiva de integração do saber e da emancipação dos jovens .

Constatamos a necessidade de encarar a avaliação vinculando-a ao desafio da aprendizagem dos jovens , o que requer o esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação .

Comprovamos o uso probatório da avaliação, uma vez que, a grande maioria dos docentes consideram que reprovação escolar uma recurso metodológico válido. Encontramos nos escritos de LUCKESI(2011) essa mesma constatação, quando o autor afirma que, apesar dos educadores estudar e compreender as diferenças fundamentais entre os atos de avaliar e examinar se dispõem a trabalhar com os recursos da avaliação e atuar como examinadores.

Entre os fatores que colaboram para a prática do exame está a replicação de condutas pedagógicas decorrentes do abuso dos exames na vida dos docentes, onde essa prática funciona automaticamente em consequência de hábitos arraigados, da dor do trauma ou de abusos sofridos, acarretando uma resistência psicológica à mudança.(LUCKESI, 2011, p.222-225).

Todavia, segundo Vasconcelos(2002), a reprovação escolar deve ser superada uma vez que é fator de discriminação e seleção social e fator de distorção do sentido da avaliação. Para o enfrentamento do problema da reprovação faz-se necessário manter a qualidade do ensino, através de um sério compromisso com a aprendizagem, por parte dos educadores, considerando o enraizamento histórico de todos os sujeitos envolvidos no processo escolar além da não imposição de uma proposta avaliativa sem , sem a aceitação e interiorização dos educadores. (VASCONCELOS, 2002, p. 105 - 112).

Para Depresbiteris e Tavares(2009) a avaliação deveria garantir o acompanhamento e orientação dos jovens estudantes na progressão de suas aprendizagens, apresentando as deficiências na sua formação com o intuito de saná-las ou superá-las. (DEPRESBITERIS; TAVARES,2009, p.54).

Entretanto,o ato de avaliar, numa dimensão formativa, conforme defendido nesse texto, por ser construtivo e constituinte de uma formação humana integral, exige diálogo negociação. O ato de avaliar, nessa perspectiva, não oferece à autoridade pedagógica o exacerbado poder de aprovar ou reprovar, mas sim o subsidio para construir, com o educando, os melhores resultados da ação pedagógica." (LUCKESI, 2011, p.213).

A avaliação da aprendizagem pode estar a serviço da classificação, da seleção, da exclusão ou da perspectiva de integração do saber e da emancipação das pessoas . Sendo assim, torna-se necessário repensar e reconstruir as praticas avaliativas, de modo que elas dialoguem com um projeto de formação humana integral

Para que isso ocorra , é preciso planejar e implementar um currículo efetivamente integrador e integrante da prática pedagógica que proporcione compreensões globais, totalizantes da realidade, através da seleção de conteúdos curriculares voltados para a formação integrada. Ramos(2014),nos lembra que na EPTNM, numa perspectiva integrada é preciso relacionar parte e totalidade, conhecimentos gerais e específicos, contemporaneidade e historicidade, o que depende de uma postura epistemológica (RAMOS, 2014, p. 105-109).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 13 de janeiro de 2017.

___. MDE; SEB, DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

___. Resolução nº 6/2012, de 20 de setembro de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** MEC/CNE/CEB, 2012.

___. PARECER, C. N. E. CEB nº 05/2011. **Diretrizes Curriculares para o ensino Médio-DCNEM.** Disponível em:< http://portal. mec. gov. br/index. php.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Resolução CEPE 01/14, de 24 de janeiro de 2014**. Consolida as Normas Acadêmicas aplicadas a todos os Cursos de EPTNM (EPTNM) ofertados pelo CEFET-MG. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, Belo Horizonte, MG, 24 jan. 2014. Disponível em. Acesso em: 02 setembros 2017.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. **São Paulo: Senac**, 2009

ESTEBAN, Maria Tereza. **A avaliação no cotidiano escolar**. In. ESTEBAN, Maria Tereza (org.) Avaliação uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro, DP&A Editora, p. 7-28, 1999.

FARIA, E. M. **Os alunos reprovados no Brasil: uma análise das proficiências e das taxas de abandono por meio das avaliações Prova Brasil e Pisa**. In: Estudando Educação – Portal de Estudos e Pesquisas em Educação, 2011.

FERNANDES, Domingos. Avaliação alternativa: perspectivas teóricas e práticas de apoio. In: **Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação**. Futuro Eventos, 2005.

FERRETTI, C.J. Educação profissional. In: **Dicionário Gestrado/UFMG**. Disponível em: http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=253 Acesso em: 13/12/2016.

HANSEN, João Adolfo. **Ratio Studiorum e Política Católica Ibérica no século XVII.** In: HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. O cenário da avaliação no ensino de Ciências, História e Geografia. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação**, 2003.

JAEGER, Werner Wilhelm, 1888-1961. **Paidéia: a formação do homem grego.** Trad. Artur M. Parreira. 4ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Componente do ato pedagógico**. Cortez editora, 2011.

___http://luckesi.blogspot.com.br/2017/12/130-uso-dos-resultados-da-avaliacao-em.html acesso em 12 de setembro de 2017

RAMOS, Marise Nogueira. ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DA CONCEITUAÇÃO À OPERACIONALIZAÇÃO. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 39, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana**: tarefa da Filosofia da Educação. Educação e pesquisa, v. 32, n. 3, 2006.

TRIVISIOS, Augusto NS. Introdução à pesquisa em ciências sociais. **A pesquisa**, 1987.

VASCONCELOS, Celso dos Santos**. Coordenação do trabalho pedagógico**. São Paulo: Libertard, 2002.

VEIGA, I. P. A; ARAUJO, J. C. S. **O projeto político-pedagógico: um guia para a formação humana.** In: VEIGA, I. P. A. (Org.) Quem sabe faz a hora de construir o projeto político- pedagógico. Campinas: Papirus, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria De Freitas . **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Papirus Editora, 2008.

DA RECONSTRUÇÃO DE UM GRÊMIO ESTUDANTIL: DEMANDAS DE VOZ, CONTROLE E RESISTÊNCIA

Miriam Leite
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ/ProPEd-UERJ
miriamsleite@yahoo.com.br

Luiz Eduardo Espindola de Souza
ProPEd-UERJ
leduespindola@gmail.com

Roberta Fernandes Gonçalves
ProPEd-UERJ
betajferg@ gmail.com

INTRODUÇÃO

Nos anos de 2014 a 2016, participamos do projeto de pesquisa *O Grêmio e outros espaços-tempos de diálogo político da juventude contemporânea: possibilidades na educação escolar*[1], proposto e desenvolvido em parceria com estudantes e docentes de uma escola pública estadual de ensino médio, situada na região norte da cidade do Rio de Janeiro.

De acordo com a proposta do projeto, a temática da atuação política estudantil foi tratada a partir dos "estudos teóricos acerca da perspectiva da diferença (DERRIDA, 2007, 2001, 1994, 1991; BUTLER, 2008, 1997; SCOTT, 2005, 1995), bem como mediante leituras sobre o contexto político contemporâneo (MOUFFE, 1996; HARDT & NEGRI, 2005a, 2005b)" (LEITE, 2014, p. 2). Com base nesses suportes teóricos e com a incursão na escola pautada nos pressupostos da perspectiva colaborativa da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011; COSTA, 2002), o grupo de pesquisa pretendeu problematizar identificações socialmente recorrentes sobre a juventude, a participação política e a escola, a partir do que fora concluído em investigação anterior realizada por esse coletivo:

> De um lado, a atribuição de desinteresse político pela juventude pareceu ruidosamente abalada pelas manifestações públicas que ocorreram em todo o país no ano passado e que pareceram acionar uma onda de mobilizações sociais que ainda perdura. De outro, a formação para a participação política pela escola – uma das instituições que entendemos que, de fato, podem participar de tal empreendi-

1 No contexto das atividades do *Grupo de Estudos sobre Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude-DDEEJ*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ e coordenado pela professora Miriam Leite. A pesquisa em foco contou com financiamento FAPERJ.

mento – encontra obstáculos diversos para a sua efetivação (LEITE, 2014, p. 4-5).

QUESTÕES DE PESQUISA

Atentos às contradições dessas identificações, no transcurso desta pesquisa, pudemos perceber não somente as possibilidades da participação política juvenil no âmbito da sua educação escolar, senão que são grandes as efetivas dificuldades para a atuação discente nesse espaço-tempo. Entre as perguntas levantadas quando da proposição do projeto (LEITE, 2014, p. 4), trazemos para este artigo as seguintes indagações: o que os estudantes enunciam esperar do grêmio na contemporaneidade? Como os distintos sujeitos da escola significam a participação política estudantil?

IDENTIFICAÇÕES DA JUVENTUDE

Antes de avançar na apresentação da pesquisa, explicitamos evitar a noção de *identidade jovem/juvenil*, optando por abordá-la em termos de *identificação*, de modo a destacar a intenção de evitar qualquer tipo de essencialismo identitário no estudo desenvolvido. Não consideramos a existência de uma juventude homogênea e integral, que contenha algum vínculo objetivo – isto é, que não dependa de interpretação – com aquilo que costumamos chamar de realidade. Concebemos uma juventude de identificação instável, cujas diversas enunciações que a tentam definir disputam visibilidade nas distintas contingências sociais nas quais vai sendo mobilizada. Ainda que se privilegie o uso do referencial etário para se pensar a juventude, tal abordagem também envolve critérios arbitrários, na medida em que tanto a definição das faixas etárias como o próprio sentido dessas idades se colocam igualmente contingentes.

Nesse sentido, buscamos apoio nas teorizações de Butler (2008, 1997) e Derrida (1991), para tratar dos processos sociais de significação e de construção das identificações que se desenvolvem nas trajetórias individuais e coletivas dos sujeitos. Concordando com a teorização de Jacques Derrida (1991) sobre os processos de construção social da significação da linguagem, assim como a apropriação dessas teorizações por pensadoras do feminismo, como Judith Butler (2008, 1997) e Joan Scott (1995, 2005), temos trabalhado com "a proposição de identificação performativa da juventude [...], que tem informado a concepção e o desenvolvimento dos nossos estudos, por julgarmos que a noção da performatividade do gênero, conforme desenvolvida por Judith Butler, pode ser estendida aos demais processos sociais de identificação" (LEITE, 2017, p. 26-27).

Importa pensar nesses processos sociais de identificação, pois influenciam de maneira significativa nas disputas em torno da constituição de políticas públicas direcionadas à juventude e também na efetividade e na construção e divulgação de suas demandas como sujeitos sociais coletivos (RETAMOZO, 2009). Dito de outro modo, as demandas da juventude configuram importante eixo de constituição da pessoa jovem e podem indicar não apenas o que,

a esse respeito, transborda da ordem social, como também o tamanho das brechas de atuação nessa ordem social.

O grêmio, então, é problematizado, nesta pesquisa, para se ponderar sobre seu papel, em seu vínculo com a escola, o jovem e a sociedade, entendendo-o como um espaço potente para a expressão de demandas desse agrupamento social, o que, por sua vez, expõe sua ação na constituição do que se entende socialmente como juventude.

QUESTIONÁRIO

O objetivo deste trabalho não é construir uma hipótese ou uma narrativa generalizante sobre a participação política da juventude na escola, ou, mais especificamente, sobre o grêmio estudantil na atualidade. De outro modo, o intuito inicial da nossa investigação foi buscar, em uma contingência específica, elementos que orientassem a aproximação às questões já expostas em torno de possibilidades de mobilização política juvenil na contemporaneidade.

Pautados nos pressupostos teóricos da pesquisa-ação na perspectiva de Michel Thiollent (2011) e de Maria Vorraber Costa (2002), este projeto de investigação tornou-se, efetivamente, espaço-tempo de construção e de visibilização das demandas expostas pelos estudantes, em relação tanto à escola em geral quanto ao grêmio em particular. Uma das formas de enunciação de suas demandas deu-se por meio de um questionário respondido por 1.127 alunos, em um universo de 1.692 estudantes matriculados na instituição em foco (67,7% de participação com 65,7% dos questionários válidos).

A partir da pergunta (fechada) "Você já participou ou participa de alguma organização política?", observa-se que, conforme quadro a seguir, o número de estudantes que respondeu positivamente foi bem restrito. Quando 93,3% de um grupo expressivo de alunos de uma escola diz que nunca participou de alguma organização política, podemos nos questionar sobre o que leva a esse baixo índice de participação: seria a propalada falta de interesse político da juventude dos nossos dias ou indicaria falta de espaço para participação política dessa juventude na escola e na sociedade?



Outra demanda dos estudantes aparece em resposta à questão (aberta) "O que acontece na escola, mas você gostaria que acontecesse?". Nas respostas, observamos que as alunas e alunos apresentam muitas demandas relacionadas a aulas, tanto citando a falta de dinamismo do currículo escolar ("aulas mais interessantes", "aulas mais produtivas, como aulas fora da escola", "aulas práticas" etc.), quanto a reivindicação da incorporação de outras temáticas de estudo ("aulas de dança", "teatro", "aula de maquiagem" etc.). Além disso, também se mencionam "mais atividades extracurriculares", o que entendemos expressar desejo por lazer, que também incluem "passeios", "festas", "show de talentos", "palestra e sarau", entre outros.

Há, também, diversas demandas em relação à infraestrutura escolar. Nas respostas dos questionários encontramos, por exemplo, pedidos de "mais papel higiênico no banheiro", "melhora da própria estrutura da escola", "lanche melhor, ter computadores melhores nas salas de aula", "wi-fi", "melhorar as condições do banheiro", "menos alunos, mais professores na sala" etc.

Outro aspecto interessante nas respostas a essa pergunta se refere à questão da participação, bem como à da igualdade. A demanda por participação pode ser exemplificada quando os estudantes reivindicam "respeito com a opinião dos alunos e a voz dos alunos", "que as vontades dos alunos sejam aceitas pela escola". No que se refere à igualdade, temos, entre outras semelhantes, as seguintes expressões: "os alunos e professores se respeitassem mais", "diminuir a agressividade dos funcionários, professores, diretor(as) e funcionário em geral".

Pensando mais dedicadamente ao grêmio, a pergunta feita foi "O que você espera de um grêmio no Colégio?". Algumas demandas dos estudantes em relação ao grêmio coincidiram com algumas que foram feitas em relação à escola. Dentre essas, a mais predominante envolveu variações da palavra melhor em referência a aspectos diversos da vida escolar. A visão da existência do grêmio estudantil como uma organização que possibilite efetuar melhorias na escola foi muito repetida nas respostas dos alunos.

Ademais, uma demanda bastante recorrente se vinculou ao direito à participação das/dos estudantes nas decisões escolares, indicando-se uma necessidade de direito à participação que parece não se exercer naquele ambiente escolar. O grêmio estudantil, deste modo, é percebido, na visão de parcela desses alunos, como um espaço, no qual se podem construir novas possibilidades na relação entre os sujeitos escolares.

GRÊMIOS EM DISPUTA

A escolarização é por nós trabalhada a partir de Masschelein e Simons (2012), que percebem a escola como um lugar de abertura de mundo. Para os autores, a escola é uma das invenções humanas "mais habilitada em criar a igualdade [...]. É exatamente no (re)conhecimento disso que o sonho da mobilidade social, do progresso social e da emancipação [...] é nutrido" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2012, p. 68). Essa igualdade não se baseia na ciência, mas sim num "ponto de partida prático que considera que 'todo mundo é capaz' e, portanto, que não há motivos ou razões para privar alguém da experiência de habilidade, ou seja, a

experiência de 'ser capaz de' (RANCIÉRE, 1991)" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2012, p. 69). E, através desse pressuposto de igualdade que se desdobra num princípio de capacidade – "ser capaz de" –, a introdução dos jovens na escola lhes permite estar em um lugar que os compreenda como capazes a exercer a participação política. Entretanto, essa visão da educação escolar disputa com outras concepções o sentido de escola que predominará na ordem social, e nossa pesquisa identificou tal quadro também no recorte empírico investigado.

Nas entrevistas realizadas, registraram-se diferentes propostas de grêmio estudantil:

> Gestora: [...] Eu sempre quis, porque, logo no início da gestão, nós tivemos um grêmio fantástico. [...] E eu tinha saudade daquilo. De ter mais um braço na colaboração da escola. [...].
>
> Aluna, 16 anos, 2ª série: E, às vezes, a gente acha que o movimento estudantil é só secundarista, ele só tá baseado na escola, ele é essa coisa pequena. E o que eu acho que o [estudante] está tentando passar é exatamente isso, que o movimento estudantil secundarista não é nada pequeno. O movimento secundarista, ele sempre foi o que protagonizou a maior parte das lutas no nosso país, entendeu?

Se encontramos, nas respostas ao questionário aplicado no Colégio, forte preocupação com as aulas e a infraestrutura da instituição, nas entrevistas e conversas desenvolvidas ao longo da pesquisa, explicitaram-se outras perspectivas. A fala discente acima transcrita foi recorrente entre aquelas e aqueles que se mobilizaram pela reorganização do grêmio. Atribuíram à entidade papel político ampliado, que ultrapassava os muros da escola, e se ocupava também dos destinos da nação.

Por outro lado, tais vozes enfrentavam forte oposição de parte do corpo docente e gestor do Colégio, que, não apenas em entrevistas formais, como também em atuação cotidiana registrada nas observações participantes da pesquisa, opunham-se à ação política autônoma e socialmente engajada por parte dos estudantes. Conforme exemplificado pelo depoimento de uma das gestoras acima transcrito, havia interesse pela reestruturação do grêmio estudantil, porém o direcionamento da sua performance não se mostrava consensual. Constam, em nossas anotações de observação, avaliações do antigo grêmio, por parte de estudantes, bastante divergentes da que foi expressa pela gestora entrevistada: o grêmio, por ela qualificado como "fantástico", foi por diversas vezes identificado por alunas e alunos como "pelego" ou "cooptado".

CONSIDERAÇÕES

Chama a atenção que, para além da pouca experiência política anterior informada pela grande maioria das/dos estudantes à pesquisa, o efetivo engajamento discente na reestruturação do grêmio estudantil observado no período de realização do projeto, foi relativamente restrito.

Retomando-se as questões de pesquisa focalizadas neste trabalho – o que os estudantes enunciam esperar do grêmio na contemporaneidade? Como os distintos sujeitos da escola significam a participação política estudantil? – conclui-se que, no recorte empírico investigado, conviviam demandas de alcance local com interesses políticos mais amplos. Entretanto, outra disputa acerca do grêmio estudantil identificada pela pesquisa pode oferecer pistas para a interpretação do quadro acima referido, de certo desinteresse por essa entidade: verificamos predominar, entre as gestoras, um entendimento do grêmio que o restringe ao apoio ao trabalho de gerenciamento do Colégio, recusando-se o engajamento político estudantil mais social e contestador. Há diversos registros de ações contrárias à participação política das/dos estudantes no Colégio, o que supomos ter efetivamente esvaziado a adesão discente ao grêmio.

É sabido que a ordem social não favorece a politização da população em geral, e sua parcela discente não parece ser exceção a tal regra. Desse modo, aquelas e aqueles estudantes que se mobilizaram pela reorganização do grêmio não aceitavam a versão cooptada da entidade e se deparavam com impedimentos diversos à sua atuação no Colégio.

A potência da mobilização estudantil, que possibilite à juventude exercer a política na escola, parece, portanto, relacionar-se com o nível de abertura participativa nos contextos escolares em que os jovens estão inseridos. Daí que se torna importante se pensar na imbricação entre política, juventude e escolarização.

A pesquisa confirmou, ainda, a pertinência da concepção performativa da identificação da juventude: na contingência investigada, pareceu-nos flagrante que a/o estudante alienada/o que parte das/dos adultos narravam era constituído a partir também da ação dessas/es mesmas/os adultos. Enunciavam jovens estudantes manipuláveis, "fogo de palha"[2] que entendemos que buscavam apagar por meio de medidas repressivas diversas e cotidianas. Entretanto, interpretamos a efetiva reinauguração de um grêmio independente, ocorrida ao fim de dois anos de trabalho discente com esse propósito, como sinal de que a disputa pelos sentidos que pode a entidade estudantil assumir na contemporaneidade está longe de se encerrar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUTLER, J. *Problemas de gênero*. Feminismo e subversão da identidade. São Paulo: Objetiva, 2008.

_____. *Excitable speech*. A politics of the performative. New York: Routledge, 1997.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In:_____. (org.) *Caminhos investigativos III*. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 93-118.

2 Expressão utilizada pela gestora entrevistada para se referir ao pouco interesse dos estudantes pelo grêmio.

DERRIDA, J. *Força de lei*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Espectros de Marx*: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. *Limited Inc*. Campinas: Papirus, 1991.

HARDT, M. & NEGRI, A. *Império*. São Paulo: Record, 2005a.

_____. *Multidão*. Guerra e democracia na era do império. São Paulo: Record, 2005b.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da Escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOUFFE, C. *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1996.

LEITE, M. *O grêmio e outros espaços-tempos de diálogo político da juventude contemporânea*: possibilidades na educação escolar. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro, FAPERJ/UERJ, 2014.

_____. No 'Colégio dos alunos, por alunos, para alunos': feminismo e desconstrução em narrativas das ocupações. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 19, p. 23-47, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647807 Acesso em: 9 jan. 2018.

RETAMOZO, M. Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. *Cinta Moebio*, n. 35, 2009. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10111909003. Acesso em: 12 jan. 2018.

SCOTT, J. O enigma da igualdade. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, jan./abr. 2005, p. 11-30. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 28 jan. 2018.

_____. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto

Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

PEDAGOGIA FREIREANA EM PROCESSOS EDUCATIVOS COM A JUVENTUDE: APONTAMENTOS A PARTIR DE ABORDAGENS SOBRE PROJETO DE VIDA

Rachel Omoto Gabriel
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)
rachelomoto@gmail.com

Considerando a hipótese de que os jovens são os entes societários mais suscetíveis às vulnerabilidades impingidas pelas condições sócio-históricas do espaço e do tempo em que vivem, tem-se apontado sua centralidade como sujeitos nos processos educativos que lhes dizem respeito. Nessa vereda, emergem discussões acerca das pedagogias e metodologias mais apropriadas para qualquer trabalho que se desenvolva junto à juventude. Com tantas pedagogias e metodologias disponíveis atualmente no menu das práticas educacionais, estaria Paulo Freire fadado à obsolescência? Ou as concepções freireanas poderiam ainda contribuir com as reflexões atuais sobre as práticas educativas centradas na juventude, levando em conta especificidades e particularidades desse segmento na atual conjuntura social, econômica, política e cultural? No encalço de elucidações para esses questionamentos, procedeu-se à investigação de concepções subjacentes às abordagens sobre "projeto de vida" no material que embasa as ações sobre o tema no Anchietanum, Centro de Juventude mantido pela Companhia de Jesus no Brasil na cidade de São Paulo, e pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no Programa Ensino Integral. Tal investigação procedeu-se à luz das ideias de "conscientização", "dialogicidade", "amorosidade" e "ser mais" presentes nas obras freireanas "Pedagogia do Oprimido", "Pedagogia da Esperança", "Pedagogia da Autonomia" e "Pedagogia da Indignação" que, articuladas, permitiram-nos uma compreensão da síntese do pensamento freireano. Os objetos analisados possibilitaram, ainda, divisar duas questões para além do escopo inicial pretendido: a análise das concepções subjacentes ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo, por meio do material "Projeto de Vida: Ensino Médio – Caderno do Aluno", serviu, também, para fins de cotejamento da pedagogia freireana com a pedagogia atualmente mais disseminada no contexto educacional brasileiro, qual seja, a pedagogia das competências; aproximar-nos das ações do Anchietanum permitiu-nos vislumbrar caminhos pedagógicos trilhados por espaços de formação confessionais que oferecem atividades para além da dimensão religiosa. Assim, a partir do cotejamento de concepções que sustentam as ações sobre projeto de vida do Centro de Juventude Anchietanum (SP) e princípios basilares da abordagem sobre a mesma temática adotada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, **à luz da**s ideias de "conscientização", "dialogicidade", "amorosidade" e "ser mais" presentes na obra de Paulo Freire, os apontamentos deste estudo permitiram-nos entrever a possível atualidade e relevância do pensamento freireano no trabalho com a juventude, sobretudo aquela que carrega consigo as marcas da desigualdade e da opressão.

Palavras-chave: juventude, tendências pedagógicas, Paulo Freire, competências, projeto de vida.

Se imaginarmos a contemporaneidade como um terreno afetado por tremores de terra, a juventude poderia ser considerada uma espécie de sismógrafo das movimentações sociais, que sente mais fortemente, e em primeiro lugar, as rachaduras e vulnerabilidades de seu entorno. De acordo com Abramo (1997, p. 29):

De um modo geral, pode-se dizer que a "juventude" tem estado presente, tanto na opinião pública como no pensamento acadêmico, como uma categoria propícia para simbolizar os dilemas da contemporaneidade. A juventude, vista como categoria geracional que substitui a atual, aparece como retrato projetivo da sociedade. Nesse sentido, condensa as angústias, os medos assim como as esperanças, em relação às tendências sociais percebidas no presente e aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura.

As tendências impressas pela condição contemporânea, de maior complexidade, rápida e contínua mutação, implicam maiores desafios à tessitura de projetos de futuro, pois "há cada vez menos espaço para dimensões como segurança, controle, certeza"; "o futuro da modernidade contemporânea é o futuro *indeterminado e indeterminável*, governado pelo risco" (LECCARDI, 2005, p. 43).

Obviamente as marcas impingidas pela sociedade contemporânea não atingem os jovens de maneira uniforme, uma vez que não é este um segmento homogêneo. Leccardi (2005), por exemplo, ao discorrer sobre novas estratégias de que lançam mão os jovens, como "modelos de ação construídos a partir de novas formas de disciplina temporal (por exemplo, para períodos breves, mas intensos, 'finitos'), de programação e controle atento sobre o tempo cotidiano", ao mesmo tempo ressalta que

> aqueles que exprimem essa estratégia temporal parecem especialmente ricos em recursos – culturais, sociais e econômicos. Se os sujeitos dominantes de nossa época são aqueles que se diferenciam em virtude de sua capacidade de utilizar bem, em termos de poder, a velocidade e a mobilidade, esses jovens parecem trilhar esse caminho. Quem, pelo contrário, possui poucos recursos sociais e culturais parece, sobretudo, sofrer com a perda do futuro progressivo e da capacidade de propor projetos da primeira modernidade. Para esses jovens, o futuro, fora de controle, pode ser somente anulado, apagado para dar lugar a um presente sem fascínio (idem, p. 52).

Os jovens, nesse cenário, mais suscetíveis às vulnerabilidades do campo social, transpõem como podem os obstáculos que se lhes apresentam, às vezes com o apoio de instituições educativas que oferecem ações voltadas a auxiliá-los na consecução de seus projetos de futuro. Algumas parecem partir de um ponto de vista mais "conformativo" à maneira como, de maneira geral, a sociedade contemporânea se organiza, de modo que buscam apresentar ferramentas para que os sujeitos de suas ações possam "atingir seus objetivos e metas"[1] no mundo, tal qual este se apresenta. Outras, sem negar os aspectos que conformam o panorama presente, parecem partir de um ponto de vista "não conformativo" a esses mesmos aspectos.

1 FIGUEIREDO e PEDRO, 2014, p. 37.

Essa perspectiva mais "conformativa" pode ser verificada, por exemplo, ao analisar-se o material "Projeto de Vida: Ensino Médio – Caderno do Aluno", produzido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

O primeiro princípio citado no material como importante para garantir uma formação "voltada para uma atuação protagonista e para a construção de um Projeto de Vida" (FIGUEIREDO e PEDRO, 2014, p. 4) é o protagonismo juvenil:

> segundo este princípio, você é o principal responsável pela definição de suas ações, tendo iniciativas que podem ajudá-lo a resolver problemas e propor soluções que beneficiem não apenas a si próprio, mas a um conjunto de pessoas com quem convive. Você, jovem protagonista, é autor de ações que favorecem o desenvolvimento de suas próprias capacidades.

Esse princípio é retomado ao longo do material por meio de diversas atividades. Em uma delas, o objetivo é "refletir sobre a importância de fazer escolhas na juventude", a partir da leitura de um trecho do texto "Recado aos jovens: ninguém vai cuidar do seu crescimento por você, trate de Tirar a Bunda da Cadeira!", em que o autor relata seu inconformismo ao ver uma juventude que privilegia "trabalhos que lhe tragam segurança e não desafio, conforto e não o frio na barriga de ousar fazer diferente para conseguir progredir", que se contenta "em cumprir o expediente" e reclama "de sair uma hora mais tarde" (idem, p. 27). Na escolha do texto pelos autores do material, sem que se proponha qualquer problematização acerca de suas premissas e de questões estruturais como o desemprego, como se houvesse sempre trabalho disponível, como se os jovens pudessem sempre escolher o emprego que quisessem, como se tudo fosse uma questão de escolha individual, nota-se a existência de uma espécie de véu a encobrir questões profundamente relevantes na possibilidade de exercer o propalado "protagonismo juvenil". É cabível ressaltar que, a propósito desse termo, pesquisas como a de SOUZA (2008) demonstram estar sua emergência ligada **à criação de um discurso capaz de encampar todos os setores da sociedade em prol do atual modelo de desen**volvimento econômico neoliberal, que fomenta o individualismo:

> o atual modelo de políticas de juventude recomendado pelas agências internacionais, adotado, em maior ou menor grau, pelo governo brasileiro e defendido por boa parte das organizações não-governamentais locais, atribui ao indivíduo objeto de intervenção a responsabilidade pela superação das adversidades impostas pela sociedade. Enunciados diversos – vulnerabilidade, capital social, **protagonismo juvenil**, resiliência, entre outros – complementam-se e reforçam-se mutuamente na afirmação da atividade e da responsabilidade individuais (idem, p.60, grifo nosso).

Essa ética individualista, que ganha força na esteira da globalização, da modernidade competitiva e da reestruturação produtiva, aparece no contexto educacional na assunção da

ideia de competências: "Cada indivíduo terá de agora em diante, então, que adquirir um banco ou pacote de competências desejadas pelos homens de negócio do mercado empresarial, permanentemente renováveis, cuja certificaç**ão lhe promete empregabilidade"** (RAMOS, 2006, p. 16).

A ideia de protagonismo, então, nessa vereda, parece passar por uma espécie de *deslocamento semântico*[2], pois apesar de ainda envolver uma ideia de promoção da autonomia de um sujeito, trata-se de uma autonomia a serviço de um determinado modelo de sociedade e de desenvolvimento econômico. Reveste-se, assim, paradoxalmente, de um sentido de imobilidade frente à forma como se estrutura o mundo atual, estrutura essa cujas bases não são questionadas.

Outros descolamentos semânticos, promotores de um "*ethos* conformista" com o mundo tal qual se apresenta, têm enredado muitas outras palavras e discursos na atualidade. Parece estar em jogo "uma disputa de significados para referências aparentemente comuns", como "participação, sociedade civil, cidadania, democracia". Já não se pode tomar as palavras em si para dar crédito a projetos que as defendem, pois "nessa disputa, onde os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais, o terreno da prática política se constitui num terreno minado, onde qualquer passo em falso nos leva ao campo adversário" (DAGNINO, 2004, p.97).

Também os "Quatro Pilares da Educação para o Século XXI", adotados como mais um princípio das atividades voltadas "para uma ação protagonista e para a construção de um Projeto de Vida" no mesmo material da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, vão na direção de "construir novos valores apropriados ao processo de adaptação do cidadão-trabalhador à instabilidade da vida, à individualização do trabalho e das formas de sobrevivência, características da sociedade pós-industrial" (RAMOS, 2006, p.131). Trata-se da sedimentação de valores, inclusive sob a forma de valores educacionais – na direção de que acorre a pedagogia das competências –, de um projeto de sociedade em cujo horizonte vislumbra-se apenas o atual sistema de desenvolvimento econômico e sua inexorável continuidade, com suas inevitáveis consequências nefastas. Ainda conforme RAMOS (idem, p. 135):

> Nesse cenário, a escola, especialmente a média, é convocada a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças. Em face das condições objetivas de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos, porém, as desigualdades são sublimadas em nome do direito à diferença. Conquanto saibamos que as trajetórias educacionais e profissionais sejam, no plano concreto, também socialmente

2 Utilizamos o termo "deslocamento semântico" na esteira do teorizado por RAMOS (2006, p. 40-41) acerca do deslocamento conceitual envolvendo os termos "qualificação" e "competência", isto é, no sentido de um conceito que "não substitui ou supera" um anterior, mas que "o nega e o afirma simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras".

> determinadas pela origem de classe, ideologicamente elas são tomadas como resultados de escolhas subjetivamente realizadas de acordo com os *projetos próprios de vida*. A abertura dos projetos, as incertezas das trajetórias de vida, a instabilidade da vida, o desemprego, a possível desfiliação social (Castel, 1998), são assimiladas como inexoráveis e como a única realidade que a humanidade poderá enfrentar daqui para frente.

Da análise realizada do material da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não se constatou qualquer menção a questões estruturais, como o desemprego e suas causas; não houve qualquer tipo de problematização acerca das bases sob as quais se dão as relações sócio-econômico-culturais da vida da juventude hoje, de modo que o ideário subjacente ao material parece reforçar o caráter "conformativo" da Pedagogia das Competências, um "viés cognitivo de adaptação à realidade, ou de contínua apreensão da realidade e de novas competências visando a novas adaptações, raramente para a superação ou, ainda, a transformação dessa realidade" (RICARDO, 2010, p. 612). Insta mencionar que é justamente a noção de competências o ideário em que se fundamenta a recentemente aprovada Base Nacional Comum Curricular, a qual norteará as ações educacionais em todo país[3].

O material "Projeto de Vida: Ensino Médio – Caderno do Aluno" propõe, contudo, temáticas significativas como "valores", "convivência", "o que é ser jovem" etc., de modo que, dependendo da forma de abordagem, pode ser fomentador de frutíferas reflexões dos educadores com os educandos. Os professos da rede pública estadual de São Paulo podem criativamente trabalhá-lo, problematizando as temáticas apresentadas com vistas a um olhar mais crítico e transformador, de maneira a perguntar: "Por que isso? (...) A favor de quem? A favor de quê? Contra quê? Contra quem nessa forma de ler o mundo?" (FREIRE, 2011, p. 297).

De qualquer maneira, a ausência de menção e mesmo problematização acerca de aspectos estruturantes da sociedade contemporânea distancia o material produzido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo do projeto educacional emancipador de Paulo Freire, um projeto que afirma e reafirma a urgência de uma visão crítica da realidade, que se posiciona contrariamente a uma "ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal", cuja prática educativa consistiria, então, em apenas "adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada" (FREIRE, 1996, p.19-20). De maneira veemente e visceral, como entendimento de mundo e convicção, Paulo Freire (2000, p. 55) entende que a realidade sócio-histórica não é algo "dado", a que o ser humano deve adaptar-se - do que brota a própria razão de ser do processo educativo:

> Seria uma contradição se, inconcluso e consciente da inconclusão, o ser humano, histórico, não se tornasse um ser da busca. Aí radicam, de um lado, a sua educabilidade, de outro, a esperança como estado de espírito que lhe é natural. Toda procura gera a esperança

3 BRASIL, 2017, p. 13.

> de achar e ninguém é esperançoso por teimosia. É por isso também que a educação é permanente. Como não se dá no vazio, mas num tempo-espaço ou num tempo que implica espaço e num espaço temporalizado, a educação, embora fenômeno humano universal, varia de tempo-espaço a tempo-espaço. A educação tem historicidade.

Neste estudo, adentramos o pensamento educacional de Paulo Freire, que parte desse pressuposto de um não conformismo *a priori* – a 'vocação' para a mudança acima citada – por meio das obras "Pedagogia do Oprimido", "Pedagogia da Esperança", "Pedagogia da Autonomia" e "Pedagogia da Indignação". Dessa incursão, a relação entre certas ideias-chave de seu pensamento, a saber, "conscientização", "amorosidade", "dialogicidade" e "ser mais", fez vir à tona a seguinte síntese de uma compreensão da visão freireana do mundo e da educação:

Da incompletude, realidade existencial do ser humano, aflora sua condição fundamental, qual seja, sua vocação ontológica para **ser mais**. Esta torna imperativa a luta pela libertação dos homens, pela remoção de todos os obstáculos e opressões que o impedem de ser; e o engajamento na luta por sua própria libertação (que não é "autolibertação"[4], tampouco "libertação de uns feita por outros"[5]) é resultado de sua **conscientização** a qual implica, necessariamente, a **dialogicidade**. Aquela, conceito-chave da concepção freireana de educação, não diz respeito apenas ao conhecimento de uma situação (nem à inculcação de um tal conhecimento), mas ao engajamento dos homens, "no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização"[6]. A relação dialógica, indispensável nesse processo, diz respeito à "exigência da superação da contradição educador-educandos": "não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador" (FREIRE, 2005, p. 67), algo que só se torna possível se houver **amorosidade** que, no léxico freireano, não diz respeito a um sentimento apenas, mas a um compromisso, a uma práxis:

> Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também diálogo. (...) Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (idem, p.92).

Diante do exposto, não há como pensar em educação no pensamento freireano sem um olhar crítico sobre a sociedade a partir de uma relação dialógica. E é justamente ao encontro dessa visão de mundo que parece caminhar o trabalho com o tema "projeto de vida" realizado pelo Centro de Juventude Anchietanum.

A opção de investigar a abordagem de uma instituição ligada a uma ordem religiosa parte do pressuposto de que ações educativas, formativas e socializadoras não ocorrem

4 Conforme FREIRE, 2005, p. 60.

5 Idem.

6 Ibidem, p. 132.

apenas em espaços educativos tradicionais e de que o impacto de outros espaços de formação e socialização na vida dos jovens – para além da escola ou da família – não pode ser ignorado e, muito menos, subestimado. A religião é, ainda, a despeito de um certo ideário denegatório de sua capacidade mobilizadora nos dias atuais, um aspecto de grande relevância identitária em meio à juventude, capaz de incidir, inclusive, sobre o espaço público (conf. NOVAES, 2008, 2014).

O Anchietanum declara que sua missão é "Acolher, acompanhar e formar o jovem, sobretudo o empobrecido, por meio da mística dos Exercícios Espirituais, provocando processos de crescimento humano, espiritual, cultural e sociopolítico, e estar comprometido com a defesa de sua vida (...)"[7]. Assume, assim, um espectro de ação que vai muito além da dimensão religiosa – como se poderia supor à primeira vista –, o que se confirma pela abordagem sobre projeto de vida realizada pelo instituto, que exporemos a seguir.

Nos textos introdutórios do livreto que serve como base à elaboração de roteiros para atividades sobre essa temática no Anchietanum, dirige-se aos jovens da seguinte maneira: "Você é nosso convidado e nossa convidada a sonhar com um "**outro mundo possível**", "Vamos educar-nos para a **indignação frente à injustiça**", "Projetar a vida é ir **contra a corrente**, ser pessoa, **ser revolucionário/a** em uma sociedade que não dá tempo para se pensar, decidir e escolher os rumos. É poder dizer sim à vida, **escolhendo valores que nos façam mais humanos.** É poder dizer **não ao consumismo**, à destruição da natureza. (TEIXEIRA; DA SILVA, 2007, p. 4-6, grifo nosso).

Nessas colocações, que remetem a um vocabulário caro aos movimentos sociais, como a consigna "um outro mundo possível", já se pode perceber a distinção cabal entre diferentes abordagens da temática projeto de vida junto à juventude, no que diz respeito aos pressupostos fundantes de cada uma das ações. Ao se falar em "outro mundo possível" manifesta-se uma possível insatisfação com o mundo tal como se encontra e já se exprime, de início, que no horizonte das atividades propostas apresenta-se a possibilidade de uma outra realidade que não a presente.

E é justamente "Sonhando um novo mundo possível" o tema de um dos exercícios propostos pelo livreto (idem, p. 11):

> Que qualidades deve ter uma pessoa? Quais as condições para se realizar como gente? Quais direitos precisam ser garantidos? Que projeto de humanidade você deseja ajudar a construir?
>
> Como você imagina a sociedade ideal para todos e todas viverem? Como poderia ser a escola? Como poderia ser a saúde? Como poderia ser a moradia? Como poderia ser a relação com o planeta? Como poderiam ser as relações de gênero? (...) Que projeto de sociedade você sonha?

7 Disponível em: <http://www.anchietanum.com.br/site/quemsomos.php>. Acesso em 03/01/2018.

> Em que você acredita? Quem é Deus para você? Quem é Jesus Cristo? O que é o Reino de Deus? Qual o modelo de Igreja você sonha?

Esse exercício, todo baseado em perguntas para reflexão, que tem como pressuposto a abertura à possibilidade de se conceber outras formas de organização da sociedade, das relações – inclusive de gênero – e da religião, parece responder ao convite de Paulo Freire a uma pedagogia da pergunta: "A existência humana é, porque se fez perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar" (FREIRE, 1985, p. 51, grifo nosso).

Sendo justamente esse olhar com vistas à transformação do mundo fundamental e integrador das concepções freireanas acerca do mundo, do ser humano e, consequentemente, da educação, parece-nos que a abordagem do Anchietanum insere-se em uma perspectiva freireana, diferente daquela realizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Dizemos "perspectiva", ao invés de apenas "**é** freireana", pois para assim o afirmar seria necessária, talvez, **a análise de** muitos outros aspectos, como a existência de uma prática metodológica também freireana: investigação de temas geradores, experiência educativa por meio de "círculos de cultura", processo de conscientização verdadeiramente dialógico[8].

Diante da constatação dessa centralidade de uma perspectiva não conformista ao mundo tal qual se apresenta como base e motor do projeto educacional de Paulo Freire, retornamos à pergunta inicial deste estudo: as concepções freireanas poderiam ainda contribuir com as reflexões atuais sobre práticas educativas centradas na juventude, levando em conta especificidades e particularidades desse segmento na atual conjuntura social, econômica, política e cultural?

Uma perspectiva dialógica, que parte do universo dos educandos, tem certamente muito a contribuir na consideração de suas especificidades e particularidades. Uma perspectiva que, ao mesmo tempo, olha criticamente a atual conjuntura social, econômica, política e cultural também, todavia, pode não interessar a todos.

A transformação do mundo não interessa aos que dele se beneficiam no estado em que se encontra; também não chama a atenção daqueles a ele conformados por um processo de "mitificação do mundo":

> os opressores se esforçam por matar nos homens a sua condição de "ad-miradores" do mundo. Como não podem consegui-lo em termos totais, é preciso, então, *mitificar* o mundo (...) pelos "depósitos" dos mitos indispensáveis à manutenção do *status quo*.
>
> O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não

8 O capítulo 3 de "Pedagogia do Oprimido" (FREIRE, 2005) explica e relaciona as ideias de "temas geradores", "círculos de cultura", "conscientização" e "dialogicidade". Em STRECK.; ZITKOSKI (2010) podem-se encontrar definições para esses e outros conceitos freireanos.

> lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta "ordem" respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: "doce de banana e goiaba" é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica (FREIRE, 2005, p. 158-159).

Possivelmente àqueles em cujo horizonte há apenas trabalho intermitente – diga-se, precário – a 4,45 por hora, sem direito a vale-refeição e vale-transporte[9], faça diferença uma educação nos moldes propostos por Paulo Freire. Possivelmente à "juventude perdida"[10], sobretudo negra e de baixa escolaridade, interesse uma pedagogia que tenha em seu horizonte a possibilidade de um mundo menos desigual e injusto.

Assim, a partir dos apontamentos realizados neste estudo acerca de distintas abordagens da temática "projeto de vida" junto à juventude, uma de perspectiva mais "conformativa", vinculada à pedagogia das competências, outra, mais "transformativa", alinhada a aspectos da pedagogia freireana, esperamos ter contribuído na discussão sobre a atualidade e relevância do pensamento freireano no trabalho com a juventude.

Se o raciocínio aqui desenvolvido não permitiu a alguns entrever a atualidade e relevância de que estamos falando, propomos algo que pode ser muito elucidativo. Um ato dialógico, de amorosidade e conscientização, na direção de ser mais. Perguntar *com* os educandos-educadores:

> "Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?" (FREIRE, 2000, p. 37).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. *Considerações sobre a tematização social da juventude* no *Brasil*. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 5 e 6, p. 25-36, mai.-dez. 1997.

BITTENCOURT, J. Franquia de fast food anuncia vaga de trabalho por R$ 4,45 a hora. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/2017/10/27/franquia-de-fast-food-anuncia-vaga-de-trabalho-por-r-445-hora/>. Acesso em 05 de janeiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em 23 de janeiro de 2018.

9 Conforme notícia publicada por BITTENCOURT (2017).

10 O Atlas da Violência 2017 assim se refere à juventude envolta pelo espectro da violência em nosso país (CERQUEIRA, D. et al, 2017, p. 25).

CERQUEIRA, D. et al. Juventude Perdida. In: **Atlas da violência 2017**. Rio de janeiro: IPEA e FBSP, p. 25-29, 2017. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf>. Acesso em 05/01/2018.

DAGNINO, E. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, p. 95-110, 2004.

FAUDEZ, A.; FREIRE, P. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FIGUEIREDO, P. S.; PEDRO, T.G. **Projeto de vida: Ensino Médio – Caderno do Aluno**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/cmet/material/Pedagogia_da_Esperanca.pdf>. Acesso em 05 de janeiro de 2018.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LECCARDI, Carmen. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo . **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005. ISSN 1809-4554. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12470>. Acesso em: 05 jan. 2018.

NOVAES, R. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença?. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008, p. 263-290.

_____. Os jovens "sem religião": ventos secularizantes, "espírito de época" e novos sincretismos. Notas preliminares. **Estud. av.**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 321-330, Dezembro, 2014.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Paulus, 2008.

STRECK, D. R.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 605-628, maio/ago, 2010.

TEIXEIRA, C. L.; DA SILVA, L. R. **Projeto de Vida**. Goiânia: Casa da Juventude Pe. Burnier, 2007.

PROJETO DE VIDA E VISÃO DE FUTURO DE JOVENS ESTUDANTES SECUNDARISTAS DAS PERIFERIAS DE GOIÂNIA, LISBOA E MADRID: NOTAS DE PESQUISA.

Rosane Castilho[1]
Universidade Estadual de Goiás
rosanecastilho@ueg.br

O presente trabalho buscou identificar, tendo por base os postulados da Psicologia Social e da Sociologia da Juventude, os aspectos que impactam na construção do projeto de vida de jovens estudantes secundaristas em três diferentes países e cotejá-los com as representações de futuro, tendo por base as narrativas dos sujeitos investigados. O trabalho de campo, cuja amostra foi composta por 314 jovens secundaristas de Portugal, Espanha e Brasil, envolveu a aplicação de um questionário contendo 28 questões relativas a dados gerais, características da família, situação socioeconômica, trajetória escolar, projeto de vida e expectativas pessoais quanto ao futuro. Em seu viés qualitativo, trabalhou-se com os jovens a partir da metodologia denominada *Roda de Conversa*, com a utilização de imagens produzidas por um jovem designer, tendo por motivo algumas 'cenas do cotidiano' de jovens brasileiros moradores da periferia das cidades metropolitanas. Quanto aos resultados, identificou-se a predominância de 'dúvida', 'receio' e insegurança quanto ao desconhecido' no que tange ao projeto de vida e ao futuro. Apesar disto, os jovens informam a esperança de 'vencer na vida pela profissão' e o entusiasmo diante da possibilidade de 'formar uma família' e da 'superação' dos obstáculos.

Palavras-chave: Juventude, Projeto de Vida, Visão de Futuro.

The present work sought to identify, based on the postulates of Social Psychology, Philosophy and Sociology of the Youth, the aspects that would have an impact on the construction of the young secondary student's life project in three different countries and compare them with the representations regarding the future, through the narratives of the investigated subjects. The fieldwork was composed of a 314 young secondary students sample, from Portugal, Brasil and Spain. It was supported by its quantitative bias, with the application of a questionnaire which contained 28 (twenty eight) questions involving general data, family characteristics, socioeconomic situation, school pathway, life project, and personal expectations about the future. In its qualitative bias, work was carried out with young people using a methodology denominated *Roda de Conversa* (conversation gathering), with the use images produced by a young designer which had as a motivation tool some 'daily scenes' of young Brazilians that live in the outskirts of metropolitan cities. As for the results, it was identified the predominance of 'doubt', 'fear' and 'insecurity about the unknown' in what concerns the life project and the future. Despite that, the youth reveal their hope to become 'successful through work' and show enthusiasm about the possibility of building a family and overcoming obstacles.

Key words: Youth, Life Project, Vision of the Future.

INTRODUÇÃO

A juventude – como categoria social – já foi identificada como signo da debilidade, de desordem social e até como um indicador de desvio (CASTILHO, 2011). Foi apresentada

1 Docente Titular de Psicologia da Universidade Estadual de Goiás. Doutora em Educação e PHD pelo Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Lisboa.

como um 'problema' à medida que encarnava socialmente a crise de valores, protagonizando os embates, dados pela via do conflito de gerações (MANNHEIM, 2011; FEIXA E LECCARDI, 2010; WELLER, 2010) e até mesmo a partir da metáfora do caos por sua condição de ambivalência e subordinação (BALANDIER, 2003).

Ao longo dos tempos, a juventude enfrentou estigmas dos mais variados por estar associada a uma fase, um ciclo de vida particularmente caótico, um período específico da existência marcado pela crise e por uma certa 'incapacidade' de identificar saídas 'eficazes' para as questões que a atravessam.

Na esteira destas discussões, distintas leituras têm possibilitado um novo olhar sobre as juventudes (fenômeno plural) respeitando semelhanças e diferenças como aspectos imprescindíveis na compreensão desta categoria social. Cumpre dizer que, sob condicionantes sócio-histórico-culturais comuns, as ciências sociais vêm tentando avançar na identificação de marcos conceituais, pela via do desenvolvimento de distintas abordagens disciplinares, bem como de pesquisas, cujas estratégias e métodos tem suscitado intenso debate entre os pesquisadores.

Na esteira destas discussões, este trabalho objetivou dar voz aos jovens secundaristas, em três espaços geográfica, política e culturalmente distintos, com o propósito de identificar similaridades e diferenças nos modos de ver e "antecipar" o futuro, assim como os aspectos que interferem na construção de seus projetos de vida. Os resultados coletados são os que seguem.

METODOLOGIA

O trabalho de campo cuja amostra foi composta por 314 jovens secundaristas e realizado entre os meses de junho de 2016 e maio de 2017, contou com 04 blocos de questões relativas ao instrumento de coleta de dados (de viés quantitativo)[2] envolvendo seis distintos aspectos: dados gerais, características da família, situação socioeconômica, trajetória escolar, projeto de vida e expectativas pessoais quanto ao futuro. Na segunda fase deste processo investigativo, abordagem que iremos destacar aqui, trabalhou-se com os jovens a partir de uma metodologia denominada *Roda de Conversa*, com a utilização de imagens produzidas por um jovem designer brasileiro, tendo por motivo 'cenas do cotidiano' de jovens brasileiros moradores da periferia das cidades metropolitanas.

Quando da decisão pelo uso de imagens como veículos motivadores da participação e do desvelamento dos discursos dos sujeitos pesquisados, surgiu o receio quanto à possibilidade de que os jovens residentes nos dois outros países investigados (Portugal e Espanha) não se identificassem com as imagens produzidas no Brasil. Fato que não ocorreu: nos três

2 Para consultar os dados de viés quantitativo desta pesquisa e não disponibilizados no presente trabalho, consulte o segundo capítulo da obra: CASTILHO, Rosane. Juventudes, pesquisa e produção de conhecimento. 2 ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2017.

países o nível de identificação com as imagens foi considerado alto, aspecto que viabilizou a realização das *Rodas de Conversa* com fluidez e interesse pelos jovens pesquisados, a despeito das dificuldades enfrentadas em cada um dos países onde esta metodologia foi aplicada, tais como imprevistos que vieram a alterar a rotina de uma das escolas pesquisadas (Brasil), obstáculos dados por normativas externas às escolas (Portugal) e insuficiência de tempo para a realização das atividades no interior da escola (Espanha).

Importante destacar que, no planejamento e na realização do trabalho de pesquisa, levou-se em conta os pressupostos da etnografia multissituada, a fim de permitir desvelar categorias capazes de representar elementos do sistema-mundo de distintos grupos que, a despeito de sua diversidade, guardam conexões, buscando assim o rastreio, em diferentes cenários, de uma 'identidade conceitual que resulta ser contingente e maleável', requerendo uma maior gama de matizes na interpretação do cotidiano (MARCUS, 2001, p. 118).

NOTAS SOBRE OS DADOS DE VIÉS QUALITATIVO

Na fase qualitativa, este trabalho de investigação realizou-se pela via da apresentação das imagens com o objetivo de motivar os jovens e incrementar as discussões acerca dos temas propostos, buscando promover um ambiente mais leve e descontraído nas Rodas de Conversa, por crer que os diálogos travados pela via desta metodologia mobilizam o desejo de engajamento, participação e compromisso dos jovens com o trabalho com os temas, naquilo que os toca, que os afeta subjetiva e concretamente (SOUZA et al, 2016; TEIXEIRA et al, 2017).

No que diz respeito à subjetividade social, retomamos Vigotski (1991, p. 274), para quem a singularidade, ou a subjetividade individual, não é apenas aquilo que distingue o sujeito em termos ontogenéticos, mas é fundamentalmente representativa e permeada por todo um conjunto de elementos de ordem histórica e material e que engendram a forma como ele se relaciona consigo mesmo - em uma relação de alteridade consigo próprio, o que denominou 'consciência de si' - e com os outros sujeitos, identificando tanto distinções, quanto similaridades.

Neste sentido, a singularidade só se manifestaria pela via da relação com o outro e com tudo o que ela encerra, tanto em conflito quanto em convergência. Ainda de acordo com o autor, os temas caros à psicologia, como domínio de saber institucionalizado, não podem prescindir da premissa de que as funções psíquicas superiores respondem à interiorização do social. Esta proposição - da natureza eminentemente social do sujeito – é um dos maiores contributos deste autor à psicologia social como campo de conhecimento. E as Rodas de Conversa, como instrumento metodológico de ação junto aos jovens, conectam-se a esta premissa de interpretação.

Frisamos que, neste trabalho de investigação, retomamos os saberes da sociologia do cotidiano com o objetivo de - e pela via do contato com os aspectos mais reveladores do seu dia-a-dia, identificados através das imagens produzidas - propondo aos jovens que

promovessem uma espécie de mergulho em si mesmos e, a partir daí, trabalhassem os temas demandados com o máximo de aproximação às suas subjetividades, à sua maneira, buscando assim elementos de uma vida que flui e 'escorre em efervescência invisível'. (PAIS, 2015, p.30)

Faz-se necessário lembrar que o ambiente da escola, tomado como *lócus* de aplicação da pesquisa deu-se no sentido de reconhecer esta instituição como um espaço sociocultural, e que, de acordo com Dayrell (2009), leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano empreendido por sujeitos inscritos na trama social, na teia que os constitui como sujeitos históricos. Assim, os discursos coletados nos momentos de discussão, mais especificamente, ao longo das Rodas de Conversa no interior da escola, serão apresentados em blocos temáticos e discutidos ao final de cada um deles, respeitando suas especificidades.

No que tange aos dados propriamente ditos, ao trabalhar a temática das políticas públicas para a juventude os jovens revelaram-se insatisfeitos quanto à sua efetividade. Estes dados vão ao encontro das questões problematizadas por Ribeiro (2016, p.299) acerca da percepção dos jovens quanto ao papel do Estado da criação, implementação e manutenção das políticas de juventude. Quando consultados sobre esta questão, 52,8% dos jovens pesquisados responderam que 'apesar de conhecer as necessidades dos jovens, os governos no Brasil não fazem nada a respeito', concluindo-se que, apesar dos relativos avanços neste campo, estes nem sempre são percebidos e/ou reconhecidos pelos jovens como uma evolução no campo dos direitos.

Esta percepção é compartilhada por Freitas (2016, p. 146) quando informa que 55% dos jovens secundaristas investigados declararam alguma preocupação relativa à educação, como um direito, citando aspectos concretos na vivência cotidiana como as vicissitudes da condição de estudante, a qualidade do ensino, o investimento na formação de professores entre outros aspectos. Neste sentido, observa-se nos jovens da periferia – aqui considerada como a urbanização da pobreza, como nos ensina Domingues (2016) – uma forte tensão entre as perspectivas de futuro, não raramente citadas como da ordem de um sonho, e as possibilidades reais de sua efetivação.

No que tange à família, os dados revelaram que apesar das inúmeras transformações pelas quais passou esta instituição social na contemporaneidade, o conceito e a percepção dos jovens sobre o valor da família parece repousar sobre dois vieses antagônicos: o primeiro diz de uma idealização, remontando, com menos relevância as funções desempenhadas por seus membros – os papéis propriamente ditos, em nível instrumental - e um tanto mais sobre o que os jovens traduzem como referência subjetiva de apoio, acolhimento e cumplicidade. Neste sentido, a família mantém-se como um porto seguro que sustenta os jovens, fortalecendo-os no embate com as lutas cotidianas, permitindo emergir os 'atos de resistência e afirmação' (GROPPO, 2017, p.577), necessários na construção de um projeto de vida e de uma noção positiva de futuro, sustentando a demanda social pela gestão de seus recursos e habilidades.

Em um segundo momento, a família surge com indicativos de conflito, angústia, cansaço e desencontros. As 'carências' identificadas no ambiente retratado nas imagens também

geraram identificação nos jovens que, provenientes da periferia, percebem em seus lares as mesmas 'falhas' e insuficiências de ordem estrutural. Um aspecto que chama a atenção no que se refere à configuração da família é a condição de migração que demonstra influenciar radicalmente as referências, já que, alterando o 'mapa social' do continente europeu e demandando dos jovens de origem imigrante ou pertencentes a minorias étnicas 'a superação de diferentes constelações de fatores de desigualdade e de desvantagem social', permitem vislumbrar os conflitos vividos no interior da família (BENDIT, 2011, p. 137). Neste sentido, os embates cotidianos de todos os membros são contemplados, apesar da centralidade da posição do jovem na cena.

No que se refere à escola, os dados revelaram que os jovens a veem a partir de seu viés sócio relacional, no qual os valores que prevalecem são a amizade, a camaradagem entre os amigos, as relações de afeto e até mesmo a solidão de quem fica isolado, em um canto, aparece como elemento subjetivo. Nos momentos de discussão com os jovens, a escola também aparece como uma instituição imaginária e um tanto incongruente que ora fornece alimento ao espírito, pela via do conhecimento (apresentado de forma genérica) e das trocas com os seus atores sociais, ora é lembrada pela insuficiência de sua estrutura, tanto em termos físicos quanto simbólicos, desvelados pela dúvida quanto à qualidade do capital cultural acumulado ao longo dos anos. A percepção de que se trata de um lugar imaginário se dá porque, ao longo dos discursos dos jovens, estas imagens não encontram integração. Neste sentido, a escola é representada como um espaço de construção de subjetividades compartilhadas, mostrando-se como lócus privilegiado de construção de um projeto futuro, por compor uma dimensão importante do cotidiano dos jovens.

Assim, se o sentido da escola reside também em sua condição de gerar um senso particular de pertencimento, segundo Krawczyk (2014, p. 96), há que se ter em conta os novos papéis assumidos por esta instituição social no sentido de dinamizar e potencializar seu novo lugar, no qual uma 'renovação da racionalidade pedagógica' busque construir autonomia, compreensão e intervenção frente às mudanças macroculturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. Se pensarmos a autonomia por seu viés de 'criatividade, eficácia crítica, responsabilidade e recusa à inércia', tal como nos orientou Balandier (2003, p. 244), esta pode mostrar-se uma referência na construção de um ambiente educacional no qual os processos de socialização realizados em seu interior incrementem, nos atores sociais nela implicados, as dimensões de expressão e autorrealização.

A partir dos dados coletados nos discursos dos jovens pesquisados observou-se que a religiosidade foi percebida como uma dimensão ambivalente para os jovens pesquisados, que ora aderem à imagem por identificação, ora por distanciamento. Acerca desta temática Sofiati (2004) aponta para uma subjetividade plástica, já que se observa uma dimensão religiosa idiossincrática relativa aos jovens por ele pesquisados (em um contexto brasileiro) e cuja tendência – de ambivalência e dúvida - é favorecida por uma longa conjuntura de crise que tangencia fortemente tanto as instituições socializadoras quanto os direitos sociais da juventude. Esta tendência também se revela nos discursos dos jovens aqui pesquisados.

Neste sentido, Sofiati no orienta que, do ponto de vista biográfico (dos jovens) a presença da religião institucionalizada demonstra provisoriedade, com possibilidades de trânsito cada vez mais abertas no campo religioso. Assim, na 'luta entre autonomia e tutela' (MALFITANO, 2011, p. 523), a passagem para a maioridade como um evento crítico e engendrador de sofrimentos pode vir a explicar movimentos que vão tanto na direção da aproximação, pelo viés de proteção e acolhimento oferecido pelas instituições religiosas, quanto de repulsa, pela percepção de um modelo opressor de conduta que não respeita os desejos e até mesmo as aspirações de seus fiéis.

Os discursos relativos ao Projeto de Vida e à Visão de Futuro dos jovens pesquisados, desvelaram, não obstante a esperança no devir, um quantum de receio e incerteza, indicando aquilo que Pais relatou como um "verdadeiro dobrar de cabo das tormentas" (2006, p.11), associando os aspectos relativos à inscrição na vida adulta à condição de risco enfrentada pelas antigas expedições marítimas.

Quanto às investigações mais recentes sobre a temática, diversos pesquisadores trataram desta sensação de risco e perplexidade vivida pelos jovens: Ruiz (2014) comenta este tema com base nas discussões que associam a deserção escolar e os fatores de risco e vulnerabilidade a que ficam expostos os jovens mexicanos; Corica (2012), discute as representações dos jovens secundaristas argentinos, das classes populares, relativas à incerteza quanto ao futuro diante das mudanças e novas exigências do mundo do trabalho, tendo os aspectos desigualdade, educação média e trabalho como referência.

Esta discussão também é levada a cabo por Parente et al (2011) ao levantar a questão sobre os níveis de escolarização e os diferentes tipos de relações de emprego de jovens portugueses; Poveda et al (2007) discutem as incertezas geradas pela distribuição desequilibrada do alunado imigrante na cidade de Madrid, apontando para as incertezas quanto ao futuro dos jovens atingidos por este contexto; Brealey (2015) discute as representações acerca do futuro de jovens urbanos costarriquenhos provenientes de distintos níveis de exclusão social, concluindo que as incertezas configuram-se como únicas certezas quanto ao futuro por parte dos jovens pesquisados; Leão, Dayrell e Reis (2011) discutem as dificuldades das escolas em dialogar com os jovens acerca de seus projetos de vida, potencializando a sensação de 'abandono à própria sorte' dos jovens brasileiros pesquisados; Alcañiz, Querol e Martí (2015) discutem o impacto da crise econômica no incremento da precariedade do mercado laboral, tendo como centralidade, os jovens da União Europeia. Esta sensação de risco e perplexidade aparece nos discursos dos jovens pesquisados no presente trabalho. Neste sentido, os dados das pesquisas realizadas, em distintos países das Américas e Europa, mostram-se similares aos coletados neste trabalho investigativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalhar com os jovens secundaristas de três distintos países de dois continentes, em uma abordagem multissituada, identificamos um maior número de elementos que

remetem à similaridade no que tange aos aspectos que compõem os seus projetos de vida. Assim, concordamos com Marcus (2001) quando sustenta que as semelhanças entre comportamentos e anseios de sujeitos inscritos em culturas ocidentais - já que não se observa a existência, na contemporaneidade e salvo raríssimas exceções, de comunidades isoladas em si mesmas – são consequência de alterações no que se poderia considerar uma 'unidade cultural identitária', dado o processo econômico de integração dos mercados e, ainda, o fenômeno histórico-social de interação dos nativos com diferentes grupos de referência pela via das tecnologias da comunicação.

Pelo exposto e a partir da investigação realizada, confirma-se a hipótese de que os contextos de vida dos jovens - embora similares em muitos aspectos - os atravessam de forma singular, não obstante o receio no devir, potencializado pelo quadro de precarização do trabalho, das insuficientes políticas governamentais, do contexto de fragilidade que envolve as relações com o outro e com o conhecimento. Esta realidade, observada nos distintos países pesquisados, também possibilita engendrar leituras que alcançam similaridade quanto ao instrumental demandado na construção do amanhã almejado, daí o relato dos jovens estudantes quanto a um tanto de crença no futuro.

No âmbito de uma investigação de abordagem etnográfica multissituada cumpre ainda ressaltar que, se encontrar suportes de compreensão do tempo vivido envolve buscar lugares nos quais se dá a justaposição de diferentes espaços da experiência, o entrelaçamento de distintas perspectivas de futuro e os conflitos latentes (KOSELLECK, 2006), pudemos perceber que os conflitos desvelados pelos jovens foram, ora semelhantes - no que tange ao medo de enfrentar um futuro incerto pela insuficiência de políticas públicas que contemplem direitos fundamentais como educação e trabalho, revelados majoritariamente por jovens das escolas brasileiras e da escola espanhola - ora distintos, revelando a angústia relativa à possibilidade de 'levar uma vida solo', caso não encontrassem perspectivas de trabalho em seu país – no caso dos jovens das escolas portuguesas, só para início de conversa e tomando por pano de fundo um tempo revelador de profundas crises econômicas observadas em diferentes continentes do planeta.

Outros conflitos, referentes ao desejo de formação de uma família ou à crença na dificuldade do ingresso em um curso superior (como estratégia para o ingresso mais qualificado no mundo do trabalho), também foram citados como reveses no encontro com o devir destes jovens pesquisados. Neste sentido, ao depurar os conceitos de *Periferia* (DOMINGUES, 2016; SANTOS, 2007; 2008; 2010; 2013) e *Projeto de Vida* e *Visão de Futur*o (CASTRO 2010; DAYRELL, 2009; PAIS, 2006) tentando alinhar também um conceito compartilhado do que denominamos *Juventudes (*CASTRO, 1998; PAIS, 2006; GROPPO2015*)*, o que se pretende é ampliar o horizonte de interpretação sobre a temática investigada, buscando os atravessamentos próprios da obliquidade das trajetórias dos jovens de classes populares.

Neste sentido, penso que eleger a juventude como objeto de investigação pela via do conhecimento e da alteridade, é uma decisão que traz consigo um desafio: ser capaz de adentrar este universo com uma respeitosa curiosidade e também com a disposição de preencher-se

da alegria e dos afetos genuínos dos quais os jovens são portadores. Assim, a cada encontro, a cada projeto de investigação, descortina-se como um mundo de possibilidades e descobertas margeadas pelo cotidiano, como ferramenta de trabalho na observação da realidade e também como alavanca do conhecimento. Neste sentido, creio ainda que devemos muito aos pesquisadores que fazem de seu ofício um instrumental revelador de novas possibilidades de interpretação e compreensão das juventudes.

Ao fim e ao cabo, espero, com este trabalho, produzir um tanto mais de luz sobre a temática e, assim, contribuir na tessitura de saberes compartilhados e de outros olhares e interpretações sobre as representações juvenis acerca desta vida labiríntica cujos desdobramentos afetam a todos, sem exceção, em todas as faixas etárias e contextos de vida, embora as classes populares sintam, mais fortemente, a crueldade de seus efeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCAÑIZ, Mercedes; QUEROL, Vicent; MARTI, Ana. Las mujeres jóvenes em España. (Nuevas) precariedades y (viejas) desigualdades. Ex aequo (on line) n.32, pp. 117-137, 2015. Disponível em:http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0874-55602015000200009&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 28/06/2016.

BALANDIER, Georges. El desorden. La teoría del caos y las ciências sociales. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.

BENDIT, René. Jovens imigrantes na Europa: aprender a lidar com transições incertas. IN: PAIS, José Machado; BENDIT, René; FERREIRA, Vítor Sérgio (Orgs.). Jovens e Rumos. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2011.

BREALEY, Tatiana Beirute. Entre el sacrificio y el disfrute: percepción sobre el futuro de jóvenes urbanos costarricenses. Última DÉCADA, Viña Del Mar, n. 43, pp.135-160, 2015.

CASTILHO, Rosane. Juventud y Autoridad: consideraciones sobre el sujeto de la autoridad para la juventud contemporánea. Buenos Aires: Teseo, 2011.

_____. Juventude: pesquisa e produção de conhecimento. 2 ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2017.

CASTRO, Lúcia Rabello & DIB, Sandra Korman. O trabalho é projeto de vida para os jovens? Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho, 2010. Vol. 13, n. 01, pp. 1-15, 2010.

CORICA, Augustina. Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible e lo deseable. Última Década, Valparaíso, n.36, pp.71-95, 2012.

DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. 1. ed., 3. Reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DOMINGUES, Alvaro. Geografia e Políticas. Urbanas. IN: CICLO DE PALESTRAS E ESPAÇOS COMUNS II. Porto, 2016. Disponível em: www.ulp.pt/eventos/espaços-comuns-alvaro-domingues-geografo. Acesso em: 28/09/2016.

FREITAS, Maria Virgínia. Jovens e Escola: aproximações e distanciamentos. IN: NOVAES, Regina et al. (Orgs.). Agenda juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016.

FEIXA, Carlos; LECCARDI, Carmen. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. Revista Sociedade e Estado, Brasília, vol.25, n.2, pp.185-204, 2010.

GROPPO, Luis Antonio. Teorias pós-críticas da juventude: juvenilização, tribalismo e socialização ativa. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, vol.13, n. 2, p.567_579, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora Puc- Rio, 2015.

KRAWCZYK, Nora. Uma Roda de Conversa sobre os desafios do ensino médio IN: DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo e MAIA, Carla Linhares (orgs.). Juventude e Ensino Médio. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista. Juventude, projetos de vida e ensino médio. Educação Social, Campinas, v,32, n.117, pp. 1067-1084, 2011.

MALFITANO, Ana Paula Serrata. Juventudes e contemporaneidade: entre a autonomia e a tutela. Etnográfica, Porto, vol.15, n.3, p. 523 – 542, 2011.

MANNHEIM, Karl. Sociologia da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2011.

MARCUS, George. Etnografia en/del sistema mundo. El surgimento de la etnografia multilocal. Revista Alteridades, Distrito Federal, México, vol.11, núm.22, pp 111-127, jul./dec. 2001.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. IN: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes e EUGENIO, Fernanda (Orgs.). Culturas Jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

_____. Sociologia da vida quotidiana. 6.ed. Lisboa: IMPRENSA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2015.

PARENTE, Cristina et al. Efeitos da escolaridade nos padrões de inserção profissional juvenil em Portugal. Sociologia, problemas e práticas, Lisboa, n.65, pp.69-93, 2011.

POVEDA, David et al. La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: um mapa y una lectura crítica. EMIGR Working Papers, n.91, 2007.

RIBEIRO, Elaine. Políticas de Juventude no Brasil: conhecimento e percepção. IN: NOVAES, Regina et al. (Orgs.). Agenda juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016.

RUIZ, Marcos J. Estrada. Afiliación juvenil y desafiliación institucional: El entramado complejo de la deserción en la educación media. Revista mexicana de investigación educativa, vol.19, n.61, pp.431-453, 2014.

SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habitado. São Paulo: EDUSP, 2007.

_____. Espaço e método. São Paulo: EDUSP, 2008.

_____. A urbanização desigual. São Paulo: EDUSP, 2010.

_____. Pobreza urbana. São Paulo: EDUSP, 2013.

SCHUTZ, Alfred; LUCKMANN, Thomas. Las estructuras del mundo de la vida. 1. ed. 3. Reimpressão. Buenos aires: Armorrortu, 2009.

SOFIATI, Flavio. Jovens em movimento: o processo de formação da pastoral da juventude no Brasil. São Carlos: Dissertação de Mestrado, 2004.

SOUZA, Alessandra, et al (2016). Rodas de conversa. Participação e controle social de políticas públicas de juventude. Goiânia: Editora América, 2016 e TEIXEIRA, Carmem Lúcia. Rodas de conversa. Diálogo na construção de direitos. Goiânia: Editora América, 2016.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. El significado histórico de la crisis de la psicologia. Una investigación metodológica. IN:_____. Obras escogidas. Tomo 01. Madrid: Visor, 1991.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. Revista Sociedade e Estado, Brasília, vol. 25, n.2, mai./ago, pp. 205-224, 2010.

JOVENS PESQUISADORES: UMA APOSTA PARA UMA (SUB)VERSÃO DE OLHARES - CONTRIBUIÇÕES PARA PROCESSOS EDUCATIVOS COM JOVENS

Mariana Karen Pereira da Silva (Mari)
Jovem pesquisadora

Vitor Gabriel Silva Guimarães (Guima)
Jovem pesquisador

Sebastião Everton de Oliveira
Pesquisador responsável

Palavras-chave: participação social; jovens pesquisadores; processos educativos; narrativas.

INTRODUÇÃO

A finalidade deste texto é relatar o processo vivenciado com/por jovens na função de pesquisadores, durante a construção do caderno metodológico do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos/ PROJOVEM adolescente, no contexto da instituição GDECOM (Grupo de Desenvolvimento Comunitário), em Belo Horizonte, Minas Gerais. Este processo tem por objetivos compreender os sentidos empregados na oferta do serviço, tanto nos aspectos metodológicos como também participativos, através de empiria obtida por eles, por meio de análise documental, grupo focal e entrevistas narrativas, que munidos de suas experiências vividas e com suporte material e de conhecimento para o exercício de pesquisa, puderam sistematizar uma prática educativa.

Este foi um exercício, ainda que limitado, para uma subversão de olhares adultocêntricos, técnicos e acadêmicos que geralmente circundam a formulação e regulação dos espaços educativos voltadas aos jovens, na construção social de um registro normativo dos que sabem e pensam "sobre" eles e não necessariamente "com" eles. Por isso, na contramão, desenvolvemos um percurso para evidenciar seus saberes, potencializar suas curiosidades epistemológicas, numa produção de conhecimentos para gerar novos estranhamentos e fazeres institucionais.

POR QUE SISTEMATIZAR UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA?

Este caderno surge para sistematizar experiências, metodológicas e participativas, do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos/ PROJOVEM adolescente, no contexto da instituição GDECOM (Grupo de Desenvolvimento Comunitário), entre os anos de 2013 a 2017. Em seu interior compreende os sentidos empregados na oferta do serviço, a partir de

algumas evidências, registrados em documentos, relatadas durante o grupo focal ou narrada nas entrevistas individuais, com participação de algumas representatividades de jovens, pais, educadores e gestores públicos que participaram deste processo.

A instituição GDECOM, que organiza este material, foi fundada em 1980, como resposta à ausência de serviços públicos e comunitários na região do bairro Primeiro de Maio. Em sua atuação, já realizou parcerias com o Fundo Cristão para Crianças, a SEDESE, a Prefeitura de Belo Horizonte, dentre outros. Dessas parcerias, realizou ações como o Programa de Creche, ofertou cursos de formação socioprofissionalizantes (1996), implementou o programa Socialização Infanto–Juvenil (1997), conhecido hoje como Programa Escola Integrada e, em seguida, começou a ofertar o Programa Projovem Adolescente (2008) , numa parceria entre unidades do CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), supervisionada pela Secretaria de Assistência Social da PBH, inicialmente em apenas 3 comunidades de Belo Horizonte.

O texto desta sistematização está dividido em quatro etapas, sendo a primeira uma contextualização sobre este serviço e sua concepção, seguido de uma reflexão sobre as referências pedagógicas construídas nos caminhos de mediação, de participação e avaliação dos jovens nos processos construídos, desembarcando, portanto, nas principais experiências educativas, com apresentação de produtos, relatos e depoimentos, com ênfase na cidade como território educativo e a convivência como um aprendizado. Ao final traz compreensões do vivido, ressaltando as principais aprendizagens da GDECOM na execução desta política, compreendendo o vivido como tempo de possibilidade para rompimento de exclusões estruturais.

Vale ressaltar que, para este trabalho, apostamos num processo de construção integrada e com efetiva participação dos jovens, numa concepção que chamamos de "jovens pesquisadores". Desta forma, organizamos um percurso em que os próprios jovens estiveram como centralidade de coleta de dados, leitura e interpretação das experiências por ali vividas. Assim, puderam elucidar as aprendizagens e curiosidades de um serviço que não se constitui apenas "para" eles, mas, sobretudo, "com" eles. Este deslocamento de um olhar estruturador adulto para um olhar dos jovens, como sujeitos que possuem conhecimento e são potencialmente construtores de outros saberes, é simbólico e carregado de sentido para o entendimento que aqui se propõe.

Além disso, este estudo busca também articular seus resultados com um contexto mais amplo, tanto num viés da pedagogia social, como também das políticas públicas de assistência social e de juventude. A partir dele, acreditamos documentar e dar visibilidade a experimentações que foram mais significativas, que são irrepetíveis, mas também carregadas de intencionalidade educativa, de potencialidade mobilizadora, que podem inspirar e contribuir para outras práticas socializadoras e de educação popular com jovens, principalmente, na composição das políticas públicas.

QUANDO SURGE O PROJOVEM ?

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, criado em 2005, foi reformulado e lançado em setembro de 2007, pelo presidente Lula. Ele surgiu a partir dos tensionamentos e conflitos sociais, sobretudo, de igrejas e movimentos sociais, para inclusão dos jovens na agenda governamental, apontando aos órgãos públicos a necessidade de oferta de políticas públicas voltadas para essa parcela significativa da população. Esse movimento é resultado de uma pressão popular que se intensificou a partir das décadas de 80 e 90 e, mais fortemente, nos primeiros anos da década dos anos 2.000.

Essa reformulação foi o resultado da integração de seis outros programas já existentes: Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, Saberes da Terra, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, para elaborar uma estratégia que articulasse intersetorialmente as políticas públicas e os respectivos programas, conferindo-lhes escala, otimizando ações e potencializando resultados. Desta forma, foram organizadas as modalidades de projovem: PROJOVEM ADOLESCENTE – Serviço socioeducativo, coordenado pelo MDS; PROJOVEM URBANO, coordenado pela SNJ; PROJOVEM CAMPO – Saberes da terra, coordenado pelo MEC; PROJOVEM TRABALHADOR, coordenado pelo MTE. Inicialmente essa política era prevista para jovens entre 15 e 25 anos, hoje, estende-se até os 29 anos, subdividida a partir dos grupos etários: 15-17 jovem-adolescente / 18-24 jovem / 25 a 29 jovem-adulto.

A modalidade que GEDECOM executa, desde 2013, é o Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo, que é um serviço de proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, alinhado também à política nacional de juventude. Esse serviço visa o atendimento a jovens excluídos da escola e da formação profissional, além de estratégias para o acesso a ações de cidadania, esporte, cultura e lazer.

Apesar de trazer princípios e escopo metodológico em seu desenho nacional, em cada município essa política foi executada de uma maneira. No caso da Gdecom, que é uma instituição com atuação reconhecida no território, inscrita no Conselho Municipal de Assistência Social, e com expertise neste tipo de atendimento, foi realizado um convênio com a prefeitura para sua execução. É sobre essa experiência que sugerimos nos debruçar a seguir.

POR QUE INCLUIR OS JOVENS NA AGENDA POLÍTICA?

Incluir jovens na agenda política diz muito das lutas sociais que estiveram em voga e efervescentes nas últimas décadas na busca por inclusão e reconhecimento de suas demandas. Essa luta fez com que o Projovem também assumisse em sua arquitetura uma determinada concepção de juventude.

Durante esse período, na América Latina, com exceção de Brasil e Honduras, em 2003, todos os países já contavam com organismos governamentais para tratar das questões juvenis (BRASIL, 2011, p. 33). O Projovem foi um grande exemplo de programa proposto e coordenado pela SNJ, com gestão compartilhada por vários ministérios, revelando um grande

diferencial nesta construção (BRASIL, 2011, p. 103). Embora já houvesse diversos órgãos de juventude nos estados e municípios do nosso país, esse desenho institucional estimulou a criação de estruturas político-administrativas responsáveis pelas políticas públicas de juventude e instâncias de controle social também nos níveis estaduais e municipais (BRASIL, 2011, p. 97 e 98).

Para diversos atores políticos, programas como o Projovem têm sido de grande importância social, porque possuem mecanismos que contribuem para superação dos jovens excluídos do processo educacional, além de iniciativas pedagógicas que apresentam características inovadoras, entre elas, a combinação de elevação da escolaridade, com qualificação profissional e trabalho comunitário (BRASIL, 2011, p. 49).

Porém, precisamos dar um salto para pensar em políticas públicas que não apenas organizam sentidos, mas incluem os sujeitos, mais diretamente afetados e interessados por elas, no centro das deliberações; o que ainda é um grande desafio. Sobre isso, percebemos que a inclusão dos jovens na agenda política, nem sempre esteve conectada às suas reais demandas, o que teria muito mais a ver com a busca de respostas a formulações do universo adulto, por seus desejos e aspirações, transmitidas às novas gerações.

Como se percebe, hoje, torna-se fundamental o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos, como portadores de desejos, sonhos (muitas vezes adormecidos ou desacreditados) e munidos de necessidades concretas em suas condições vividas. Assim, para que este reconhecimento aconteça, precisamos também compreender que

> (...) a juventude é uma etapa do ciclo de vida – para além de uma mera fase de transição ou formação – que **carrega sentido em si mesma, marcada pela superação da condição anterior de dependência e proteção**, exigida pela infância e adolescência. É na juventude que o indivíduo processa de maneira mais intensa a conformação de sua trajetória, valores e busca de sua plena inserção na vida social. Esta condição, para a construção da autonomia pessoal e independência, se dá em um ambiente de acentuado conflito entre os anseios e as múltiplas desigualdades vividas pelos jovens, segundo recortes diferenciados de classe, gênero, etnia, [raça], renda familiar, região de moradia, orientação afetivossexual, presença ou não de deficiência, etc. (BRASIL, 2013, p. 6)

Compreender isso é também assumir, enquanto instituição executora do Projovem, esse novo paradigma, num campo de diversidades das identidades e condições juvenis, não só reconhecendo suas subjetividades e culturas, como também construindo caminhos para que existam subsídios reais e, no tempo presente, para a construção de seus projetos pessoais e sociais de futuro. Desta forma,

> (...) 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** (KRAUSKOPF, 2003 apud BRASIL, 2014, p. 14)

Como se pode ver, existe uma necessidade dos serviços públicos e comunitários em legitimarem as identidades juvenis e suas demandas de maneira mais estratégica, inclusiva e respeitosa. A normativa legal que demarca a resposta do Estado a essas demandas, o estatuto da juventude, que imbui a concepção de jovens como sujeitos de direitos, foi aprovado apenas em 2013, trazendo consigo um atraso na identificação e reconhecimento dessas demandas históricas. O próprio projovem sofre atualmente com o desmonte das políticas públicas e o Estado democrático de Direitos. Dessas conquistas, há ainda muitas demandas que sugerem atenção e retornos mais consistentes e eficazes por parte do poder público e, consequentemente, das instituições que ofertam atividades diretas aos jovens.

POR QUE POLÍTICAS "PARA" E "COM" AS JUVENTUDES?

Como vimos observando, o projovem se inscreve num novo paradigma de atuação do Estado com as juventudes, pois sugere uma participação mais plena dos jovens nos processos, não apenas os compreendendo como assujeitados nos interesses que lhes são direcionadas, mas, sobretudo, reconhecendo a importância de sua participação, da concepção até a organização e execução dos serviços. Assim, a participação dos jovens deve ser vista como premissa para gerar dinâmicas de inclusão social, contribuir para um desenvolvimento sustentável e realizar processos de convivência social, baseados em valores democráticos (BRASIL, 2014, p. 46).

Neste campo de disputas e sentidos das demandas coletivas, as políticas públicas são definidas com base em diferentes fatores, dentre eles, a decisão de um governo sobre o que fazer ou não diante de determinadas situações; a capacidade de pressão de grupos sociais quanto às suas necessidades; os recursos disponíveis; a presença de forças políticas que disputam os mesmos recursos; e contexto global, conforme trabalhado por ABAD (2003) e PNUD (2010). Neste sentido, precisamos compreender mais sobre o que se concebe como uma política pública. Pois:

> é importante não confundir políticas públicas com programas governamentais que são pontuais e, via de regra, sofrem descontinuidades. Com efeito, a noção de política pública não pode ser reduzida à prestação de serviços, já que envolve projeto de natureza ético-política e numerosos níveis de relações entre o Estado e a sociedade civil (ABAD,2003; PNUD, 2010).

Assim, falar de políticas públicas de juventude, principalmente, em âmbito local é também reconhecer que esse jovem possui uma gama de inserções e exclusões concretas, com redes sociais visíveis e invisíveis, ou, até mesmo virtuais, com tipos de relações que produzem uma leitura de mundo, que não pode ser reduzida apenas a uma parte do todo, mas a um grande "quebra-cabeça" que compõem sua autoimagem, sua identidade, que é sempre

fluida e plural. Portanto, ao se pensar na complexidade e necessidade de um processo formativo com olhar do jovem em sua integralidade, as políticas para a juventude,

> **não [podem] reduzir o debate** apenas a uma dimensão da vivência juvenil, que quase sempre enfoca **somente o aspecto formativo -educacional** (deste modo, o seu vir-a-ser), mas de considerar que essa vivência é pluridimensional e **constitui-se no tempo presente** (CONJUVE, 2006, p.21)

Isso também não significa compreender que as políticas convencionais (educação, saúde, assistência, etc.) sejam totalizantes, pois serão sempre incompletas e provisórias, mas em certa medida, sugere que os serviços voltados aos jovens contemplem suas várias dimensões de condição, expressão e vivência no/pelo território. No entanto, os direitos, como resultado de pressões populares,

> **são respostas que não ocorrerão a menos que haja uma provocação**(...) as políticas públicas se destinam a solucionar problemas políticos, que são as demandas que lograram ser incluídas na agenda governamental. Enquanto essa inclusão não ocorre, o que se tem são **'estados de coisas'**: situações mais ou menos prolongadas de **incômodo, injustiça, insatisfação ou perigo que atingem grupos mais ou menos amplos da sociedade sem, todavia, chegar a compor a agenda governamental ou mobilizar as autoridades políticas"** (RUAS, 2008).

Ao considerar que existe um estado de coisas que constroem desigualdades de acesso e oportunidades, ou seja, negação de direitos, programas como o Projovem devem contribuir para acúmulo de capital cultural e fortalecimento de uma "rede durável de relações", que se dará na medida em que se reconheçam redes pré-existentes, buscando agregar a elas novos recursos efetivos e/ou potenciais para favorecer a inclusão. Tais recursos devem contemplar diferentes dimensões da vida social; qualificar os espaços de aprendizagem (formais e informais); ampliar as possibilidades de identificação de oportunidades de inserção produtiva; promover e diversificar espaços de sociabilidade presenciais e virtuais (BRASIL, 2014, p. 43-44).

Assim, as Políticas Públicas voltadas aos jovens devem estar inseridas em um conjunto mais amplo de recursos materiais e simbólicos que visem assegurar direitos e promover a emancipação juvenil.

SOBRE A PROPOSIÇÃO "JOVENS PESQUISADORES"

No diálogo com os saberes acumulados na concepção do Projovem, para organizar essa sistematização, sugerimos um processo em que inscreve os jovens como autores das histórias que são construídas. Seria este um exercício, ainda que limitado, de subversão dos

olhares técnicos, acadêmico ou adultocêntrico, que geralmente trazem em sua arquitetura uma sobreposição das experiências vividas, sem validar as diferentes vozes, sobretudo, dos mais jovens e "menos" experientes.

Estruturamos num primeiro momento os critérios e a seleção desses sujeitos; realizamos conjuntamente um processo formativo, como suporte para as práticas pretendidas; construímos com eles os instrumentais para coleta de dados; orientamos o trabalho de campo e, ao final, chegamos à etapa de organização dos resultados encontrados.

Nessa perspectiva, num primeiro momento pensamos alguns critérios para a seleção desses jovens, que precisou ser repensado, diante das circunstâncias e necessidade de potencializar o tempo ou mesmo lidar com os sujeitos reais presentes nas relações que aqui se sugere. Esses critérios foram readequados e afunilados, e apesar das limitações que aqui se circunscrevem e, que em certa medida também são excludentes, assumimos nesta seleção, critérios como: habilidades para problematizar o cotidiano, munidos de curiosidades e inquietações, com facilidade de comunicação e disposição para participar de um processo de estudo e pesquisa. Além disso, o manuseio básico de computador, com devida atenção à condição financeira atual, à idade e situação de escolaridade, além da equidade de gênero, também foram relevantes. Assim, selecionamos num primeiro momento dois jovens, que precisaram ser repensados, sendo que um deles tinha conseguido trabalho.

Para sustentar essa iniciativa, organizamos uma ajuda de custo para cobrir passagem e alimentação, no valor de um salário mínimo, para uma jornada semanal de 20 horas e fornecimento do material necessário para o trabalho, além de um espaço na instituição para organização diária. Essa carga horária foi flexível no sentido de garantir de participação em eventos relacionados aos temas, formação interna, práticas de leitura, análise e preparação de material, coleta de entrevistas e transcrição das narrativas. Apesar de desafiadora, analisamos esta como uma rica experiência, que nos inspira para outros processos com os jovens.

Num momento inicial os jovens pesquisadores receberam formação e suporte para realizar com as atividades programadas. Num segundo momento, eles próprios realizaram o repasse dos aprendizados construídos. Isso se deu em espaços como reuniões internas com a coordenação pedagógica, na reunião de orientação e também espaços externos como neste Simpósio sobre aproximações com o mundo juvenil.

POR QUE OS JOVENS TOPARAM PARTICIPAR?

Nos relatos produzidos pelos próprios jovens, sobre as suas motivações para participar como pesquisadores deste percurso, eles trouxeram perspectivas que anunciam uma necessidade em trabalhar, mas, sobretudo, transbordaram enunciações sobre uma necessidade de reconhecimento social, na problemática sobre a continuidade dos desejos despertados por nós. Vejamos,

> Esse processo de jovem pesquisadora pra mim foi uma surpresa, porque quando a Adriane me ligou eu estava indo pra uma mani-

> festação no centro contra reforma da previdência, contra os golpes que estamos sofrendo dia após dia. **Ai já não aguentava mais levantar cedo todos os dias pra encontrar um emprego e as portas se fechando uma atrás da outra**. Eu cometei com uma amiga que eu estava precisando muito de um trabalho, nem que fosse de faxina. Aí ela falou: calma! você vai ver... vai dar tudo certo! Você vai conseguir encontrar. Assim que ela falou isso a Adriane me ligou e me convidou pra trocar uma ideia, porque tinha surgido uma proposta de um trampo temporário. Aí ela marcou pra ir conversar com ela. No dia seguinte, às 10:00 da manhã, fui! Conversamos e aceitei a proposta que ela propôs de ser uma jovem pesquisadora do caderno metodológico SCFV/PROJOVEM. À principio eu aceitei por necessidade. Foi se passando os dias e tive uma reunião com Sebastiao Everton, Leonardo Marques e o Vitor Gabriel. E pensei: não! **eu vou aceitar, mas quero muito aprender com todas as tarefas que forem me dadas e divertir com esse trabalho**. Divertir que eu falo é colher mais conhecimento sabedoria. Por isso, **pra mim me divertir, principalmente, no escutar, no olhar na história que est**á **sendo contada e o cuidado com o próximo**. E esse cuidado com **o próximo foi um desafio enorme pra mim**. Nesta ocasião, **por eu, sinceramente,** não dar bem com **meu colega de trabalho que é o Vitor eu tinha que saber diferenciar o que era trabalho e o que era coisa pessoal**; e aprendi muito. Pelo menos um dia você vai precisar daquela mão, daquela força ali pra te ajudar, pra te apoiar em certos momentos. Mas é isso! sou muito feliz com o que estou fazendo. **Que pena que em alguns meses vamos fechar esse trabalho que está sendo um sonho de consumo pra mim**. (TEXTO ESCRITO POR MARIANA)

Como elucidado acima, a jovem trouxe a angústia por uma busca de trabalho, demarcando aprendizados que já têm marcado sua travessia por este processo, como a necessidade de saber se relacionar com um colega na prática do trabalho em equipe. Além disso, relata uma sensação de insegurança marcada pela temporalidade das atividades que aqui se propõem.

Em diálogos com essas perspectivas, Vitor também menciona suas motivações, relatando como pano de fundo sua condição vivida na aproximação com a cultura do tráfico, compreendendo sua inserção nesta pesquisa como prática significativa para um novo campo de atuação social, uma nova função, munida de reconhecimento e aspiração positiva. Vejamos,

> Meu nome é Vitor Gabriel Silva Guimarães, tenho 18 anos moro numa comunidade pobre da zona norte de Belo Horizonte. Conheci o **Projovem eu tinha 14 anos, numa fase da minha vida em que eu já estava totalmente jogado no mundo do crime**. Comecei a parti-

cipar, nem lembro direito, e depois continuei indo porque **eu vi que aquele lugar me fazia bem, naquele lugar me tratavam com igualdade, eu não era um traficante** lá, **eu era um jovem ativo em busca da minha verdadeira identidade.** Cresci, aprendi a me organizar socialmente e pessoalmente, fui convidado pra **essa experiência que já desde o início mudou minha vida, pois fez eu me sentir útil**, porque **eu estava deixando de ser um jovem que estava participando de um programa de políticas publicas pra ser um jovem pensando em pol**íticas publicas pra jovens. **Pra muitos que me viram traficando e hoje sabem do que eu faço começaram realmente a acreditar que existe política pra jovem que funciona sim.** De início **eu topei também por ser uma oportunidade de emprego, mas logo eu pensei e vi que eu podia dar um olhar diferente pra essa pesquisa.** Poder passar para aquelas pessoas, que vão ser encaminhados os cadernos, a minha visão e o porque que isso é importante, **colocar jovens atrás de uma pesquisa tão complexa que vários adultos graduados queriam estar também.** E dos muitos que disseram que a gente não ia dar conta estão se calando. É claro que sempre um atraso ou outro é normal. Aqui a gente já tá acostumado a viver na correria, seja ela pro bem ou pro mal, mas **essa foi a primeira oportunidade que me deram de ser alguém, de ser influente, de ter minha voz e minhas palavras numa metodologia que pode ser aplicada no Brasil inteiro dependendo de como forem esses resultados**, **que até então são muitos, mas o maior deles eu vi em mim**. E agora já em campo, fazendo as pesquisas posso ver tudo àquilo que eu vivi, só que com outros olhares. Eu ganho outros pontos de vista, eu consigo entender hoje porque certas horas o orientador social é chato, mas eu já sei que é pra uma correção necessária, e que é válida. Igual esse processo está sendo pra eu me redescobrir. Porque dessa forma eu vejo entrevistas em que pessoas estão falando de coisas que eu fiz e que foram significativas quando eu era um adolescente do programa. Enquanto a entrevista acontece às pessoas se emocionam e é diferente. Eu consigo me entender e consigo entendê-las e chegar a um bem comum a todos, mesmo que isso às vezes nos obrigue a fazer sacrifícios. E o quanto esse processo está fazendo eu me esforçar, como diz os "Racionais: **Por você ser preto você tem que ser duas vezes melhor**". **Eu acredito mais em mim agora, eu acredito que eu sou capaz de fazer qualquer coisa**, porque são essas coisas que ficam um pouco ocultas, que as experiências metodológicas te oferecem e é claro eu não iria deixar passar em branco, ou melhor, em preto. **Eu tinha que deixar a minha marca nessa sistematização, pois agora a gente pode fazer uma coisa seria com uma linguagem mais jovem.** De

> certa forma, até universal, que chegue livre e esclarecida a todos e de um programa que a gente desde quando era aluno tá tentando mudar, fazer a diferença e ser a diferença em meia tanta vulnerabilidade das periferias em que nós moramos. É **também uma forma de nos alimentarmos tanto de conhecimento passado pelos entrevistados e pelo pesquisador chefe**, **mas também financeiramente,** pois pra nós, pretos da favela tudo parece ser quatro vezes mais difícil, mas a experiência metodológica tá facilitando cada vez mais as coisas aqui na comunidade. Através disso a gente tá conseguindo organizar o como fazer e porque fazer. Conseguimos pautar nossas prioridades e não nossas vontades primeiras. Descobrimos uma função a mais nesta sistematização. (TEXTO ESCRITO POR VITOR)

Pelas enunciações de Vitor, fica evidente uma consciência cidadã, sobretudo, a partir de sua manifestação de identidade racial e periférica. Na potência de sua voz, vemos inaugurar novos olhares sobre sua própria subjetividade. Olhares que validam sua voz e sua corporeidade, num espaço de construção coletiva do pensamento. Em meio a isso, transmite seus deslocamentos de sujeito atendido "não pensante" a sujeito "pensador".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse processo ainda está em fase de desenvolvimento e se propôs partilhar inicialmente alguns resultados parciais de uma interlocução de um universo adulto, técnico e acadêmico com vivências juvenis praticadas numa concreta e potente experiência educativa.

Como se percebe, a memória tem sido um dos principais elementos constitutivos deste trabalho, que aqui compreendemos como reconstrução do vivido, daquilo que toca e fica gravado na mente, o que nomeamos de "experiência" (LARROSA, 2003). Experiência essa que encontra-se sempre aberta e indefinida, pois trará sempre novos enunciados, novos fatos e elementos para ler o que se viveu.

Compreendemos, até então, que este trabalho tem possibilitado o alargamento de oportunidades para esses jovens, no desenvolvimento de novas habilidades comunicativas, como manuseio de computadores, organização de documentos, prática de transcrição de entrevistas e arquivamento de material empírico, condução de entrevistas narrativas e planejamento para investigação, estudo e organização de ideias.

Essas experimentações também trazem consigo a estruturação de outros tempos juvenis, uma vez que na posição de jovens pesquisadores, esses sujeitos têm inaugurado outros processos de reconhecimento social, de circulação pelo espaço público, de interação com outros atores sociais, em ativação e desenvolvimento de consciência crítica e geração de novos estranhamentos e possíveis desejos. Em certa medida, essa travessia tem estimulado indiretamente técnicas para cientificidade às curiosidades epistemológicas de suas próprias vivências.

E por falar em tempo, precisamos lembrar que os jovens têm nos demandado um ritmo muito mais acelerado de organização e retorno das tarefas pensadas. Neste sentido, as atividades de suporte sugeridas inicialmente precisaram ser ampliadas para corresponder a essa necessidade. Também se inscreve como desafio a necessidade de pensar uma rotina de trabalho que permita fluidez no acompanhamento aos jovens, que seja clara e objetiva. Não menos importante, também registramos os processos institucionais para assegurar um trabalho protegido, principalmente nos desafios que tangem à burocracia da máquina pública e operacionalização na contratação de pessoal.

Apesar de desafiador e de ainda estar em movimento, consideramos este processo como rico em experiência, o que nos oferece inspirações para outras interseções de participação e inclusão dos sujeitos jovens na agenda política e institucional.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Traçado metodológico / Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. – 1. ed. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. 104 p.

BRASIL. Orientações técnicas sobre o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para Crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, Coordenação da Publicação. Departamento de Proteção Social Especial/ SNAS/MDS. Brasília 2010.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Conselho Nacional de Juventude. Reflexões sobre a Política Nacional de Juventude, 2003-2010 / Conselho Nacional de Juventude. – Brasília: Conselho Nacional de Juventude, 2011.

BRASIL. Políticas Públicas de Juventude. SNJ, Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Brasília: MDS, 2013.

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

OLIVEIRA, Sebastião Everton de. Participação social e política de jovens: Percursos e Experiências Educativas. Dissertação – Mestrado. Faculdade de Educação, UEMG, 2015.

TEIXEIRA, Dra. Inês A. Castro. PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. Programa de Pós-graduação em Educação – UFMG, 2006.

SITES

SECRETARIA DE GOVERNO: http://www.secretariadegoverno.gov.br/noticias/2007/09/not02_05092007 - Acesso em 26/11/2017 às 15h40 min.

JUVENTUDE E ESCOLA: A EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE JOVENS SURDOS NO ENSINO MÉDIO

Thais Alvim Victorino
Universidade Federal de Minas Gerais
victorinothais@gmail.com

Este artigo discute questões de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo principal compreender quais os sentidos atribuídos à experiência escolar por jovens surdos incluídos em uma escola estadual de Ensino Médio. Para tanto, parte de algumas questões norteadoras, tais como: qual a relação entre os sujeitos jovens presentes na sala de aula (surdos e ouvintes)? Qual a relação dos alunos surdos com o professor? Qual significado atribuem a frequentar a escola? Para a realização da pesquisa, optamos por utilizar métodos qualitativos, com ênfase na etnografia, bem como entrevistas com roteiro semiestruturado e a observação participante. A escola se localiza em Belo Horizonte (Minas Gerais) e faz parte da rede estadual de ensino. Foram acompanhadas duas turmas num período de aproximadamente 7 meses, com um total de 10 surdos, sendo 7 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. A observação aponta, dentre outros aspectos, que, devido à estrutura escolar, os surdos estabelecem relações muito limitadas em relação aos alunos ouvintes, professores e demais atores presentes na escola. A relação com o conhecimento escolar é perpassada pelo domínio do português escrito e, como poucos surdos possuem esse domínio, o conhecimento escolar parece não adquirir sentido. Diante desta realidade, indicamos limitações em vários aspectos da política de inclusão, o que parece acarretar perdas significativas na vida escolar dos alunos surdos.

Palavras-chave: juventude, surdez, educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos uma pesquisa de mestrado, ainda em andamento, que surge de experiências extra acadêmicas iniciadas no ano de 2011 com o estudo sobre a Língua Brasileira de Sinais e a Comunidade Surda. Todas as experiências que aconteceram desde então, levaram-me a um caminho de questionamentos e buscas que pudessem, em certa medida, sanar as dúvidas que se tornaram constantes. Esta pesquisa de mestrado almeja investigar esses questionamentos, como, por exemplo: qual a relação entre os sujeitos jovens presentes na sala de aula (surdos e ouvintes)? Qual a relação dos alunos surdos com o professor? Qual significado atribuem a frequentar a escola? Qual relação eles estabelecem com o conhecimento? Podemos visualizar três temáticas que se fazem presentes: a juventude, a surdez e o ensino médio e que serão discutidas a seguir.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Os alunos surdos na escola fazem parte da categoria Juventude que, enquanto problema sociológico, impõe ao campo da Sociologia o desafio de romper com as representações do senso comum sobre este tema, que tendem a ver os jovens como um grupo que possui uma

cultura juvenil unitária. Assim, a Sociologia se vê diante da problemática de explorar não apenas as semelhanças entre os jovens, mas, além disso, as diferenças entre eles (PAIS, 1993).

Pais (1993) critica o modo como a sociologia historicamente estudou a juventude, através das correntes geracional e classista, defendendo então a ideia de se estudar a juventude a partir do conceito de cultura juvenil, segundo a qual a cultura pode ser compreendida como um agrupamento de significados e símbolos compartilhados, incluindo, entre outros aspectos, a linguagem com seus usos singulares. As culturas juvenis, em um sentido amplo, dizem respeito à maneira como os jovens expressam suas experiências sociais de maneira coletiva mediante a construção de um estilo de vida (FEIXA, 1999).

Assim, fica evidente que devemos observar/analisar os jovens surdos buscando não apenas o que nos parece exótico, mas compreender a vida cotidiana na escola, as relações ali estabelecidas. Fazendo conexões entre as culturas juvenis e seus fatores estruturantes, a saber: geração, gênero, classe, etnicidade e território, dentre outras dimensões (FEIXA, 1999). Em nossa análise, também não perdemos de vista que a juventude é uma categoria social, cultural, histórica e também relacional, sendo determinada de acordo com a época e os processos sócio-históricos a que está vinculada (LEÓN, 2008).

Entendemos que para compreender melhor os sujeitos, suas experiências e sua cultura juvenil, devemos analisar os aspectos históricos e políticos não só em relação ao sujeito jovem, mas também em relação à surdez. Esses aspectos são constitutivos não apenas da categoria Juventude, como também têm impacto na vida dos alunos surdos que se encontram incluídos na rede regular de ensino. Por isso, buscamos adentrar no cotidiano dos jovens surdos para conseguir assimilar qual a condição juvenil desses sujeitos na escola, dado que quando falamos de condição juvenil estamos nos referindo a uma dupla dimensão:

> "ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc." (DAYRELL, 2007, p. 6).

Entendendo, assim, que são várias as formas de ser jovem (PAIS, 1993) e que não há "uma juventude" e, sim, jovens que experimentam uma condição juvenil, "vivenciada por meio da mediação simbólica, expressa nas mais diferentes expressões culturais" (DAYRELL, 2007, p. 8)

Em relação à surdez, há duas concepções normativas sobre o tema (ASSIS SILVA, 2012), porém estas não esgotam as possibilidades de se pensar/analisar a surdez. De um lado, estão aqueles que concebem a surdez como algo que precisa ser corrigido, uma falha que impede a comunicação eficiente com a maioria ouvinte. Esta concepção tem por representantes médicos, intelectuais de algumas instituições e professores que se baseiam na portaria nº 1.278,

de 20 de outubro de 1999, do Ministério da Saúde[1], que garante o implante coclear, cirurgia que pode possibilitar a correção da perda auditiva. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) seria, então, entendida como um retrocesso, dado que um surdo poderia ouvir e não utilizá-la. Desse modo, ele faria parte da cultura ouvinte dominante. Tal modelo ficou conhecido como visão clínico-terapêutica, no que tange à surdez.

Em posição oposta, estão presentes intelectuais, professores, movimentos associativos dos surdos e instituições que também se amparam em uma legislação, como a Lei n°10.436, de 22 de abril de 2002, e o Decreto n° 5626, de 22 de dezembro de 2005, que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão oriunda das comunidades de pessoas surdas e acreditam na convivência entre surdos e ouvintes a partir da aceitação da particularidade linguística existente.

Nesta concepção, a Libras não é considerada um retrocesso, mas um capital simbólico. Essa corrente, conhecida como sócio-antropológica, aceita o implante coclear desde que a Libras também possa ser utilizada. O surdo passa a ser, assim, um sujeito que utiliza outra língua e, por isso, só pode ser igual perante o Estado quando há o reconhecimento da diferença linguística. Ele faz parte, então, de uma minoria, uma comunidade linguística, intitulada comunidade surda brasileira. A língua de sinais possibilitaria ao surdo fugir da patologização, funcionando como uma libertação de moldes que o definem como deficiente, constituindo-se como um símbolo marcante de identidade cultural (GESSER, 2009).

É importante ressaltar que a comunidade surda enquanto minoria adota o posicionamento de que sua cultura e identidade são homogêneas, posto que é esta visão que garante visibilidade e coesão ao grupo. Entretanto, não devemos idealizar os surdos e ignorar todos os aspectos que os constituem enquanto sujeitos como, por exemplo, gênero, idade e orientação sexual (GESSER, 2009).

Como lembra Skliar (2010), devemos ir além desta oposição acima apresentada e didaticamente simplificada, uma vez que a temática da surdez possui uma configuração como campo de representações que não podem ser facilmente moduladas ou delimitadas como "modelos sobre a surdez". Devemos, então, desconstruir tais modelos e investigar "os matizes, os espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários que não estão presentes nesses modelos, mas que transitam, flutuam entre eles, como, por exemplo, as significações linguísticas, históricas, políticas e pedagógicas" (SKLIAR, 2010, p. 9).

Por último, temos o ensino médio, onde estão inseridos os jovens pesquisados. A Lei n°12.796/2013 inclui o Ensino Médio como última etapa da educação básica, alterando o art. 4°, inciso I, da Lei de Diretrizes a Bases da Educação Nacional – LDB, n°9.394/96, onde fica estabelecida a responsabilidade do Estado para com a educação escolar pública, bem como com a garantia da educação básica e gratuita a todos os brasileiros.

Contudo, como nos mostra o documento divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), intitulado "10 Desafios para o Ensino Médio no Brasil – para

1 Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/1999/prt1278_20_10_1999.html. Acesso:12/07/2017

garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos", apesar de o número de acesso e permanência do público indicado para esta última etapa de ensino ter crescido nos últimos anos, a universalização do ensino médio com qualidade persiste como sendo um dos principais desafios em nosso país.

Alguns outros desafios, listados no texto do UNICEF[2] serão aqui expostos na busca de um diálogo com o objeto de estudo deste projeto a fim de articular alguns questionamentos que fizeram parte da observação e análise do trabalho de campo. O primeiro desafio é lidar com os jovens que estão retidos no ensino fundamental e apesar dos sujeitos desta pesquisa já estarem cursando a última etapa da educação básica, é importante nos questionarmos sobre suas trajetórias escolares.

O principal motivo atribuído à reprovação relatado pelos alunos que participaram da pesquisa internacional é a falta de interesse nos estudos, fazendo com que eles se envolvam com a bagunça. Mas podemos entender esta falta de interesse como resultado de uma possível falta de adequação da escola à realidade do aluno ou ao sentido apenas instrumental da escola, que se voltaria exclusivamente à garantia do diploma necessário para a inserção no mercado de trabalho (LEÃO, DAYRELL & REIS, 2011).

Atualmente, ao chegarem à escola, os jovens apresentam uma heterogeneidade de práticas socioculturais, características que os diferenciam das demais gerações; o uso do celular, por exemplo, que privilegia a relação com imagens ao invés da escrita, esta última priorizada pela escola, é comum e real entre os sujeitos jovens (LEÃO, DAYRELL & REIS, 2011). Por outro lado, a escola onde este jovem está inserido também possui suas particularidades e por isso sua realidade não é homogênea. Desse modo, a escola:

> "institucionalmente, é ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos sujeitos. Mas, no cotidiano, convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposições de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos" (DAYRELL, 2007, p. 22).

Assim, a realidade escolar se apresenta como constante construção social, como processo progressivamente complexo devido às mudanças das fronteiras escolares que aconteceram, dentre outros fatores, através da massificação das escolas, impondo à instituição escolar novas experiências, advindas dos jovens, e novos desafios (DAYRELL, 2007).

---

2 O principal objetivo deste estudo do UNICEF foi ouvir os próprios adolescentes em busca de informações que são fundamentais para o entendimento da exclusão escolar no país. (...). No Brasil e em outros três países (Indonésia, México e Turquia), a pesquisa incluiu, além do levantamento quantitativo, utilizando bases de dados locais, a realização de grupos focais e entrevistas em profundidade (VOLPI, SILVA, RIBEIRO (orgs.), 2014, p. 47)

Outro desafio descrito é a relação aluno-professor que é entendida como o coração da docência. Os resultados da pesquisa do UNICEF também mostraram que os alunos fazem uma conexão muito evidente entre como o professor se porta perante eles, os métodos que ele utiliza em sala e a aprendizagem, ou seja, o interesse ou a falta dele em um determinado componente curricular tem ligação direta com o professor. Outra questão apontada sobre a relação aluno-professor diz respeito à autoridade.

Segundo a pesquisa, os alunos tendem a não atribuir mais a autoridade a um professor de forma natural. O professor precisa se legitimar perante os estudantes. E ainda há o questionamento, por parte dos alunos, de que eles não têm voz, não há lugar de diálogo nem em sala de aula e nem com a diretoria (UNICEF, 2014).

Outro desafio relatado no documento é a diversidade de público e contexto existente no ensino médio atual, estudada a partir do viés socioeconômico, isto é, há no ensino médio uma diversidade maior em razão das disparidades de renda que não havia sido diagnosticada anteriormente. Porém, não podemos deixar de problematizar que, para além desse critério, há uma diversidade de público presente no ensino médio.

Com as políticas de inclusão, o público que frequenta a escola não é formado apenas por aqueles alunos tradicionalmente considerados pela sociedade como "normais". Os alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades/supertodação, como são classificados, respectivamente, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e pela Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012), também se encontram na escola regular, alterando as relações ali, antes, previamente estabelecidas.

Dentre estes grupos estão os surdos, sujeitos desta pesquisa. Vale destacar neste momento o aumento significativo no número de matrículas na educação especial em salas de aula comuns no ensino regular. Em 1998, o número de matrículas era 43.923, passando para 648.921 em 2013, de acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2014). Ainda sobre o ensino médio, é importante destacar que para entender a relação dos jovens com a escola, devemos buscar compreender as relações intergeracionais que estão ali presentes, fugindo das interpretações lineares que tendem a culpabilizar somente os jovens ou apenas a escola pela evasão ou fracasso escolar (DAYRELL, 2007).

Dayrell (2007) também nos traz a questão da reapropriação e ressignificação que os jovens fazem do espaço escolar, transformando corredores, pátios e demais espaços, atribuindo-lhes sentidos próprios. Na particularidade dos jovens surdos nos inquieta se/como e em quais espaços escolares acontecem estes fenômenos de reapropriação e de ressignificação. Ele se dá pela peculiaridade linguística? Essa ressignificação é compartilhada somente entre os pares surdos?

Compreendemos a partir do que foi discutido anteriormente a importância de pesquisar os jovens surdos no ensino médio levando em conta não só sua condição juvenil,

mas também os desafios contidos nesta etapa de ensino, buscando através dos relatos destes jovens compreender quais os significados eles atribuem à escola e às suas experiências dentro desta.

Diante do exposto acima, a pesquisa tem como objetivo principal: compreender e analisar quais sentidos os jovens surdos atribuem à experiência escolar no ensino médio, ao frequentar a rede regular de ensino estadual de Belo Horizonte (MG). Como objetivos específicos: compreender e analisar as relações que os jovens surdos estabelecem entre si; investigar as relações estabelecidas pelos jovens surdos com os demais atores presentes na escola; compreender como os jovens surdos lidam com a estrutura escolar e quais sentidos atribuem a ela; apreender qual relação os jovens surdos estabelecem com o conhecimento escolar; identificar quem são estes jovens alunos surdos e como eles expressam sua condição juvenil na escola.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos por métodos qualitativos. Utilizamos inicialmente a etnografia, que consiste em um mergulho na vida/cotidiano daqueles que desejamos estudar (URIARTE, 2012). No caso da pesquisa aqui apresentada, um mergulho no cotidiano escolar de jovens surdos.

Para conhecer esta realidade, nos propusemos a, de acordo com Malinowski (1984), compreender o ponto de vista do nativo, ou seja, dos jovens alunos, através das informações que estes nos fornecem, sendo imprescindível, para tanto, estar/conviver com/entre eles.

Segundo Sarmento (2003), a etnografia nos permite captar as dinâmicas que ocorrem nos contextos escolares, como é o caso de nossa pesquisa, pois orienta o olhar de investigação para os símbolos, os valores, as interpretações e as crenças, ou seja, nos permite apreender a vida como ela é quotidianamente dirigida. O autor ainda nos lembra sobre o tempo da investigação que, além de estar em consonância com os pressupostos teóricos e conceituais, deve ser adequado à temporalidade institucional para que se possa realizar um estudo profundo das lógicas e ações que acontecem na escola (SARMENTO, 2003, p. 156).

Utilizamos também as entrevistas com roteiro semiestruturado (BURGESS, 1997), que foram gravadas em vídeo. Elas foram videogravadas devido à estrutura da Língua de Sinais, que é gesto-visual, possibilitando depois suas transcrições.

A observação participante (JACOUD & MAYER, 2010) também é um dos métodos utilizados e está sendo importante para a compreensão dos fenômenos que ocorrem na escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo está sendo desenvolvido em uma escola da rede estadual do município de Belo Horizonte - Minas Gerais, onde estão sendo acompanhadas duas turmas de ensino

médio num período de aproximadamente 7 meses, com um total de 10 surdos, sendo 7 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Os jovens possuem trajetórias escolares distintas e apenas uma aluna se encontra na idade escolar desejada. Questionados se já "tomaram bomba" alguma vez, alguns alunos responderam que não, o que nos leva a crer que o início da escolarização aconteceu depois da idade prevista, levando-se em conta a diferença idade/série. Como o início do trabalho de campo aconteceu no ano de 2016, podemos observar quais alunos foram reprovados. Isso aconteceu com apenas uma aluna surda que quando questionada sobre a repetência indicou que não sabia que havia "tomado bomba" e descobriu apenas quando chegou à escola. Outra aluna relata que, antes de se mudar para Belo Horizonte, estudava em escolas que não tinham intérprete e por isso não conseguia acompanhar as aulas, levando-a a repetência algumas vezes.

A observação vem mostrando que, devido à estrutura escolar, os surdos estabelecem relações muito limitadas com os demais atores presentes na escola. Com os alunos ouvintes, além de essa relação acontecer apenas no limite físico da sala de aula, ela se resume a pedidos de cadernos emprestados e pequenas brincadeiras. Além da barreira linguística, o desconhecimento em relação ao sujeito surdo foi apontado por um dos intérpretes como um fator que inibe a interação entre surdos e ouvintes. A falta de relação entre os ouvintes e surdos também foi abordada por uma professora entrevistada. Quando questionada sobre essa relação específica, a professora disse que a turma que leciona tem um perfil de "fazer grupinhos", o que dificulta ainda mais a interação. Interrogada mais uma vez se os surdos e ouvintes estabelecem algum tipo de contato ou nenhum, ela responde "não, nunca vi eles sentando em outros grupos". A única exceção relatada pela professora foi quando ela tomou a iniciativa e colocou um aluno ouvinte com um aluno surdo para fazerem determinada atividade. Sobre a realização desse exercício, a professora relatou que ocorreu de maneira tranquila porque o aluno ouvinte é uma pessoa muito bacana e estaria aberto para qualquer conjuntura.

Os alunos surdos também relataram situações de preconceito como podemos observar nos trechos a seguir retirados das entrevistas:

> "os ouvintes desprezam os surdos, falam palavrões e outras coisas. Eu não gosto de estar junto desse grupo de ouvintes. Agora tem outros ouvintes que é bom, mas não tem troca e nem conversa. Tem um grupo só de homens que é muito chato, eu não gosto deles e eles tem ódio dos surdo."

> "ano passado tinha preconceito. Ás vezes falava que era mudo, eu não gostava. Ou 'você não ouve nada', 'você é burra' eu não gostava e achava preconceituoso."

Essas manifestações de preconceito também foram descritas por outro professor. Quando interrogado sobre como ele enxergava a relação entre os surdos e ouvintes dentro da sala de aula, o entrevistado relatou sobre o bullying, afirmando que esses acontecimentos existem dado que "o ser humano é um ser preconceituoso". Disse, ainda, que se posiciona

perante esses acontecimentos alertando os ouvintes sobre as incertezas do futuro, "hoje você não é surdo, né, você não sabe se amanhã você vai ser cego, ou surdo, ou aleijado, você pode ter um acidente, né." e pedindo respeito aos colegas surdos.

A relação com o professor, indicada no documento da UNICEF como o coração da docência é praticamente inexistente e é quase sempre mediada pelo intérprete, dado que nenhum professor sabe a Língua Brasileira de Sinais.

Quando interpelada sobre como percebe os alunos surdos em sala, a professora nos diz que sente os alunos dispersos, mas não no sentido da falta de atenção na aula, mas da ausência de relação eles. Ela diz "eles não estão conectados comigo".

Os resultados da pesquisa do UNICEF também mostraram que os alunos fazem uma conexão muito evidente entre como o professor se porta perante eles, os métodos que ele utiliza em sala e a aprendizagem, ou seja, o interesse ou a falta dele em um determinado componente curricular tem ligação direta com o professor. Este aspecto tem sido confirmado pela observação entre os alunos surdos que indicam os melhores e piores professores, tecendo comentários de como eles são "legais" ou "chatos" a partir da relação que os educadores estabelecem com o grupo de surdos. Alguns professores que dispõem atenção a esse grupo, principalmente na ausência do intérprete, foram apontados como bons professores. Quando questionada porque gostava de determinado professor, a aluna respondeu "porque ele trata a gente bem" e quando foi descrever uma professora que não gostava, afirmou que "parece que ela não tem paciência com a gente"

Os jovens surdos apresentam dificuldades para acompanhar as aulas porque em sua maioria elas são expositivas e não levam em consideração sua particularidade linguística. Sendo assim, a figura do intérprete aparece como central para a vida escolar desses sujeitos e a ausência desse profissional em algumas situações mostrou como a inclusão parece estar a cargo deles. A centralidade do seu papel é descrita por um dos intérpretes que diz se sentir "a chave principal" no processo de inclusão, tanto no olhar dos surdos, quanto no olhar da coordenação pedagógica da escola, como podemos perceber no trecho a segui:

> "É um pouco cansativo porque o trabalho não é só de um, o trabalho deve ser do grupo. Incluir não é fácil porque envolve material, envolve estrutura, envolve toda a comunidade escolar, direção, os pais, os alunos ouvintes, os professores, a supervisão... parece que colocou o intérprete a gente já resolveu, agora a inclusão está feita na escola e não é. Então a carga parece que fica toda para o intérprete."

Por fim, a relação com o conhecimento escolar perece ser perpassada pelo domínio do português escrito e, como poucos surdos possuem esse domínio, o conhecimento escolar parece não adquirir sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara Nacional de Educação Básica n° 2 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, inserindo os surdos nesta modalidade educacional. Em 2002 é sancionada a Lei n° 10.436/02 na qual a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como meio de comunicação legal no Brasil, acompanhada do Decreto n° 5626, de 2005, que dispõe sobre o acesso da pessoa surda à educação. Esta legislação leva em conta a singularidade da língua de sinais, todavia afirmando a importância da língua portuguesa, não sendo possível a sua substituição pelos sinais. As observações realizadas durante a pesquisa mostraram que a existência das duas línguas em sala de aula não se dá de maneira harmoniosa. A língua de sinais ocupa um lugar secundário sendo usada exclusivamente pelos surdos, não havendo um ambiente bilíngue.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (2008) afirma que "o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação". (p.1).

Entretanto, a realidade escolar nos indica limitações em vários aspectos da política de inclusão, tanto no que diz respeito ao conteúdo escolar como nas relações estabelecidas pelos sujeitos, o que parece acarretar perdas significativas na vida escolar dos alunos surdos.

Por fim, gostaríamos de sublinhar que os resultados dessa pesquisa são parciais e que, com isso, não se esgotam aqui as possibilidades de análise crítica do tema investigado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS SILVA, César Augusto de. **Cultura Surda**: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro Nome: 2012.

BRASIL. Lei n°9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto n°5626, de 22 de Dezembro de 2005.

BRASIL. Lei n°10436, de 24 de Abril de 2002.

BRASIL. Lei n°12.764, de 27 de Dezembro de 2012.

BRASIL. Lei n°12.796, de 04 de Abril de 2013.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2008.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara Nacional de Educação Básica n°2**, de 11 de fevereiro de 2001.

BRASIL. **Diretoria de Educação Especial Ano 2014** – Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino, 2014.

BURGESS, Robert G. **A pesquisa de terreno – uma introdução**. Oeiras: Celtas, 1997.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: VIEIRA, Maria Manuel (org.) **Escola, jovens e media.** Lisboa: Imprensa Ciências Sociais, 2007.

FEIXA, Carles. De culturas, subculturas y estilos. In: FEIXA, Carles. De jóvenes, bandas y tribos. **Antropologia de la juventude**, cap.III. Editorial Ariel, S.A. Barcelona, 1999.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, Ronice M. d; STUMPF, Marianne R. (orgs.) **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.254-94

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescencia y Juventud: aportes teóricos. Una **revision a las categorias de adolescencia y juventude**. Velparaíso (Chila), Mayo de 2008.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental**. Editor: Victor Vicita, 1984.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.) **Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. Em C. Skliar (Org), **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VOLPI, Mário; SILVA, Maria de Salete; RIBEIRO, Júlia (coord.) **10 desafios do ensino médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. 1 ed. Brasília, DF: UNICEF, 2014.

GT 7 - JUVENTUDE E MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA:

GÊNERO E RAÇA

MEU DEUS É NEGRO, MEU DEUS É ÍNDIO, DEUS É MULHER, DEUS É MENINO: UMA PROPOSTA DE PROBLEMATIZAÇÃO DOS CONCEITOS DE GÊNERO(S) E RACISMO ENTRE AS JUVENTUDES EM COMUNIDADES CONFESSIONAIS

Anderson dos Santos Antonio[1]

Nosso objetivo ao abordar a temática de gênero e racismo não é outro senão mostrar que embora não vivamos uma realidade como o *apartheid* em África do Sul e/ou a *segregação racial* estadunidense, vivemos no Brasil hoje, em pleno século XXI, realidades que nos colocam frente a grandes desafios e combates de opressões sociais, a saber, os preconceitos de gêneros e raças, nesse caso em específico da raça negra. Traçar uma linha imaginaria do tempo com a temática do racismo não é uma tarefa fácil, se é que é possível. Reconhecendo nossas limitações, não temos a menor pretensão de esgotar a temática, mesmo vivenciando diariamente desta triste realidade – como sujeito – nessa linha imaginaria do tempo poderíamos encontrar tantas outras histórias e relatos em diferentes lugares que por certo enriqueceriam a discussão em questão.

A ausência de conflitos diretos e contínuos como os exemplos citados a cima são extremamente perigosos, pois podem sugerir a falsa sensação de que alcançamos uma democracia racial, ou seja, uma sociedade em que os diferentes grupos étnico-raciais vivem em situação real de igualdade social, contudo, não precisamos de um esforço muito grande para perceber que isso não passa de um ideal longínquo. Aquilo que entre as ciências sociais chamariam de mito da democracia racial, ou seja, uma corrente ideológica que pretende negar as desigualdades raciais entre brancos e pretos no Brasil como fruto do racismo.

> A democracia racial é uma corrente ideológica que pretende eliminar as distinções entre as "três raças" formadoras da sociedade brasileira (a raça negra, a índia e a branca), afirmando que existe entre elas união e igualdade. Elimina-se, supostamente, o conflito, continuando a perpetuar estereótipos e preconceitos, pois, se seguirmos a lógica de que todas as raças estão unidas desde o início, podemos pensar que as diferentes posições hierárquicas entre elas deve-se a uma incapacidade inerente a algumas (GOMES.1995, p.61)

Uma questão imprescindível são as delimitações da categoria social que estamos nos propondo analisar, a saber, os jovens pretos. A juventude vem sendo concebida hoje como

---

1 Bacharel em teologia pela Faculdade Messiânica, se especializando em juventude contemporânea pela FAGE – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia e mestrando no PPG Ciências da Religião pela UMESP - Rudge Ramos, SBC-SP. E-mail: ads.adsantonio25@gmail.com

uma representação sócia cultural, uma criação simbólica, criada por sociedades e/ou pelos próprios indivíduos considerados socialmente jovens, a partir de comportamentos ou atitudes por eles assumidos. Assim como a infância e velhice – ou "melhor idade" como tem sido tratada – a juventude não passa de uma categoria social.

Poderíamos também problematizar a juventude pela faixa etária, característica que serve de instrumento aferidor social para definirmos se determinados sujeitos são crianças, adolescentes e/ou jovens ou alcançaram a maior idade. Esse modo de aferição é extremamente delicado e pode facilmente ser relativizado a partir de "classes sociais, de grupos étnicos, de nacionalidades distintas, bem como, a pluralidade de gêneros" (GROPPO, 2000, pp.9-10).

Apropriando-nos da conceituação de Groppo entendemos que ao utilizarmos a temática não podemos entender o fenômeno juvenil como singular, há uma pluralidade de juventudes, bem como de subjetividades que as legitimam. Aqui há necessidade de justificarmos que os apontamentos que nos propomos fazer nessa análise tratam-se de uma realidade da juventude preta, que ainda hoje vem sendo hostilizada pela cor de sua pele enquanto sua humanidade é negligenciada.

Outro desafio, talvez fosse uma definição sistemática do que entendemos por racismo, já que ao longo da história a temática passou por tantas lentes e leituras diferentes. Convidamos para essa prosa Nilma Lino Gomes, com seu texto: "Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão"; Apropriamos-nos também do dossiê marxismo e questão racial organizado pelo professor Silvio Luiz de Almeida na revista Boitempo com alguns artigos que certamente contribuíram significativamente para o nosso entendimento sobre o assunto em questão: "Estado, racismo e materialismo" de Alessandra Devulsky; "Dilemas da luta contra o racismo no Brasil" de Dennis de Oliveira; "Pensamento social e relações raciais no Brasil: a análise marxista de Clóvis Moura" de Marcio Farias; "Feminismos negros e marxismo: quem deve a quem?" de Rosane Borges, entre outros.

Para introduzir a discussão gostaríamos de apontar alguns caminhos de compreensão, que inevitavelmente poderão ser problematizados por outras lentes e realidades, mas que nesse primeiro momento poderão nos auxiliar no inicio de nossa reflexão sobre o tema:

> O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p.52).

Para Gomes, o racismo é algo emaranhado na sociedade e que se solidifica, tanto individualmente como institucionalmente. No primeiro caso o racismo aparece nas relações do cotidiano, no vai e vem da vida, com discriminações, violências – verbais e/ou físicas – e

em casos mais extremos o próprio assassinato – genocídio, limpeza étnica e tortura. Na realidade infanto-juvenil isso se mostra efervescente nos apelidos dado aos pretos[2], sobretudo as meninas, "macaca (o)", "negra (o) do cabelo duro", "beiçuda (o)" etc.

> Mas o que nos interessa discutir é o fato de que, em geral, garotos(as) negros(as) e brancos(as) tem apelidos que remetem a distintos significados. Entre os jovens negros em fase escolar, por exemplo, é comum que seus apelidos se refiram, direta ou indiretamente, a cor de sua pele. Ex: Pele, Obina, negão, crioulo, macaco etc. Entre as meninas negras, tal associação também tende a ocorrer. No caso delas, entretanto, as referencias ao corpo e ao cabelo estão, em geral, vinculadas aos padrões de gênero e de beleza socialmente definidos. Entre os jovens brancos, a associação entre apelidos e seu pertencimento racial também ocorre, mas é, comparativamente, menos recorrente (CORREA; ALVES; MAIA, 2014, p.15).

No segundo caso, "implica em práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto, que se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos" (GOMES, 2005, p.53). Sueli Carneiro concorda com esse prisma ao dizer que: "o racismo é um sistema de dominação, exploração e exclusão que exige a resistência sistemática dos grupos por ele oprimidos, e que a organização política é essencial para esse enfrentamento" (CARNEIRO, 2016, p.13).

Silvio Luiz de Almeida lança luz à discussão quando afirma que: "ao contrario do que apregoam as leituras liberais, racismo não é apenas um problema ético, uma categoria jurídica ou um dado psicológico. Racismo é uma relação social, que se estrutura política e economicamente" (ALMEIDA, 2016, p.23). Daí a hipótese de que o racismo é estrutural e estruturante das relações sociais atendendo a uma demanda contingencial.

Quando observamos o constrangimento a que muitos são submetidos e nesse caso especificamente, os jovens pretos (as) podemos fazer uma leitura um pouco mais realista desse sistema estrutural. Tomando por exemplo grupos sociais afetados pelos desníveis sociais no Brasil. As pretas são um grande exemplo, isso por não atenderem as exigências de normatividades constituídas pelo sistema socioeconômico brasileiro. Tal sistema é responsável por reproduzir condições de desigualdades sociais que colocam jovens pretas no ultimo lugar da pirâmide – alimentando nesse caso não só o sistema racista, mas, o machista – com os piores cargos e salários.

Essa estrutura se mostra tão imbricada em nossa sociedade a ponto de um grupo de estudantes do sul do país – portanto majoritariamente brancos – de dois colégios de tradição cristã (Instituto Evangélico de Novo Hamburgo e o colégio Marista de Porto Alegre),

2 Neste texto tivemos o cuidado de nos apropriar do substantivo PRETA (O) ao invés de NEGRA (O) para nos referirmos ao sujeito de nossa pesquisa – salva exceções nas citações de nossas (os) autoras (es). Isso por entender a ambiguidade do substantivo "negra (o)".

organizarem uma festa a fantasia com a temática: *"se nada der certo"*, ridicularizando profissões que na sua grande maioria são ocupadas por pessoas pretas, como: faxineiros, atendentes do McDonalds, vendedores ambulantes, lixeiros, vendedoras do Boticário, entregadores de pizza etc[3].

O estado que se apropria do materialismo histórico, ou seja, devoção excessiva a lucratividade e acúmulo de bens e/ou posses, se apropria da produção econômica, não como nível igualitário de direitos, mas como esteio das diferenças de classes e raças, promovendo alguns em detrimento de outros.

> A forma-estado é uma especificidade do capitalismo, cujas práticas são moduladas pela fase de acumulação experimentada, bem como por suas crises cíclicas, ou orgânicas. Compreendido como instância apartada a intermediar e garantir a troca de mercadorias, assegurar a venda da força de trabalho constitui seu papel fundamental (DEVULSKY, 2016, p.25).

Sendo assim, o Estado assume o papel instrumental de aferir e/ou qualificar pessoas "dignas" das "não dignas". Existe um recorte racial que promove algumas pessoas no mercado capitalista, em detrimento de outras subjugadas por um discurso meritocrático. Sua fundamentação está embasada num modelo de hierarquização e premiação baseado nos méritos pessoais de cada individuo, sem levar em consideração essa estrutura – econômica, política e subjetiva – marginal. A esse respeito Devulsky problematiza a questão:

> O esteio anticapitalista da luta contra o racismo é fundamental; sem ele, as intervenções resumem-se à integração dos negros à sociedade salarial de modo precário. Não é possível abandonar a superficialidade da reflexão sobre o capitalismo na America Latina sem levar em conta o racismo, sobretudo no Brasil (Ibidem, p.27).

Dennis de Oliveira, coadunando com a discussão afirma enfaticamente que o "racismo deve ser visto como questão estrutural". Tal como Silvio Almeida, ele reconhece nessa estrutura um viés político, herança do modo de produção do escravismo colonial, assumindo o elemento estruturante das divisões de classe, ou seja, "senhores de engenho e escravos". Bem como um viés econômico, uma vez que a sociedade brasileira constitui-se por um capitalismo dependente e, "portanto, voltado ao atendimento prioritário das demandas externas, à manutenção da concentração da posse da terra oriunda do período colonial e à superexploração do trabalho como instrumento central da reprodução do capital". São os pobres – na sua grande maioria excluídos por sua constituição racial – que fazem a "roda girar". Dennis Oliveira insere um novo elemento a essa analise que é a violência como prática política permanente e

3 http://g1.globo.com/globo-news/estudio-i/videos/v/escolas-fazem-recreio-com-o-tema-se-nada-der-certo-e-provocam-polemica-nas-redes-sociais/5921143/ - acessado em 23/11/2017 ás 16h05min

não episódica, pois os instrumentos utilizados por esta estrutura perversa reprimem e oprimem qualquer iniciativa das demandas sociais excluídas aos privilégios sócio econômicos da minoria (OLIVEIRA, 2016, p.34).

Os cientistas sociais Borges, Medeiros e d'Adesky ainda relatam que os mais terríveis atos de racismo institucionalizado são a perseguição sistemática e o extermínio físico, sobretudo dos jovens pretos (genocídio, limpeza étnica e tortura), como ocorreu na Alemanha nazista com o povo judeu e, mais recentemente, na antiga Lugoslávia e em Ruanda, entre outros países.

Entendemos com esses autores que a compreensão de racismo muito mais que um preconceito e/ou discriminação como muitos concebem, é um modo regulador de estruturar nossas relações a partir da cor da pele. Assim ver um jovem preto dirigindo um automóvel luxuoso é sem duvidas um grande espanto e para alguns até algo suspeito, como se ele, enquanto preto (a) precisasse ser um fora da lei para desfrutar de tal privilegio. Como ver um jovem preto (a) intelectual, assumindo posições privilegiadas na construção do saber, como o caso de professores universitários. Logo, muito mais que uma luta ética, precisamos travar um compromisso político contra esse sistema opressor que deslegitimam as pessoas a partir de sua raça, credo ou opção sexual.

UM BREVE OLHAR AOS DISCURSOS DE *GÊNERO*S

Nossa inquietação no trato com as questões raciais inevitavelmente aumentam ao trazermos para discussão algumas problematizações de "gênero". Tendo consciência que na hierarquização social a mulher pobre, preta, que faz uma decisão por uma sexualidade não binária sofrerá dissabores e não poucas repressões e agressões. Sendo assim, encontramos a necessidade de resistência e enfrentamento em pelo menos três esferas sociais, a luta de classes, a luta antirracista e a luta antissexista, lutas que assumem certa configuração pelo laço indissolúvel que as amarra no contexto das sociedades modernas.

A discriminação a mulheres é algo que vem atravessando gerações, sendo justificadas por culturas, religiões etc. É importante lembrar que "toda discriminação costuma ser justificada mediante a atribuição de qualidades e traços de temperamentos diferentes a homens e mulheres, que são utilizados para delimitar seus espaços de atuação" (ALMEIDA; SZWKO, 2009, p.118). Às mulheres por sua vez foi "naturalizado" em vários momentos da história a maternidade e o espaço domestico e familiar.

As questões que nos interessam nessa discussão são: as distribuições sociais que são feitas, sejam de poderes, falas, oportunidades e/ou direitos, tidas como naturais, que insistem em se mostrarem desiguais no que tange a homens e mulheres. Com isso, justificamos a necessidade de problematizarmos a discussão em torno do termo gênero, contrapondo aquilo que na "linguagem do dia a dia e também nas ciências a palavra sexo – reduz – remete as distinções inatas e biológicas" (Ibidem, p.119).

Em um país como o Brasil, onde vemos mulheres administrando empresas, dirigindo carros, pilotando aviões, ocupando cargos políticos, conduzindo processos cirúrgicos, dando aulas em universidades é muito fácil nos seduzirmos pelo mito da democracia de gênero – fala minha – porém basta olharmos com um pouco mais de responsabilidade para darmos conta das desigualdades gritantes entre homens e mulheres em todo país. "Mulheres brancas ganham em média 40% menos que os homens para o mesmo trabalho, em se tratando de ser mulher preta 60% menos", fora a jornada dubla a que são submetidas, pois, além de trabalharem fora de casa, precisam dar conta dos trabalhos domésticos e da educação dos filhos. Na grande maioria sem a ajuda dos cônjuges, duplicando a carga horária e atividades (Ibidem, p.121).

Como senão bastassem todas essas desigualdades às mulheres brasileiras, temos um grande indicio de agressões físicas, psíquicas e morais que corriqueiramente são submetidas, sejam por seus companheiros (maridos e/ou namorados) ou por ex-companheiros que transformam a vida de milhares de mulheres em um verdadeiro inferno, muitas delas impedidas de se separem desses relacionamentos opressores por crenças religiosas tradicionais, que dizem ser pecado a separação de cônjuges, mas não tratam dessas opressões veladas.

> É importante lembrar que, no Brasil, a violência contra as mulheres não se restringe ao âmbito das relações com os companheiros. Se os estupros massivos em situação de guerra estão longe de nossa realidade, a violência sexual, em situações de custódia do Estado, pode assumir conotações igualmente estarrecedoras (Ibidem, p.122).

Alguns teóricos como Donna Haraway, atribuem ao estadunidense Robert Stoller, psicanalista internacional, a introdução do conceito no Congresso Psicanalítico Internacional em Estocolmo (1963), na ocasião o conceito utilizado foi "*identidade de gênero*". Segundo Stoller, apesar dos rótulos que recebemos na concepção (menina ou menino) de acordo com os órgãos genitais que temos "as maneiras de sermos homens ou mulheres não derivam desses genitais, mas de aprendizados que são culturais, que variam segundo o momento histórico, o lugar e a classe social" (HARAWAY, 2004, p.16).

A princípio, a discussão em torno do conceito "gênero" nasceu das intersecções do conceito de "papel social", que tinha a finalidade de compreender os fatores que influenciavam os comportamentos humanos. Isso acontecia como uma dramaturgia, onde cada sujeito detinha o seu papel social e tinha que respeitar o enredo que estava posto (estabelecido), fosse homem ou mulher. Esse enredo caracterizado pela desigualdade vetava as mulheres o direito pelos votos, pela educação, pela aquisição de propriedade etc. Logo, nesse primeiro momento o principal esforço foi problematizar tais fatores, reivindicando a igualdade de direitos à cidadania entre homens e mulheres.

Outro esforço das feministas no trato com o conceito do gênero se deu na tentativa de tentar eliminar a dominação masculina. Muito mais que igualdades de direitos, era preciso superar o sistema patriarcal que servia como base de opressão e subordinação da mulher ao homem. Em termos gerais, o sistema patriarcal manipulava o corpo das mulheres para fins

reprodutivos e sexuais. Simone de Beauvoir em 1949 com sua obra o *"segundo sexo"*, problematizou aspectos ligados as mulheres, como, a iniciação sexual feminina, o drama da vida da mulher casada, lesbianismo, bem como com as prostitutas. "Para Beauvoir, essa dominação não se explica por aspectos inerentes ao corpo feminino, nem a natureza. A resposta estaria na compreensão do que a história e a cultura fizeram, nos termos da autora, da 'fêmea humana'" (ALMEIDA; SZWKO, 2009, p.132). Daí a clássica frase entre as feministas: "Ninguém nasce mulher: torna-se mulher.

Tais tratativas questionam a construção social que foi feita a figura da mulher, sobretudo, nas sociedades cristãs que constantemente concebem o homem antes da mulher, basta olhar para o mito da criação utilizado pelas religiões judaico-cristãs que descreve o corpo de Eva como um corpo segundo, tirado do corpo primeiro, o corpo de Adão, o homem, conforme descreve o Gênesis (Gn2. 18 à 25). Desde então as mulheres sempre estiveram em posição desfavoráveis aos homens.

> O corpo de Eva nascido de um profundo sono de Adão e, talvez no sono, um sonho e, do sonho, o desejo profundo, agudo, daquilo que é ele mesmo, Eva. Eva, não dorme e não sonha. Seu corpo é sonho de outro, seu senhor, seu dono, aquele para o qual foi feita. Seu corpo é desejo de outro corpo (RIBEIRO, 2016, pg91).

Resgatar essas construções autoritárias, opressoras e desiguais é fundamental nos estudos de gênero na discussão a juventudes, pois a idéia subjacente é a de que o que é construído – ao não ser natural, inato, fixo – pode ser modificado.

Nessas intersecções entre gênero e raça, como sugere Sueli Carneiro, temos a imprescindível contribuição de Lélia Gonzalez que demarca outra maneira de construção dos gêneros no contexto de dominação colonial e pós-colonial – no Brasil e América Latina – perpetrada por senhores brancos contra as mulheres pretas e indígenas resultando na miscigenação que marca o nascimento daquilo que hoje conhecemos como o mito da democracia racial, herança escravagista que tratavam as mulheres pretas como meros objetos, fosse de serviço as mulheres brancas, fosse de prazeres aos senhores de engenhos.

Logo, entendemos que a luta pelas desigualdades existentes entre homens e mulheres não encerram a luta pela igualdade social, é preciso considerar questões raciais que estabelecem hegemonias entre povos, resultando na opressão e inferiorização de pessoas, credos e/ou raças, capazes por estabelecer hierarquias desumanas no seio da sociedade, favorecendo uma parcela privilegiada da sociedade em detrimento de outras.

> Lélia Gonzalez estabeleceu as bases que estruturam o movimento contemporâneo de mulheres negras ao apontar o viés eurocentrista do feminismo brasileiro, que desconsiderava a centralidade da questão racial nas hierarquias de gênero presentes na sociedade e universalizava para o conjunto das mulheres uma concepção ocidental, sem as mediações dos processos de dominação, violência e exploração es-

> pecíficas da interação entre ocidentais e não brancos desde o período colonial. Essas questões postas por Lélia Gonzalez se tornaram a senha para mulheres negras ousarem desenhar como concepção e ação política o que hoje chamamos de "feminismo negro" (CARNEIRO, 2016, pg14).

É por essas razões que Sueli Carneiro propõe um enegrecimento dos movimentos feministas brasileiros que olhem para a história com responsabilidade e compromisso, percebendo que embora não tenhamos mais "escravas" de senhores (as) de engenho, temos realidades de empregadas domesticas que servem aos caprichos de madames, que as oprime e humilham por míseros salários.

Mulheres pretas que por mais que desenvolvam as mesmas atividades profissionais, como vimos à cima chegam a receber 60% menos que os homens para o mesmo trabalho. Sem falar da precariedade da saúde pública que negligencia as especificidades de saúde das mulheres pretas. Essas, que compõem o quadro de 62% das mortes no trabalho de parto, por negligência dos serviços de saúde oferecidos no Brasil.

Os índices de violência contra as mulheres mostram-nos que enquanto o feminicídio de não-pretas (brancas, amarelas e indígenas) caiu 7,4% nos últimos anos, entre as mulheres pretas assustadoramente o índice subiu 22%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de abordagem dessas discussões se dá pela invisibilidade de tais assuntos em vários espaços, principalmente nos religiosos, sobretudo de tradição cristã, mas também não cristã, como é o caso da Igreja Messiânica Mundial no Brasil. Ou nos meios acadêmicos, de algumas áreas do saber, como é o caso dos cursos teológicos e dos programas de Pós Graduação em Ciências da religião. Tanto o racismo, quanto o estudo de gênero, são realidades silenciadas nesses grandes e numerosos meios que dizem ter um compromisso com a justiça.

A "falácia" de gênero nesses espaços vem surgindo nas ultimas décadas devido a luta dos movimentos LGBT(s) pela dignidade e liberdade de viverem sua sexualidade livremente. Isso tem feito com que igrejas e faculdades confessionais coloquem o assunto em pauta, para pensarem e se repensarem enquanto organizações, deixando de tratarem tais questões de forma reducionista como sempre foram tratadas, justificadas pelo pecado.

O presente texto não teve a intenção de tratar desse delicado momento histórico na abordagem do conceito de *gêneros* vivido por varias comunidades de fé. Talvez pudéssemos ter nos apropriado do conceito de machismo, que também é negligenciado em tais espaços. Mas, nos apropriamos do conceito de gênero nessa construção, inspirado em teólogas feministas que também o fazem para deslegitimar as opressões a que as mulheres foram tratadas

ao longo da história, daí a necessidade de resgatar essa luta de resistência a que as feministas tiveram que travar nos séculos passados.

Logo, entendemos a necessidade de problematizarmos esses conceitos, sobretudo entre as juventudes que na verdade são muito mais que conceito são histórias de homens e mulheres, pretos e pretas, que vivem em pleno século XXI, situações de profunda opressão e/ou resistência, por serem negados a eles o direito de serem tratados com dignidade e respeito, direito facultado a todos os seres humanos. Daí nosso compromisso de resgatarmos tais inquietações, assumindo um compromisso direto com a causa dos oprimidos, a saber, a justiça.

A proposta deste texto é problematizar questões como o racismo e gêneros, provocando a discussão entre jovens e adultos de comunidades confessionais (sobretudo de tradições pentecostais), bem como, lideranças que de forma autoritária banalizam tais discussões de forma extremamente autoritária negando a subjetividade desses (as) jovens, invisibilizando -os em suas grandes molhas de opressões comunitárias e existenciais. Logo nossa intenção é dialogar com esses (as) jovens, bem como com suas lideranças, provocando reflexões, reposicionamentos e esperança.

Como apontamos no começo longe de nós a pretensão de esgotarmos esses conceitos, isso, por entendermos que essa estrutura social estratificada é muito mais complexa do que possamos imaginar. Mas uma vez que falamos de estado democrático de direitos é impossível negligenciarmos as questões raciais e de gênero. Daí nosso compromisso de dizer que do ponto de vista social, tais elementos constituem-se uma opressão coletiva e marginal; do ponto de vista humanístico, uma injustiça e negação da dignidade humana; e do ponto de vista religioso, um pecado social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWKO, José Eduardo. Diferenças, igualdade. São Paulo, Berlendis & Vertecchia, 2009.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Dossiê: Marxismo e questão racial. **Margem esquerda**: Revista da Boitempo, São Paulo, n.27, p.23-51, 2016.

BORGES, Edson, MEDEIROS, Carlos Alberto e d´ADESKY, Jacques. *Racismo, preconceito e intolerância.* (Orgs.) São Paulo: Atual, 2002.

BORGES, Rosane. Feminismo negro e marxismo: quem deve a quem? **Margem esquerda**: Revista da Boitempo, São Paulo, n.27, p.44-51, 2016.

CARNEIRO, Sueli, Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA Empreendimentos Sociais; TAKANO Cidadania (Orgs.). Racismos contemporâneos. Rio de janeiro; Takano Editora, 2003.

_____, **Margem esquerda**: Revista da Boitempo, São Paulo, n.27, p.11-21, 2016.

CORREA, Licinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares. **Cadernos temáticos: juventude brasileira e ensino médio** - *Juventude e diversidade etnico-racial*. Belo Horizonte, n.10, Editora UFMG, 2014.

DEVULSKY, Alessandra. Estado, racismo e materialismo. **Margem esquerda**: Revista da Boitempo, São Paulo, n.27, p.25-30, 2016.

FARIAS, Marcio. Pensamento Social e relações raciais no Brasil: a análise marxista de Clóvis Moura. **Margem esquerda**: Revista da Boitempo, São Paulo, n.27, p.38-43, 2016.

GROPPO, Luís Antonio. Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro, Difel, 2000.

GOMES, Nilma Lino. A mulher negra que vi de perto. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____, *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Secretária de educação continuada, alfabetização e diversidade. Brasília: ministério da educação, 2005.*

HARAWAY, Donna. ***«Gênero» para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra.*** **Cad. Pagu**, [online], n.22, p.201-246. 2004.

OLIVEIRA, Dennis de. Dilemas da luta contra o racismo no Brasil. **Margem esquerda**: Revista da Boitempo, São Paulo, n.27, p.31-37, 2016.

OLIVEIRA, Marco Davi de. A religião mais negra do Brasil: por que mais de oito milhões de negros são pentecostais. São Paulo, Mundo Cristão, 2004.

RIBEIRO, Cláudio de Oliveira. (org). et al. Rasgando o verbo: teologia feminista em foco. São Paulo, Fonte Editorial. 2016.

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: NEGROS E NEGRAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Danilo Henrique rodrigues Aragão[1]
Edvan da Silva Conceição[2]
Leonardo Moraes da Costa[3]
Luís Carlos da Silva Barbosa[4]
Maria do Socorro Brito Trindade[5]
Taynan de Moraes Rocha[6]

Na construção social do Brasil observa-se a exclusão de indivíduos ao longo de sua história, desde o processo de colonização até os dias atuais. E um dos grupos a serem destacado é a população negra. A esta foi relegado a marginalidade em todo este processo, partindo deste ponto identifica-se a necessidade da criação de políticas que pense a condição de desigualdade entre os grupos que compõem esta sociedade. Deste modo a criação de estímulos especiais que contribuísse para a promoção desses grupos marginalizados e excluídos da sociedade se tornou um dos principais víeis na busca pela equiparação de direitos, já que o contexto expressava e ainda expressa nitidamente a exclusão social e racial desse grupo. No Brasil o poder público implanta as políticas de ações afirmativas com "objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras - historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização" (MEC/SESU, 2006). Nessa perspectiva o trabalho pretende discorrer sobre as políticas de ações afirmativas em especial as que acolhem a juventude negra e a percepção da figura feminina negra neste contexto. Mostrando a relevância deste trabalho para fomentar as diversas discussões acerca do papel destes nos espaços sociais, evidenciando a mulher negra diante de uma sociedade dita "democrática", porém formada nos moldes de um sistema colonialista patriarcal, segregador e escravocrata. Por tanto buscou-se levantar referencias nas quais processem o cerne da discussão desde a

1 Bolsista Conexões de Saberes, graduando do curso de Letras língua portuguesa, da Universidade Federal do Pará Aragodanyllo@gmail.com

2 Bolsista Conexões de Saberes, graduando do curso de história da Universidade Federal do Pará, edvan-silva1@hotmail.com

3 Bolsista Conexões de Saberes, graduando do curso de história da Universidade Federal do Pará, leo.20071994@gmail.com

4 Bolsista Conexões de Saberes, graduando do curso de história da Universidade Federal do Pará, historialuis27@gmail.com

5 Bolsista Conexões de Saberes, graduando do curso de Museologia da Universidade Federal do Pará, socorro_brito_frade@hotmail.com

6 Bolsista Conexões de Saberes, graduando do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, taynan19kazehaya@gmail.com

importância de políticas de ações afirmativas que visam garantir os direitos inerentes a essa população, destacando o acesso à educação superior utilizando a Universidade Federal do Pará como espaço de análise. Portanto, pensar em negros e negras em espaços de discursões é fundamental para o processo de construção de referências no qual a representatividade é bastante reduzida. Reconhece-se que muito se avançou nas discussões de políticas públicas de acesso nas Universidades brasileiras, contudo, ainda é necessário que se pense para além, mostrando-se necessário a articulação de projetos que possam garantir uma permanência qualificada de negros/as nestes espaços que até certo ponto são pensados como espaços de poder.

INTRODUÇÃO

Na construção social do Brasil observa-se a exclusão de indivíduos ao longo de sua história, desde o processo de colonização até os dias atuais. E um dos grupos a serem destacado é a população negra. A esta foi relegado a marginalidade em todo este processo, partindo deste ponto identifica-se a necessidade de criar políticas que pense a condição de desigualdade entre os grupos que compõem esta sociedade. A maioria da população brasileira se considera negra, porém a maioria das vagas na escola básica ou no nível superior, não são ocupados por negros, segundo o ensaio juventude negra e exclusão radical de Silva Bento e Nathalie Beghin (2005), traz os seguintes dados que confirmam a desigualdade e a não equiparação de direitos a educação entre a população negra e branca:

> O país conta com cerca de 11,5 milhões de jovens negros de 18 a 24 anos de idade, o que representa 6,6% da população brasileira. A taxa de analfabetismo, de 5,8%, é três vezes maior do que a observada para os jovens brancos (1,9%). Em média, os jovens negros têm dois anos a menos de estudo do que os brancos da mesma faixa etária: 7,5 anos e 9,4 anos, respectivamente. E mais: as desigualdades vão acirrando-se à medida que aumentam os níveis educacionais. Assim, por exemplo, se no ensino fundamental praticamente não se observam diferenças raciais nas proporções de crianças que vão à escola, o mesmo não ocorre nas universidades, nas quais a presença de jovens negros é relativamente bem menor do que a dos brancos. A comparação das taxas de escolarização líquida de negros e brancos é um excelente indicador de como o sistema educacional brasileiro não é capaz de combater as desigualdades raciais: a proporção de crianças de 7 a 14 anos matriculadas no ensino fundamental é de 92,7% para negros e de 95% para brancos; no entanto, somente 4,4% dos negros de 18 a 24 anos estão matriculados em instituições de ensino superior; entre os brancos, esse percentual é cerca de quatro vezes maior, de 16,6%. (2005,194)

Segundo Medeiros (2007) no seu artigo intitulado Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso, apresenta as ações afirmativas ganhando destaque pela primeira vez em 6 de março de 1961, através do presidente dos Estados Unidos da América, John F. Kennedy na assinatura de um decreto presidencial conhecido como a *Executive Order* 10.965/61. Dizia o texto:

> [...] o contratante não discriminará nenhum funcionário ou candidato a emprego devido a raça, credo, cor ou nacionalidade" e "[...] adotará uma ação afirmativa para assegurar que os candidatos sejam empregados, como também tratados durante o emprego, sem consideração a sua raça, credo, cor ou nacionalidade. (2007, 121)

Identificava-se deste modo, a necessidade da criação de estímulos especiais que contribuísse para a promoção desses grupos marginalizados e excluídos da sociedade. Já que o contexto social expressava nitidamente a exclusão social e racial. No Brasil o poder público implanta as políticas de ações afirmativas com "objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras - historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização" (MEC/SESU, 2006). Deste modo o poder público, por meio das ações afirmativas, busca reparar a disparidade educacional entre grupos sociais.

Segundo Piovesan (2007), o Brasil as ações afirmativas são:

> Ações que constituem medidas especiais e temporárias, que buscando remediar o passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, dentre outros grupos". Continuando ainda com Piovesan, "as ações afirmativas, enquanto políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito a igualdade, com a crença que a igualdade deve se moldar no respeito a diferença e a diversidade. (2007, 40)

Assim identificando e percebendo que as ações afirmativas são de caráter emergencial no qual busca, equiparar esses grupos historicamente excluídos. Esses conjuntos de ações afirmativas resultam em alguns casos na formação de políticas públicas sociais, o enfrentamento a discriminação começa com a adoção de alguns tipos de estratégias como por exemplo: uma ação repressivo-punitiva e outra estratégia promocional que buscam o enfrentamento da discriminação racial, sendo necessário agir em dois pontos principais, de um lado adotando uma legislação que puna e proíba os atos de racismo e, de outro, implementando políticas que visem à inclusão da população negra nos espaços nos quais ela se encontra excluída. "Sinalizando ainda que a simples proibição da exclusão, não resulta automaticamente

no processo de inclusão, nesse sentido é imprescindível a implementação de medidas especificas para viabilizar essa inclusão". (Valverde, 2008: 42)

Nessa perspectiva o trabalho pretende discorrer sobre as políticas de ações afirmativas em especial as que acolhem a juventude negra e a percepção da figura feminina negra neste contexto. Mostrando a relevância deste trabalho para fomentar as diversas discussões acerca do papel destes nos espaços sociais, evidenciando a mulher negra diante de uma sociedade dita "democrática", porém formada nos moldes de um sistema colonialista patriarcal, segregador e escravocrata. Por tanto buscou-se levantar referencias nas quais processem o cerne da discussão desde a importância de políticas de ações afirmativas que visam garantir os direitos inerentes a essa população o qual lhes foram historicamente negados, destacando o acesso à educação de qualidade.

AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO SISTEMA EDUCACIONAL

Ao adentrar o sistema educacional brasileiro destacamos duas políticas públicas oriundas de discussões de caráter de ação afirmativa a exemplo a lei 10.639/2003 sendo alterada para a lei 11.645/2008, onde tem como objetivo garantir no sistema educacional público e privado o ensino da cultura indígena, africana e afro-brasileira já que se observa a formação da sociedade brasileira através de três povos principais, indígenas, africanos e europeus. O que ainda se identifica é uma alta valorização da cultura europeia dentre as demais, entendemos que o sistema ao qual nossa construção social foi realizada destacava como ponto principal o eurocentrismo, no entanto com o passar dos anos a exclusão e o não reconhecimento da importância dos demais povos para a formação da sociedade brasileira, contribuiu expressivamente para a construção do racismo individual e institucional presente na sociedade até os dias atuais.

Segundo Henrique e Carvalho (2007) no artigo educação e políticas públicas afirmativas: elementos da agenda do ministério da educação. Trabalha o racismo institucional sendo, "um tipo de racismo ligado a estrutura da sociedade e não aos indivíduos isoladamente. O racismo institucional engendra um conjunto de arranjos institucionais que restringe a participação de um determinado grupo racial, forjando uma conduta rígida frente a população discriminada". Os autores ainda apontam uma grande relutância por parte da sociedade no que diz respeito a aprovação de políticas de ações afirmativas no sistema educacional.

Valverde (2008) diz no texto Para Além do Ensino Médio: A Política de Cotas da Universidade de Brasília e o Lugar do/a Jovem Negro/a na Educação, "As ações afirmativas podem ser consideradas um tipo de discriminação positiva em função do seu caráter discriminatório que favorece alguns grupos haja vista a discriminação histórica sofrida. Tem o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades e, mais do que isso, induzir a sociedade a transformações culturais que permitam que o racismo seja desconstruído das mentes dos indivíduos, de modo que às novas gerações possam ser apresentadas a uma nova sociedade".

Ao adentrar no ensino superior destaca-se uma das mais importantes políticas de caráter afirmativo, que contribui para um aumento na entrada de negros/as nas universidades públicas federais. Segundo a lei 12.711 de 29 de agosto de 2012,

> Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências". O artigo 1º "As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. O Artigo 3º "Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (Brasil, 2012)

A reserva de vagas no ensino superior não excluiu as desigualdades de classes, principalmente nas instituições federais de ensino. Porque além de lutar pelo acesso, precisa-se discutir a construção do papel e o lugar do negro na sociedade brasileira. Existem algumas experiências populares associado com inúmeras ações em prol da visibilidade da população negra. As várias dificuldades enfrentadas nos cursos universitários, desde a entrada até a permanência dos mesmos, devido principalmente as disparidades socioeconômicas, discussões sobre acesso permanência, raça, gênero e etnia deve ser uma constante, no sistema educacional desde o ensino básico até o superior.

A Universidade Federal do Pará ao adotar essas medidas de ações afirmativas, permite que pessoas de grupos subalternizados possam ter acesso ao ensino superior de qualidade, porém, além do acesso, ações relacionadas a tal tema também podem garantir que essas pessoas possam se manter dentro da mesma. Como nota-se nas políticas de permanecia fornecidas pela instituição, como: Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Eixo Transversal e Navega Saberes, Bolsa Monitoria, entre outras. Em seguida, apresentam-se um quadro de ações que a UFPA tomou ao longo desses anos.

Quadro de Ações Afirmativas na UFPA

Ano de aprovação da política	**Propostas aprovadas**	**Implantação**	**Resultados**
2005	Cotas (50% das vagas ofertadas) para pessoas oriundas de escolas públicas, das quais 40% são destinadas aos pretos.	2008	Incorporação de candidatos oriundos de escolas públicas e de pessoas pretas à UFPA.
2005	Cotas para pessoas com deficiência, pretos e povos indígenas no Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGA).	2005	Não houve demanda de povos indígenas em 2005 e nem em 2006.
2007	Sistema de cotas no Processo seletivo diferenciado para alunos oriundos do sistema público de ensino e negros – ingresso/vestibular.	2008	Em 2008 das 5.036 vagas ofertadas pela UFPA 4.494 foram preenchidas, 2.192 por estudantes cotistas e 2.302 por estudantes não-cotistas.
2007	Vagas reservadas para povos indígenas, por meio de Edital diferenciado, no Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGA).	2007	Candidataram-se dois indígenas, ambos entraram. As defesas de dissertação ocorreram em dez/2009 e maio/2010.
2008	Cotas para povos indígenas no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS).	2008	Não houve demanda de povos indígenas em 2005 e nem em 2006.
2009	Programa Bolsa Permanência de auxílio financeiro aos estudantes da graduação da UFPA em situação de vulnerabilidade socioeconômica em risco de abandonar o curso.	2009	Em 2009 a Bolsa Permanência auxiliou mais de 1.300 estudantes. Em 2010 o número estimado é de 2.500 estudantes beneficiados.
2009	Programa de vagas reservadas para povos indígenas em todos os cursos de graduação da UFPA.	2010	Entraram 67 indígenas, apoiados pela Bolsa Permanência.
2009	Programa de vagas reservadas para pessoas com deficiência em todos os cursos de graduação da UFPA.	2010	Incorporação de pessoas com deficiência.
2009	Aprovação do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento voltado exclusivamente para povos tradicionais e indígenas – Campus de Altamira	2010	Seleção recém-realizada (jul/2010) implantação prevista para agosto de 2010.

2010	Vagas reservadas para povos indígenas no Programa de Pós-graduação em Antropologia (PPGA).	2010	Na primeira seleção realizada em junho de 2010 não houve candidatos. Haverá uma segunda seleção a ser realizada em novembro de 2010.
2011	Vagas reservadas para quilombolas, duas em todos os cursos da UFPA.	2012	Incorporação de 47 quilombolas por meio de vagas reservadas.

Fonte: Beltrão; Brito Filho e Maués, 2013.

Em um estudo realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA) constatou uma participação dos/as negros/as bastante reduzida nos cursos de graduação da instituição nos últimos dez anos, depois do sistema de cotas raciais foi identificado um aumento gradual dos mesmos na universidade, sobretudo nos cursos maior prestigio (SOUSA, 2015). Quando se trata da luta pelo acesso ao ensino superior, a discussão é mais profunda e carregada de significados. Algumas pessoas não levam em consideração o contexto histórico de lutas, discriminação e vulnerabilidade social. Segundo Nascimento (apud Piovesan, 2007):

> [...] inclusão do povo-afro brasileiro, um povo que luta duramente a cinco séculos no país, desde os seus primórdios, em favor dos direitos humanos. É o povo cujos direitos humanos foram mais brutalmente agredidos ao longo da história do país: o povo que durante séculos não mereceu nem o reconhecimento de sua própria condição humana.

As políticas afirmativas se configuram em um sistema de inclusão e permanecia de jovens negros/as nos espaços de poder de modo que, está inserção requer compreender um pouco como se organizam as estruturas de poder, que são responsáveis por sustentar as desigualdades sociais, um dos fatores responsáveis pela sustentação deste sistema é a necessidade de se criar estruturas organizativas capazes de estabelecer um controle social gerando nesse sentido estruturas hierárquicas na coletividade como pensam Durkheim e Mauss:

> Os grupos humanos sentem a necessidade de construir sistemas classificatórios que possibilitam que o mundo social e natural seja apreensível pelo processo cognitivo. Ao estabelecer este sistema classificatórios, acabam por imprimir também uma hierarquização sobre o que se vê e com o que se relaciona. (DURKHEIM e MAUSS, 1969).

Sendo assim, podemos constatar que nas próprias estruturas de organizações sociais já existem formas de hierarquias sem que sejam levados em consideração os contextos históricos da sociedade vigente, gerando assim, problemas estruturais e sociais. Entender essas estruturas e sua configuração é necessário para perceber os conflitos gerados por esses pressupostos organizativos, aja vista, que normalmente o enfrentamento seja ele social ou

étnico gira em torno da disputa de uma estrutura de poder. Levando em consideração o fator histórico da colonização e os modelos de governos sucessíveis que foram determinantes na inserção e permanência dos grupos étnicos marginalizados como Afrodescendentes, indígenas e outros.

A JUVENTUDE NEGRA E OS ESPAÇOS SOCIAIS

Dos grupos que se encontraram e ainda se encontram durante muito tempo a margem da sociedade podemos destacar os Afrodescendentes, como uma coletividade muito atingida e que até hoje sofre com as heranças "herdadas" dos modelos de governos que prevaleceram na história do Brasil. A partir da constatação desse panorama de desigualdade social e marginalização de grupos específicos podemos citar exemplos práticos de problemas consequentes da discriminação de cor e gênero no mercado de trabalho. Compreender a complexidade da realidade da juventude negra brasileira, exigindo uma compreensão da condição do jovem no Brasil, por tanto essa categoria não entendida de acordo com suas distinções culturais e econômicas que podem estar vinculadas a sua trajetória como frisa Novaes e Vanucchi (apud SAMPAIO, 2011):

> Categorizar "juventude" é tarefa complexa, se consideramos que se trata de arbitrários culturais socialmente elaborados para definir em que dado momento, e mediante quais rituais de passagem, é possível transpor uma etapa da vida em direção a outra. Assim, não há como negar que, em espaços-tempos distintos, são múltiplas as juventudes: "São muitas as juventudes e entre elas sempre há territórios de resistências por força da criatividade [...]". (NOVAES; VANUCCHI, 2004, p. 11)

Como observamos a autora cita a padronização da juventude assim como ser necessário a percepção da categoria jovem como múltipla, ou seja, categorizar como juventudes e de forma homogênea. Diante da multiplicidade apresentada por Sampaio. A autora busca focar nos problemas enfrentados por jovens de origem populares que são inerentes a questões de classe, o que qualifica esse grupo como menos favorecido são fatores extra educacionais como renda, moradia, qualidade de vida e etc.

A MULHER NEGRA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Ao analisar a composição do grupo de mulheres negras e as múltiplas discriminações sofridas nos espaços das universidades brasileiras, mais especificamente, nosso lócus de pesquisa, a Universidade Federal do Pará (UFPA). Neste observa-se uma dupla discriminação no que se refere a mulher negra, primeiramente por ser mulher e segundo pela cor da sua pele. Assim, encontramos nesse contexto jovens na universidade Federal do Pará, as quais sentem no dia a dia esse processo de discriminação de gênero e raça. Para compreender essa

situação conversamos com uma jovem que é estudante do último semestre do curso de direito na UFPA, mulher negra, cotista, oriunda da camada popular, em entrevista mencionou o fato de o número de negros na Universidade ser reduzido:

> [...] Até porque eu não vejo com frequência mulher negra no meu curso, tem, mas não são muitas, entendeu? [...] não precisa nem ser mulher, no caso, nesse sentido, não tem quase negro, tem ne, mas não são a maioria. (Estudante do curso de Direito)

Segundo o dossiê de mulheres negras (2013), em 2009 as mulheres negras respondiam por cerca de um quarto da população brasileira. Em mais ou menos 100 famílias chefiadas por mulheres negras, 11 estavam desempregadas. As mulheres negras apresentam desvantagens de acesso ao ensino superior, assim como o aumento da discriminação da dualidade (cor e gênero), discriminação setorial, regional. Nas instituições de ensino superior é notório a importância da representatividade da identidade negra feminina, de tal forma a estudante relatou:

> [...] então, na minha turma original o pessoal da tarde, sou eu, morena, negra, né, uma amiga. Temos 3, 4 pessoas de uma turma de quase 40 pessoas, então tipo quase 10% da turma, mais ou menos, e que eu penso... Eu acho ser negro, não sei se eles se consideram, mas eu acho que sim. Então e questão da própria representatividade, tu não encontrares um igual a ti, entendes? E tu tentares alcançar o teu espaço a partir das tuas vivências, de tu conquistar algo, [...]. A UFPA é rica em grupos de tudo, então tu encontras nesses grupos, muita das vezes, como o grupo de vocês, pessoas que são iguais a ti, aí tu vais conseguindo alcançar espaço, e tu passas, a partir desse momento, a representar pessoas sem tu teres noção disso. (Estudante do curso de Direito)

Por meio da fala da estudante pode-se notar que dentre esses grupos minoritários nas universidades a representação da diversidade de gênero e raça seja necessário, mesmo que para o restante consistir em uma questão de escolha da opção de curso desejado. A presença de negras nos espaços de educação é de suma importância principalmente pela questão da representação dessas pessoas para outras do mesmo grupo social, no que se refere projeção destes em lugares nos quais seus grupos são minoria, o que contribui para mudanças nas relações de poder e na identificação das desigualdades a partir do reconhecimento das diferentes culturas nas relações sociais (JOHSON, 2010, p.96).

O principal meio que garante lugar para a população negra nos espaços de poder são as ações afirmativas, pois estas têm um valor real e inimaginável, haja vista, que as desigualdades são causadas por uma estrutura de poder que perdura até os dias atuais, fazendo necessário tais políticas dentro das universidades, mercado de trabalho e etc. Reconhece-se que muito se avançou nas discussões de políticas públicas de acesso nas Universidades

brasileiras, contudo, é necessário que se assegure a permanência cada vez mais eficaz dos/as negros/as nestes espaços, através da criação de novos projetos e manutenção dessas políticas já existentes, para garantir-lhes uma formação cada vez mais qualificada e consciente afim de contribuir para a construção de uma referência dentro da sua comunidade.

Na entrevista com a estudante de direito, destacou-se a importância das cotas, como uma das ações afirmativas, para discursões de acesso na UFPA:

Eu sou favorável às cotas, principalmente por conta da representatividade, né, porque por exemplo [...] O fato de teres um negro dentro da universidade já é um impacto porque a gente está acostumada a ver o negro como? Passar e ver a pessoa ali, que é zelador e a pessoa que está na cantina, enfim, que está nos trabalhos mais braçais.

Quando se pensa em mulheres negras adentrando os espaços geralmente ocupados por homens ou pessoas brancas, há uma quebra do estereótipo padrão, como a própria estudante mencionou no caso do curso de direito. Durante a conversa com a discente, ela disse que para que o estudante de origem popular entre na universidade é necessário que este se politize nas questões que se referem ao seu grupo social, fazer parte de grupos que problematizem as questões de gênero e raça, isso foi o que ela fez e faz, o a ajudou a conquistar seu lugar e assim poder se posicionar dentro das discursões.

A estudante de direito fala que a partir do momento em que ela, estudante da escola pública, mulher, negra, passou a fazer parte do centro acadêmico de direito da UFPA, um dos mais prestigiados na universidade, este espaço lhe trouxe a oportunidade de mostrar a outros estudantes de mesma origem que é possível ter acesso à espaço de representatividade e também de poder político. Essa representatividade é imprescindível para Hall (1997), pois essa representação de um igual nos espaços de poder se configura com importante significado nas relações entre indivíduos de uma mesma cultura e perspectiva de projeção. A estudante foi presidente executiva do centro acadêmico que é equivalente à presidência. Em seu relato ela mencionou que a sua posição enquanto mulher negra em um lugar de poder trazia algum desconforto para outros estudantes, o que foi relatado na seguinte fala da estudante:

No Centro Acadêmico de Direito (CADEL) não tem presidente, tem diretores executivos, então são 3, e quando eu passei a ser executiva era eu e mais 2 homens, então era a única mulher lá a frente [...] quando tu vais dar algum tipo de... de aviso na sala de aula [...] dependendo muito de qual sala tu vais entrar, tem turma que já te olha, assim, não dá importância pra que tu vais falar, primeiro por ser movimento estudantil, tem muitas pessoas que tem preconceito com o movimento estudantil, né, ai o fato de você ser mulher talvez não tenha autoridade pra eles pra poder falar alguma coisa.

É evidente que por meio da entrevista, percebe-se que a posição da estudante como diretora executiva de um órgão de representatividade estudantil causa um incomodo por fugir dos padrões que a sociedade está acostumada a ver, cargo como estes sendo ocupado por homens, e essa diferença causa um estranhamento nas pessoas. Por isso ter no cotidiano de jovens universitários nos espaços acadêmicos acaba contribuindo na construção de uma

nova imagem para estes grupos, pensando em uma representatividade que descontrua a colocação do negro a qual foi historicamente dada, mostrando a sociedade e principalmente para os pertencentes a estes grupos, a reparação e igualdade de direitos que lhes negaram durante séculos (SANTANA, 2014).

Portanto, pensar em negros e negras em espaços de discursões é fundamental no processo de estar presente em lugares que geralmente a representatividade feminina negra é reduzida. No instante em que esses indivíduos passam a ocupar espaços que tem grande notoriedade outros iguais passam a ater um "espelho" no qual partilham de realidades semelhantes, assim podendo estimular que mais mulheres negras possam participar da construção desses espaços de compartilhamento e construção do saber acadêmico.

De acordo com o que foi exposto, concluímos que as Ações Afirmativas têm uma importância real e inimaginável. Aja vista, que tais desigualdades são causadas por uma estrutura de poder que perdura até os dias atuais, fazendo necessário tais políticas dentro das universidades, mercado de trabalho etc. Reconhece-se que muito se avançou nas discussões de políticas públicas de acesso nas Universidades brasileiras, contudo, é necessário que se assegure a permanência cada vez mais eficaz dos/as negros/as nestes espaços, através da criação de novos projetos e manutenção dessas políticas já existentes, para garantir-lhes uma formação cada vez mais qualificada e consciente afim de pretender um retorno eficaz ao seu lugar de origem.

REFERÊNCIA

BENTO S. A. Maria; BEGHIN Nathalie. Juventude Negra e Exclusão Radical. Ipea, 2005.

BELTRÃO J. F; FILHO B. de M. C. J; MAUÉS M. G. A. Das Ações Afirmativas na Universidade Federal do Pará. 2013.

HENRIQUES, C. S. Do trabalho doméstico à educação superior: a luta das mulheres trabalhadoras negras pelo direito à educação superior. O Social em Questão - Ano XX, nº 37- Jan a Abr/2017.

HALL, Stuart. Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG,

Brasília: UNESCO no Brasil, 2003.

HENRIQUES, R; CAVALLEIRO, E. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. ISBN 978-85-60731-10-7. vol. 5. Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

JOHNSON, Richard. Estudos Culturais: Uma introdução. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O que é, afinal, Estudos Culturais? Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MEDEIROS, A. C. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. ISBN 978-85-60731-10-7. vol. 5. Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

PIOVESAN, F. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. ISBN 978-85-60731- 10-7. vol. 5. Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

QUEIROZ, D. M. Ações afirmativas na universidade brasileira e acesso de mulheres negras. Revista Ártemis, vol. 8, pg. 132 – 145, 2008.

REIS, Dayane Brito. Acesso e permanência de negros (as) no ensino Superior: o caso da UFBA. In: **Acesso e permanência da população negra no ensino Superior**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007. P.49-69.

ROSA, W. Sexo e cor/raça como categorias de controle social: uma abordagem sobre desigualdades socioeconômicas a partir dos dados do Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça. In: **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil.** ISBN 978-85-7811-097-0. Brasília: Ipea, 2011.

SANTANA, V. T. A representação social do negro no ensino superior no contexto brasileiro. In: congresso internacional de educação e inclusão. Campina Grande-PB: Editora Realize, 2014. v. 1. p. 1-8.

SILVÉRIO, Valter roberto. Ações afirmativas e diversidade étnico-racial in: **Ações afirmativas em combate ao racismo nas américas**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007.

SOUSA, M. P. S. L. A presença de mulheres negras em cargos hierarquizados da Secretaria Municipal de Educação de Manaus: racismo e impasse na sua pertença e auto declaração. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura da Amazônia), Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2015.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Entre a Escola Pública e a Universidade longa travessia para jovens de origem popular. In: **Observatório da vida estudantil primeiros estudos**. Salvador: Adufba, 2011.

VALVERDE, O. DANIELLE. Para Além do Ensino Médio: A Política de Cotas na Universidade de Brasília e o Lugar do/a Jovem Negro/a na Educação. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm acessado em: 04/10/2017 as 23:40.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm acessado em: 04/10/2017 as 23:40.

JUVENTUDE NEGRA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO JOVEM NEGRO CONTEMPORÂNEO

Lucas dos Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIFAL/MG
lucassantostzl@gmail.com

A formação do Brasil como nação, passa por um longo processo colonial pautado na escravidão e na grande propriedade privada, período esse em que toda e qualquer forma de manutenção da cultura e das identidades das etnias dos povos africanos aqui escravizados, foi sistematicamente oprimida social, psicológica e politicamente. A dinâmica do escravismo exigia o controle dos povos escravizados que se dava pela imposição violenta da língua, religião e hábitos dos colonizadores. O fim desse processo com a abolição da escravidão e a proclamação da república, promoveu um grande abismo social que, para além das questões econômicas, gerou uma realidade extremamente preconceituosa e discriminatória. Esse processo, naturalmente, marcou de maneira negativa a forma como se construiu a identidade do povo negro brasileiro.

Partindo desse pressuposto, é explicito afirmar que a história do Brasil como um todo, vem sendo contada pelos vencedores. Durante os séculos em que o país foi uma colônia e posteriormente um império, e até mesmo nas primeiras décadas de república, houve uma busca sistemática por aniquilar todo e qualquer vestígio de produção cultural africana e indígena, na busca de um branqueamento da sociedade brasileira. Já no século XX, com o fracasso do ideal de branqueamento, vai se buscar então a construção de uma identidade mestiça, consagrada com a ideia da democracia racial, segundo Munanga (1999), essa tentativa, nada mais é que uma sutileza ideológica para recuperar o antigo projeto de branqueamento do país.

Principalmente, a partir da década de 1930, inicia-se uma busca pela construção de uma "identidade brasileira", que de certa forma suprimisse as diferenças sociais e históricas que envolvia as diferentes raças que compõe a gênese da sociedade brasileira, em nome de uma unidade cultural. Esse processo não se deu ao acaso, nas palavras de Lilia Moritz Schwarcs:

> É claro que todo esse processo não se dá de maneira aleatória ou meramente manipulativa. No Brasil dos anos 1930, dois grandes grupos aglutinavam conteúdos particulares de nacionalidade: o nacional-popular e, sobretudo a mestiçagem, não tanto biológica como cada vez mais cultural. É nesse contexto também que uma série de intelectuais ligados ao poder público passa a pensar políticas culturais que viriam ao encontro de "uma autentica identidade brasileira" (SCHWARCS, 2012, p.47).

Nesse sentido, destaca-se a obra 'Casa-Grande & Senzala' de Gilberto Freyre (1933), como o maior exemplo de esforço em consolidação de uma identidade mestiça. A partir da análise das relações sociais e mesmo sexuais dentro da casa-grande nordestina, Freyre (1933) defende que a sociedade brasileira é fruto de uma mestiçagem positiva e que justamente essa mestiçagem, criou uma sociedade pacífica e cordial que tolerava as diferenças raciais, Schwarcs analisa ainda que,

> Era assim que o cruzamento de raças passava a singularizar a nação nesse processo que leva a miscigenação a parecer sinônimo de tolerância e hábitos sexuais da intimidade a se transformarem em modelos de sociabilidade (SCHWARCS, 2012, p.49).

O fato é que a criação deste "mito da democracia racial" foi responsável por camuflar o racismo existente na sociedade brasileira republicana e por muitas vezes desmoralizar o discurso daqueles que defendiam políticas públicas e culturais específicas para a população negra. Ora, o discurso de que no Brasil existe uma cordialidade entre as raças e que dentro dessa lógica todos tem as mesmas possibilidades, naturalmente, excluía do debate institucional as questões de pouco ou quase nenhum acesso das crianças e jovens negros ao sistema educacional, o desemprego, a pobreza e todas as mazelas que afetavam os descendentes de escravizados no Brasil.

Porém, é também nesse período de modernização e mudanças sociais no Brasil, que surgem os primeiros movimentos negros organizados que se dedicavam, entre outras coisas, à denúncia da condição dos negros na sociedade brasileira.

Destacam-se neste período movimentos como Frente Negra Brasileira, fundada em 1931 na cidade de São Paulo e que chegou a congregar mais de cem mil membros em todo o Brasil e o Teatro Experimental Negro, fundado na década de 1940 no Rio de Janeiro por Abdias do Nascimento. Esses grupos encampam o caráter político e cultural desse primeiro momento do movimento negro brasileiro, sendo também importantíssimos na preservação e divulgação de uma herança cultural africana presente na sociedade brasileira.

Esse debate nos apresenta um panorama de como a construção da identidade tem se configurado como um campo de disputa político-ideológico, principalmente em uma sociedade multicultural como a brasileira. O multiculturalismo, como salienta Stuart Hall (2003), é um dilema social aparente em toda sociedade que contém grupos culturais distintos, que ao mesmo tempo em que buscam uma convivência minimamente harmônica, lutam para resguardar suas tradições culturais e sua identidade.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a questão da identidade negra, na sociedade multicultural brasileira, é um conceito em construção, partindo de princípio de que no mundo contemporâneo, não existem identidades fixas, estáveis. A construção da identidade é algo em constante deslocamento, buscando sempre a consonância entre um passado ou herança cultural e as mudanças e reinterpretações, ou seja, ao reivindicar determinada herança de identidade cultural, estamos naturalmente a reconstruindo. (Hall, 2006)

A presente pesquisa busca justamente o questionamento de como tem se construído a identidade negra no Brasil, colocando a juventude como sujeito. Em uma pesquisa rápida em qualquer veículo de notícias pela internet, quando se digita as palavras chave "juventude negra", as notícias tratam do genocídio ou da violência sofrida pela juventude negra brasileira. Embora, obviamente essa discussão é fundamental para a resolução de muitos dos nossos problemas sociais, as questões referentes à autoestima, educação, mídia, relações familiares são também primordiais para estabelecer um panorama sobre a construção identitária dessa juventude, na dupla jornada de construir-se como jovem e como negro.

Enfim, toma-se por desafio conseguir aliar a riqueza proporcionada pela análise dos fenômenos microssociais contidos nas experiências de jovens negros de Poços de Caldas no sul de Minas Gerais, com a possibilidade de transferir ou encontrar constâncias e similaridades com jovens negros espalhados pelo Brasil, enriquecendo o campo de estudo que pesquisa a juventude, as relações étnico-raciais e a questão da construção da identidade.

A pesquisa tem como ponto de partida a ideia de que a construção da identidade é um campo em constante disputa e que está intimamente ligada a detenção do poder, ora aqueles que detêm o poder e os meios simbólicos de representação social, acabam por determinar e "criar identidades". Nesse sentido, a falta de representatividade do negro na mídia (televisão, cinema, revistas), nos livros didáticos e nas salas de aula, afetam negativamente a forma como os jovens negros constroem sua identidade, tal como o racismo vivenciado nas relações sociais solapa a autoestima e impedem a afirmação da negritude e o bem estar com sua autoimagem.

Para avançar nessa discussão, é importante a construção de um quadro teórico que amplie a compreensão de como tem se estruturado a construção da identidade em suas representações simbólicas e relações de poder. Também é necessário discutir profundamente a formulação sociológica do conceito de juventude e como ele se relaciona com o pensamento contemporâneo.

É necessário, para conceituar sociologicamente a juventude, superar algumas ideias postas sobre o termo, principalmente as que se debruçam sobre questões biológicas e que procuram uma análise um tanto sistêmica e quantitativa para conceituar determinada categoria. A perspectiva biológica busca enquadrar a juventude como uma fase da vida que vai dos 16 aos 24 anos, alguns afirmam que vai até os 29 anos (GROPPO, 2004). Essa fase também está ligada à concretização do processo cognitivo da criança. Segundo Piaget, é com 15 anos que o sujeito adquire a capacidade de realizar operações mentais próprias do pensamento abstrato e hipotético-dedutivo (WEISHEIMER, 2013). Outra fronteira formalmente colocada como marco da juventude é a puberdade, onde além de mudanças físicas, novas exigências sociais são impostas sobre os jovens. Embora os contextos biológicos e psicológicos sejam extremamente relevantes, quando se trata de juventude, outros aspectos devem ser considerados para compreender a complexidade do universo juvenil.

Já o término da juventude é estipulado através de uma série de exigências sociais relacionadas a uma carreira, constituição familiar, apontando um caráter não biológico, mas eminentemente sociológico

> "O fim da juventude aparece relacionado à progressiva autonomia nos planos cívico (maioridade civil) e ligado à conjugação de responsabilidades produtivas (um status profissional estável); conjugais (um parceiro sexual estável assumido como cônjuge); domésticas (sustento de um domicílio autônomo); e paternal (designação de uma prole dependente). Desta forma, as fronteiras que demarcam o início e o término do período do ciclo de vida caracterizado como "juventude" envolve um conjunto de fenômenos objetivos e subjetivos, sociais e individuais que tendem a variar de sociedade para sociedade." (WEISHEIMER, 2013,p.12)

O conceito de juventude tal como definimos atualmente, está historicamente situado na modernidade. Surge principalmente com o advento da sociedade capitalista burguesa. Weisheimer (2013) observa que dois fatores são relevantes quando se discute o conceito de juventude. O primeiro deles refere-se às mudanças ocorridas na forma de organização familiar a partir do século XII e com seu auge por volta do século XVIII. Segundo o autor nesse período a família passa a se voltar cada vez mais para si mesma, os grupos domésticos abandonam os laços amplos e volta-se para os laços mais estreitos e constrói-se um muro que separa a criança da sociedade. A juventude passa a ter um novo papel no núcleo familiar (WEISHEIMER, 2013).

O segundo fator está ligado à educação escolar. No período de consolidação da sociedade burguesa, a elite vai buscar a criação de um sistema escolar formal, como forma de manter seus filhos longe do sistema produtivo e em substituição à educação familiar que imperava até então. Essa entrada na cena social das instituições escolares começa a conferir visibilidade para a condição juvenil. A institucionalização do processo educativo, para a fase intermediaria entre a infância e a fase adulta (adolescência e juventude), busca reproduzir as características do sistema produtivo e preparar as novas gerações para a introdução no mercado de trabalho (WEISHEIMER, 2013).

No campo do direito, a juventude é caracterizada como uma fase da vida intermediária entre a adolescência e a maturidade, porém mesmo reconhecendo como direitos adolescência e juventude, a perspectiva legal ignora muito da complexidade da condição juvenil (GROPPO, 2004). Portanto, para a construção de uma concepção sociológica da juventude é necessário tomá-la sobretudo como uma categoria social e não como uma condição natural do individuo

> "A juventude trata-se de uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres. É uma categoria que opera tanto no âmbito do imaginário social,

> quanto é um dos elementos 'estruturantes' das redes de sociabilidade" (GROPPO, 2004, p.11)

Assim analisado por José Machado Pais (1990), a juventude como categoria social não pode ser tomada aqui como um conjunto unitário de indivíduos. Segundo o autor, a sociologia da juventude tem falhado em tentar enquadrar a juventude como um grupo homogêneo, com os mesmos anseios e demandas. Então, coloca-se como desafio não só explorar a juventude como um grupo etário em suas similaridades, mas principalmente as diferenças sociais entre diferentes grupos de jovens. Groppo nessa perspectiva afirma que,

> "é preciso correlacionar a juventude com ouras categorias sociais, como classe social, nacionalidade, região, etnia, gênero, religião, condição urbana ou rural, momento histórico, grau de desenvolvimento econômico etc." (GROPPO, 2004,p.12)

Pais ainda afirma que a ideia de uma cultura juvenil única e homogênea é um mito e assim como todo mito, é "uma construção social que existe mais como representação social do que como realidade" (PAIS, 1990,p.145). Ele relaciona, entre outras coisas, o mito de uma cultura juvenil, com as formas de representação impostas socialmente, principalmente pela mídia. O mundo da propaganda e do consumo necessita criar uma espécie de cultura juvenil, que justifique uma determinada linha de produtos, de programas, estilos musicais, entre outras coisas destinadas especificamente para a juventude. Pais (1990) ainda critica certas linhas sociológicas que pra ele tendem a ser uma "caixa de resonância" da mídia e acabam por fortalecer o senso comum do que seria ser jovem.

Aqui cabe relacionar que, é justamente no período da juventude que a identidade começa a se consolidar, mas principalmente essa questão coloca-se como conflituosa, pois a família deixa de ser a principal representação identitária e as relações sociais, a influência da educação escolar, a participação em grupos específicos e as representações simbólicas da mídia vão afetar diretamente a forma como os jovens compreendem a si mesmos. Sobre isso, Weller e Nunes (2015) vão buscar em Hall a observação de que as mudanças da chamada pós-modernidade, provocam, com a velocidade de informação, um conflito pessoal no que tange a subjetivação da identidade pelos jovens

> "A cultura de massa, a virulência dos meios de comunicação, as novas possibilidades de cantadas no universo on-line, dentre outros, são elementos das sociedades contemporâneas que têm influência direta neste grupo etário em pleno processo de formação identitária. Assim, condicionadas a se mover em múltiplas cenas da vida cotidiana, através de lógicas de ação diversas, confrontadas a experiências plurais. e mobilizando, portanto. Aspectos diferentes e às vezes contraditórios de sua identidade, as juventudes hoje estão submersas numa ampla gama de estimules próprios daquilo que alguns autores denominam de pós-modernidade" (NUNES e WELLER, 2015,p.45)

Por fim, cabe salientar que é consenso que, para grande parte dos estudiosos da condição juvenil, o conceito de juventude é extremamente complicado no que se refere a buscar definições precisas. Além do mais, sendo 'juventude' um conceito histórico e socialmente construído ele é passível de constantes revisões e resignificações, principalmente se realmente vivemos em uma pós-modernidade como afirmam muitos autores, uma época de constantes transformações sociais, em que a juventude como categoria social se encontra também em constante mudança e rearticulação de ideias, representações e noções de mundo.

O conceito de identidade vem sendo amplamente discutido nas Ciências Sociais, principalmente nos debates a cerca da pós-modernidade e multiculturalismo, desde a segunda metade do século XX. No entanto, a discussão sobre identidade não é nova. Tanto a Filosofia, a Psicologia e a Antropologia tem se dedicado a analisar a questão da construção da identidade, as representações simbólicas e relações de poder nelas envolvidas. Porém, o campo que mais tem se preocupado com essa temática é o dos Estudos Culturais[1] que tem dado enfoque, no que tange a construção da identidade no mundo contemporâneo, a discutir conceitos como etnia, raça, gênero, cultura popular, pós-colonialismo, entre outros e a crítica à hierarquização de culturas.

Nessa perspectiva, a primeira consideração a ser feita sobre a identidade é que esta é relacional. Toda e qualquer construção identitária se relaciona diretamente com a diferença. Ao afirmar que somos isso, estamos antes de qualquer coisa afirmando que não somos aquilo, assim a identificação é parte de uma cadeia de negações. Exemplo: ser brasileiro significa não ser argentino, nem japonês, nem alemão e assim por diante (SILVA, 2014). A isso, soma-se o fato de que por serem relações sociais, identidade e diferença estão em constante disputa, pois mais do que simples representações pessoais, representam relações de poder, portanto não são definidas ao acaso, são impostas.

Podemos dizer que a afirmação da identidade é uma espécie de criação de fronteiras, onde se decidi quem está dentro e quem está fora, quem está incluído e quem é excluído. Essa demarcação de fronteiras ou limites, podemos dizer que afirmam também as relações de poder, o poder de incluir e excluir (SILVA, 2014). Tomaz Tadeu da Silva cita Derrida ao afirmar que as relações de identidade e diferença se estruturam em oposições binárias: branco/negro, heterossexual/homossexual, masculino/feminino. Dentro dessas oposições binárias um dos termos está sempre em condição privilegiada, com o poder de determinar a identidade "normal" e que, portanto, questionar identidade e diferença, significa acima de tudo questionar esses binarismos (SILVA, 2014).

A lógica histórica da construção da identidade, principalmente a nacional, segue a lógica da tentativa de fixação. Busca-se através de signos e símbolos a afirmação de uma homogeneidade entre os habitantes de determinado lugar. Mitos fundadores, uma língua única,

1 O Centro de Estudos Culturais Contemporâneos surgiu na Universidade de Birmingham, Inglaterra, na década de 1950, contando com autores como Richard Hoggart, Stuart Hall e E.P. Thompson. Uma das grandes inovações do centro foi trazer para a análise cultural, a importância da linguagem e as discussões relacionadas a raça e gênero e sua opção decisiva pela luta política.

heróis nacionais, bandeira, hinos, manifestações culturais, são instrumentos de construção da identidade nacional. Para Stuart Hall, a formação de identidade ou cultura nacional contribui para criação de padrões como, por exemplo, um sistema educacional nacional. Porém, Hall afirma que a identidade nacional é uma comunidade imaginada (HALL, 2006). Na medida em que não existe uma comunidade natural em torno da qual se reúne as pessoas, a identidade é inventada, imaginada, através de símbolos, língua, heróis e mitos. Pouco importa se essa herança comum seja ou não verdadeira, o que importa é que a narrativa funciona como uma espécie de liga sentimental e afetiva entre os indivíduos e a nação, pois

> "não importa quão diferentes seus membros posam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma grande família nacional." (WOODWARD, 2014, p.59).

Esse tipo de construção, que busca tornar a identidade fixa, imutável, quase natural ou biológica, pode ser caracterizado como essencialista. Esse essencialismo fundamenta suas afirmações em "verdades" fixas de um passado partilhado ou em verdades biológicas. O corpo é um exemplo que elucida bem essa questão. Ele é uma marca que define biologicamente a identidade, como é o caso da cor da pele ou da identidade sexual. Esse pensamento é fortemente combatido por muitos autores, como Hall (2003), Woodward (2014) e Bhabha (2013), que discordam do essencialismo no que se refere à identidade e defendem que nos últimos anos as identidades tem cada vez mais se deslocado, em função das mudanças pelas quais o mundo vem passando, principalmente da década de 1960 pra cá.

Boa parte dos estudiosos dessa questão tem defendido que a globalização aproximou culturas e modos de vida e, logo, identidades diferentes. Essa convivência com o diferente faz com que as identidades se afirmem em relação ao outro e aflorem. Junto a isso cabe destacar a crise dos estados nacionais, que se sustenta pela reconfiguração do estado nacional em vários níveis (militar, econômico, social) e os interesses cada vez se apresentando nas esferas transnacionais. Tudo isso têm provocado um deslizamento das identidades. Portanto, pode-se afirmar que a modernidade tardia gerou uma "crise de identidades" (SILVA, 2014), pois ao mesmo tempo em que a globalização aproxima identidades e cria uma espécie de homogeneidade cultural que distancia os indivíduos da cultura local, cria uma resistência que fortalece identidades locais e cria ou afirmam novas posições de sujeito.

Hall destaca alguns aspectos que explicam esse deslocamento das identidades. Um deles está ligado às migrações humanas de países periféricos para os grandes centros, como Europa e Estados Unidos, o que obriga esses povos a lutarem para a afirmação de sua cultura. Homi K. Bhabha, ao citar Franz Fanon, reconhece a importância crucial para esses povos subordinados de afirmar sua identidade, porém reconhece também os perigos de tentar afirmar uma identidade fixa (BHABHA, 2013). Cabe também ressaltar que esse processo de migração também foi corrente no Brasil tanto no período escravocrata dos séculos XVI ao XIX, quanto na imigração europeia dos séculos XIX e XX. Tanto no caso brasileiro quanto dos grandes centros, essa relação entre identidades culturais distintas, cria identidades hibridas.

Outro aspecto relevante levantado por Stuart Hall é o decentramento provocado pelo feminismo e todos os outros movimento ligados às mobilizações de 1968. Segundo Hall, esses "novos movimentos culturais" apelavam para

> "a identidade social de seus sustentadores. Assim o feminismo apelava às mulheres, a política sexual aos gays e lésbicas, as lutas raciais aos negros, o movimento antibelicista aos pacifistas, e assim por diante." (HALL, 2006, p.45)

Isso, ainda segundo Hall, deu origem ao que mais tarde veio a ser conhecido como política de identidade, que pressupunha uma identidade para cada movimento. Esse legado deixado pelos movimentos de contestação das décadas de 60 e 70 tem trazido à tona novas formas de organização identitárias que não se ligam mais a questões como classe. Esse substrato, tão caro à teoria marxista, não é por si só capaz de dar conta da complexidade das relações de identidade dentro da modernidade tardia. Segundo Woodward,

> "O reconhecimento da complexidade das divisões sociais pela política de identidade, na qual a 'raça', a etnia e o gênero são centrais, tem chamado a atenção para outras divisões sociais, sugerindo que não é mais suficiente argumentar que as identidades podem ser deduzidas da posição classe (especialmente quando essa própria posição de classe está mudando) ou que as formas pelas quais elas são representadas têm pouco impacto sobre sua definição." (WOODWARD, 2014, p.47)

Bhabha aponta que esse distanciamento gera resultado que influem cada vez mais na concepção de sujeito e na construção da identidade na modernidade tardia

> "O afastamento das singularidades de 'classe' e 'gênero' como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma nova consciência das posições do sujeito – de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno." (BHABHA, 2013, p.20).

Woodward (2014) cita Laclau, ao afirmar que a emancipação social não se dará por uma única classe ou uma classe homogênea, unitária. Isso pode ser tomado como positivo, da perspectiva em que a importância das afiliações classistas como sindicatos e partidos políticos diminuíram, porém emergem organizações identidárias que ocupam espaço em outros campos de conflito social, como o movimento negro, feminista, LGBTT, sem terra, entre outros.

Do ponto de vista do indivíduo, vivemos inseridos em diversas instituições como família, escola, grupos de trabalho, movimentos sociais, partidos políticos, organizações religiosas, entre outros. Participamos desses campos com graus maiores ou menores de autonomia

e em cada um deles, de acordo com o conjunto de recursos simbólicos e o contexto material, moldamos nossa identidade pessoal. O primeiro contato que temos com representações identitárias sobre nós mesmos se dá no grupo familiar, é também nesse campo que temos contato com as representações pelas quais a mídia produz e impõe concepções identitárias. "A mídia nos diz como devemos ocupar uma posição-de-sujeito particular" (WOODWARD, 2014, p.18), como o jovem esperto, o pai trabalhador, a mãe dona-de-casa.

A identidade é articulada na subjetividade, ou seja, a compreensão que temos sobre o nosso "eu". Entretanto vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significados e constroem nossa identidade. Qualquer que seja o significado do discurso ele nos recruta como sujeitos. Woodward (2014) recorre a Althusser para afirmar que o posicionamento como sujeito não é um processo totalmente próprio, como ela enfatiza

> "Ocupar uma posição de sujeito determinada [...] não é uma questão simplesmente de escolha pessoal consciente; somos, na verdade, recrutados para aquela posição ao reconhecê-la por meio de um sistema de representação. O investimento que nela fazemos é, igualmente, um elemento central nesse processo" (WOODWARD, 2014, p.61)

Por fim, Stuart Hall defende que, para se discutir a identidade na contemporaneidade, é necessária uma nova conceitualização de sujeito. É, para Hall, necessário repensá-lo em sua nova posição cada vez mais deslocada e descentrada. Para isso, Hall propõe uma rearticulação dos conceitos de identidade e identificação. A identidade, colocado sob-rasura por ele, seria o processo de construção discursiva, o que envolve construções simbólicas e relações de poder. Já a identificação enfatiza a subjetividade, a forma como cada um constrói sua percepção sobre si mesmo. Coloca-se aqui que identidade é ainda um conceito em constante discussão e disputa nesse contexto de modernidade tardia, globalização, migrações forçadas ou não

> "'Têm a ver não tanto com as questões de 'quem somos nós' ou 'de onde viemos', mas muito mais com as questões 'quem nós podemos nos tornar', 'como nós temos sido representados' e 'como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios'" (SILVA, 2014, p.109)

Para a realização desta pesquisa será tomada como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, utilizando como ferramentas de coletas de dados os questionários e os grupos focais[2]. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, anseios, crenças, valores e atitudes, que representam um espaço profundo de relações sociais e dos fenômenos, e que não podem ser reduzidos à análise e operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001). Nesse sentido, no campo da pesquisa social, as pesquisa qualitativas têm se consolidado cada vez mais em oposição à pesquisa quantitativa

2 O grupo focal contará com a participação de dez a quinze jovens negros entre 15 e 19 anos (Ensino Médio) de uma escola estadual localizada na cidade de Poços de Caldas-MG.

típica das ciências da natureza. Partindo do principio de que sujeito e realidade são elementos indissociáveis e que as subjetividades e as particularidades das percepções dos indivíduos não podem ser mensuradas, justifica-se aqui escolha de tal abordagem para esta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – 2º Ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

Freyre, Gilberto. Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1933.

GROPPO, Luis Antonio. Dialética da juventude moderna e contemporânea. Disponível em: http://www.cogeime.org.br/revista/cap0125.pdf. Acessado em: 17/05/2017

HALL, Stuart. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução: Adelaine La Guardia Resende – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. Identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.103-133

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ. Vozes, 1999.

NUNES, Brasilmar Ferreira, WELLER, Wivian. A JUVENTUDE NO CONTEXTO SOCIAL CONTEMPORÂNEO. Estudos de Sociologia. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, v. 9, n. 2,2015, p. 43-57

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

SCHWARCS, Lilia Moritz. Nem preto nem branco muito pelo contrário: Cor e raça na sociabilidade brasileira. – 1º Ed. – São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WEISHEIMER, Nilson. Apontamentos para uma sociologia da juventude. Disponível em: http://www.faculdadesocial.edu.br/revistas/index.php/dialogospossiveis/article/view/202. Acessado em: 28/04/2017

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

AS INDIFERENÇAS QUE NOS ATRAIEM RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS E VIVÊNCIAS HOMOAFETIVAS EM ESCOLAS DE MINAS GERAIS

Cirlene Cristina de Sousa
Marcos Antonio Silva

Este artigo apresenta uma síntese investigativa sobre as relações étnico-raciais e de gênero vivenciadas por alunos da escola básica. Pesquisa desenvolvida pelo DEA (Dessemelhanças que nos atrai), grupo de estudo, fundado em 2017, por professores e alunos da rede pública de Minas Gerais. Em termos metodológicos, trabalhou-se com cartas, escritas por estudantes da educação básica, que narram suas trajetórias escolares como jovens-alunos negros(as), lésbicas, gays e trans. Nessa escrita de si, os jovens tecem narrativas de violências e medo, de isolamento e de traumas psicológicos e o risco de suicídio. Mas tecem também sonhos e desejos. Diante de tal complexidade, assume-se a responsabilidade de não deixar que tais escritas durmam em palavras. O artigo está dividido em três partes: na primeira, discute-se a pesquisa no seu princípio educativo; na segunda, pontua-se alguns elementos metodológicos; na terceira, apresenta-se tópicos de análise das cartas.

Palavras Chave: Diversidade, Relações Étnico-raciais, Diversidade Sexual e escola.

INTRODUÇÃO

Conhecer de fato o contexto sociocultural em que vivem as juventudes afetadas por nossas práticas educativas é algo essencial para se efetivar relações de aprendizagens e de humanização. Autores brasileiros da pedagogia contemporânea como Francois Dubet (2008), Juarez Dayrell (1996), Miguel Arroyo (2014) e Paulo Freire (1987) apontam para a necessidade de uma educação contextualiza. Para esses autores não há como educar para a humanização, se nossas ações educativas não dialogarem com os desafios comunicativos, políticos, econômicos, culturais e identitários vividos pelos sujeitos que habitam nossas ambiências escolares. Sabemos que a produção de tal conhecimento ainda enfrenta uma série de problematizações, como: o pouco investimento governamental na escola básica, um currículo que não dialoga com a cultura juvenil e com seus coletivos, o desprestígio e a precarização do ofício de professores, o divórcio entre academia e o chão da escola, o distanciamento entre ser pesquisador e ser professor na educação básica. Mas, fundamentalmente, reflete-se pouco sobre os jovens-alunos que frequentam a escola básica. Como nos indaga Dayrell (2007): "a escola faz as juventudes"? Nesse sentido, notar-se-á neste artigo, a importância da pesquisa para nos humanizar e nos educar para as relações étnico-raciais e de gênero presentes no chão da escola. Se nos projetos políticos pedagógicos, das grandes universidades brasileiras, ensino e pesquisa tendem a se articular. Na educação básica, a pesquisa é uma realidade distante, são poucas as experiências de investigação, de problematizações das vivências escolares.

Tal ausência da pesquisa pode produzir uma educação extensiona, com experiências escolares "pobres" e "ingênuas", frente a uma juventude que está sempre grávida de vida, mas, que cotidianamente, vive experiências de medo, desumanização e de morte. Paulo Freire (2002), destaca que numa educação extensionista, os sujeitos se anulam, o educar se faz por

transferências de conhecimento, de forma linear, bancária e instrumental. Pelo extensionismo, o educando é transformado em um "depósito" que vai sendo preenchido, pelas coisas do "mundo alheio". Por conta disso, tanto os sujeitos como seus pensamentos estão isolados, não se torna possível escutar as vozes da alteridade. E se não é possível ouvir o outro, não é possível nos educar para uma relação com a diversidade. Ao criticar este extensionismo, Paulo Freire destaca que só é possível educar para o diverso, no âmbito de uma educação-comunicativa, os sujeitos nela envolvidos são colocados como sujeitos pensantes, que problematizam os objetos e as situações que midiatizam suas aprendizagens. O trabalho aqui relatado tem como proposta metodológica desafiar essa educação extensionista e contribuir para uma educação humanizadora. Para tanto, compreende-se a prática da pesquisa, como uma experiência educativa-comunicacional.

A PESQUISA NO SEU SENTIDO EDUCATIVO

A premissa básica das pedagogias de Paulo Freire é que educar pela pesquisa é humanizar os sujeitos nela envolvidos e isto significa viver a educação no seu sentido libertador. Em Pedagogia da autonomia, os verbos perguntar e problematizar costuram o "método educativo" freireano. Nos processos de alfabetização de adultos, este educador sempre estruturou a aprendizagem dos seus alunos, iniciando uma pesquisa sobre os universos vocabulares, aos quais eles estavam envolvidos cultural e socialmente. Assim, o processo de aprender a ler é, fundamentalmente, leitura de mundo. Por isso, a dupla pergunta-e-problema é uma crítica freireana à pedagogia da resposta. Pedagogia esta que anula a pesquisa no seu princípio educativo.

Esta foi uma realidade constatada na própria experiência dos alunos e professores que compõem o DEA, observou-se que uma parte desses sujeitos pouco tinham se envolvido com pesquisas na educação básica. O DEA era a primeira experiência de observação mais atenta, do fazer perguntas e questionamentos, de propor leituras e estudos bibliográficos, e do pensar metodologias e problematizar a vida escolar. Pesquisar e problematizar passa a ser então o foco do DEA. Aliás, é preciso situar que esse grupo surge de uma questão-problema colocada por dois alunos a uma professora de história. Episódio esse, que relatamos a seguir:

> Aula de história: conteúdo, Estatuto da Juventude. Após essa aula, a professora é procurada por dois alunos (uma moça e um rapaz de 17 anos), que questionam: Professora! Existe alguma lei que protege os homossexuais na escola? A princípio sem formular bem sua resposta, a professora destaca: existe na legislação educativa que propõe e defende de uma educação para a diversidade. Porém, a professora indaga aos alunos: mas por que vocês estão me fazendo tal questionamento? Demonstrando-se constrangidos, os alunos disseram: "é porque aconteceu uma situação de homofobia aqui na escola e nós não sabemos o que fazer e nem a quem recorrer. Diante do fato, a professora propõe duas possibilidades: "se vocês se sentem lesados

> nos seus direitos e violentados em suas identidades, há o recurso da denúncia". Mas vendo a denúncia, por si só, como pouco educativa. A professora convida aqueles alunos a escrever uma carta que pontua-se o acontecido e que a mesma fosse objeto de discussão entre eles e outros sujeitos escolares.

Esta segunda possibilidade foi imediatamente aceita por aqueles alunos. A carta chega até a professora no dia seguinte, uma escrita que ultrapassa o episódio de homofobia, pois, a narrativa ali tecida traz ricas e desconcertantes trajetórias escolares daqueles alunos. Incomodada com tal situação, a professora convida um grupo de alunos e professores para debater as vivências escolares daqueles jovens-alunos. Essa experiência leva a fundação do grupo de pesquisa DEA. Portanto, de uma pergunta posta, de respostas ainda pouco elaboradas, de uma situação concreta de homofobia, surge a necessidade de pesquisar mais afundo as vivências escolares juvenis. Como destaca Paulo Freire (1996), a pesquisa deve ser uma prática de quem ensina e de quem educa. Para tal autor, ensino e pesquisa são inseparáveis, não há aprendizagem e conhecimento sem pesquisa, sem problematização, sem perguntas. Assim, a construção de uma pedagogia da pesquisa escolar se faz urgente. Mediante tal urgência, o DEA passa a aprofundar, em suas pesquisas, as relações étnico-raciais e de gênero vividas por jovens-alunos do ensino médio em algumas escolas públicas e particular de Minas Gerais. Trata-se de uma pesquisa-ação construída a partir de um diálogo horizontal entre jovens estudantes e professores, que se propuseram a compreender as diferentes faces das experiências escolares das juventudes negras, lésbicas, gays e trans em escolas mineiras. Para refletirmos sobre essas juventudes, construímos uma metodologia de análise, que vem descrita a seguir[1].

1.2. METODOLOGIA: ENTRE CARTAS QUE NOS CHEGAM E PALAVRAS QUE NOS MOVEM

Para sustentar a pesquisa no seu sentido educativo, o DEA trabalhou com materiais produzidos por alunos do ensino médio, que através de cartas narraram suas histórias de jovens negros(as), lésbicas, gays e trans na educação básica. Ao escreverem suas trajetórias escolares, essa juventude faz ecoar um universo de palavras e vivências, que nos dão acesso a um processo complexo de desumanização. Os jovens conseguem, ao tecer suas palavras, estabelecer um território de interlocução com a escola e seus sujeitos, o que tende a provocar um processo de desnaturalização das vivências juvenis escolarizadas. Assim, as cartas aqui produzidas e analisadas foram notadas como uma "mola impulsionadora" da vida dessa juventude negra, lésbica, gay e trans, ainda muito invisibilizada em nossas práticas escolares.

1 A inserção da questão étnico-racial se fez devido a entrada no DEA de alunas negras que também buscavam narrar e pensar suas trajetórias escolares.

Dividimos nossa metodologia em três momentos:

Primeiro momento: Escrita das cartas. Os pesquisadores do DEA convidam alguns jovens a escreverem suas experiências escolares, raciais e homoafetivas. Tomou-se o cuidado de convidar jovens que já estavam para completar sua maioridade[2].

Segundo Momento: Criou-se uma agenda de leitura das cartas e de bibliografias. Quanto a agenda bibliográfica, desenvolveu-se estudos sobre a temática das relações étnico-raciais, de gênero e do conceito de juventudes. Quanto a leitura as cartas, produziu-se uma dinâmica de leituras individuais e coletivas. Todos os pesquisadores liam as cartas e partilhavam em coletivos, suas impressões e reflexões. Depois dessa dinâmica de leitura, cada pesquisador do DEA reenvia cartas para os jovens-autores, dizendo o que as leituras dessas haviam lhes provocado.

Terceiro Momento: análise das cartas. Para tanto, inspiramo-nos na obra "correspondência" de Bartolomeu Campos de Queirós. Fomos movidos por sua perspectiva de que "as palavras sabem muito mais longe". Nessa belíssima obra, textos e imagens vão nos fazendo viajar e refletir sobre os sonhos de um Brasil tão diverso. O livro dialoga com o contexto brasileiro do fim do *Regime militar*, do movimento das *Diretas já*, e dos debates da elaboração de constituição democrática, para uma nação que grita por liberdade, por justiça e por igualdade. A proposta literária parece-nos ser a escrita de uma carta que, ao atravessar os vários cantos do Brasil, mostra suas diversidades, desigualdades e diferenças. Na obra desse autor, a carta visa uma produção coletiva de um povo que anseia por justiça. Essa dinamicidade na confecção de tal carta chama a atenção dos pesquisadores do DEA. Escrita coletivamente, a carta vai viajando pelas regiões do Brasil, por cada lugar que passa: seja de canoa, trem, ônibus, bicicleta, à cavalo ou de avião, ela vai sendo movida pelos sonhos daquela gente diversa e se recheando com palavras, que são enviadas de presente. Ao final, temos em carta, o sonho de um Brasil justo. A continuidade, circularidade e o progresso narrativo humanizador da escrita desta carta/livro, inspirou a produção e a análise das cartas juvenis analisadas pelos pesquisadores do DEA. A ideia é a de que tais escritas juvenis possam chegar, tocar e incomodar vários sujeitos e instituições educativas, que ao serem envolvidos por tais escritas, possam se mobilizar para prática da escuta e para a luta por uma escola mais justa. A carta maior, ainda não está pronta, o ciclo não se fechou... o convite será levado a todos aqueles que se preocupam com a diversidade da juventude brasileira. Por fim, seguindo a proposta de Bartolomeu de Queirós, procuramos, ao analisar as cartas, palavras que deveriam fazer dormir as violências contra as minorias juvenis, outras que deveriam acordar nosso olhar sobre esses "outros", aquelas que deveriam sonhar as juventudes. E, mais, aquelas que deveriam ir mais longe na escuta da juventude negra, lésbica, gay e trans desse nosso Brasil tão diverso.

2 Porém, fomos surpreendidos por outros alunos e alunas menores de idade que queriam nos revelar suas histórias. As cartas desses alunos ainda não entraram na análise de tal artigo, pois suas cartas devem passar pelo conselho de ética.

Sumário das palavras em quatro cartas[3]:

Ir mais longe e ressignificar	Dormir	Acordar	Sonhar
Assumir, escolha, jovem	Viadinho, bichinha, morte	Afeminado, Homem	Amigos
Homossexual, padrão	Preconceito, Constrangimento, inferioridade.	Escola, professores, supervisão e direção, amigos	Família, esperança
O olhar, preto, beleza, cor, cabelo, encaracolada	Homofobia, aceitar, alma branca, Preto, Morena.	Disciplinas escolares, escola	Questões e perguntas
Acolhimento, Diferenças, aceitar, diversidade, relação	Violência, ameaças, agressão, ofensa, rua, culpabilização, machismo, racismo, punição, invisibilidade	Sexualidade, amor, afeto, impotência, mídia, aula, silêncios, cabelo, mulher	Acolhimento, alegria, felicidade
Alteridade, carinho, gosto, reconhecimento	Reprimido, Medo, Angústia, piadinhas, mentira, tristeza.	Homem, gay, futebol, cabelos crespos,	Igualdade
Perguntas e dúvidas, gay, namoro, rendimento escolar	Suicídio, erro, Julgamentos, Fardo, anular, censurar, reafirmar	Amigos, respeito, religião, crença, distanciamento	Ser visível, amor, namoro
Homem, reconhecer, Adolescência, pai, mãe, escutar, voz, nome social.	Carga (peso), encaixar, chacota, ignorância, deboches, banheiros escolares	Homofobia, amor homoafetivo, chacota, racismo	Carinho, beijo, aprendizagem, atenção, futuro

1.3. PEQUENO ESBOÇO DE ANÁLISE: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES JUVENIS

Muitas palavras que teceram as narrativas juvenis, revelou-nos situações de violências simbólicas e físicas, que dão corpo há traumas psicológicos, subjetivos, sociais, familiares, religiosos e escolares. Das palavras enviadas são se tecendo uma rede de instituições: escola, família, igreja; e de sujeitos: professores, pedagogos, alunos, pais, mães e irmãos, envolvidos no processo de agressão e discriminação dessas minorias juvenis. Em se tratando da escola, as cartas descreve um ambiente pouco preparado para o reconhecimento das diversidades que a compõe. A escola apesar de se inscrever como universal e igualitária, nessas escritas, ela se mostra uma ambiência machista, homofóbica e racista.

> Sempre gostei muito de estudar e ir para escola, mas a partir desse dia (agressão física), acabou toda minha vontade de ir pra escola, de estar com pessoas. Depois desse dia comecei a me isolar, me fechei num mundo só meu, um mundo que ninguém entrava, ninguém fazia parte, era só eu com meus medos e com minha angustia.... Com isso fiquei muito prejudicado, matei aula, fingia doença, tudo medo de estar na escola. Passando por tudo isso, foi quando pensei em suicido pela primeira vez. (Estudante gay, escola pública).

Salvo alguns atitudes isoladas, a escola se configura como um local onde as questões étnico-raciais e de gênero não são refletidas de forma a educar a relação. São muitos as denúncias sofre silenciamentos, omissões e dificuldades dos educadores em lidar com a diversidade

3 Até o momento foram recebidas 15 cartas juvenis, o sumário acima está em processo de análise.

sexual e racial. Mesmo em suas ações de inclusão, a escola acaba por segregar histórias e identidades, pois as minorias juvenis estão fisicamente ali presentes, mais não reconhecidas e respeitadas nos seus direitos. No relato abaixo fica perceptível, tal situação de segregação:

> A direção da escola também nunca soube lidar com esse tipo de situação, lembro de uma vez que estava eu e meus amigos (na maioria também homossexuais) sentados em roda no pátio da escola jogando cartas e brincando de "Verdade ou consequência", quando vários funcionários da escola ficavam parado olhando o que estávamos fazendo, toda hora ia uma pessoa e ficava tentando ouvir do que estávamos falando, pararam alguns alunos e ficaram olhando com se fossemos pessoas estranhas, como se tivesse algo de errado conosco. (Estudante lésbica, escola pública).

O processo de socialização escolar na vida de tais jovens produz outros impactos em suas identidades. Como nos informou Dayrell (1996), a escola é, por excelência, um espaço sociocultural, de forma especial nas escolas públicas, temos um rico encontro de diversidades, como a racial, a sexual, a religiosa e até mesmo econômica, mas pouco vividas e problematizadas como tal na escola, como notada na fala abaixo:

> Na escola pública, eu sempre sofri preconceito, passei por situações constrangedoras, a pior delas foi quando eu e minha família nos mudamos para Santa luzia, lá foi onde eu vivi meus piores dias no ambiente escolar. Nunca tinha passado por momentos tão aterrorizantes na minha vida. Tudo começou no primeiro dia de aula, quando cheguei na sala de aula e alguns alunos começaram a fazer comentários e "brincadeiras" homofóbicas. No segundo horário, aula de educação física, foi quando tudo começou. Chegou um garoto por trás de mim e me segurou pelo pescoço, e começou a me arrastar para o banheiro, falando que ia me matar, que iria enfiar minha cabeça no vaso, que eu não iria passar daquele dia, e me enforcando cada vez mais. A partir daquele dia, comecei viver reprimido, escondido, assustado e com medo... (Estudante gay, escola pública).

Esse relato nos leva a indagar sobre os processos que levam tais jovens a adotarem posturas como a descrita acima. Uma hipótese é que tal situação de crueldade, cometida por esse grupo de estudantes, está vinculada ao processo de socialização em que eles estão submetidos, e que se reproduz no ambiente escolar. Na escola é perceptível a presença de um mercado de violência simbólico e físico que se fundamenta em valores machistas, sexistas e racistas. Na situação descrita anteriormente, deixa-nos claro, o quanto na escola se faz presente padrões estéticos, sexuais e morais que levam os jovens a definir quem seria moral e digno de respeito.

Às vezes me pego triste, por saber que nesse mundo grande, ainda somos vistos, muitas vezes, como um erro da natureza. É estranho pensar que talvez eu nunca tenha a chance de andar de mãos dadas na rua com meu parceiro, sem medo de algo ruim me acontecer. Ou até mesmo demonstrar simples atos de afeto, sem que eu seja julgado. (Estudante Gay, escola particular).

> Assim, os alunos agressores encontram nos padrões naturalizados e colonizados, forças para impor e viver relações segregacionais e de superioridade. Esta situação vai se configurando num processo "desumanizador" coletivo, com relações juvenis que se traduzem em situações mais intensas de opressão, tais como: pessoas negras que são levadas a apresentar comportamentos racistas, meninas com comportamentos machistas, minorias sexuais que se hostilizam. Esse quadro dialoga com a afirmação de Paulo Freire (1987), ao relatar que o ciclo da opressão está completo quando a própria vítima da violência, em questão, passa a reproduzir o discurso do opressor. "A humanização é apenas sua. A dos outros, dos seus contrários, se apresenta como subversão. Humanizar é, naturalmente, segundo seu ponto de vista, subverter, e não ser mais." (Freire,1987, p. 25).

Cabe ressaltar, ainda, que estes comportamentos não são caraterísticos da idade ou produto da imaturidade de nossos jovens, pois como nos alerta Melucci (1994), podemos entender esses atores sociais como a ponta de um iceberg, que torna visíveis as tensões e contradições da sociedade em que vivem. "Desde pequeno, antes mesmo de começar a desenvolver minha orientação sexual, sempre fui taxado como o "viadinho" "bichinha" "afeminado", e os professores não sabiam lidar muito bem com essas situações". (Estudante gay, escola pública). A seguir, descrevemos o relato de duas jovens alunas sobre tais situações.

1.3.1. A escrita de si: jovem Júnia

Júnia estudante do Ensino Médio, relata-nos a vivência de uma jovem mulher lésbica na escola pública. Sem depreciar demasiadamente a escola pública, essa aluna destaca que esta instituição pode, "ter profissionais bons ou ruins", com destaque para aqueles que "além de um domínio de conteúdo têm os ouvidos atentos para seus alunos, lhes sendo apoios e referências". O que nesta fala nos chama atenção é importância que Júnia dá à escuta. Para esta jovem, os melhores professores são aqueles que desenvolvem a prática e a pedagogia da escuta.

Mesmo afirmando gostar da escola e nela ter vivido alguns situações de acolhimento. Júnia aponta sérios limites, tal como: a pouca habilidade de um parte significativa de seus profissionais para trabalhar e viver com a diversidade. Este limite fica bem destacado em sua vivência como jovem-aluna lésbica. Tal jovem relata que não fora fácil assumir sua identidade lésbica no espaço escolar. Ela descreve o julgamento negativo de alguns sujeitos, as violências

verbais de outros, a perda de alguns colegas, que resolveram se afastar. Mas também, diz de algumas manifestações de apoio e da conquista de algumas amizades. Ela relata que sua grande surpresa foi perceber que as reações mais negativas e com maior carga de violência, preconceitos, intolerância, dúvida e agressividade veio justamente daqueles que ela menos esperava tais atitudes, a saber: diretores, pedagogos e professores.

Júnia nos narra situações bastantes desagradáveis, uma delas a teria marcando profundamente, a saber: ela e a namorada foram chamadas pela direção da escola para uma conversa intitula "nosso comportamento homossexual", nesta ocasião estavam presentes o vice-diretor e duas supervisoras. Assim, Júnia descreve a cena: "uma supervisora ficava me olhando atentamente e a outra escrevia tudo o que era dito. O vice-diretor tomou a palavra e disse que elas foram chamadas para que tivessem: uma "conversa saudável, sem envolver os pais, para que fosse mais tranquilo" ... Júnia nota isto como um tom de ameaça. A fala do vice-diretor continua no sentido de dizer que a "escolha" delas era ruim, pois as pessoas eram hipócritas e não estavam preparadas para aceitarem tal ato, que elas precisavam se preservar". Esta conversa se alonga até que uma das supervisoras pediu a elas que assinassem a ata. Ao lerem a ata houve uma reação imediata ao escrito "opção sexual", Zai a namorada rebateu "não é opção" e a outra supervisora rebateu: ''É sim, pq não tem nada comprovado quanto a isso!". Zai disse: "algumas pessoas preferem chamar de orientação sexual". Imediatamente o vice-diretor reage dizendo: "Ah! quer dizer que então te orientaram à isso?" Sua resposta foi: ''Não. Mas também não é uma escolha". Segundo Júnia, elas assinaram a ata porque não tinham conhecimento do que fazer e por medo de que uma ocorrência daquela situação chegassem aos seus pais.

Ao refletir sobre esse episódio, Júnia relata sentimentos que ficaram daquela situação, o principal diz respeito ao sentimento de injustiça. Pois, segundo tal aluna, casais heterossexuais, nessa mesma escola, não passam pelo constrangimento sofrido por ela e sua namorada, quando mostravam suas relações de afetos. Ela afirma que o constrangimento sofrido junto a direção não foi um fato isolado. Em suas palavras: "Já ouvi vários comentários desagradáveis vindo por parte de profissionais da escola como ''você é tão bonita pra isso", ''É algum trauma?", ''porque você escolheu assim?", ''Deve que não teve um homem que te pegasse de jeito" e um dos piores, vindo de uma professora dizendo que "o órgão sexual masculino era bem melhor, se referindo com outras palavras, que eu não tenho coragem de repetir aqui." Analisando esse comportamento, Júnia é enfática: "Esse tipo de profissional deveria ter um treinamento, para saber como lidar com as diferenças, precisamos de pessoas que nos acolham [...] a escola é para mim, lugar de aprendizado...".

1.3.2. Escrita de si: relado da jovem Maria

Maria, ao escrever sua carta, estudava em uma escola particular, onde a maioria dos estudantes eram Brancos, diferentes de si uma jovem negra. A sua relação com essa instituição já era de longa data, pois a frequentou na pré-escola, a qual abandonou, em certa ocasião,

mediante uma situação de intolerância racial. Nesse intervalo, a jovem frequentou um colégio Militar até o sétimo ano do fundamental II, regressando, em seguida, à sua escola particular.

O fato de ser negra em um ambiente familiar e educacional que silencia às questões étnico-raciais, provocavam-lhe sensações, por vezes, contraditórias. Ela afirma que quando criança e durante parte significativa de sua adolescência não se considerava negra "Cresci ouvindo que preto pobre não tem vez. Mas, claro, não me encaixava no pobre e muito menos me aceitava preta. Era uma morena escura de alma branca, como muitos já me disseram e passei a acreditar nisso". A negação de sua cor não a livrou dos impactos da cultura racista e normativa brasileira, como ela mesmo descreve em seu relato: "Nunca me odiei por ser negra, mas eu não gostava da minha cor, pedia pra Deus me "branquear", me colocar mais clarinha pra que eu ficasse mais parecida com minhas amigas." A volta para a escola particular, coloca novamente em evidência sua cor, ela afirma que os proprietários da escola, sempre defenderam aquela instituição como um espaço que deveria preservar e tratar todos com igualdade. Porém, na prática e na pele, em muitas ocasiões, naquela escola, ela viveu práticas racistas, de intolerância e de invisibilidade.

Maria destaca que essas falas sobre igualdade e respeito são mais protocolares do que realidades nas escola, o que pode ser notado em várias situações de racismo, relatadas em sua carta. Aos oito anos de idade, Maria teria vivido de forma mais consciente, a primeira agressão de cunho racial naquela escola. Ela fora hostilizada por alunos, que cursavam o ensino médio. Esses alunos faziam piadas, que tinha como motivação os seus cabelos crespos e encaracolados. Sobre essa agressão, Maria reflete:

> Por volta de 2008 meu cabelo encrespado mais uma vez foi alvo de chacota de alguns alunos mais velhos, eles tinham 14 a 15 anos e eu, uns oito. Por estar sempre "armado", "pra cima" como diziam, me dei conta de que quando alguém apontava para o meu cabelo e ria dizendo que estava "em pé", a ignorância dessa pessoa não a permitia ver que: em pé, armado, pra cima, pro lado, alto, escandaloso: foda-se! Que seja! Pra mim é imponência! Porque cabelo de negro não é só resistente, é resistência!". (Estudante negra, escola particular).

Mas nem sempre, situações e agressões racistas são tão explícitas como o descrito acima. O fato de não se encaixar no padrão estético dos estudantes daquela instituição, por exemplo, sempre despertou olhares racistas de funcionários e de alguns visitantes, o que gerava constrangimentos e impactava fortemente na autoestima de Maria. O episódio que deixou mais explícito, a forma como a escola lidava com tais situações, ocorreu em 2013, como Maria relata:

Final de 2013, ano de formatura. Aula de Espanhol, professora X. O 9º ano em si era superunido, aquela história de um por todos e todos por um. 30 alunos aproximadamente podem confirmar esse fato. Tal aluno Y estava com muita raiva porque um amigo meu tinha supostamente sujado o boné dele. Eu intervi, disse pra não falar daquele jeito com meu amigo, pois tudo era resolvido na conversa e ele (Y).

> - Cala a boca! Vai se fuder! Ta entrando na conversa, por quê?
>
> - Por que o senhorzinho tá gritando com o meu amigo por coisa que ele não fez!
>
> - Foi você então? Preto é uma desgraça mesmo, tinha que morrer todo mundo dessa raça, filha da puta!
>
> - Repete!
>
> - Não sou gravador minha filha, se não ouviu o problema é todo seu. Faz eu bater em você aqui na frente de todo mundo não.

No fragmento acima, fica claro que todos os presentes ouviram os insultos raciais. A professora a princípio não fez nenhuma intervenção, reagiu apenas quando aquele aluno ameaçou fisicamente a jovem Maria. A professora envia ambos os alunos para diretoria. Ao descrever o ocorrido e apresentar o desejo em denunciar o crime de racismo, à direção logo tratou de instruir Maria a não levar aquela situação mais longe. Saldo final, nem um pedido de desculpa. Ao contrário, Maria diz ter sido obrigada a pedir desculpas ao agressor, pois ela teria iniciado aquela situação, considerada uma situação indisciplina e não de racismo.

No relato dessa jovem, um ponto positivo de sua volta a tal instituição foi à tomada de consciência de sua negritude. Segundo Maria, as aulas de histórias, no ensino médio, começaram a sensibilizá-la para sua condição de jovem, mulher e negra. A professora de história começa a incluir em suas aulas, questões étnico-raciais. Nesse momento, Maria diz que começa a ter acesso à discussões realizadas pelo Movimento Negro e foi aos poucos se tornando uma Cyber-Militante negra. Ela descreve esta experiência de reconhecimento da seguinte forma: "Me aceitei faz pouco tempo, me aceitei **negra**, **preta** e **encaracolada**. Me aceitei quando neguei esse padrão imposto por uma mídia, uma escola e uma sociedade que não pensa a diversidade".

APONTAMENTOS FINAIS

Por visibilizarem histórias silenciadas e vidas violentadas e contribuem para desnaturalizar nossos olhares sobre os modos de ser jovem e ser alunos na educação básica, as cartas juvenis se tornam um gesto comunicativo e educativo ao promover a conscientização e humanização dos sujeitos envolvidos em suas narrativas. Assim, ao comunicar de forma tão viva os processos de desumanização escolares juvenis, tais escritas trazem a força e o desejo de apagar e fazer dormir palavras e situações que violentam nossa juventude escolarizada. A escrita juvenil nos dão a chance de inverter práticas educativas desumanizadoras, deslocando-nos de nossos lugares de fala e trazendo-nos ao lugar de fala do outro, trazendo-nos à prática da escuta. A carta revela o lugar de enunciador dos jovens (emudecidos no chão da escola) e trazem a complexidade das diásporas vividas pela juventude negra, lésbica, gay e trans nas escolas mineiras. Diásporas que se traduzem em fortes experiências de abandono,

de medo, de violências físicas/simbólicas e até mesmo tentativas de suicídio. A escrita dos "diversos" dizem também de resistências, de afetos e de demonstração de coragem juvenis. Os jovens buscam uma escola mais justa e essa busca é de todos nós. Por isto, a pesquisa foi notada pelo grupo como um campo possibilidade de reflexão sobre uma educação viva, intensa e libertadora, uma vivência que pode transformar a "ossatura normatizada" da escola contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In. *Educação e Sociedade*, v. 28, 2007, p. 1105-1128.

_____. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, J. (org.): *Múltiplos Olhares: Sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 92p.*

MELUCCI, A. Passagio d'epoca; il futuro è adesso. Milano: Feltrinelli, 1994.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Correspondências. Belo Horizonte: Miguilim, 1986.

A PERMANÊNCIA DE JOVENS NEGROS NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB)

Natália Silva Colen
Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
naty.colen@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As políticas e iniciativas para pensar a permanência dos estudantes pobres e negros no Ensino Superior ainda são incipientes e recebem poucos estudos empíricos. Desse modo, o atual estudo pretende realizar discussão sobre a democratização da universidade, com foco na questão da permanência de jovens pobres e negros.

Mayorga e Souza (2009) apontam que os debates sobre as ações afirmativas em sua maioria têm privilegiado as discussões acerca da democratização do acesso, sendo necessários também estudos que promovam discussões acerca dos percalços encontrados na democratização da permanência de estudantes negros na Universidade.

De acordo com o IPEA (2016), os dados do Censo Demográfico de 2010, apontam que cerca de 1,1 milhão de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos haviam frequentado algum curso de graduação, mas, desses, 42% teriam evadido sem concluir o estudo (IPEA, 2016). Este dado revela que não existem limitações apenas no acesso desses jovens ao ensino superior, mas, também às condições de permanência. Nesse ínterim, Gomes (2005) afirma que as políticas de ações afirmativas existentes apontam para o fato de que a trajetória acadêmica dos estudantes negros na Universidade, sem uma política de permanência adequada, não é uma tarefa fácil. Nessa direção, a autora, acrescenta que não se trata apenas de abrir as portas dos cursos superiores para a juventude negra, é preciso também garantir as condições adequadas de continuidade dos estudos e de formação acadêmica e científica.

Mayorga e Souza (2012) acrescentam que, de modo geral, as universidades públicas brasileiras adotam programas de assistência estudantil que auxiliam os estudantes a lidarem com os obstáculos de ordem financeira e material. Nesse sentido, segundo as autoras, os estudos apontam apenas questões referentes à permanência material dos estudantes na universidade, como incentivos de apoio à moradia, alimentação, transporte, bolsas estudantis, etc. Desse modo, interessa-nos pensar nesse estudo a dimensão simbólica da permanência dos estudantes, para além das cotas e do acesso, levando-se em conta os atravessamentos do racismo.

Nesse sentido pode suscitar debates que questionem em que medida as discriminações e preconceitos engendrados ou não, pelas universidades públicas impactam na efetivação de políticas de permanência e consequentemente nas trajetórias acadêmicas de jovens negros.

Jesus (2011) aponta que as políticas de ações afirmativas deveriam ir além da reserva de vagas e de aspectos compensatórios, restitutivos, punitivos ou jurídicos. Para, além disso, deveriam envolver questões de promoção de identidades positivas possibilitando mudanças no quadro depreciativo e negativo em que essas identidades discriminadas têm sido colocadas historicamente.

A partir desse aspecto, pensar a permanência de estudantes jovens e negros na universidade, sobretudo na perspectiva da permanência simbólica, coloca em cena a discussão sobre o racismo presente nas relações sociais, bem como sobre o racismo das instituições, vivenciado por esses jovens no espaço da Universidade. Para entender tal questão, nos debruçamos sobre a política de permanência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), local em que a pesquisa está sendo desenvolvida.

ACESSO DA POPULAÇÃO NEGRA À EDUCAÇÃO

Ao analisar as referências bibliográficas acerca da história da educação brasileira, nota-se poucas e ainda emergentes referências relativas às experiências de escolarização da população negra antes da década de 1960, momento em que há grande ampliação na oferta de vagas no ensino público (CRUZ, 2005). Nesse sentido, percebe-se que há poucos registros históricos sobre as organizações e movimentos do povo negro e às iniciativas construídas ao longo das décadas para inserção e ocupação do campo educacional.

Cruz (2005) salienta que estudiosos críticos da história da educação brasileira têm explicitado que tal historiografia apresenta diversos limites, já que restringe o campo de escolarização apenas às experiências da classe média, invizibilizando outros aspectos da vida social e cultural do povo brasileiro. Desse modo, acrescenta que o registro da história brasileira, ao negar a multiplicidade de outras experiências de seu povo, tem servido como veículo de propagação e reprodução das desigualdades em relação a grupos que foram riscados da história, como negros e índios. A partir disso, a autora argumenta sobre a importância da emergência de estudos voltados para a realidade afro-descendente no contexto brasileiro, o que viabilizaria novas narrativas sobre a história da educação no Brasil.

Silva e Araújo (2005), ao escreverem sobre a história de escolarização do povo negro, enfatizam que a desumana escravidão a que o negro foi submetido, além de significar uma série de violações de direitos, também representou um legado para esta população: o impedimento à educação formal. Os autores lembram que, mesmo após a libertação, os negros continuaram fadados a esta e outras restrições de participação da vida social e política. Assim, "a camada senhoril organizava e mantinha a instrução escolar para si, perpetuando-se nos postos burocráticos do Estado, nos cargos políticos e nas melhores posições sociais e econômicas" (SILVA e ARAÚJO, 2005, p.65).

No início dos séculos XIX e XX a abolição da escravatura significou o fim de uma etapa do colonialismo, mas, no entanto, não concretizou uma ruptura com o passado. Em paralelo ao movimento de libertação tem-se uma grande expansão da chegada de mão de obra branca

europeia, assumindo os postos de trabalho e criando uma barreira ao acesso da mão de obra negra ao trabalho livre. Tal barreira contribuiu para que as oportunidades de integração dos negros à sociedade fossem reduzidas, excluindo-os dos processos econômicos e políticos. Tinha-se, portanto, um contexto de extrema hostilidade à população negra e consequentemente o campo educacional forjado nessa conjuntura era extremamente discriminatório (SILVA e ARAÚJO, 2005).

Contudo, apesar do contexto desfavorável, ainda nos primeiros anos do século XX, surgem as primeiras oportunidades de ingresso da população negra na educação. Isto ocorre em função da expansão industrial do final do século XIX que acabou impulsionando o surgimento do ensino popular e profissionalizante. O ensino popular se deu por meio de grupos escolares urbanos com oferta do ensino primário, e também por meio de escolas isoladas que ofertavam cursos diurnos e noturnos em fazendas e bairros operários, (SILVA e ARAÚJO, 2005).

A entrada da população negra na educação formal e o início de sua ascensão social, ainda que de curto alcance (PASTORE; SILVA, 2000), contribuíram para o fortalecimento dos negros e de seus movimentos, além de possibilitar novos debates e concepções acerca desse grupo em diversos espaços (SILVA e ARAÚJO, 2005). Na década de 1920, os movimentos negros obtiveram significativos avanços nas reinvindicações por igualdade de direitos e por uma ampliação da educação para negros recém-libertos, além de sua participação na vida social, cultural, econômica e política. Assim essas manifestações pregavam a valorização do povo negro e a possibilidade de ascensão por meio da educação. Entre estas iniciativas de fomento à ações educacionais específicas para a população negra destaca-se a criação de uma escola implantada pela Frente Negra Brasileira, um importante movimento negro paulista que se expandiu para outros estados como Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Sul. (SILVA e ARAÚJO, 2005).

Embora, ao longo das décadas, a população negra tenha conquistado muitos espaços e tido grandes avanços na inserção no espaço escolar, nota-se que a tendência à exclusão de outrora se repete na atualidade. Os negros, especialmente jovens ainda possuem menor índice de escolaridade em relação ao branco. Os autores abaixo citados, e suas respectivas pesquisas, evidenciam a tendência à manutenção destas desigualdades.

Nesta perspectiva, Dayrell e Gomes (2011) trazem algumas questões sobre a condição da juventude brasileira, apontando aspectos das desigualdades de raça/etnia, gênero, classe social que ainda persistem entre nós.

Dayrel e Gomes (2011) trazem informações referentes a uma pesquisa sobre a desigualdade racial no Brasil nos anos 90, desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA:

> A escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos de estu-

> do. A intensidade dessa discriminação racial, expressa em termos de escolaridade formal dos jovens e adultos brasileiros é extremamente alta. (DAYRELL & GOMES, 2011, p.6).

Quanto aos anos de estudo, essa população continua em desvantagem aos brancos:

> Em 2009, 75,6% dos adolescentes brancos entre 16 e 17 anos tinham o ensino fundamental completo. Entre os negros, esse percentual era de 56% e, entre os indígenas, de 61,8%. No que se refere ao ensino médio, enquanto 60,3% dos adolescentes de 15 a 17 anos brancos frequentavam as escolas em 2009, entre os adolescentes negros, o índice era de 43,4% e, entre os indígenas, de 49,7%32. (UNICEF, 2011, p.51).

Nessa direção, Henriques (2001) aponta que em todos os níveis de escolaridade as posições entre brancos e negros são extremamente desiguais e muito mais punitivas em direção à população negra. O autor acrescenta ainda, que as desigualdades no campo educacional se tornam mais expressivas nos períodos mais avançados da educação formal. Como demonstra, no ano de 1999, cerca de 98% dos jovens negros não haviam ingressado na universidade demonstrando praticamente a inexistência do acesso destes ao Ensino Superior.

Em estudo mais recente, Lima e Prates (2015) apontam que ao longo dos anos 1990 o acesso ao ensino superior cresceu de forma tímida. Indicam que houveram avanços importantes nas taxas de escolarização e uma ampliação do acesso ao ensino superior, contudo, ainda em 2010 há uma distância expressiva entre os grupos de brancos e negros no que tange à inserção na Universidade.

Todas as colocações dos autores citados acima, concatenam para a proposição de que a população negra sempre esteve afastada do contexto educacional em seus diversos níveis ao longo da história, e tal fato se mostra mais expressivo no acesso à Universidade. Tais proposições convocam para o importante debate acerca da elitização do Ensino Superior e o recente processo de democratização da Universidade, que teceremos no tópico seguinte.

A DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE E AS AÇÕES AFIRMATIVAS

A história da universidade brasileira apresenta-se extremamente complexa. Mayorga, Costa e Cardoso (2010) apontam que a universidade é, sobretudo uma idéia histórica, na medida em que se coloca como a instância máxima do sistema educacional formal de um país. Desse modo, segundo as autoras, tal instituição está intimamente relacionada com valores e idéias das variadas instituições sociais. Neste sentido, assinalam que ao lançar olhar sobre a universidade brasileira torna-se fundamental revisitar as diversas circunstâncias históricas que a permeiam, pois, esta se estrutura sob um projeto político de sociedade.

O Brasil foi o último país da América Latina, em meados do século 20, a implementar o Ensino Superior universitário. Tal atraso se deu em função de diversos conflitos acerca do

projeto, envolvendo atores como a Igreja e o Estado. Neste período a formação dos brasileiros se dava principalmente na Europa. Em relação ao público que acessava a educação no Brasil, as autoras destacam que se tratava de homens, brancos, filhos de senhores de engenho, de criadores de gado e de funcionários públicos.

As pesquisadoras Mayorga, Costa e Cardoso (2010) acrescentam que a neutralidade que se buscou com a ciência e também com a universidade não se concretizou, na medida em que estas se revelaram desde sua construção como um projeto hegemônico claro. Destacam que para sustentar tal lugar foi necessário construir e manter a ideia do colonizado e tudo o que ela representa.

Em seu texto "A universidade do século XXI" Santos (2004) aponta que a Universidade se depara com algumas crises importantes: a crise da hegemonia, resultado das contradições entre a crise de legitimidade que envolve as contradições entre as hierarquizações dos saberes construídos por ela e das demandas sociais por políticas de democratização que permitam a entrada de sujeitos de classes populares neste espaço; a crise institucional que diz respeito às contradições que envolvem a autonomia da universidade na definição de seus valores e a crescente pressão dos ideais de produtividade e ao mesmo tempo de responsabilidade social.

De acordo com Santos (2004), a globalização capitalista impossibilita a concretização de uma democratização e, menos ainda, uma democratização radical. Diante disso, o autor propõe uma articulação global para lidar com os problemas das universidades públicas, para que se construam alternativas contra-hegemônicas. Segundo o autor os cidadãos organizados, individual ou coletivamente, como sindicatos, movimentos sociais e outras organizações com interesse em articular cooperações entre a universidade e os interesses sociais que estes grupos representam são grandes protagonistas nas mudanças necessárias.

Nesse sentido, o movimento negro, como ator que provocou o fomento das políticas de ações afirmativas no Ensino Superior, aparece como um desses protagonistas de extrema importância para o movimento de democratização da universidade pública. Jesus (2011) elucida que as atuais reivindicações das entidades negras no campo educacional mantêm estreita relação com as demandas apresentadas no século XX pelo movimento negro. De acordo com o autor, o Civil Rigt Moviment, a frente negra e o TEN aparecem como um dos principais movimentos que inspiraram as ações afirmativas no Brasil.

No Brasil, tais políticas aparecem como alternativas importantes para lidar com questões como o racismo e a desigualdade racial, fatores determinantes que engendram as relações sociais. Além disso, o debate sobre ações afirmativas tem colaborado para o reconhecimento de que há no Brasil um grande problema racial (MAYORGA & SOUZA, 2010). O fomento ao debate em torno da questão racial no Brasil e a denúncia sobre as imensas desigualdades raciais que marcam a concepção de cidadania e as relações sociais brasileiras acabou fortalecendo, a partir das contribuições do Movimento Negro, o debate acerca de direitos e da diversidade étnico-racial. Além disso, também provocaram questionamentos sobre as políticas universais para a promoção da igualdade de grupos específicos (MAYORGA & SOUZA, 2010).

Em relação ao objetivo de democratização do acesso, Santos (2004) escreve que este não foi atingido nas últimas décadas. Explica que na maioria dos países, questões de discriminação de raça, classe, etnia, e sexo continuam fazendo o acesso uma mistura de mérito e privilégio.

Outro ponto destacado pelo autor é que em países com ampla diversidade cultural em que o racismo existe e é um fato, mesmo que seja muitas vezes negada, a discriminação racial deve ser combatida por meio de programas de ações afirmativas, como cotas e outras medidas, que objetivem não só o acesso, mas também o acompanhamento dos estudantes público desses programas. Sobre isso, Santos (2004) observa que as discriminações étnicas e de raça estão atreladas às de classe, contudo, não deve ser reduzida a esta e, portanto, deve ter ações e medidas específicas. Nesse contexto a reforma na universidade deve ter como centro ações específicas contra a discriminação racial, que fossem articuladas a outras medidas como, por exemplo, acesso ao mercado de trabalho e empregos públicos e de forma mais geral ao projeto do país.

Nesse sentido, o autor ainda pontua que a democratização da universidade não se limita à questão do acesso, mas envolve outras dimensões, como a permanência. Como elucida Gomes (2009) as cotas raciais já são uma realidade no Brasil, nesse sentido, é preciso que as instituições federais que adotaram tal política assumam o desafio de avaliar a política de acesso e de investirem na permanência dos jovens negros no Ensino Superior.

A partir da realidade das cotas nas universidades públicas, nos anos de 2000, surgem algumas experiências de programas e projetos de ações afirmativas voltadas para a permanência bem sucedida dos jovens negros na graduação. Contudo, muitas dessas iniciativas aconteciam por tempo limitado e por investimento de fundações internacionais, não se caracterizando como intervenções públicas para a superação das desigualdades raciais (GOMES, 2009). A partir dessa afirmação, o que autora aponta, é que tais ações têm caráter pontual e apresentam limites de alcance, restringindo-se muitas vezes, à concessão de bolsas acadêmicas aos jovens negros.

Nesse sentido, sem deixar de reconhecer a importância das bolsas acadêmicas, para a garantia de condições mínimas como: alimentação, transporte, dentre outros, a autora contrapõe, afirmando que "ao serem desarticuladas de uma política de permanência mais arrojada, as bolsas acadêmicas acabam dando um caráter assistencialista ao fortalecimento acadêmico dos jovens negros" (GOMES, 2009, p.204).

A partir das elucidações destacadas pela autora entendemos que pensar a permanência de jovens negros na Universidade, requer uma série de elementos que atravessem as diferentes questões trazidas pelo ambiente acadêmico. Nesse sentido, neste projeto pensamos no conceito de permanência a partir da teorização de duas autoras: Gomes (2009) e Santos (2009) por compreendermos que estes se articulam e se complementam para pensarmos a política de permanência no contexto da UFRB.

Assim, Gomes (2009) descreve no que implica a permanência bem sucedida de jovens negros na universidade:

> A permanência implica, além das bolsas, o aprendizado de língua estrangeira, o domínio dos instrumentais acadêmicos para a elaboração de projetos de pesquisa, a inserção dos alunos negros em projetos de pesquisa, ensino e extensão, a criação de condições adequadas para participação dos universitários negros em congressos e fóruns acadêmicos fora de sua universidade de origem, a inserção da discussão sobre a questão racial nos currículos de graduação, preparação dos alunos para a entrada na pós-graduação e um maior conhecimento de potencial da vida acadêmica. (GOMES, 2009, p.205 e 206).

Nessa perspectiva, para Santos (2009), o conceito de permanência apresenta uma dupla dimensão (material e simbólica), que impacta diretamente na continuidade dos jovens no campo acadêmico, principalmente dos jovens negros e pobres oriundos de escolas públicas, os quais estiveram historicamente distantes da universidade. Nas palavras da autora:

> É necessário dinheiro para comprar livros, almoçar, lanchar, pagar o transporte, etc. Mas é necessário também o apoio pedagógico, a valorização da auto-estima, os referenciais docentes, etc. Sendo assim, entendemos que a permanência na Universidade é de dois tipos. Uma permanência associada às condições materiais de existência na Universidade, denominada por nós de Permanência Material e outra ligada às condições simbólicas de existência na Universidade, a Permanência Simbólica. Antes vale dizer que entendemos por condições simbólicas a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele. (SANTOS, 2009, p. 70).

Nesse sentido Santos (2004) esclarece que as tarefas para democratização são urgentes e envolvem disputas, já que envolvem o questionamento da universidade como um todo, bem como os conhecimentos que esta produz e ensina. O autor aponta que a Universidade em nome da ciência, além de participar da exclusão social das raças ainda teorizou a sua inferioridade e consequentemente os seus saberes.

A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB: A UNIVERSIDADE NEGRA

A UFRB foi criada em 2005 a partir da Lei n 11.151 de 29/07/2005. A universidade foi criada a partir de um projeto político governamental baseada nos princípios de expansão do ensino superior e interiorização do conhecimento.

A UFRB configurou-se como uma universidade multicampi visando o desenvolvimento socioeconômico, cientifico tecnológico, cultural e artístico da região. Uma concepção que norteia a criação da UFRB é sua configuração multicampi. A ideia é que a Universidade conseguisse manter constante interlocução entre o saber cientifico e a complexa realidade do Recôncavo, explorando as culturas locais e incorporando diálogo direto com seu contexto econômico, político, cultural e histórico (SALVADOR, 2003).

Nesse sentido, a UFRB tem institucionalmente uma série de princípios, que retratam sua preocupação com o desenvolvimento regional, bem como com o constante diálogo e relação entre comunidade acadêmica e comunidade do entorno, denotando seu um caráter extremamente inclusivo. Dentre eles, o que nos chamou atenção e nos interessa de modo mais expressivo é o princípio de adoção de políticas afirmativas e inclusão social. Importante destacar que este é um dos princípios de sustentação da UFRB antes mesmo de sua implementação. Desse modo, esta Universidade nasce com um projeto de ações afirmativas e de reserva de vagas para estudantes de escola pública autodeclarados pretos e pardos ou indígenas e se torna pioneira na criação de uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas.

Entender as concepções de criação da UFRB nos aponta para a questão que nos faz escolher esta Universidade como o lócus desta pesquisa. Trata-se de uma Universidade singular, no que tange à implementação de ações afirmativas, visto que, em 2003 estes princípios já norteavam sua criação e em 2005 esta nasce com a proposta de reserva de vagas, 07 anos antes da promulgação da Lei 12.711/2012.

Os dados apresentados pela ANDIFES em 2011 em relação ao perfil das instituições federais de ensino superior demonstram que a UFRB conta com 38% de alunos pretos e 46% de alunos pardos, superando a média nacional em relação a esses índices. A partir dessa constatação, Sena (2013) afirma que a UFRB é a universidade mais negra do Brasil e consequentemente uma das mais inclusivas do país. Nesse sentido, a comunidade de alunos de graduação é composta por 84% de alunos negros e desses, 71,9% - a grande maioria - compõem um grupo com grande vulnerabilidade socioeconômica correspondendo às faixas C, D e E.

A partir do perfil dos estudantes, nota-se a inserção de uma maioria de jovens, pobres e negros na Universidade. Nesse sentido, e especialmente por se tratarem em sua maioria de estudantes jovens – com faixa etária entre 16 e 25 anos- Sena (2013) aponta esta como uma inserção positiva e coerente já que pode refletir em mudanças na vida desses jovens podendo representar em muitos casos uma ascensão ou mobilidade social, econômica, política, cultural e simbólica.

Tendo em vista o contexto de criação da UFRB, bem como o perfil de seus estudantes, majoritariamente negros e pobres, podemos pensar que esta se difere das demais Universidades Federais do Brasil, por se constituir, segundo nossa compreensão por ideais de democratização do Ensino Superior e com o rompimento do caráter elitista que historicamente se faz presente nas Universidades do Brasil, sendo a maioria de seus estudantes moradores da Região do Recôncavo.

A partir das discussões realizadas algumas questões surgem e esperamos compreende-las no decorrer da pesquisa: A UFRB promove uma política de permanência que dialoga com sua perspectiva de universidade negra? De que forma a universidade acolhe e lida com os novos sujeitos e os novos corpos que chegam ao Ensino Superior? É possível que mesmo em uma Universidade concebida como negra e inclusiva, localizada em um território especialmente negro, como a UFRB que o racimo produza atravessamentos em sua política de permanência? Qual a concepção de ação afirmativa e política de permanência dessa Universidade?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse. História da Educação do Negro e outras histórias. BRASILIA: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

GOMES, Nilma Lino. MARTINS. Aracy Alves (Orgs). Afirmando direitos: Acesso e permanência de jovens negros na Universidade. Minas Gerais: Autêntica, 2004.

_____. A Universidade Pública como direito dos(as) jovens negros(as): a experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG. In SANTOS, Sales Augusto dos. (Org). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito racial: modos, temas e tempos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Preconceitos; v.6).

IPEA. Dimensões da Experiência Juvenil Brasileira e Novos Desafios às Políticas Públicas. Brasília: IPEA, 2016.

JESUS, Rodrigo Ednilson. Ações afirmativas, educação e relações raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil? UFMG FAE. 2011.

MAYORGA, C; COSTA, F.C.S; CARDOSO, T.L. Universidade Pública no Brasil: entre privilégios e direitos. In MAYORGA, C. Universidade cindida – Universidade em conexão: ensaios sobre a democratização da universidade. Belo Horizonte. Ed.UFMG, 2010, p.19-45.

MAYORGA, C.; SOUZA, L. (2010). Ação Afirmativa na Universidade: Quando ruídos se tornam vozes. In: MAYORGA, C. (org.). Universidade Cindida, Universidade em Conexão: Ensaios Sobre a Democratização da Universidade. Belo Horizonte: Editora UFMG.

SANTOS, Boa Ventura Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Para além das cotas: A permanência de estudantes negros no Ensino Superior como política de ação afirmativa. UFBA. 2009.

ENTRE A "ESCOLHA" FEITA AGORA E AS REVERBERAÇÕES DA "DECISÃO" NO FUTURO: PERCURSOS ESCOLARES DE JOVENS NEGROS(AS) E BRANCOS(AS) ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Natalino Neves da Silva.
Prof. Dr. ICHL, UNIFAL-MG
natalino.silva@unifal-mg.edu.br

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo central fazer uma reflexão em torno do complexo dilema social enfrentado por jovens negros (as)[1] e brancos(as) estudantes do Ensino Médio em relação a "sutil" imposição da escolha da carreira e os possíveis desdobramentos dessa decisão no seu futuro profissional. Esses indivíduos se sentem cada vez mais pressionados em atender demandas sociais externas. Em se tratando de compreendê-los a partir de suas especificidades étnico-raciais, de gênero e de classe, para além do papel social de aluno, a investigação realizada suscitou a necessidade de perceber esse dilema em uma instituição de ensino.

Uma vez que, esses importantes marcadores sociais são "apagados" no contexto escolar resta aos estudantes terem de desenvolver determinada capacidade "individual" de lidar com esse dilema social contemporâneo (PAIVA, 2001). Tal problematização emergiu a partir da realização da pesquisa de doutorado a qual buscou investigar o valor da experiência social e escolar de jovens negros (as) e brancos (as) inseridos nesse nível de ensino (SILVA, 2015).

A investigação foi realizada numa escola estadual localizada na região central de Belo Horizonte, em um período de sete meses. Os sujeitos deste estudo foram 29 jovens. Dentre eles, 18 são mulheres e 11, homens, que se autodeclararam como pretos, pardos e brancos. É importante ressaltar que, todos eles (as) estavam na idade/série "regular". Foram realizados 4 (quatro) grupos de discussão com jovens estudantes da turma em que foi feita a observação participante (VIANNA, 2007). Além disso, aplicamos questionários com questões abertas e fechadas para todos os discentes das demais turmas do turno diurno. Verificamos que 595 estudantes frequentavam o terceiro ano no mês de aplicação do questionário. A partir daí, fizemos o cálculo da amostragem, com erro de 4%. O resultado obtido consistiu em uma amostragem estatística significativa de um total de 243 questionários respondidos.

A categoria juventude é aqui entendida enquanto uma construção social haja vista as singularidades contextuais socioeconômicas, raciais, religiosas, e educacionais, e outras, que se relacionam com a produção social dos indivíduos desse segmento. Assim sendo, a intepretação da produção social dessa categoria[2] não se atém somente à noção de desenvolvimento

1 Entende-se por negro as pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, segundo os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

2 Para um maior aprofundamento a respeito de juventudes enquanto uma construção sociocultural, conferir ABRAMO, 1997, BENTO; BEHGIN, 2005, CARRANO, 2000, DAYRELL, 2007, SPÓSITO, 1999.

biopsíquico dos indivíduos, pois não se trata de um "fenômeno puramente natural, mas social e histórico, datado, portanto, e inseparável do lento processo de constituição da modernidade, do ponto de vista do que ela implicou em termos de ação voluntária sobre os costumes e os comportamentos" (PERALVA, 1997, p. 13).

A partir desse entendimento torna-se cada vez mais necessário problematizar sob a perspectiva das desigualdades raciais[3], educacionais e sociais, como os mecanismos de classificação, de hierarquização e de segregação incidem sobre a vivência juvenil. No caso específico entre a escolha feita agora e as reverberações dela no futuro apresenta implicações singulares na vida desses indivíduos.

Lançar um olhar sobre jovens estudantes do Ensino Médio a partir de marcadores sociais étnico-raciais, de gênero, classe social, deficiência, entre outros, pode descortinar aspectos que dizem respeito à subjetividade os quais influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, a capacidade de autogestão individual do "destino futuro" a ser realizada por eles (as) está relacionada com os modos de produção social do sujeito e da sua subjetividade (REY, 2003). A angústia, a ansiedade e o sentimento de desemparo revelam nesse caso como características sociopsíquicas preponderantes em seus relatos.

Por se tratar de compreender esse dilema de maneira relacional notadamente alguns jovens autodeclarados negros (as) intentam provar "para si" e "para o outro" como capaz de encarar "de frente" essa situação. Nesse caso, o racismo e seus efeitos (MUNANGA, 2004) não emergem em seus depoimentos como uma categoria explicativa produtora de desigualdades sociorraciais na sociedade brasileira.

Os resultados do estudo revelam que na fase de vida em que os jovens se encontram, eles são impelidos socialmente a tomar sérias decisões. Ou seja, paira sobre o imaginário juvenil decidir a escolha mais acertada sobre as suas vidas. Todavia, nada, e muito menos ninguém, é capaz de definir, com certeza, o que se trata a "escolha certa". Nessa perspectiva, é extensa a lista das reações comportamentais juvenis. Para efeitos de elucidação, destacamos algumas delas, a saber: a atitude de indiferença como também a de resistência; a insegurança em relação a tudo isso; a imobilização aparece também como manifestação da reação adquirida; e a conformação de conduta, em face ao atendimento das exigências do Estado e Mercado, é aquela que, aparentemente, mais se sobressai. Não obstante, seja qual for o posicionamento social adotado pelos jovens negros (as) e brancos (as), a consternação subjetiva perpassa em graus diferenciados todos eles.

3 A noção de "raça" é entendida aqui como uma construção social, histórica e política.

CERTIFICAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO MÉDIA, MERCADO DE TRABALHO E DESIGUALDADES RACIAIS

Assistimos hoje o mercado formal de trabalho se retrair e a demanda juvenil por emprego cada vez mais aumentar. Nesse caso, a certificação da escolaridade média emerge como uma exigência requisitada por parte desse setor. A esse respeito, constatamos que principalmente para alguns jovens negros (as) a certificação oferece a possibilidade de *sobrevivência*, já para outros o diploma além de ter pouco valor, nada com ele é de fato garantido. Seguindo as trilhas dessa perspectiva, foi possível identificar determinada *lógica linear*, presente nos discursos dos estudantes, em relação à aquisição da certificação e a inserção no mercado formal de trabalho.

> **Miriam**[4] **(Parda)**: Porque hoje o mundo está querendo que você termine o mais rápido possível para engrenar já numa empresa e ser uma boa engenheira. Ou, entrar é num hospital e ser um excelente médico. **Mais às vezes o tempo do mundo não é o seu. Mas ai você se auto se cobra para poder estar no mesmo tempo de todos**.
>
> **Elisa (Parda)**: Você se cobra também em relação, a comparação. Fala: nossa esse menino formou e já entrou [na faculdade] e eu estou aqui até hoje. Gente a um tempão. Aí assim já tem aquela cobrança tanto externa, que você vê que está todo mundo está conquistando as coisas. Já com uma faculdade ou está fazendo um curso profissionalizante. Então você fala: **Não eu quero isso pra mim também. Quero estar num estágio bom para o mercado. Então eu acho que acontece isso tanto interna quanto externa**.
>
> **Machado (Pardo)**: Eu acho que o externo não é bem isso. Eu acho que não influencia tanto sabe, você comparar (...) porque desde pequeno eu falava que ia fazer faculdade **até chegar esse ano e eu pensar em não fazer mais isso, mexer só no ramo que não envolve a faculdade**.
>
> **Edimilson (Branco)**: A gente acaba ficando nessa pressa e não ter tempo de aproveitar as coisas de verdade. (Grupo de Discussão com estudantes, grifos nossos)

Apesar da correlação entre o maior nível de escolaridade e a inserção no mercado formal de trabalho ganhar materialidade na realidade empírica é preciso problematizar melhor esse tipo de associação. Em tempos de terceirização, de flexibilização das leis trabalhistas e da exaltação por parte do governo no empreendedorismo individual, etc., esse ideário de

4 Por motivos éticos de pesquisa todos os nomes relacionados aos jovens são fictícios. Como modo de prestar uma homenagem os nomes dados são de escritores e escritoras da Literatura Afro-brasileira.

mobilidade social parece que está cada vez mais longínquo. Vanilda Paiva (1999) diz a esse respeito que vivenciamos um novo processo de racionalização em que a noção de qualificação tende a ser substituída pela de competência entendida não somente do ponto de vista técnico, como também sociomotivacional e atitudinal. Nesse sentido, não é só o conhecimento, ou a qualificação técnica, que faz parte das atuais exigências socioprofissionais realizadas pelo mercado. Exige-se do indivíduo agora também "maiores forças psíquicas e virtudes pessoais. São atributos que transcendem as possibilidades do sistema educacional". (PAIVA, 1999, p. 130)

Pode-se dizer que, estamos diante de maiores e diferentes exigências educacionais e que as clássicas funções dos sistemas de educação estão em questão. Ao invés de se enfatizar o papel das chances educacionais como elemento de redução das desigualdades sociais e como fator capaz de propiciar mobilidade horizontal e vertical, tende-se hoje a reconhecer que é cada vez mais difícil quebrar a desigualdade cumulativa ao longo da biografia individual. Se se reconhece que a educação se tornou um programa para toda a vida, também se conclui que, os problemas clássicos do que se considerava como uma educação permanente já não constitui o cerne da questão.

Ao mesmo tempo em que se constata que as instituições educacionais de todo tipo vem perdendo suas funções como instâncias legitimadoras e normativas na regulação dos transcursos de vida, observa-se que uma crescente polarização das chances de educação e de integração no mercado de trabalho ocorre ao mesmo tempo em que a competição educacional por toda vida transformou-se no cotidiano de imensos grupos da população. Isto significa que, se os processos educacionais ainda desempenham um papel essencial para mudanças e passagens menos traumáticas e para a identificação de novos lugares sociais, conhecimentos tradicionais não escolares precisam ser acionados para tornar mais suave a entrada no mundo do trabalho na juventude. (op. cit., p. 132)

Diante disso, a certificação voltada para o mercado de trabalho, apesar de legítima em se tratando de observar a realidade socioeconômica e racial das juventudes brasileiras, porém, ela é, por sua vez, limitada. O imaginário de que a mobilidade social só ocorrerá a partir da estabilidade socioprofissional parece conter, na verdade, em sua premissa, a responsabilização tão-somente do indivíduo pelo seu destino da carreira profissional.

A exaltação social do individualismo meritocrático exacerbado deixa transparecer que por meio do esforço pessoal de cada um é possível atingir o Éden terreno. O perigo é que esse tipo de interpretação tende a atenuar as desigualdades sociorraciais e escolares as quais são produzidas e reproduzidas nas e pelas instituições.

> Em relação às desigualdades raciais, os dados têm sido inequívocos e mostram como o processo cumulativo de desvantagens socioeconômicas não só colocou a população negra na base da pirâmide social, como também revelou forte capacidade de reprodução, fazendo que diversas gerações desse grupo tenham maiores dificuldades de mobilidade social (LIMA; PRATES, 2015, p. 188)

Um dos principais perigos em relação a não problematização das desigualdades sociorraciais no ambiente escolar é o de descontextualizar o lugar social ocupado por parte de jovens negros (as) e brancos (as) no estrato da pirâmide social. De que maneira então a problematização desse tipo de desigualdades pode ser realizada na escolarização média? A realização do processo de ensino-aprendizagem de maneira articulada com o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme previsto na Lei nº. 10.639, bem como o Parecer do CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004[5], tem sido uma importante estratégia pedagógica.

> Em algumas dessas práticas conta-se com educadores (as) comprometidos (as) com uma escola mais democrática, demonstrando a compreensão de que o direito à diversidade étnico-racial faz parte do direito à educação. Para tanto, veem a necessidade de desenvolvimento de práticas interdisciplinares - articuladas com a gestão da escola e do sistema, com a comunidade e com os movimentos sociais -, capazes de produzir avanços na aprendizagem dos(as) estudantes, sob o ponto de vista conceitual, além de uma postura ética diante do diverso e a construção de uma educação antirracista. (GOMES, 2012, p.15)

Cabe ressaltar que, se o acesso e a permanência de jovens têm sido ampliados nesse nível, isso se deu por meio de lutas e conquistas sociais históricas. Nesse sentido, é prudente não perder de vista o tipo societário colonial que estrutura a sociedade brasileira, pois por trás da ideia motriz "decidir a carreira profissional" subjaz históricas assimetrias sociorraciais e educacionais.

A INCERTEZA DE LIDAR COM DEMANDAS SOCIAIS DA REALIDADE SOCIAL CONTEMPORÂNEA

No estudo foi possível perceber que os jovens são praticamente impelidos, quase o tempo todo, a atender demandas sociais externas e internas. A vivência desse dilema social, não só por eles, mas também por todos nós, está relacionada, segundo Martuccelli e Araújo (2010), aos novos processos de individuação contemporâneos. Segundo o(a) autor(a), todos os indivíduos, por estarem em sociedade, estão obrigados a enfrentar provas/desafios estruturais de maneira diferenciada. O sentimento de dor, desilusão e incompletude é inerente à vivência desse processo pelo indivíduo.

---

5 A Lei 10.639, considerada pelo movimento negro uma medida de Ação Afirmativa, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) que passou a vigorar acrescida dos artigos: Art. 26-A, Art. 79-A (Vetado) e o Art. 79-B. A Lei 10.639 prevê a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica ofertada nos estabelecimentos de ensino públicos e particulares. Em 2008, a Lei sofreu uma alteração para a Lei nº. 11.645 e passou a incluir a História e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros. No caso deste texto, abordamos a perspectiva da educação das relações étnico-raciais.

A maneira dos jovens lidarem com o tempo parece coincidir com a decorrência desse fato. Apesar de 71,5% dos jovens acreditarem possuir todo o futuro pela frente e de estar fazendo tudo para alcançá-lo, no diálogo em grupo de discussão com eles, foi possível constatar que o futuro é entendido muito mais enquanto tempo presente de realização individual. Nesse sentido, os projetos de vida juvenil passam a ter sentido inseridos no tempo presente. Pois é aqui e agora que eles se sentem obrigados não só a responderem às demandas sociais, mas também a conceberem sua individualidade.

A forma com que esses atores se relacionam com o tempo futuro/presente em suas vivências aproxima-se da noção "presente estendido" que conforme a pesquisadora Carmem Leccardi (2005) significa:

> Com o termo "presente estendido" entende-se o espaço temporal que bordeja o presente, adquirindo um valor crescente, paralelamente **à aceleração temporal contemporânea, favorecida pela velocidade dos tempos tecnológicos e pela exigência de flexibilidade que é seu corolário**. (...) Nessa perspectiva, não mais o futuro, mas o presente mais próximo – o lapso temporal suficientemente breve para não fugir ao domínio humano e social, mas também suficientemente amplo para consentir alguma forma de projeção para além no tempo – tornar-se-ia o novo tempo da ação. Nos quadros temporais de **fins do século XX, em suma, o presente (ora mais, ora menos estendido) aparece como a única dimensão temporal disponível para a definição das escolhas, um verdadeiro horizonte existencial que, em certo sentido, inclui e substitui futuro e passado**. (LECCARDI, 2005, p. 45-46, grifos nossos)

Inseridos numa lógica moderna temporal que traz como marca o presente estendido, os jovens são pressionados em todas as direções. A cobrança social recai sobre eles (as) não só de maneira externa, mas também é exercida pela própria família. Neste sentido, ser jovem, no caso dos atores sociais com os quais dialogamos, efetiva-se também em consequência desse fato.

> **Esmeralda (Branca)**: Mas essa coisa de ser muito novo, apesar disso, não é assim que se vê, né. Porque você ter dezessete anos e não sabe o que vai fazer, tipo: 'nossa!'
>
> **Carolina (Parda):** É estranho.
>
> **Esmeralda (Branca)**: Se eu não souber, poxa...
>
> **Pesquisador (Negro)**: Mas quem diz isso?
>
> **Esmeralda (Branca)**: **Tem uma pressão**. Eu tenho que ser isso. Eu lembro que o meu ex-namorado, quando terminou o ensino médio,

ele estava com dezesseis anos e tinha uma pressão absurda que ele não podia ficar um ano parado, ele tinha que entrar na faculdade.

Carolina (Parda): Hum, hum!

Esmeralda (Branca): Você só não vai entrar na faculdade se você não passar. Ah, eu não quero. Eu quero ficar um ano. Imagina que alguém quer, tem que entrar na faculdade. **É uma pressão**... só se você não passar...

Pesquisador (Negro): Existe essa pressão então?

(TODOS): Existe.

Cruz e Souza (Pardo): Sim, lá em casa, principalmente meu pai, ontem estava falando comigo que o cursinho não adiantou em nada, que eu não passei. Eu falei: 'não, as coisas não funcionam assim. Tem que ir insistindo. Não é porque eu estou acabando o ensino médio que eu vou sair da escola e eu vou pra faculdade direto. É difícil fazer isso.'

Pesquisador (Negro): Sim. Existe uma cobrança de resultados?

Éle Semong (Preto): É.

Pesquisador (Negro): Você também sente essa cobrança Éle Semong?

Éle Semong (Preto): Sim.

Pesquisador (Negro): Por parte de quem?

Éle Semong (Preto): Família.

Conceição (Parda): Minha mãe não faz muita pressão não, mas meu pai. Meu pai e toda família dele, todas as tias.

Carolina (Parda): Bom, lá em casa eu tenho a impressão que, tipo assim, eu sou a mais nova e tenho que fazer a UFMG, porque todos os meus irmãos fizeram a faculdade particular.

Cruz e Souza (Pardo): No caso, o dinheiro também influencia porque você quer fazer cursinho, mas precisa ter dinheiro... mas o seu pai está te cobrando o cursinho, falando que está gastando dinheiro. Aí você aguenta isso, quer arranjar um serviço, mas não tem tempo para fazer cursinho.

Conceição (Parda): **Aí você se sente culpada** porque o seu pai está

> gastando dinheiro, mas você não está dando conta. (Grupo de Discussão com estudantes, grifos nossos)

Uma conduta responsável é o que se espera socialmente em relação à vivência juvenil. A pressão é sentida e externada por eles como fazendo parte das exigências e cobranças sociais e familiares. Às vezes, os agentes socializadores, por exemplo, a família, não dão conta de perceber que a realização de tal pressão afeta diretamente as suas autoestima. Isso fica evidenciado através das falas de Esmeralda, Conceição e Cruz e Souza. Parece que, nesse aspecto, não há distinção racial e de gênero. Em outras palavras, jovens negros (as) e brancos (as) estão submetidos à determinada cobrança social de resultados.

A aparente cobrança por desempenho social e profissional *eficaz*, conforme explicitado em seus depoimentos, parece escamotear determinado modus operandi societário de controle que tem se mostrado cada vez mais vigente nas relações sociais brasileiras. O controle e a vigilância se constituem enquanto processos autorreguladores da vida dos indivíduos. A atenção a esses processos autorreguladores pode auxiliar na compreensão de que "nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço sendo os estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação". (DELEUZE, 2013, p. 225-6)

Seguindo as trilhas do pensamento deste filósofo traçando um paralelo com relatos obtidos é possível ponderar que os (as) jovens já estão sentido em sua vida o "peso" da cobrança e exigência marcadamente deste tipo societário. Constatamos, contudo, que o modo de reagir ante essa pressão por parte de cada um deles (as) irá variar tendo em vista as diferentes biografias e percursos sociais.

> Muitos jovens pedem estranhamente para serem "motivados", e solicitam novos estágios e formação permanente; cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas (DELEUZE, 2013, p. 230)

No caso específico dos (as) jovens negros(as), apesar de estarem compartilhando aparentemente de uma "mesma posição" em relação à escolaridade média que a dos brancos(as), além do controle social regulatório, eles(as) têm de lidar de maneira consciente e/ou inconscientemente com as desigualdades sociorraciais as quais são produzidas e reproduzidas pelo tipo de racismo estrutural e estruturante verificado em nossa sociedade.

Sabe-se que, os objetivos da escolaridade média não se limitam à instrumentação técnica. Cabendo a esse nível de ensino também a função de formação humana e cidadã. Levando em consideração os relatos obtidos, a efetivação desse último é ainda bastante desafiadora. Nessa perspectiva, tendo em vista os efeitos autorregulatórios expressos em uma sociedade de controle que se concretiza por meio da exigência e cobrança de resultados faz com que jovens negros(as) e brancos(as) cada vez mais se relacionem com a sua escolaridade média

de maneira utilitária e pragmática. As palavras de Esmeralda são bastante elucidativas a esse respeito: "Mas essa coisa de ser muito novo, apesar disso, não é assim que se vê, né. Porque você ter dezessete anos e não sabe o que vai fazer, tipo: nossa!".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autorregulação concretizada por meio da correlação entre a escolha de uma possível carreira profissional feita agora e as reverberações dela em decisões futuras tem atingido de certo modo jovens negros (as) e brancos(as), estudantes do ensino médio, oriundos de classes populares. No entanto, verificou-se que a autorregulação se manifesta que em suas vidas como *concessão de liberdade "individual" de decisão de livre de escolha*.

As seguintes mensagens: "você pode tudo!", "o seu futuro é você que decide!", "Tudo depende de você!" têm sido capazes de influenciar também o imaginário dos (as) estudantes de camadas sociais populares os quais conseguiram alcançar o término da escolaridade básica. Não obstante, por trás da cotidiana exacerbação social de promoção "individualista" universal as desigualdades de gênero, sociorraciais, econômicas e escolares se manifestam. Sabe-se que, 49% dos(as) jovens negros(as) em idade/série "adequada" não estão matriculados neste nível de ensino. A evasão, a retenção no ensino fundamental, o ingresso na Educação de Jovens e Adultos, entre outros, são apontados pelas pesquisas como sendo algumas das principais causas que atinge esse grupo juvenil. Acrescentaríamos ainda que, em se tratando de analisar a situação especificamente dos jovens negros, é preciso levar em consideração o genocídio que acomete a juventude negra em nosso País.

Logo, o sentimento de impotência juvenil parece ser revelador das características da sociedade de controle. A aproximação relacional com os(as) jovens negros(as) e brancos(as) portanto se apresentou bastante reveladora, pois a partir dos diálogos estabelecidos foi possível entender melhor os nefastos efeitos das novas configurações de autorregulação subjetivas exercidas sobre os indivíduos.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº. 5-6, p.25-49, set./out./nov./dez., 1997.

BENTO, M. A. S.; BEGHIN, N. Juventude negra e exclusão radical. In: Ipea. Instituto de Pesquisa de Economia Aplicada (Org.). **Políticas sociais: acompanhamento e análise Brasília**: IPEA, 2005. p. 194-197.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1º jan. 2003. Disponível em: <www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id221.htm>. Acesso em: 13 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL. **Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 março. 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 25 maio. 2015.

CARRANO, Paulo César. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento**, Niterói, p. 11-27, maio 2000.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: SPÓSITO, M; CARRANO, P.; FÁVERO, O; NOVAES, R. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, 2007. p 155-178.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. 3ªed. São Paulo: Editora 34, 2013.

GOMES, N.. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, N.. (Coord.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº. 10.639/03**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012. p. 19-34.

LIMA, Márcia; PRATES, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In: ARRETCHE, Marta. **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015. p.163-192.

MARTUCCELLI, Danilo; ARAÚJO, Kathya. La individuación y el trabajo de los indivíduos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 77-91, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**. Niterói; EdUFF, 2004, p.17-34.

PAIVA, Vanilda. Nova relação entre educação, economia e sociedade. **Contemporaneidade e Educação**, v.4, n.6, p. 120-149, 1999.

PAIVA, Vanilda. Sobre o conceito de capital humano. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p. 185-191, jul. 2001.

REY, Fernando Gonzáles. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Trad. Raquel Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SILVA, Natalino Neves da. **O valor da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros(as) e brancos(as)**. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação e juventude. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.29, p. 7-13, jun. 1999.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

AFRODESCENDENTES DE SUCESSO EDUCACIONAL: COMPARANDO ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE MULHERES E HOMENS UNIVERSITÁRIOS

Rayane Gomes Abreu Bacelar
Graduada em Pedagogia – UFPI
rayane_bacelar@hotmail.com

A realidade da sociedade brasileira é cruel para as pessoas de descendência africana; brasileiras/os cujos antepassados foram criminosamente escravizados e trazidos para esta região das Américas, hoje chamado Brasil. Apesar de fazer parte da realidade da formação deste país, brasileiras/os afrodescendentes continuam sendo marginalizadas/os, sofrendo todos os tipos de discriminação, violências que se manifestam de maneiras diversas. É neste contexto que o presente trabalho retrata as experiências de mulheres e homens afrodescendentes que têm conseguido sucesso educacional visto que conseguiram chegar, pelo menos, até o ensino superior. As questões raciais e de gênero, que estão relacionados também aos problemas sociais e financeiros determinam as oportunidades desiguais no Brasil. Enquanto brasileiras/os afrodescendentes desproporcionalmente se encontram nos grupos dos empobrecidos e miseráveis, pessoas de descendência explicitamente europeia, usufruem de mais benefícios; são mais privilegiadas. Com isso, esse estudo tem como objetivos identificar-caracterizar, analisar e comparar as experiências escolares de homens e mulheres afrodescendentes universitários, buscando compreender os fatores que esclarecem o êxito escolar deste grupo da população afrodescendente, e como as suas experiências foram semelhantes e diferentes. Assim, procuramos conhecer as experiências escolares de alguns homens e algumas mulheres brasileiras/os afrodescendentes com o propósito de compará-las. A metodologia utilizada nessa investigação foi a de abordagem de natureza qualitativa, tendo como instrumento a entrevista para conseguir as informações das/os entrevistadas/os. A pesquisa foi embasada nas leituras de trabalhos feitos por pesquisadores como Crenshaw (2012), Louro (2010) e Boakari (2010). Os resultados evidenciaram que tanto a origem racial e o gênero, quanto à condição econômica estavam presentes na realidade das/os afrodescendentes do estudo. Estes elementos influenciaram no sucesso educacional dos/as entrevistados/as. Da mesma forma que contribuíram para gerar desigualdades e intolerâncias sofridas pela população afrodescendente. Avaliamos que ainda é por meio da educação escolar que estes brasileiros estão conseguindo buscar um futuro melhor. Nesse sentido, com a entrada no ensino superior, apesar de situações adversas, alguns afrodescendentes, estão conseguindo desenvolver respostas desafiadoras para sociedade e conquistando alguma mobilidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Afrodescendência – Sucesso Educacional – Homens e Mulheres

INTRODUÇÃO

O Brasil é considerado uma sociedade de diversidades, diferenças e desigualdades sociais históricas. Neste cenário de diferenças que determinam desigualdades, as questões raciais e de gênero são importantes; determinam muitos outros fatores que alimentam as condições/oportunidades desiguais no Brasil. Os fatores de pertencimento racial e de gênero são relacionados aos problemas financeiros e econômicos e estes, são considerados cruciais na vida educacional e assim, na vida social também. Há discriminações baseadas no fator racial, aqui entendendo a raça no seu sentido sociológico, uma vez que somente existe uma raça, a humana da espécie dos seres humanos. Além desta construção para tentar explicar

as discriminações, o pertencimento de gênero, homem ou mulher, mulher/homem, também determina outras discriminações. O gênero mulher é fator para discriminar na nossa sociedade. Deste modo, as mulheres de descendência africana, de aparência mais explicitamente africana sul-sariaana, sofrem mais discriminações. São marginalizadas por serem mulheres e por evidenciarem a sua origem africana. Geralmente, também, são discriminadas por serem economicamente pobres, vivendo em condições com muitos desafios!

Esta pesquisa foi sobre as experiências de mulheres e homens afrodescendentes que tem conseguido o sucesso educacional uma vez que conseguiram se tornar universitários. Entendendo o sucesso educacional como sendo ter chegado a um curso universitário, este estudo tinha como objetivos identificar-caracterizar, analisar e comparar as experiências escolares de homens e mulheres afrodescendentes universitários, buscando compreender os fatores que esclarecem o êxito escolar deste grupo da população afrodescendente, e como as suas experiências foram semelhantes e diferentes.

Neste estudo foi utilizado o termo "afrodescendente", pois esta categoria é mais descritiva e melhor caracteriza as pessoas de origem africana. Pessoas de origem africana tanto dentro quanto fora daquele continente são descendentes africanas e precisam ser reconhecidas assim. As palavras "negro/negra" e outros termos assim serão evitados porque possuem significados negativos e trazem consigo uma história de desumanizações, lembrando das condições de escravidão e, assim, facilmente promovem a desvalorização de pessoas a partir da aparência física como a maioria de africanas/os da região sul do Saara, África Sul-Sariaana.

Neste estudo foi verificado que elementos como gênero, raça e classe social influenciam para promover discriminações e propagar a exclusão social. É importante entender isto tendo em vista que é no decorrer do processo escolar dos/as afrodescendentes que esses elementos e seus efeitos são reproduzidos/absorvidos negativamente, contribuindo para o fracasso escolar inicialmente, e também, para as desigualdades entre as pessoas de pertencimento racial diferente.

RELAÇÕES DE GÊNERO E HOMENS E MULHERES AFRODESCENDENTES

Quando falamos acerca das questões de gênero, podemos considerar que as mulheres brasileiras, possuem uma história marcada por muitas negações de direitos e foram, durante muito tempo, consideradas inferiores e frágeis em comparação aos homens. Quando nos referimos à mulher afrodescendente essas negações e preconceitos se tornam mais graves e mais frequentes, pois a mulher sofre por ser mulher, por ser afrodescendente e essa situação se agrava ainda mais quando ela possui baixa condição econômica.

Os homens por outro lado, conseguiram um destaque a mais na sociedade brasileira, mas isso não quer dizer que eles também não tenham sofrido preconceitos e discriminações. O homem afrodescendente de forma especial suporta o peso de pertencer à cultura africana e por ter poucas condições econômicas. Isso acontece porque o brasileiro afrodescendente

também sofre as consequências da escravidão sendo considerado um ser inferior, marginalizado e merecedor dos cargos mais baixos no mercado de trabalho.

Nesse trabalho, o gênero é conceituado como uma construção social, na qual as características físicas de uma pessoa determinam a sua função dentro da sociedade. Essa construção é feita por meio da cultura que estamos inseridos, na qual as pessoas idealizam o modelo de homem e mulher para a sociedade.

De acordo com Louro (2010, p.21) "nas relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos biológicos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos". A grande parte da população acaba entendendo esse conceito como algo correspondente a nossa natureza biológica, algo determinado pelas características dos nossos corpos. Entretanto, o conceito vai muito além disso, pois há diferenças de valor que se estabelecem entre os homens e as mulheres, gerando desigualdades entre ambos os sexos.

As discriminações racial e de gênero que podem atuar juntas aumentando as possibilidades de mais discriminações e chegar a questões de interseccionalidade. As experiências dos homens e principalmente das mulheres afrodescendentes não podem ser colocadas de forma separada nas categorias das discriminações de raça ou de gênero. Essas categorias precisam ser expandidas para chegar às questões de interseccionalidade que eles e elas enfrentam. Segundo Crenshaw (2012):

> A interseccionalidade pode servir de ponte entre diversas instituições e eventos e entre questões de gênero e de raça nos discursos acerca dos direitos humanos – uma vez que parte do projeto da interseccionalidade visa incluir questões raciais nos debates sobre gênero e direitos humanos e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos. Ele procura também desenvolver uma maior proximidade entre diversas instituições. (CRENSHAW, 2012, p. 08)

Entender as discriminações de raça e gênero juntas, por meio da interseccionalidade, pode facilitar a compreensão de como ocorre à atuação dessas duas discriminações na agressão sobre uma pessoa. Isso pode facilitar na compreensão de que as experiências das mulheres afrodescendentes não são as mesmas dos homens afrodescendentes e sua discriminação de gênero não é a mesma sofrida por mulheres eurodescendentes.

A interseccionalidade é exemplificada por meio de eixos sobrepostos que se entrecruzam. Dessa forma, as diferentes discriminações atuam juntas e estão ligadas de tal modo que estas se combinam e afetam alguns grupos de pessoas. As mulheres afrodescendentes sofrem vários tipos de discriminações, deste modo, as discriminações de raça e gênero se sobrepõem e fazem combinações com vários outros tipos de intolerâncias criando eixos que geram situações de mais exclusões.

Os homens também enfrentam situações específicas de gênero, especialmente o afrodescendente que igualmente sofre com a discriminação de raça, enfrentando situações

constrangedoras, principalmente relacionadas à criminalização, na qual são acusados injustamente por causa da cor da sua pele. Os homens suportam ainda o desafio de ter que comprovar a sua masculinidade em tudo que fazem. Caso contrário, as discriminações também são constantes.

PROBLEMAS FINANCEIROS E O SUCESSO EDUCACIONAL DE PESSOAS AFRODESCENDENTES

Com relação à condição econômica o/a afrodescendente também foi negado a ocupar os espaços e empregos mais valorizados, por isso grande parte da população afrodescendente é de origem pobre. De acordo com Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA (2011):

> Os dados evidenciam uma clara segmentação ocupacional, tanto relacionada ao gênero, quanto à raça. As mulheres, especialmente as negras, estão mais concentradas no setor de serviços sociais (cerca de 34% da mão de obra feminina), grupo que abarca os serviços de cuidado em sentido amplo (educação, saúde, serviços sociais e domésticos). Já os homens, sobretudo os negros, estão sobrerrepresentados na construção civil (em 2009, este setor empregava cerca de 13% dos homens e menos de 1% das mulheres). (IPEA, 2011, p. 27)

De acordo com os dados, observamos que as formas de trabalho da população afrodescendente informam que eles possuem mais problemas financeiros, por atuar em cargos mais desvalorizados. Nesse sentido, a pobreza é vivenciada principalmente por brasileiros/as afrodescendentes e isso se reflete claramente nos cargos de trabalhos que atuam e nos lugares que residem, pois eles enfrentam desigualdades e falta de oportunidades para ter uma vida melhor. Segundo Boakari (2010):

> Como grupo social, os afrodescendentes ganham mal e vivem em condições precárias porque um grande número está geralmente desempregado; a maioria só consegue sub-empregos ou trabalhos mal -remunerados. Esta situação é influenciada também, pelo nível educacional deste grupo de brasileiros. (BOAKARI, 2010, p.03)

Um dos principais fatores que geram essas dificuldades educacionais os/as afrodescendentes brasileiros/as é a condição econômica. A grande maioria possui baixa condição econômica e nem sempre apresentam condições para garantir uma educação escolar que lhes permita chegar ao sucesso educacional.

Ao serem trazidos como escravizados, as desigualdades foram se estabelecendo para os afrodescendentes, sendo isto hoje um dos principais elementos das injustiças no Brasil. Tais desigualdades ainda repercutem na busca de sucesso educacional e de empregos no mercado

de trabalho. De acordo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2014) na análise das condições de vida da população brasileira, podemos observar que:

> Em 2013, nos 10% mais pobres, 75,0% eram pretos ou pardos e 23,9%, brancos. Em 2004, eram 72,8% de pretos ou pardos e 26,9% de brancos nesse grupo. Já no outro extremo da distribuição, quer dizer, no 1% com maiores rendimentos da população em 2013, 14,6% eram pretos ou pardos, contra 83,6% de brancos. (IBGE, 2004, p.155)

Estes dados mostram como é difícil para o/a afrodescendente conquistar um espaço reconhecido no mercado de trabalho. Além disso, o crescimento das desigualdades acarretou várias consequências negativas para a população afrodescendente. Dentre elas podemos destacar a falta de oportunidades de trabalho e educação, preconceitos, desvalorização da cultura africana e identidade fragmentada.

O homem afrodescendente teve que entrar mais cedo que a mulher no mercado de trabalho para ajudar financeiramente a família. Em meio a tantas dificuldades eles tinham que optar por soluções imediatas e, com isso, a educação se tornava a sua última opção. Agora, as mulheres afrodescendentes, possuem mais anos de estudo do que os homens afrodescendentes, mas isso não diminui a desvalorização e falta de oportunidades imposta sobre elas. De acordo com a sociedade dominante elas também não possuem o padrão beleza exigido e por isso as negações lhes atingem consideravelmente.

ELEMENTOS METODOLÓGICOS

Na análise das informações desta pesquisa foi feita a comparação das experiências de homens e mulheres afrodescendentes. Buscamos desenvolver uma visão geral dos fatos a partir das suas histórias de vida. Por isso, a abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa foi de natureza qualitativa. Esta abordagem foi escolhida porque ela ofereceu maiores possibilidades para a análise das informações obtidas. De acordo com Minayo (1994, p. 21) "A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado".

Para adquirir as informações necessárias para essa investigação foi feito um convite para a participação de algumas pessoas que se em quadravam no perfil dos participantes requisitados para o estudo, ou seja, mulheres e homens afrodescendentes que já conseguiram sucesso educacional por meio do ingresso, pelo menos, no ensino superior. As/os entrevistadas/os foram estudantes afrodescendentes universitários/as dos cursos de graduação e mestrado da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Para a participação no estudo, também, buscamos alunos/as que se afirmavam como afrodescendentes e estavam dispostos a contar um pouco da sua história escolar e de vida.

A fim de garantir o anonimato das pessoas entrevistadas na pesquisa, utilizamos nomes de personalidades afrodescendentes que marcaram a História do Brasil.

O instrumento utilizado para conseguir as informações das/os entrevistadas/os foi à entrevista. Esse recurso, através dos relatos dos/as afrodescendentes, nos auxiliou para compreender melhor a trajetória educacional e de vida dos/as entrevistados/as. Na pesquisa foram utilizadas entrevistas com perguntas abertas que foram previamente formuladas, estas serviram de base para nortear a obtenção de informações e permitiu que ao/os entrevistadas/os tivessem mais liberdade nas opiniões que foram compartilhadas.

RESULTADOS

OBSTÁCULOS VIVENCIADOS DURANTE O PROCESSO ESCOLAR

De acordo com os relatos das entrevistas alguns problemas financeiros refletiram de forma desfavorável no percurso educacional das mulheres e dos homens afrodescendentes que foram entrevistados. A grande maioria declarou que é proveniente de famílias pobres. Essa condição acabou dificultando ainda mais a busca do sucesso educacional das/os participantes.

Em algumas falas o problema financeiro foi colocado de forma mais geral como um obstáculo ao longo da trajetória educacional e outras no momento atual em que o entrevistado/a se encontrava no ensino superior. No caso da entrevistada Luíza Mahin relatou que: "*No meu processo educacional foi à dificuldade financeira mesmo. Depois que eu entrei no ensino médio eu comecei a trabalhar aí eu mesmo custeava tudo, mas sempre com muita dificuldade*". *(LUÍZA MAHIN, 2015)*. Observamos que o problema financeiro afetou a vida educacional de Luíza obrigando-a a ter que estudar e trabalhar ao mesmo tempo para ajudar a família nas despesas.

Para Chiquinha Gonzaga também não foi tão fácil conquistar o espaço universitário devido a problemas financeiros: *"Financeiro, a dificuldade financeira, o maior empecilho que eu encontro hoje é essa questão de incentivo financeiro*". Apesar de algumas outras dificuldades, o problema financeiro foi o que mais pesou para esta entrevistada, pois ela morava no interior e veio para a cidade na busca de uma vida melhor, teve que trabalhar e estudar ao mesmo tempo para arcar com as despesas.

A entrevistada Aqualtune igualmente comentou a sua experiência com relação à condição econômica: *"Quando você não tem condições, você vai ter que trabalhar e isso faz com que você não tenha acesso à educação. Você não tem outra opção. Então quando eu já vim entrar no mestrado foi quando eu tinha um salário melhor" (AQUALTUNE, 2015)*.

No seu relato ela mostrou que ao terminar a educação básica não foi possível de imediato buscar uma formação mais ampla, visto que, por não ter uma condição econômica favorável, a única opção disponível para ela no momento foi procurar um emprego para ajudar nas despesas da família. Isso acabou interferindo na continuação dos seus estudos, pois ela coloca que teve que se estabilizar financeiramente para poder voltar a pensar em concluir a sua formação educacional.

Nos relatos dos homens afrodescendentes, analisamos também como os problemas financeiros interferiram nas suas experiências educacionais. Sobre isso Luiz Gama mostrou que: "*Tem um pouco de dificuldade. As condições de tirar xerox, comprar livro, de passes, pegar ônibus, isso afeta na minha vida acadêmica um pouco, pelas condições financeiras*". *(LUIZ GAMA, 2015)*

Para Luiz Gama a condição econômica não tão favorável de sua família, de certa forma, acabou atingindo a sua vida acadêmica porque os gastos na universidade acabam sendo maiores do que o esperado para sua renda familiar.

O partícipe Cruz e Souza igualmente mostrou a sua experiência com relação ao problema financeiro:

> Esse lado econômico é o que mais impõe dificuldade, como é falado a pessoa que não é negra que tem uma estrutura, que tem uma base familiar financeira legal ela está em igualdade de condições. A questão de nós negros é que estamos nesse lado da sociedade que está sem as condições materiais e econômicas pra estar alcançando o nosso objetivo. (CRUZ E SOUZA, 2015)

Na sua fala, Cruz e Souza colocou que a dificuldade financeira é a que mais causa dificuldades na trajetória de muitos estudantes afrodescendentes, inclusive na dele mesmo. Na sua visão a pessoa que possui uma estrutura financeira e familiar favorável, permite que o/a estudante se saia bem no seu desempenho educacional independentemente de cor ou qualquer outro tipo de diferença. Desse modo ele mostrou que as pessoas afrodescendentes não conseguem melhores resultados educacionais porque eles são a parcela da população que está desfavorecida financeiramente.

No caso de Joaquim Barbosa, do mesmo modo, relata: *"As maiores dificuldades que enfrento, atualmente, são dificuldades de caráter financeiro, pois como ainda sou um estudante em formação tenho que arcar com algumas despesas dos meus estudos*". *(JOAQUIM BARBOSA, 2015)*. Este entrevistado também mostrou como a dificuldade financeira apresenta-se como um empecilho na sua formação.

Com isso, a dificuldade financeira, no relato da maioria dos entrevistados apareceu como um obstáculo presente na busca pelo sucesso educacional. Nesse sentido, o problema financeiro acabou sujeitando alguns homens e mulheres afrodescedentes entrevistados a tomarem decisões complicadas durante o processo escolar, na qual foi necessária a procura estratégias para que eles e elas conquistassem os seus objetivos educacionais e profissionais.

QUESTÃO DE GÊNERO

Com base nas entrevistas percebemos no relato dos entrevistados que, tanto as mulheres, quanto os homens, passaram por situações especificas de gênero. No caso de Dandara o fato que marcou sua trajetória educacional foi no momento da escolha do curso para o

ingresso no ensino superior. Nesse momento ela se sentiu inferiorizada por ser mulher, pois a perspectiva dos seus pais com relação a sua profissão era diferente para ela e para o seu irmão. Nesse caso, o ponto de vista dos pais com relação à escolha do curso mudava com base no gênero. No relato de Dandara, ela colocou:

> Quando eu passei no vestibular, quando teve a seleção do vestibular eu já vim logo. Não você vai fazer pedagogia! Passei e vim. O meu irmão não, o meu irmão passou pra matemática aqui, a minha mãe não quis que ele viesse cursar e ele não veio cursar. - você vai cursar engenharia elétrica ou uma das engenharias. Então lá por casa já pode se tirar um bom exemplo que eu faço uma licenciatura, na desmerecendo o curso de jeito nenhum, mas a minha mãe não quis que meu irmão viesse cursar uma licenciatura, ela quis que ele viesse cursar um curso elitizado. Então pra mim foi uma coisa e pro meu irmão foi outra. (DANDARA, 2015)

Com base na sua fala podemos verificar como os pais de Dandara possuem uma perspectiva diferenciada com relação à formação educacional esperada para os seus filhos.

Já no caso de Chiquinha Gonzaga, diferentemente das outras entrevistadas, ela destacou sua opinião com relação à questão de gênero, mas destacando quem sofre mais com a questão racial: *"Eu acho que o homem ele enfrenta mais do que a mulher. Aconteceu algo de errado foi fulano. Porquê? Por causa da cor. Então acho que nessa questão de discriminação com relação à cor da pessoa acho que vai mais pro homem" (CHIQUINHA GONZAGA, 2015).* Na opinião de Chiquinha Gonzaga os homens enfrentam mais discriminações do que as mulheres. Ela colocou que já viu situações em que o homem acaba sofrendo algumas injustiças a mais relacionada à origem racial.

Nas entrevistas dos homens também observamos algumas experiências ou opiniões sobre a questão do gênero. Suas falas mostram situações vivenciadas de forma especifica por homens sobre o gênero ou opiniões sofre o enfrentamento de discriminações. Sobre isso Luiz Gama comentou que:

> Uma diferença é essas questões de cursos mais pra homem e curso pra mulher. Tipo pedagogia e serviço social pra mulher e engenharias pra homem. Tão tal que eu lembro essa questão de ah sei lá que principalmente física e matemática disciplinas de cursar... eu acho que tem aquela coisa de achar que o homem seja mais capaz do que a mulher, principalmente física, matemática e química. (LUIZ GAMA, 2015)

O entrevistado Luiz Gama mostrou um pouco da sua opinião, relacionando com a questão da diferença que pode ser destacada na questão dos cursos direcionados aos sexos, onde a mulher se sairia melhor em cursos de Pedagogia e Serviço social, com menos prestígio social e os homens as engenharias que seriam cursos mais elitizados. Além disso, o entrevistado colocou que na sua experiência escolar ele também verificou que as mulheres

que atuam como professoras das disciplinas de exatas, muitas vezes, têm a sua capacidade colocada como inferior para atuar nessas disciplinas.

Já a experiência de Joaquim Barbosa está relacionada à escolha do curso superior. Ele relatou uma experiência específica de gênero que poderá surgir como uma dificuldade a mais que ele deverá enfrentar futuramente por conta de sua formação profissional: "*Quando eu terminar e sair da graduação para o mercado de trabalho, além das dificuldades financeiras terão também as dificuldades de lidar com o preconceito, principalmente pelo fato de eu pertencer ao sexo masculino numa área de predominância feminina, e também pelo fato de ser negro*". *(JOAQUIM BARBOSA, 2015)*

Em sua fala Joaquim Barbosa mencionou uma situação difícil que ele irá enfrentar. Além de ter dificuldades de cunho financeiro e sofrer preconceitos por ser afrodescendente, ele também colocou que terá de suportar o preconceito por ser do sexo masculino. Dessa forma, ele compreendeu que não vai ser fácil atuar em uma profissão onde a maioria dos profissionais é do sexo feminino.

A partir dos relatos, analisamos que alguns entrevistados/as vivenciaram experiências marcantes gênero ou como eles/elas compreendem essa questão de forma particular. Com isso, percebemos que existem situações de gênero específicas tanto para os homens quanto para as mulheres. É importante destacar que as situações ou concepções de gênero mostradas apresentam experiências negativas de desigualdade ou discriminação, que de certa forma interferiram/interferem na vida educacional dos/as participantes da pesquisa na busca pelo sucesso acadêmico.

DISCUSSÃO E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Com base nos resultados da pesquisa através de qual realizamos a comparação de algumas experiências de mulheres e homens afrodescendentes de sucesso escolar, evidenciamos que a trajetória educacional da população afrodescendente é marcada por barreiras, conquistas, desafios, escolhas, dentre outros aspectos.

Para a maioria dos/as entrevistados/as a situação financeira desfavorável foi um dos grandes obstáculos enfrentados ao longo da vida escolar. Deste modo, a condição econômica foi muito decisiva no processo educacional dos homens e das mulheres entrevistadas, principalmente no que diz respeito ao financiamento material e cuidados pessoais que a educação escolar exige. Em alguns casos, quando a condição econômica se apresentou como uma barreira muito grande, os/as entrevistados/as buscaram diferentes estratégias como trabalhar para garantir alguma renda.

Com relação ao gênero percebemos que as mulheres continuam sofrendo com esse tipo de discriminação, pois nossa sociedade ainda permanece altamente machista. No entanto, com base nas entrevistas percebemos que os homens também sofrem com as discriminações especificas de gênero, principalmente relacionadas as suas escolhas profissionais.

Todos os aspectos mencionados tanto o pertencimento racial e o gênero, quanto à condição econômica estão presentes na realidade do/a afrodescendente. Estes elementos fazem parte da luta em buscar uma vida melhor e acabar com concepções que há tanto tempo vem refletindo em desigualdades e intolerâncias sofridas pela população brasileira afrodescendente. Um grande reprodutor dessas concepções é o ambiente escolar que carrega consigo práticas e instrumentos de desigualdades e discriminações.

Entretanto, ainda é por meio da educação escolar pública, sobretudo, que estas/es brasileiras/os podem alcançar um futuro melhor. Assim sendo, ao longo do processo escolar até a entrada no ensino superior, apesar da situação adversa enfrentada por algumas afrodescendentes, cada vez mais, eles/elas conseguem desenvolver respostas desafiadoras para sociedade. Assim, negando a sua condição de dominação, eles/elas estão conquistando alguma mobilidade social.

REFERÊNCIAS

BOAKARI, Francis Musa. **Mulheres afrodescendentes de sucesso**: confrontando as discriminações brasileiras. *Anais – Fazenda 9 – diásporas, diversidades, deslocamentos,* 2010, p. 01.

CRENSHAW, Kimberle**. A Intersecionalidade na Discriminação de Raça e Gênero.** Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf. Acesso em: 28 Jan. 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Uma análise das condições de vida da população brasileira. –** Rio de Janeiro,2014. Disponível em: http://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2014/SIS_2014.pdf. Acesso em: 19 Jul. 2015.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf. Acesso em: 19 Jul. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza**.** Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. – Petrópolis, RJ: vozes, 1994.

JUVENTUDE E MASCULINIDADES HEGEMÔNICAS

Thaís Augusto do Nascimento[1]
Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia
Especialização em Juventude no mundo Contemporâneo
tha.agto@gmail.com

Neste artigo pretende-se olhar para os homens e a masculinidade tentando promover, brevemente, um diálogo sobre as teorias de gênero e as relações de poder, estudando, sobretudo, o conceito de masculinidade hegemônica. Depois, considerando-se a adolescência e a juventude como períodos importantes do desenvolvimento psicoafetivo, apreendemos o impacto e os conflitos oriundos das masculinidades hegemônicas sobre os processos de subjetivação dos jovens, dialogando com algumas pesquisas qualitativas que ilustram e fazem refletir sobre a hierarquia entre as masculinidades juvenis.

Palavras-chave: Masculinidade hegemônica; gênero; homossexualidade; juventude.

MASCULINIDADES HEGEMÔNICAS

O interesse em elaborar o presente artigo nasce a partir da inquietude diante da desigualdade entre homens e mulheres. O movimento feminista, historicamente, vem criticando e desnaturalizando as diferenças culturalmente impostas aos gêneros e, muito embora seja possível reconhecer inúmeras transformações que permitiram com que as mulheres alcançassem a ampliação de seus direitos, conquistando condições de liberdade de expressão, de participação na vida política, de circulação e ocupação das cidades, de acesso à educação e trabalho, de saúde e direitos reprodutivos, ainda observa-se a igualdade, ou a equidade, como utopias. Primeiramente, porque tais conquistas não foram partilhadas igualmente entre todas as mulheres, e depois, porque a sociedade patriarcal parece sempre adaptar-se as transformações e reinventar mecanismos que assegurem as assimetrias de gênero. Desse modo, acredita-se que, entender a masculinidade, os modos como ela se torna hegemônica na sociedade contemporânea, as relações de poder e privilégio, bem como, a influência na subjetividade e identidade dos homens, possa contribuir para que, de fato, nada na masculinidade seja visto como óbvio, natural ou trivial. Ademais, considerando-se a adolescência e a juventude como períodos importantes do desenvolvimento psicoafetivo, objetiva-se entender o impacto e os conflitos oriundos das masculinidades hegemônicas sobre os processos de subjetivação dos jovens.

É possível observar diferenças de gênero nas histórias bíblicas, nos textos infantis, nos mitos greco-romanos, e em tantas outras narrativas, que de certo modo, vão compondo o imaginário social, forjando e sustentando inúmeras disparidades, que nada tem de natural, como apontam os estudos feministas.

---

1 Artigo apresentado como exigência para a conclusão do II Módulo da Especialização em Juventude no mundo Contemporâneo, da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, 2017.

Por gênero, a partir de uma perspectiva sociológica, entende-se a apropriação sociocultural da diferença sexual biologicamente determinada, ou seja, é a forma como a cultura assimila e constrói a diferença entre os sexos (macho e fêmea), o que significa dizer que, gênero representa o ser mulher ou o ser homem em determinado tempo e espaço, conforme explicam Martins e Souza (2007, p.113).

Introdutoriamente podemos considerar que a masculinidade pode ser entendida como

> "(...) um espaço simbólico que serve para estruturar a identidade de ser homem, modelando atitudes, comportamentos e emoções a serem adotados. (...) a masculinidade – situada no âmbito de gênero – representa um conjunto de atributos, valores, funções e condutas que se espera que um homem tenha numa determinada cultura (GOMES 2008, p. 70 *apud* VACONCELOS *et al*, 2016, p. 188).

Em concordância com as teorias de gênero, Pierre Bourdieu (2002), na obra *A Dominação Masculina*, assinala que a divisão diferencial entre masculino e feminino "é uma condição arbitrária do biológico." (p.33), fruto de uma construção simbólica tanto performática quanto diferencial dos corpos, que determina a corporeidade legítima e restringe a possibilidade de qualquer aproximação com as características e atributos do gênero oposto. O autor traz uma interessante contribuição para a compreensão da questão de gênero na medida em que se propõe a aprofundar a temática da construção social da sexualidade, tentando esmiuçar o modo como a dominação masculina é incorporada e mantida. Para o autor, as diferenças biológicas entre os corpos femininos e masculinos são interpretadas segundo uma ótica androcêntrica e, a partir daí, passam a legitimar e instituir, na prática, a diferença entre os sexos, fazendo surgir o que ele chama de *habitus*. Desse modo,

> "(...) a força particular da sociodicéia masculina lhe vem do fato de ela acumular e condensar duas operações: *"ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada."* (BOURDIEU, 2002, p.33).

Bourdieu, assim como as teorias feministas que o precedem, classificam que as diferenças entre masculino e feminino constituem-se como relações altamente hierarquizadas. Para ele, a dominação masculina está situada no campo da violência simbólica, e portanto, acontece de modo inconsciente, invisível até mesmo para suas vítimas, que estão passíveis da reprodução de tais violências. E, embora o autor reconheça as transformações que fazem com que a dominação seja hoje questionável, graças ao embate das mulheres (2002, p.106), ele mesmo alerta que as mudanças observáveis na vida feminina cotidiana podem vir a camuflar os problemas estruturais invisíveis.

Os discursos sobre o que vem a ser a masculinidade e a feminilidade variam com o passar do tempo. De acordo com Oliveira (1998), a partir dos trabalhos feministas que denunciavam as relações de opressão dos homens sobre as mulheres, foram produzidos os primeiros

discursos sobre masculinidade, enquanto uma categoria de privilégio. Porém, algumas vezes, isso ocorria de modo generalizado ou essencialista (p. 91). O autor exemplifica uma série de traços apontados pela literatura como sendo comportamentos e tendências masculinas, referenciados sobretudo, pela teoria dos papéis sociais. De acordo com essa teoria, a identidade masculina é forjada de modo a representar o papel de "macho", obtendo uma imagem de homens *"(...) associada à autonomia, autoconfiança, liderança, agressividade, força, aventura, arrogância, poder de decisão, capacidade de domínio, assertividade, rusticidade orientação para a realização (...).*" (OLIVEIRA, 1998, p. 103). Outras qualificações para homens comumente reiteram papéis masculinos que determinam, por exemplo: alienação no trabalho e na suposta responsabilidade de sustento familiar; dificuldade com vínculos, afetos e expressões de cuidado; culto a corporeidades viris, másculas e hipersexualizadas; pouca expressão afetiva e cuidadora; controle, domínio e objetificação das mulheres; dentre outras.

Muito embora considere-se que tais comportamentos descritos possam ser verificáveis na prática, observa-se a necessidade de teorias que permitam avançar e apontar caminhos na transformação das relações de gênero. Oliveira (1998, p.102 a 104), tece uma crítica à *Teoria dos Papéis Sociais,* afirmando que ela não reconhece as relações de poder entre homens e mulheres, uma vez que marca os condicionamentos sociais como criadores e reprodutores de papéis cristalizados. Desse modo, ao estabelecer os papéis como grandes "vilões", esvazia-se os homens da responsabilidade pelos próprios comportamentos, alienando-os em uma justificativa social.

São criticadas ainda teorias que analisam a masculinidade a partir de discursos psicologizantes ou vitimários (OLIVEIRA, 1998, p.92- 97), que criam uma narrativa de homens oprimidos pelo sistema social, quer seja pelos costumes familiares e de outras instituições socializadoras, quer pelos resquícios psíquicos de cuidados e abusos maternos e femininos durante a primeira infância. Tais abordagens enfocariam os sofrimentos e prejuízos que os papéis masculinos outorgam aos sujeitos, apontando a masculinidade como extremamente frágil e justificando, em partes, o comportamento agressivo masculino como uma forma de reação. Oliveira (p. 97) também critica o uso de vertentes marxistas para justificar a alienação do homem ao trabalho, no modo de produção capitalista, pois elas contribuiriam para a criação de subjetividades transformadas em engrenagens desumanizadas, tornando os homens portanto, inconscientes e irresponsáveis diante da própria condição opressora.

Para Oliveira, é preciso cuidado com as teorias que parecem querer desfazer-se dos sofrimentos masculinos, sem, contudo, abrir mão dos privilégios. Como alternativa a tais pressupostos, em concordância com o autor, propõe-se neste artigo, uma perspectiva crítica que se pretenda olhar *"(...) para a dinâmica das relações e a estrutura de poder que as fundamenta*." (1998, p. 100).

Tentando dar conta de uma perspectiva mais crítica, relacional e complexa, surge, por volta dos anos 60, de acordo com Connell e Messerschmidt (2013, p. 241 a 244), a teoria da masculinidade hegemônica, influenciada pelos movimentos de libertação gay, que apontavam para uma proposta de rompimento com os estereótipos de gênero, trazendo à

visibilidade uma espécie de hierarquia de masculinidade, baseada no caráter normativo dela. Aqui, nota-se que o conceito de hierarquia que pautou a relação entre homens e mulheres em tantos trabalhos feministas, assim como na obra de Bourdieu discutida anteriormente, é retomado, dessa vez, para discutir a relação hierárquica entre os próprios homens, do ponto de vista cultural e ao mesmo tempo subjetivo, desse modo,

> A masculinidade é definida como uma configuração de práticas organizadas em relação à estrutura das relações de gênero. A prática social humana cria relações de gênero na história. O conceito de masculinidade hegemônica embute uma visão histórica dinâmica do gênero na qual é impossível apagar o sujeito. (CONNELL E MESSERSCHMIDT, 2013, p.259)

Ainda como pontuam Connell e Messerschmidt (2013), a pesquisa social empírica acrescentava o conhecimento sobre culturas e hierarquias específicas de gênero, permitindo perceber que, assim como se fala em juventudes, no plural, também se pode falar de masculinidades, que são diversas e complexas. E nesse sentido, essa teoria vai superando os papéis de gênero, que tendiam a apresentar uma análise mais cristalizada sobre o que representava ser homem. De acordo com os autores, as masculinidades (tanto as hegemônicas quanto as subordinadas) variam conforme a localidade, a geração e também os marcadores sociais raciais e econômicos, por exemplo (p.248).

Os estudos apontam que a masculinidade hegemônica determina um padrão, que diferencia-se das masculinidades subordinadas e das feminilidades, tal qual aquela distinção descrita por Bourdieu (2002). Embora tal modelo não seja adotado por todos os homens, sendo inclusive inalcançável para boa parte deles, entende-se que, a coerção dentro de uma sociedade patriarcal leva os indivíduos, de acordo com Oliveira (1998, p. 104), a rechaçar qualquer variação desviante, ainda que isso implique sofrimentos físicos e emocionais. Desse modo, as masculinidades hegemônicas vão sendo assimiladas e estimuladas pela cultura, não necessariamente através da violência física, mas sim, de instâncias como a mídia, o Estado, a religião, a família e escola, tal qual apontado por Connell e Messerschmidt (2013). Ademais, percebe-se que, para perpetuar a masculinidade hegemônica é fundamental certa conivência masculina, em função do que os estudos chamam de "gratificação fantasiosa":

> "(...) A masculinidade hegemônica é sustentada e mantida por um amplo segmento da população masculina em função da gratificação fantasiosa de fazer parte do poder que ela proporciona, além, é claro, dos motivos concretos, tal como retirar daí benefícios (melhores salários e postos, por exemplo) através da dominação institucionalizada masculina em relação às mulheres.(...)" (CARRIGAN, CONNELL E LEE, 1985, *apud* OLIVEIRA, 1998, p. 105)

Um dos pontos mais interessantes das teorias que trabalham com o conceito de masculinidade hegemônica advém da possibilidade de analisar não apenas a dominação e violência

dos homens sobre as mulheres, mas também, outras masculinidades que oferecem resistências e novos paradigmas, como as masculinidades não heterossexuais. Conclui-se que não se deve atribuir juízo de valor ou perfis rígidos sobre o que é ser homem, pois conforme afirmam Connell e Messerschmidt (2013, p.245- 256), analisar apenas aspectos negativos da masculinidade hegemônica é uma redução de horizontes, de modo que alguns estudos, *"ironicamente observam, uma das mais efetivas formas de "ser um homem" em certos contextos locais pode ser a demonstração da distância da masculinidade hegemônica regional."* (WETHERELL E EDLEY, 1999 *apud* CONNELL E MESSERSCHMIDT, 2013, p.255).

A masculinidade hegemônica não é um atributo que define a personalidade de um homem, mas pelo contrário, permite o trânsito conforme suas necessidades e interesses. Desse modo, observa-se que a masculinidade hegemônica transforma-se conforme os tempos históricos, para incorporar valores e comportamentos antes subordinados e contestadores, dessa forma ela adapta-se às demandas do entorno, sem necessariamente abrir mão dos privilégios que envolvem a hegemonia, como bem postulam Connell e Messerschmidt (2013, p.257). Dessa forma, entendendo a flexibilidade da masculinidade, acredita-se, com o apoio dos postulados desses autores, que seja possível encontrar espaço para o olhar crítico e a transformação efetiva das relações de gênero, a partir da ação dos movimentos feministas e das próprias masculinidades não hegemônicas, sempre que se haja consciência das relações de poder e dos privilégios patriarcais que precisam ser combatidos.

MASCULINIDADES HEGEMÔNICAS E JUVENTUDES

Compreendendo-se o conceito de masculinidade hegemônica como ferramenta para analisar as relações e estruturas de poder, tem-se o interesse de entender a forma como esse conceito pode estar ligado à categoria social da juventude, bem como, seus impactos e conflitos na vida de adolescentes e jovens.

Os estudos sobre adolescência e juventude comumente apontam a sexualidade como primordial para o desenvolvimento e amadurecimento psicossocial. A adolescência é narrada como o período da vida em que o sujeito depara-se com a inauguração de um corpo sexuado, com a afirmação da identidade, com mais intensa inserção na sociedade e nos grupos de pares, com a possibilidade de novas experimentações e moratórias, com a reelaboração de conflitos psíquicos da infância e com novos discursos sociais e estereótipos que o interpelam.

Muito embora a origem socioeconômica determine diferenças entre o processos de experimentação, a juventude e adolescência implicam a necessidade dos sujeitos adquirirem novos repertórios. De acordo com Heilborn (2012),

> Um conjunto de pequenos rituais de passagem constitui o processo de transição para a vida adulta. A adolescência/juventude é a etapa da vida em que representações, valores, práticas, papéis e condutas sociais são consolidados. Neste sentido, um elenco de pequenas e sucessivas experiências de primeira vez modula a socialização do

> jovem (Bozon, 2003; Giami & Schiltz, 2004) tal como o primeiro namoro, a primeira relação sexual e o primeiro trabalho. (p. 59)

No entanto, embora haja o reconhecimento dessa fase como período de construção identitária, é mais fácil encontrar trabalhos que analisem a sexualidade do ponto de vista das relações sexuais, sobretudo em sua intersecção com a saúde e com a prevenção de e DSTs e gravidez considerada precoce. Acredita-se que essa perspectiva possa estar relacionada a alguns resquícios das noções de adolescência e juventude como uma etapa crítica e problemática, típica de uma população que é considerada desviante e predisposta a comportamentos de risco, como bem ilustrado por Abramo (2005, p. 20 -21).

De antemão, defende-se aqui a necessidade de trazer para o debate da juventude as questões de gênero, considerando adolescentes e jovens como sujeitos de seus processos de desenvolvimento e portadores de direitos, pois

> (...) uma perspectiva adequada na abordagem da temática da sexualidade juvenil deve centrar-se na compreensão de que a sexualidade não se reduz à explicação do amadurecimento sexual orgânico, pois abrange a compreensão dos cenários relacionais da mesma que importam em relações de gênero, em reconhecer o desejo ou não de estabelecer intimidade corporal com alguém, capacidade de refletir sobre as convenções sexuais e proteger-se tanto da eventualidade reprodutiva como de potenciais infecções sexualmente transmissíveis. (HEILBORN, 2012, p. 66)

De acordo com a pesquisa *Agenda Juventude Brasil*, as disparidades de gênero são percebidas na própria perspectiva dos e das jovens, quando são questionados sobre se é preferível ser homem ou ser mulher. A maioria dos e das entrevistadas afirmou que é melhor ser homem (52%) do que mulher (apenas 33%). As justificativas que aparecem com maior frequência para esse resultado indicam a "maior liberdade que o homem tem" e "ter mais oportunidade de trabalho." (ABRAMO, 2016, p. 27 - 28).

No que tange a masculinidade, acredita-se que a juventude seja um período chave para a afirmação da identidade, no qual, certamente, o jovem depara-se com a hierarquia, com as exigências sociais, assim como com os privilégios de ser homem. A princípio, devemos considerar o caráter grupal da sociabilidade na juventude, período predominantemente marcado por afastamentos e questionamentos com relação ao grupo familiar de origem, concomitante à inserção e circulação nos meios sociais, acredita-se que

> (...) as relações de sociabilidade entre amigos são fonte de definição e redefinição identitária, cujos primeiros contornos têm início na família. A identidade social, elaborada por meio do contraste e da oposição "nós-outros", inclui os atributos dos vários grupos dos quais o indivíduo participa, como camada social, ocupação, religião e gênero, permitindo que ele incorpore diferentes identidades sociais que o

> distinguem dos integrantes de outros grupos (WATARAI, 2006 apud RISK e ROMANELLI, 2008, p. 59).

Nesse sentido, as proposições de Bourdieu (2002) sobre virilidade são muito significativas, na medida em que o autor assinala que os privilégios masculinos também são onerosos, uma vez que há uma imposição de que os homens afirmem constantemente sua virilidade, *"(...) entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate e a violência (...)*." (p.64), para que esta seja apreciada pelos outros homens. Tal postura viril, por vezes, expõe os homens a comportamentos de risco, em rituais de passagem e aceitação, que comprovem a ausência de medo, bem como, das características socialmente atribuídas à masculinidades não hegemônicas ou às mulheres. Tal coragem, levada a cabo diante dos outros homens, parte, na verdade, do "medo viril" de não ser aceito pelos pares, de não conseguir comprovar a masculinidade ou de identificar-se com o feminino (p.66).

"É importante salientar que a androssocialidade, isto é, a sociabilidade entre homens, compreende marcas de gênero extremamente relevantes, pois constitui um dos recursos para a construção da identidade e da masculinidade, sobretudo em grupos de jovens." (ROMANELLI, 1995 *apud* RISK e ROMANELLI, 2008, p. 60). Dessa forma, acredita-se que, a adolescência e juventude constituam-se períodos especialmente delicados, nos quais os homens tenham que zelar por performances que sejam competitivas e comprovem sua "macheza" diante do grupo, considerando especialmente que essa fase inaugura uma corporeidade sexuada, que precisaria identificar-se com a hegemonia heterossexual, viril e por vezes violenta, que não raramente representa riscos físicos e emocionais aos jovens. Considerando os interesses de mercado, a sociabilidade grupal e possíveis posturas de enfrentamento familiar, essa população coloca-se especialmente suscetível ao abuso de drogas, a violência e criminalidade, ao consumo de bens materiais que os façam pertencer ao grupo, à modificações corporais arriscadas, ao consumo de pornografia, etc.

No que diz respeito à sexualidade masculina e hegemônica Heilborn, (2012, p. 62) reitera que os jovens são pressionados a manterem relações sexuais com pessoas do sexo oposto o mais depressa possível, inclusive para afastar qualquer suspeita de homossexualidade ou de feminilidade, assegurando, por outro lado, estigmas que mantém os homossexuais atrelados a imagem de passivos e efeminados e, às mulheres, o lugar de "recatadas". E, de acordo com Vasconcelos *et al* (2016), para os rapazes, sexo pode não pressupor um vínculo afetivo, mas sim uma ferramenta para afirmação da virilidade perante os pares, podendo submeter os jovens a riscos de saúde, pois entende-se que não necessariamente há aí uma relação de cuidado.

Embora não se pretenda ter aqui uma visão essencialista, é notório que muitos estudos desdobram-se sobre a questão dos jovens e adolescentes tenderem a negligenciar, por vezes, a própria saúde, pois, aparentemente, o comportamento de cuidado remete à posturas maternas e femininas que são contrárias às masculinidades hegemônicas (Buirdieu, 2012; Vasconcelos *et al*, 2016; Santos, 2007). Desse modo, os jovens homens costumam ter menos comportamentos preventivos e menor aderência a tratamentos, afirmando assim, a virilidade e força ilimitada do próprio corpo.

Quanto à percepção dos sujeitos jovens com relação as masculinidades hegemônicas, destacaremos duas pesquisas: *Eu Virei Homem!: a construção das masculinidades para adolescentes participantes de um projeto de promoção de saúde sexual e reprodutiva* e, também, *Modelos de Masculinidade na Percepção de Jovens Homens de Baixa Renda*. Ambas não pretendem definir um padrão de masculinidade hegemônica, como já vimos ser impossível, uma vez que os jovens pertencem a territórios distintos, certamente atravessados por marcadores sociais muito diversificados. No entanto, as percepções ajudam a ilustrar e melhor entender como se dão os processos hierárquicos entre os jovens.

O primeiro estudo, *Eu Virei Homem* (Vasconcelos *et al*, 2016), foi realizado junto à 24 adolescentes entre 13 e 17 anos, em grupos, nas dependências de uma escola pública de ensino fundamental, com a finalidade de entender as masculinidades hegemônicas para pensar em alternativas de promoção de saúde. Obtiveram como resultados, dentre esse grupo de jovens, que as transformações corporais típicas da adolescência eram significadas positivamente, como ritos de passagem para um corpo e uma vida adulta, e também que os adolescentes sentiam vergonha de falar sobre o próprio corpo em grupo. Ademais, verificou-se a paternidade como critério capaz de transformar alguém em "homem", e embora alguns rapazes tivessem valorizado o cuidado do filho, outros asseguraram que o papel do pai era exclusivamente financeiro e provedor. Por fim, quanto às relações de gênero, é possível destacar o pouco conhecimento dos adolescentes, que restringiam o termo ao uso biológico e, além disso, alguns discursos legitimavam a posição de subalternidade feminina, reiterando os privilégios dos homens sobre as mulheres. Os autores relatam posturas sexistas e recusa de participar de jogos onde os adolescentes tivessem que interpretar figuras femininas, como se isso conflitasse com suas masculinidades. Os jovens relatavam que a afirmação como homens dependia de demonstrações de virilidade, sobretudo do ponto de vista da exibição sexual. Encontrou-se a valorização da sexualidade masculina e da inexperiência e virgindade feminina. E, por fim, observou-se o tabu quanto à homossexualidade, pois, para esses adolescentes, "ser homem" está inevitavelmente atrelado ao interesse e desejo por mulheres.

Por sua vez, o estudo *Modelos de Masculinidade na Percepção de Jovens Homens de Baixa Renda* (SANTOS, 2007) foi realizado em uma escola de futebol (ambiente altamente masculinizado), na periferia da Paraíba, junto a 17 jovens de 15 a 19 anos. Para os entrevistados, a categoria que mais remete à masculinidade é a responsabilidade, seja sobre si mesmos, sustentando-se, seja sobre uma família, nos tradicionais moldes patriarcais, com relação a qual seriam responsáveis pelo sustento. Observou-se também alguns relatos que evidenciavam a posição de provedor em detrimento da mulher, que nessa caso seria responsável afetivamente pelo lar.

Observa-se, com estes jovens mais velhos, uma preocupação central em serem responsáveis e, junto a isso, está atrelada a categoria trabalho, e portanto, uma inquietação com a independência, autonomia social e financeira e com a definição de um projeto de vida, capaz de sustentar um modelo ideal de masculinidade e também de vida adulta.

Tanto os adolescentes do primeiro estudo quanto esses últimos jovens, descrevem atributos que são capazes de transparecer masculinidades hegemônicas. Observa-se que, ambos

os grupos transitam por entre discursos que, muitas vezes, não são representativos de suas realidades, mas sim, de um ideal de masculinidade. Nos dois estudos os autores relatam situações de discursos que transparecem conformidade com as disparidades de gênero e que também são homofóbicos.

Conclui-se que, como abordado anteriormente, o estudo das masculinidades hegemônicas permite perceber que, a despeito das transformações sociais e conquistas das minorias, ainda é necessário caminhar muito na direção de transformar as masculinidades em padrões capazes de serem mais equânimes e menos hierárquicos e opressores para com as mulheres e os próprios homens. Por fim, como caminho palpável, considera-se que *"(...) as pesquisas sobre masculinidade hegemônica agora precisam estar mais atentas às práticas das mulheres e à ação histórica recíproca entre feminilidades e masculinidades."* (Connell e Messerschmidt, 2013, p. 266).

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: Abramo, Helena Wendel & León, Oscar Dávila. **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa: 2005, pp 19-36.

_____. Identidades Juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. In NOVAES, R.; VENTURI, G.; RIBEIRO, E.; *et al.* **Agenda Juventude Brasil**: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016, p. 19- 59.

BORDIEU, P. **A Dominação Masculina**. 11ªed. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil, 2012.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W.. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis , v. 21, n. 1, p. 241-282, Abril 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2013000100014&lng=en&nrmiso>. Acesso em 05 de outubro de 2017.

HEILBORN, Maria Luiza. Por uma agenda positiva dos direitos sexuais da adolescência. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro , v. 24, n. 1, p. 57-68, 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010356652012000100005&lng=e&nrm=iso>. Acesso em 05 Out. 2017.

MARTINS, C.H.S; SOUZA, P.L.A. Lazer e Tempo Livre dos(as) Jovens Brasileiros(as): escolaridade e gênero em perspectiva. In: Abramovay, M.; Andrade, E. R.; Esteves, L. C. G (orgs.). **Juventudes:** outros olhares sobre a diversidade. Brasília, Edições MEC/Unesco, 2007. p 117 - 146.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. "Discursos sobre a masculinidade". **Revista Estudos Feministas**, IFCS/UFRJ, v. 6, n. 1, p. 91-112, 1998.

RISK, Eduardo Name; ROMANELLI, Geraldo. Sociabilidade grupal entre jovens de camadas populares: subjetividade e gênero. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto , v. 9, n. 2, p. 45-49, dez. 2008 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702008000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 5 de outubro de 2017.

SANTOS Willian Tito Maia. Modelos de Masculinidade na Percepção de Jovens Homens de Baixa Renda. **Barbarói**: Santa Cruz do Sul, n. 27, jul./dez. 2007 p. 130 - 157.

VASCONCELOS, Anna Carolina de Sena e et al. Eu virei homem!: a construção das masculinidades para adolescentes participantes de um projeto de promoção de saúde sexual e reprodutiva. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 186-197, Mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412902016000100186&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 5 out. 2017.

GT 8 - JUVENTUDE VIOLÊNCIA E CONFLITOS

JUVENTUDE, VIOLÊNCIA E PARTICIPAÇÃO: UMA REVISÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO CENÁRIO BRASILEIRO[1]

João Henrique de Sousa Santos[2]
Bianca Ferreira Rocha[3]
Catharine Oliveira da Silva[4]
Harrison Lucas Rocha de Freitas[5]
Jeanyce Gabriela Araújo[6]

INTRODUÇÃO

A compreensão acerca do conceito de juventude passa pelo conhecimento da realidade dos sujeitos que estão envolvidos nessa fase e, consequentemente, do contexto histórico e social e os diferentes modos de construção de si mesmo e das experiências. As vivências das juventudes são marcadas por experiências subjetivas e sociais, que podem potencializar, nos sujeitos, o processo formativo e participativo. Ao jovem é dada a possibilidade de se ver como um sujeito social, atuando na sociedade de modo a ser influenciado e exercer influência sobre seus pares, criando um campo propício à participação e inserção social (DAYRELL, 2002). Vale ressaltar que esse potencial de participação social e política da juventude foi reconhecido no Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), tendo como um de seus princípios a "valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações." Não obstante, o Estatuto consagra a participação social e política enquanto um direito do jovem, promovendo sua inclusão nos espaços públicos e comunitários e envolvendo-o em ações de políticas públicas e de defesas dos direitos da juventude.

Apesar da instituição do Estatuto da Juventude, que dispõe sobre os direitos dos jovens e políticas públicas de juventude, Souza e colaboradores (2014) chamam atenção para "as escassas políticas direcionadas a esse público, denotando que a juventude brasileira ainda não é concebida como sujeito de direitos, o que não a enquadra em políticas públicas que visem garantir o acesso a bens materiais e culturais." (p.374). Com isso, a juventude, em especial a juventude de periferia, tem sido vítima de constantes violações de seus direitos humanos fundamentais.

---

1 O presente trabalho é fruto da pesquisa "Participação política e juventude de periferia: poder e autonomia no enfrentamento à violência."

2 Doutorando em Psicologia (UFMG). Professor na FEAD-MG. E-mail: jhsousasantos@gmail.com

3 Doutoranda em Psicologia (UFMG). Gerente na SESP/MG. E-mail: biancaroch@yahoo.com.br

4 Graduanda em Psicologia na FEAD-MG. E-mail: catharineosilvas@gmail.com

5 Graduando em Psicologia no Centro Universitário UNA. E-mail: harrisonlrf@gmail.com

6 Graduanda em Psicologia na FEAD-MG. E-mail: jeanycearaujo@gmail.com

O tema da violência tem estado presente em diversos espaços de discussão como uma temática urgente e de interesse de vários campos do conhecimento e setores da sociedade, seja para entendê-la ou para enfrentá-la. Sapori e Soares (2014), apontam que "o crescimento da violência na sociedade brasileira está intimamente associado aos jovens de 15 a 24 anos de idade." (p.65). Para os autores, os jovens, em específico os jovens negros e de periferias, são as principais vítimas e autores da criminalidade violenta no Brasil.

Com o intuito de apontar saídas mais satisfatórias para a juventude, Souza e colaboradores (2014), indicam a importância de garantir a expressão da juventude por meio de espaços nos quais os jovens possam fazer ecoar suas vozes, politizando as demandas presentes no contexto de periferia. O enfrentamento à violência por parte do público jovem advém, como aponta os autores, de propostas "que se conectem com um *projeto amplo de mudança social*, que busque os determinantes e não apenas as manifestações dos problemas, ou medidas paliativas de conformação com sua condição atual" (p.380), a fim de criar condições mais eficazes para que os jovens possam se tornar sujeitos políticos.

Souza e colaboradores (2014) chamam atenção para a violência enquanto um fenômeno que abarca um recorte populacional específico, fundamentado, essencialmente, em relações de desigualdade. A violência no Brasil tem classe social, cor e faixa etária, sendo uma marca de um contexto histórico com determinantes políticos e econômicos. Diante dessa problemática social, em um contexto de vulnerabilidade, violação de direitos e escassez de políticas públicas, fruto de uma dinâmica social/política/econômica que promove desigualdades, Souza e colaboradores (2014, p.375) defendem que "apenas através de projetos que primem pela formação política e participação comunitária, conseguiremos envolver pessoas afetadas em possíveis soluções." Os autores prosseguem dizendo que "a formação política se configura como uma possível estratégia para o enfrentamento dessa e demais formas de violência e negação de direitos vivenciados pela juventude brasileira." (SOUZA, *et al*. 2014, p. 376).

Diante desse quadro, a participação política é tomada como um processo de construção coletiva, partindo ao mesmo tempo de experiências individuais e compartilhadas, a fim de construir uma leitura mais crítica da realidade experimentada. Destaca-se que a participação não se restringe à representatividade institucional. Parte-se da premissa de que os jovens possuem potencial para exercer um papel ativo na sociedade, com interferências nas transformações sociais, buscando estratégias de enfrentamento e resistência aos determinantes sociais.

Ademais, o presente estudo traz uma revisão integrativa da produção científica brasileira sobre juventude, violência e participação, com o objetivo de identificar as convergências presentes nas produções sobre essa temática. Considera-se importante a sua execução dada a possibilidade de apresentar as ênfases presentes nas inter-relações, marcando, com isso, possíveis campos de investigação nas interfaces dos temas apontados.

METODOLOGIA

O estudo apresenta os resultados de uma revisão integrativa das produções sobre juventude, violência e participação. Esse tipo de revisão proporciona uma síntese de conhecimento ao combinar dados de estudos empíricos e teóricos, buscando definir conceitos, revisar teorias e analisar problemas metodológicos, ou seja, possibilitando a sumarização de pesquisas que giram em torno de determinada temática. (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* – SciELO e Index Psi Periódicos Técnico-Científicos, visando assegurar uma abrangência da revisão no contexto brasileiro. A pesquisa ocorreu a partir da combinação de duas palavras-chaves, a saber: "juventude AND violência", "violência AND participação" e "participação AND juventude". O "AND" foi o operador booleano adotado para intermediar as palavras.

Alguns critérios de inclusão foram adotados para a realização desse estudo, são eles: (1) publicações em português e referentes ao contexto brasileiro; (2) artigos indexados nos referidos bancos de dados no período entre 2007 e julho de 2017; (3) publicações que apresentam resultados de pesquisas empíricas. Ressalta-se a exclusão de teses, dissertações, livros, capítulos de livros, resenhas e trabalhos teóricos. Os critérios e delimitações estabelecidas buscam atender ao objetivo de conhecer como a temática tem sido trabalhada nas publicações nacionais mais recentes.

Primeiramente, para a seleção dos artigos, procedeu-se a busca e leitura dos resumos, priorizando trabalhos que apresentavam conexões com o objetivo do presente estudo. Após essa etapa, ocorreu a leitura na íntegra dos artigos a fim de identificar se de fato atendiam aos critérios supracitados. Ao serem selecionados foram discriminados os seguintes itens presentes em cada artigo: autores, ano, periódico de publicação, tema de estudo, metodologia e resultados encontrados. Posteriormente, seguiu-se a fase de discussão dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da busca realizada nas referidas bases de dados, foi localizado um total de 463 artigos, com menor número, comparativamente, na combinação "participação AND juventude" (tabela 1). Dessas publicações, 353 encontravam-se na *SciELO* e 110 no Index Psi. Mediante a leitura dos resumos desses artigos, foram subtraídos do resultado inicial: 90 que se encontravam duplicados, 169 que não atendiam aos critérios de inclusão e 177 que não contemplavam os temas de interesse, ou, ainda, exploravam tais questões de maneira superficial e indireta, isto é, associada a outros fatores que não estavam vinculados aos propósitos desse estudo. Dessa maneira, foram selecionados 27 artigos, os quais foram lidos na íntegra. Após leitura na íntegra, 9 artigos foram excluídos, restando 18 artigos que serão discutidos ao longo deste trabalho. Referente ao período de publicação dos trabalhos analisados, verificou-se a ausência de trabalhos que atendiam aos critérios nos anos de 2012 e 2017, considerando até julho.

Tabela 1 - Caracterização dos artigos segundo bases de dados, descritores, encontrados

Base de dados	Juventude AND Violência	Violência AND Participação	Participação AND Juventude
SciELO	103	152	98
Index Psi	47	44	19

Fonte: dados da pesquisa

A análise dos dados considera a produção de categorias que tiveram como referência as palavras-chave utilizadas na busca desta revisão integrativa, a saber: participação e juventude, juventude e violência, violência e participação. A seguir, serão apresentados e discutidos os principais resultados identificados.

PARTICIPAÇÃO E JUVENTUDE

Ao investigar a compreensão que jovens inseridos em movimentos têm sobre política, Mesquita e colaboradores (2016) assinalam que a participação da juventude perpassa três eixos de entendimento que, de certo modo, direciona as múltiplas formas de organização. O primeiro refere-se a uma visão clássica sobre política, a política institucional, partidária. Na pesquisa realizada os jovens expressaram uma crítica aos espaços de representação institucionalizados. Há, nessa visão, um descrédito à política, especialmente por aqueles jovens que não estão inseridos em movimentos tradicionais. O segundo eixo toma a política como a base das relações humanas. Para esse grupo a política está presente nas relações sociais, nos processos de organização e luta, nas trajetórias militantes, ou seja, no modo como a vida é organizada. O último eixo, nas palavras dos autores, toma a "política como instrumento de transformação social e pessoal a partir de um espaço de disputa em busca da efetivação de direitos que não estão garantidos." (MESQUITA et al, 2016, p.293). Ressalta-se que nessa concepção a política aparece como instrumento de enfrentamento, luta e participação.

A crítica à política partidária também está presente no estudo de Castro (2008). Ao investigar a participação de jovens em redes que os direcionam à sociedade mais ampla, a autora entrevistou 25 jovens, de 16 a 28 anos, militantes de partidos políticos e jovens engajados no trabalho social comunitário. Nos resultados da autora há uma clara divisão entre esses dois grupos. Por um lado, tem-se uma juventude que acredita na importância da vinculação institucional como uma possibilidade de intervir mais diretamente nos problemas sociais, assegurando uma amplitude maior das ações. Por outro, uma juventude que desconfia da atividade político-partidária, acreditando que essa promove um afastamento das reais necessidades dos jovens.

No envolvimento com a política as identificações são importantes, como apontam Castro e Mattos (2009). Na investigação sobre militância realizada com 19 jovens do Rio de Janeiro, verificou-se que as identificações ora se aproximam daquelas experimentadas por seus familiares, ora se distanciam dos familiares se identificando com uma política atrelada ao desejo de experimentar o novo. As ações políticas segundo as autoras ainda trazem em seu bojo a necessidade dos jovens de se localizarem no presente, de se implicarem com os problemas sociais e de se responsabilizarem pelos acontecimentos atuais, conferindo um lugar de sujeito para os jovens.

Projetos que atrelados a arte e cultura também possibilitam pontos de identificação e espaços de participação. Uma pesquisa realizada por Mayorga e colaboradores (2008) com jovens de um coletivo de hip hop, aponta uma juventude que utiliza a sua arte e cultura para formação política. Para os autores, o hip hop se torna um ato político formativo, na medida que seus elementos expressam denúncias e reivindicações de direitos que são negados, em especial, à população jovem, negra e periférica. A formação adquirida pelos jovens, integrantes do Coletivo investigado, é repassada para a sociedade por meio das ações comunitárias.

A participação em movimentos, e seus efeitos de subjetivação política, também é discutido no estudo realizado por Zanetti (2011). Ao investigar a trajetória de quatro jovens feministas da região metropolitana do Rio de Janeiro, verificou-se o enlace entre o ativismo em ONGs e movimentos sociais com o movimento feminista. As jovens apontam que suas trajetórias de militância agregaram mudanças em suas vidas, assim como promoveu diversas formas de expressão e participação no movimento feminista.

Outro ponto de formação política aparece no estudo de Martins e Dayrell (2013) na figura do grêmio estudantil. Na pesquisa realizada com um grêmio estudantil de uma escola pública de Ensino Médio, os autores observaram que os jovens participantes do coletivo possuíam um modo singular de funcionamento, distanciando da lógica burocrática dominante na escola. A construção de uma identidade coletiva, a noção de participação como uma forma de discutir assuntos comuns ao grupo, e a compreensão do papel formativo de uma consciência crítica são elementos presentes nas falas dos jovens entrevistados e nas observações realizadas.

JUVENTUDE E VIOLÊNCIA

Almeida e colaboradoras (2014) chamam atenção para as condições de vulnerabilidade da juventude diante de políticas públicas pouco eficazes para essa população. As autoras entrevistaram onze jovens com o objetivo de investigar a relação entre juventude e violência. Preconceito, intolerância, tráfico de drogas, pobreza e criminalidade são os principais fatores apontados pelos jovens como promotores de violência no contexto em que estão inseridos. A ociosidade atrelada à ausência de ações, especialmente públicas, voltadas para a juventude também surge como ponto de produção da violência.

O contexto de vulnerabilidades também aparece no estudo de Moura, Oliveira e Vasconcelos (2015). Na pesquisa realizada com 190 jovens moradores de periferia, os autores descreveram as vivências de violências sofridas e praticadas, e como o contexto social desfavorável está relacionado com o aumento dos riscos à saúde e vivências de violências. O estudo aponta que a violência está diretamente relacionada com a dimensão territorial, marcada por vulnerabilidades sociais, nas quais os jovens estão inseridos.

Outro estudo realizado com jovens de periferia traz a violência em seu papel de mediadora das relações intersubjetivas (MELO *et al*, 2007). No universo da juventude de periferia a violência normatiza as práticas cotidianas, conduzindo não apenas a organização da comunidade, por meio de regras e imperativos, mas também as vidas dos jovens que se veem moldados pelos ditames impostos, especialmente pelo tráfico. Na conclusão as autoras apontam a dificuldade dos jovens em encontrarem uma saída para o problema da violência, ao mesmo tempo em que indicam que caso existisse uma saída não haveria dúvidas de que os jovens atuariam em sua direção.

Na esteira da violência como mediadora das relações, Maranhão e colaboradores (2014), discutem como a violência sofrida no ambiente familiar, naturalizada e entendida como forma de educação, é percebida pelos jovens de forma mais negativa do que a violência presente na comunidade. O estudo dos autores chama atenção para a relação entre as experiências de situação de violência e os fatores de proteção social e pessoal. Os resultados dos questionários aplicados a 529 jovens, estudantes de escolas públicas, apontam a violência como forma de impor limites e educação, especialmente no ambiente familiar.

As percepções sobre violência também foram alvo dos estudos de Rizzini e Limongi (2016). Para as autoras, o contexto de violência, marcado especialmente pela dinâmica do tráfico, passa a impactar nas escolhas e decisões dos jovens. Nas entrevistas realizadas com 14 jovens, moradores de uma favela no município de Niterói/RJ, foi possível observar que a violência presente no contexto de periferia produz obstáculos para o desenvolvimento dos jovens, em especial nas áreas de educação e trabalho. A violência aparece sobretudo na dinâmica relacional entre o tráfico de drogas e a polícia. O estudo reverbera, ainda, a violência decorrente da negligência produzida pelo escasso aparato institucional, políticas públicas ineficazes e extrema pobreza.

A violência está presente no ambiente em que os jovens estão inseridos, produzindo vítimas ou autores, especialmente na relação com o tráfico de drogas. Sento-Sé e Coelho (2014) apontam que a violência, nesse contexto, é marcada pela presença da polícia, e naturalizada como algo que faz parte do cotidiano em que os jovens estão inseridos. No estudo que os autores realizaram buscando problematizar as correlações existentes entre juventude, violência, família, escola e perspectiva de futuro, verificou-se que a violência se atrela mais ao contexto social, marcado por vulnerabilidade, do que por fatores como escolaridade ou pela própria juventude.

Correa e Souza (2011), tendo como base a realidade crescente de jovens mortos por causas externas, realizaram uma pesquisa sobre a vivência dos jovens brasileiros com a

violência. Utilizando de manchetes de jornais, as autoras discutem com os jovens sobre as várias facetas da vulnerabilidade vivenciada pela juventude. No entendimento dos jovens a juventude se apresenta como portadora de comportamentos irresponsáveis. É elencado também o desamparo familiar e a falta de figuras de referência como fator para a vulnerabilidade.

A violência é um fenômeno multifacetado encontrando diversas formas de ser perpetrada. Nascimento, Gomes e Rebello (2009), discutem a questão da violência relacionada ao modelo hegemônico de masculinidade, e como esse perpassa o processo de construção e reprodução das identidades dos jovens. O estudo realizado com 19 homens jovens com idade entre 15 e 17 anos, evidencia que as características que compõe o modelo hegemônico de masculinidade são naturalizadas e percebidas como biologicamente estabelecidas, o que faz com que alguns entrevistados acreditem que a violência é intrínseca ao homem. A violência nesse contexto também aparece como um caminho a ser percorrido, sendo para alguns jovens uma abertura para superar situações, e para outros uma forma de realizar seus objetivos e/ou um modelo a ser seguido.

Ademais, Xavier, Conchão e Carneiro Junior (2011) trazem a resiliência como elemento importante para se pensar a superação da relação entre juventude e violência. Para os autores, em estudo com 11 jovens de idade entre 15 a 19 anos, a resiliência aparece como um fator que possibilita o afastamento dos jovens às situações de risco. Trata-se da possibilidade de produção de estratégias pessoais e coletivas de planejamento e projetos de vida que atuam diretamente sobre situações de vulnerabilidade social buscando a superação das condições desfavoráveis.

VIOLÊNCIA E PARTICIPAÇÃO

O estudo de Amaro, Andrade e Garanhani (2010) buscou identificar os significados e as manifestações da violência por meio de entrevistas com lideranças comunitárias de duas regiões da periferia da cidade de Londrina-PR. As autoras identificaram que comunidades mais mobilizadas tendem a perceber a violência de forma mais abrangente e expressiva, o que permite maior possibilidade de enfrentamento. Ao entender a violência como reflexo da estrutura social, da cultura e dos fenômenos institucionais, as comunidades mais mobilizadas evidenciam, nas palavras das autoras, "uma percepção mais aprofundada da realidade e mais condizente com a complexidade do problema." (AMARO; ANDRADE; GARANHANI, 2010, p. 308).

Lico e Westphal (2014) chamam atenção para a importância da inclusão dos jovens em ações de mobilização e enfrentamento à violência. No estudo realizado pelas autoras em regiões de alta vulnerabilidade social, em dois distritos localizados na região sul do município de São Paulo, verificou-se a relação entre violência e uma juventude pouco mobilizada, em que não se apresenta como protagonista das ações coletivas em torno do enfrentamento à violência. Todavia, se trata de um duplo movimento em que os jovens não se incluem, mas, também, não são incluídos, logo excluídos, das ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo apresentou uma revisão integrativa da produção brasileira sobre juventude, violência e participação. No processo de investigação verificou-se um amplo número de estudos sobre juventude, porém pouca correlação entre violência e participação no campo empírico. A literatura tem evidenciado uma ênfase maior nos estudos sobre juventude e violência, considerando, especialmente, os cenários contemporâneos de problematização da juventude e adolescência na relação com o acometimento de atos infracionais, e, consequentemente, discussão política sobre redução da maioridade penal.

Os resultados obtidos nesse estudo apontam para a presença da juventude nos espaços de participação, em especial, movimentos sociais e espaços não institucionalizados, coletivos formados por processos de identificação. Não foram encontrados estudos sobre a participação da juventude nos espaços institucionalizados de participação social, como conselhos representativos. A resistência aos espaços institucionalizados parece ter correlação com a representação negativa que a juventude tem sobre a política partidária, confiando pouca ou nenhuma representatividade a esse campo.

No que diz respeito à violência, o contexto de vulnerabilidade aparece como o grande produtor de violência nos cenários das juventudes, seja como vítimas ou autores de violência. O tráfico de drogas e a polícia, nos contextos de periferia, ainda se mostra como o ponto de maior reverberação de violência. Todavia, essa também é percebida no contexto familiar e como efeito da ausência de políticas voltadas para a juventude.

Ademais, ressalta-se a necessidade de estudos sobre violência e participação. Os artigos de Amaro, Andrade e Garanhani (2010) e Lico e Westphal (2014) atestam a possibilidade da mobilização social como forma de enfrentamento à violência, evidenciando que contextos de pouca ou nenhuma mobilização coletiva tende a apresentar contextos de maior vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Arthemis Nuamma Nunes de et al. Juventude e violência: o que pensam os jovens de um Projovem Urbano em Natal/RN. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v.22, n.4, p.853-869, 2014. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.9788/TP2014.4-14>. Acesso em: 16 de jan. 2018.

AMARO, Marcia Caroline Portela; ANDRADE, Selma Maffei de; GARANHANI, Mara Lúcia. A violência sob o olhar de lideranças comunitárias de Londrina, Paraná, Brasil. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.19, n.2, p.302-309, 2010.

BRASIL. **Lei Nº 12.852/13**. 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. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 03 set. 2017.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v.16, n.30, p.253-268, 2008.

CASTRO, Lucia Rabello de; MATTOS, Amana Rocha. O que é que a política tem a ver com a transformação de si? Considerações sobre a acção política a partir da juventude. **Análise Social**, v.XLIV, n.193, p.793-823, 2009.

CORRÊA, Carolina Salomão; SOUZA, Solange Jobim e. Violência e vulnerabilidades: os jovens e as notícias de jornal. **Fractal**: Revista de Psicologia, v.23, n.3, p.461-486, 2011.

DAYRELL, Juarez. *Por uma pedagogia da juventude*. **Onda Jovem**, São Paulo, ed.1, s/p, 2012. Disponível em: <http://www.ondajovem.com.br/acervo/1/pedagogia-da-juventude>. Acesso em: 03 set. 2017.

LICO, Fátima Madalena de Campos; WESTPHAL, Márcia Faria. Juventude, violência e ação coletiva. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.23, n.3, p.764-777, 2014.

MARANHÃO, Joyce Hilario *et al*. Violência, risco e proteção em estudantes de escola pública. **Fractal**: Revista de Psicologia, Rio de Janeiro, v.26, n.2, p.429-444, 2014.Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/853>. Acesso em: 19 de dez. 2017.

MARTINS, Francisco André Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude e participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.38, n.4, p.1267-1282, 2013.

MAYORGA, Claudia *et al*. O cultural e o político no Coletivo Hip Hop Chama: um papo reto sobre participação política e as relações entre universidade e movimentos sociais. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v.3, n.1, p.96-109, 2008.

MELO, Elza Machado de *et al*. A violência rompendo interações. As interações superando a violência. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v.7, n.1, p.89-98, 2007.

MESQUITA, Marcos Ribeiro *et al*. Juventudes e participação: compreensão de política, valores e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v.28, n.2, p.288-297, 2016.

MESQUITA, Marcos Ribeiro; OLIVEIRA, Ana Clara Martins. Juventudes, movimentos e culturas: a participação política de jovens na cidade de Maceió. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.18, n.2, p.379-387, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26128209025>. Acesso em: 20 dez. 2017.

MOURA, Leides Barroso Azevedo; OLIVEIRA, Cesar de; VASCONCELOS, Ana Maria Nogales. Violências e juventude em um território da Área Metropolitana de Brasília, Brasil: uma abordagem socioespacial. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.20, n.11, p.3395-3405, 2015.

NASCIMENTO, Elaine Ferreira do; GOMES, Romeu; REBELLO, Lúcia Emília Figueiredo de Souza. Violência é coisa de homem? A "naturalização" da violência nas falas de homens jovens. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.14, n.4, p.1151-1157, 2009.

RIZZINI, Irene; LIMONGI, Natalia da Silva. Percepções sobre violência no cotidiano dos jovens. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.19, n.1, p.33-42, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1414-49802016.00100004>. Acesso em: 15 de jan. 2018.

SAPORI, Luís Flávio; SOARES, Gláucio Ary Dillon. Jovens, drogas e violência. In.: SAPORI, Luís Flávio; SOARES, Gláucio Ary Dillon. **Por que cresce a violência no Brasil?** Belo Horizonte: Autêntica Editora: Editora PUC Minas, 2014. p. 65-80.

SENTO-SÉ, João Trajano; COELHO, Maria Claudia. Sobre errâncias, imprecisões e ambivalências: notas sobre as trajetórias de jovens cariocas e sua relação com o mundo do crime. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v.20, n.42, p.327-357, 2014. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832014000200013>.Acesso em: 06 de jan. 2018.

SOUZA, Candida de *et al*. Formação política como uma forma de enfrentamento à violência na juventude. **Revista psicologia política**, São Paulo, v. 14, n. 30, p. 367-383, ago. 2014.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias de; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>. Acesso em: 03 set. 2017.

XAVIER, Karla Rampim; CONCHÃO, Silmara; CARNEIRO JUNIOR, Nivaldo. Juventude e resiliência: experiência com jovens em situação de vulnerabilidade. **Journal of Human Growth and Development**, São Paulo, v.21, n.1, p.140-145, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.20003>. Acesso em: 13 de jan. 2018.

ZANETTI, Julia Paiva. Jovens feministas do Rio de Janeiro: trajetórias, pautas e relações intergeracionais. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.36, p.47-75, 2011. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332011000100004>. Acesso em: 04 jan. 2018.

HOMICÍDIO JUVENIL: VIOLÊNCIA QUE ASSOLA A JUVENTUDE BRASILEIRA

Davi Mendes Caixeta
Especialização em Juventude no Mundo Contemporâneo pela FAJE (2018), Mestrado em filosofia pela PUC-SP (2018), Bacharel em Filosofia pela FAJE (2014), Bacharel em Direito pela USP (2007).
davicaixeta@gmail.com

A violência está ligada ao uso abusivo da força, quando uma pessoa ou um grupo coagem alguém a ter determinada atitude, a dominação de um sobre o outro. Nesse sentido, a violência lembra o uso da força de maneira ilegítima, por parte de governos tirânicos e autoritários, com a intenção de dominar todo um povo. Mas também essa palavra muitas vezes é compreendida como um tipo de agressão ainda mais extrema, quando, através da força ou da técnica, uma pessoa ou todo um grupo social perde a própria vida. Pensamos nos casos de mortalidade em que o direito à vida é categoricamente violado, as vítimas da violência são colocadas numa situação de perigo, são destituídas de suas vidas.

Diante dessa pluralidade de sentidos que essa palavra possui, precisamos indagar: que tipo de violência estamos mencionando no presente artigo? Primeiramente, queremos explicitar a violência que assola diversos jovens no Brasil. Em segundo lugar, com o intuito de discutir um grande problema que permeia o contexto juvenil brasileiro, analisamos mais especificamente as situações de violência relacionadas ao homicídio juvenil. Queremos, com esse texto, trazer à tona o problema da juventude brasileira que é assassinada ou exterminada nas mais diversas regiões do país.

Tomamos como fonte dessa pesquisa as informações apresentadas pelo *Mapa da Violência 2014: Os jovens do Brasil*[1], que traz um panorama da evolução da violência dirigida contra a juventude brasileira, compreendendo pessoas de 15 a 29 anos, no período entre 1980 e 2012. Anteriormente, foi lançado o *Mapa da violência 2013*, com estatísticas e análises sobre a mortalidade juvenil, tendo como base os jovens entre 15 e 24 anos. No entanto, foi necessário atualizar os estudos, adequando o estudo ao conceito de juventude estabelecido pelo Estatuto da Juventude, a partir de 2013.

Em ambos os documentos, são destacadas três causas diferentes de morte violenta de jovens: homicídio, suicídio e mortes em acidentes de transportes[2]. Tanto no documento de 2013 como no de 2014, os homicídios são apontados como a principal causa de morte de jovens no Brasil. O *Mapa da Violência 2013*, analisando a faixa etária entre 15 e 24

1 Documento de autoria de Julio Jacobo Waiselsz, em parceria com a Secretaria-Geral da Presidência da República, a Secretaria Nacional de Juventude e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

2 Os números sobre esses eventos de violência são fornecidos pelo Governo Federal, por meio do Subsistema de Informação sobre Mortalidade (SIM), ligado ao Ministério da Saúde.

anos, afirma que os homicídios de jovens brasileiros, em 2011, foram de 27.471 mortos, equivalente a 52,63% do total, dos quais 71,44% negros (pretos e pardos) e 93,03% do sexo masculino[3]. Nesse mesmo sentido, o *Mapa da Violência de 2014* aponta que, em 2012, os homicídios de jovens brasileiros, entre 15 e 29 anos, chegaram a 30.072, equivalente a 53,37% do total de homicídios desse ano, dos quais 77% eram negros (pretos e pardos) e 93,3% do sexo masculino[4]. Apesar de o primeiro estudo ter como base a juventude entre 15 e 24 anos no ano de 2011, e o outro os jovens entre 15 e 29 anos no ano de 2012, os dois documentos chamam a atenção para o grande número de homicídios os quais assolam a juventude brasileira.

No ano de 2012, estimava-se que havia 194 milhões de habitantes no Brasil, sendo que a população de jovens (entre 15 e 29 anos) era de 52,2 milhões, representando 26,9% do total. Nesse mesmo ano, houve 56.377 homicídios no país, com uma taxa de homicídios de 29 vítimas para cada 100 mil pessoas. Desses, 30.072 eram jovens entre 15 e 29 anos, correspondendo a uma taxa de homicídio juvenil de 57,6 vítimas para cada 100 mil. Essa grande quantidade de jovens assassinados significa um forte impacto tanto para a realidade da juventude brasileira como também para a realidade de todo o país: "os 30.072 homicídios de jovens [...] significam 53,4% do total de homicídios do país, indicando que a vitimização juvenil alcança proporções extremamente preocupantes"[5]. O elevado número de jovens assassinados coloca o problema do homicídio juvenil não somente como uma questão de segurança pública, mas, sobretudo, provoca uma reflexão sobre problemas de saúde pública, desafios envolvendo violações aos direitos humanos.

ONDE TÊM OCORRIDO OS HOMICÍDIOS JUVENIS?

Quando nos deparamos com o problema do homicídio juvenil, precisamos analisar cuidadosamente essas estatísticas, levando em conta o tamanho e a diversidade de um país como o Brasil. É necessário considerar se a violência homicida é recorrente em todos os estados e regiões ou se está localizada em determinados pontos geográficos. Ademais, analisamos se os homicídios de jovens estão presentes somente nas grandes cidades, como as capitais brasileiras, ou se também chegam às cidades menores.

O *Mapa da Violência 2014* oferece um estudo comparativo do número de homicídios juvenis para cada região do país e também para cada unidade federativa[6]. De maneira geral, de 2002 para 2012, a quantidade de homicídio contra jovens cresceu de forma considerável em todas as regiões do Brasil, salvo a região Sudeste. As regiões que mais se destacaram no aumento da taxa de homicídio juvenil foram o Norte e o Nordeste. Na região Nordeste, em 2002, a taxa de homicídio juvenil era 43,2 para cada 100 mil, passando para 79,5 em 2012.

3 Waiselfisz, 2013, p. 9.

4 Waiselfisz, 2014, p. 9.

5 Waiselfisz, 2014, p. 48.

6 Waiselfisz, 2014, p. 43.

Na região Norte, em 2002, a taxa era de 38,8 para cada 100 mil, alcançando a taxa de 67,9 em 2012. A redução da taxa de homicídio juvenil somente ocorreu no Sudeste, que era de 76 para cada 100 mil, em 2002, caindo para 40,1 em 2012[7].

No entanto, é necessária uma análise mais detalhada desse problema no contexto de cada região do país. De 2002 para 2012, na região Nordeste, os estados que tiveram um assustador aumento em suas taxas de homicídio juvenil foram Rio Grande do Norte (+293,6%), Bahia (+249%), Maranhão (+184,1%), Ceará (+176,4%), Paraíba (+160,6%) e Alagoas (+110,9%). Já Pernambuco teve uma diminuição da taxa de homicídios, de 111,3 jovens mortos para cada 100 mil pessoas, em 2002, para 73,8 em 2012, correspondendo a uma redução de 33,6% de jovens assassinados[8].

Na região Norte, entre 2002 e 2012, Amazonas, Pará e Tocantins tiveram um grande crescimento da taxa de homicídio juvenil. No Pará a taxa aumentou 140,9%, no Amazonas 98,7%, e em Tocantins 82,6%[9]. No decorrer dessa mesma década, Acre, Rondônia e Roraima tiveram uma diminuição dessas taxas, sendo que no Acre a redução foi de 9,8%, em Rondônia 22,6% e em Roraima 26,8%[10]. Nesse mesmo período, na região Centro-Oeste, Goiás dobrou sua taxa de homicídio juvenil, passando de uma taxa de 42,5 jovens mortos para cada 100 mil, em 2002, para 87,5 em 2012. Já o Estado de Mato Grosso do Sul teve uma redução, passando de 52,5 jovens mortos para cada 100 mil, em 2002, para 42,3 em 2012[11].

Na região Sudeste, a diminuição da violência homicida não ocorreu igualmente em todos os estados. Somente São Paulo e Rio de Janeiro passaram por significativa redução das taxas de homicídio juvenil. No caso do Rio de Janeiro, a taxa de homicídio juvenil foi reduzida de 117 mortos para cada 100 mil, em 2002, para 56,5 em 2012. Em São Paulo, a taxa diminuiu de 80,2 mortos para cada 100 mil, em 2002, para 24,9 em 2012. Porém, em Minas Gerais, houve um aumento da taxa de homicídio juvenil, passando de 31,7 mortos para cada 100 mil, em 2002, para 47,9 em 2012. No caso do Espírito Santo, já havia uma taxa elevada de homicídio juvenil. Em 2002 essa taxa era de 101,6 jovens mortos para cada 100 mil, havendo uma oscilação no decorrer dessa década, chegando em 2012 com uma taxa de 101,7[12].

As diferentes taxas de homicídio juvenil indicam uma mudança significativa do local em que tem ocorrido as maiores quantidades de jovens assassinados no país. Em 2002, as maiores taxas estavam nos estados de Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo e Pernambuco, três da região Sudeste e um da região Nordeste. Em 2012, as seis maiores

7 Waiselfisz, 2014, p. 43.

8 Waiselfisz, 2014, p. 43.

9 Waiselfisz, 2014, p. 45.

10 Waiselfisz, 2014, p. 45.

11 Waiselfisz, 2014, p. 43.

12 Waiselfisz, 2014, p. 34.

taxas do país se localizavam em Alagoas, Espírito Santo, Ceará, Goiás, Bahia e Paraíba[13]. De 2002 para 2012, vinte unidades federativas apresentaram aumento em suas respectivas taxas de homicídio juvenil, enquanto que somente sete estados tiveram redução. Essas mudanças mostram que a violência homicida deixou de estar localizada em determinados estados que antes eram tradicionalmente conhecidos como violentos, para se alastrar para outras regiões do país.

Outro aspecto importante na análise do homicídio de jovens brasileiros, diz respeito ao tipo de local em que aconteceram: capitais dos estados, grandes metrópoles, cidades de médio e pequeno porte. Em 2012, as capitais com maiores taxas de homicídio juvenil foram Maceió (taxa de 218,1 vítimas para cada 100 mil), João Pessoa (taxa de 177,8), Fortaleza (taxa de 176,6), Vitória (taxa de 140,7) e Salvador (taxa de 138,5)[14]. Na região Nordeste do país, salvo Teresina, cuja taxa de homicídio juvenil foi de 76, as capitais ultrapassaram a trágica barreira dos 100 homicídios para cada 100 mil, sendo que Maceió superou a taxa de 200 jovens mortos para cada 100 mil[15].

Nas grandes cidades brasileiras, tanto aquelas marcadas pelas altas taxas de homicídios como aquelas que vêm reduzindo suas taxas, os eventos de violência homicida não se deram de forma uniforme. Se tomarmos como exemplo a cidade de São Paulo, em 2016, a maioria dos homicídios, levando em conta a população total, aconteceu em regiões periféricas já marcadas pela violência. Os distritos policiais em que foram registrados mais homicídios foram Jaçanã, Jardim Herculano, Campo Limpo, Jaraguá e Jardim Noemia. Essa realidade se torna muito diferente se tomarmos distritos como Aclimação, Itaim Bibi, Pinheiros, com índices muito baixos de homicídios[16].

Além disso, importante comparar as taxas de homicídios entre as capitais dos estados e as cidades do interior. Em 2002, a taxa de homicídio do país era de 28,5 mortos para 1100 habitantes, sendo que as capitais brasileiras tinham uma taxa média de 45,5 e o interior uma taxa média de 16,1. Em 2012, a taxa de homicídios do país era de 29 pessoas assassinadas para cada 1100 pessoas, sendo que a taxa das capitais foi reduzida para 38,5 e a taxa do interior elevada para 22,5[17]. A distribuição dos homicídios para além das capitais dos estados tem se revelado uma fonte importante para a análise dos fatores que incidem na produção e reprodução da violência homicida de jovens.

De acordo com as estatísticas apresentadas pelos documentos de 2014 e de 2013, existem dois processos concomitantes na dinâmica da violência homicida no Brasil: a interiorização e a disseminação da violência homicida, sobretudo do homicídio juvenil[18].

---

13 Waiselfisz, 2014, p. 47.

14 Waiselfisz, 2014, p. 58.

15 Waiselfisz, 2014, p. 58.

16 Secretaria de Estado da Segurança Pública de São Paulo (http://www.ssp.sp.gov.br).

17 Waiselfisz, 2014, p. 65.

18 Waiselfisz, 2014, p. 64.

Esses dois processos indicam que a violência contra a juventude não está apenas em certos lugares do país, mas ocorre nos diversos estados e regiões, tanto capitais como cidades do interior. Ademais, esses dois processos sugerem que há um "deslocamento dos polos dinâmicos e uma nova geografia da violência homicida no país"[19]. A interiorização e a disseminação da violência homicida colocam esse problema como algo que continua assolando o Brasil, sobretudo a juventude.

QUEM SÃO ESSES JOVENS QUE PADECEM COM A VIOLÊNCIA HOMICIDA?

Diante do catastrófico número de homicídios que extermina a população brasileira, buscamos compreender quem são essas pessoas vítimas de assassinatos, quem são esses jovens que perdem suas vidas. Não pretendemos tecer um perfil detalhado dos jovens brasileiros que sofrem com a violência homicida, mas destacamos algumas peculiaridades dos homicídios para ajudar a compreender quem são os jovens com maior suscetibilidade ao homicídio.

O *Mapa da Violência 2014* chama a atenção para a estrutura etária dos homicídios. No ano de 2012, com relação à faixa dos 10 aos 14 anos de idade, o número total de homicídios foi de 743, com uma taxa de homicídios de 4,3 para cada 100 mil pessoas. A quantidade total de homicídios aumenta assustadoramente para 9.295 mortos, quanto se observa a faixa etária dos 15 aos 19 anos, com uma taxa de homicídio de 53,8 para cada 100 mil pessoas. A situação dos homicídios ganha mais perplexidade quanto se toma a faixa dos 20 aos 24 anos de idade, em que o número total de homicídios foi de 11.744, sendo a taxa de homicídios de 66,9 para cada 100 mil pessoas. Esse número apresenta um pequeno decréscimo na faixa etária dos 25 aos 29 anos, com número de 9.658 homicídios, taxa de 55,5 para cada 100 mil pessoas[20]. Destacamos que, dentre todas as idades, a maior quantidade de assassinatos foi com pessoas aos 20 anos de idade, totalizando 2.473 homicídios. Esses números mostram que a incidência de homicídios se dá de maneira diferente para cada faixa etária e confirma que a categoria social mais atingida pelos homicídios são os jovens, especialmente entre 20 e 24 anos[21].

Outro fator que chama a atenção é que as mortes por homicídio são predominantemente masculinas, tanto no total da população assassinada como dentre os jovens mortos. Em 2012, 91,6% das vítimas de homicídio na população total pertenciam ao sexo masculino. Ao analisarmos a população jovem entre 15 e 29 anos, nesse mesmo ano, os jovens homens representavam 93,3% das vítimas[22]. As taxas de homicídio de jovens mulheres, em 2002, era de 7 vítimas para cada 100 mil pessoas. Em 2012, essa taxa teve um pequeno aumento para 7,7. Já a situação dos jovens homens é bastante diferente, com um número

19 Waiselfisz, 2014, p. 64.

20 Waiselfisz, 2014, p. 69.

21 Waiselfisz, 2014, p. 69.

22 Waiselfisz, 2014, p. 70.

bem mais elevado. Em 2002, a taxa de homicídios de jovens homens era de 105,4 vítimas para cada 100 mil pessoas, aumentando para 107,5, no ano de 2012.

Ao tomarmos as categorias de raça/cor da população brasileira, segundo o IBGE, durante a década de 2002 até 2012, o número de homicídios é bastante variado para os diversos grupos da população jovem segundo a raça/cor. Em 2002, o número de homicídios da população jovem branca foi de 10.072, da população jovem preta 2.598, da população jovem parda 14.902, da população jovem amarela 46 e da população jovem indígena 34. Em 2012, o número de homicídios da população jovem branca foi de 6.823 (diminuição de 32,3%), da população jovem preta 2.524 (diminuição de 2,8%), da população jovem parda 20.636 (aumento de 38,5%), da população jovem amarela 24 (diminuição de 47,8%), da população jovem indígena 65 (aumento de 91,5%)[23]. Houve uma significativa queda, entre 2002 e 2012, do número de homicídios relacionados às populações jovens branca e amarela, mas um aumento considerável dos homicídios que atingem as populações jovens parda e indígena. Tendo em vista que, no Brasil, durante essa década, o número de homicídios juvenil aumentou 8,7%, pode-se deduzir que as principais vítimas desses homicídios foram os jovens negros (englobando a população juvenil parda e preta).

O grande número de jovens assassinados escandaliza qualquer pessoa, mostrando que o problema do homicídio juvenil no Brasil não pode ser considerado como algo dentro da normalidade. De acordo com os dados apontados nesse artigo, é possível explicitar algumas características das pessoas que mais são assoladas pela violência homicida: na maior parte são os jovens, predominantemente homens, principalmente negros. Além de a violência homicida estar se espalhando para diversas regiões do país, essa violência também tem constituído um alvo principal dos assassinatos, principalmente o extermínio da juventude, periférica, pobre, negra.

PROBLEMÁTICAS DIANTE DA VIOLÊNCIA HOMICIDA CONTRA A JUVENTUDE BRASILEIRA

Diante dessa angustiante realidade, é possível afirmar que o Brasil enfrenta um grave problema com relação ao homicídio juvenil. Os jovens têm sido exterminados, não somente nas capitais e nas grandes cidades, mas também em diversas regiões do interior do país, nas cidades fronteiriças, nas zonas marcadas pela violência. Diante dos números apresentados, não apenas no *Mapa da Violência 2014*, mas também em outras estatísticas organizadas pelo poder público e por outras instituições sociais, compreende-se que há um verdadeiro genocídio em curso no Brasil:

> Está em curso no Brasil um verdadeiro genocídio. A violência tem se tornado um flagelo para toda a sociedade, difundindo o sofrimento, generalizando o medo e produzindo danos profundos na economia. Entretanto, os efeitos mais graves de nossa barbárie cotidiana não se

23 Waiselfisz, 2014, p. 152.

> distribuem aleatoriamente. Como tudo no Brasil, também a vitimização letal se distribui de forma desigual: são sobretudo os jovens pobres e negros, do sexo masculino, entre 15 e 24 anos, que têm pago com a vida o preço de nossa insensatez coletiva. O problema alcançou um ponto tão grave que já há um *déficit* de jovens do sexo masculino na estrutura demográfica brasileira. Um *déficit* que só se verifica nas sociedades que estão em guerra. Portanto, apesar de não estarmos em guerra, experimentamos as consequências típicas de uma guerra. Nesse caso, uma guerra fratricida e autofágica, na qual meninos sem perspectiva e esperança, recrutados pelo tráfico de armas e drogas (e por outras dinâmicas criminais), matam seus irmãos, condenando-se, também eles, a uma provável morte violenta e precoce, no círculo vicioso da tragédia.[24]

Inquietante a comparação entre os dados sobre homicídio juvenil no país e o caso de alguns países que enfrentam situações de guerra. No caso do Brasil, há uma guerra contra a juventude, pessoas colocadas como uma espécie de inimigos, que devem ser exterminados. Não se trata de uma guerra convencional, mas de uma guerra em que as vítimas são os próprios jovens, assassinados pelos mais diversos motivos, em circunstâncias que revelam a precarização da vida de muitas dessas pessoas. Conforme propõe Malaguti, ao estudar o tráfico de drogas e a violência contra jovens periféricos no Rio de Janeiro, o inimigo nessa guerra brasileira é representado pela pessoa do jovem traficante armado, inimigo público número um[25]. Entende ainda que:

> [...] na transição do autoritarismo, da ditadura para a abertura democrática (1978-1988), houve uma transferência do "inimigo interno" do terrorista para o traficante. Todo o sistema de controle social (incluindo aí suas instituições ideológicas, como os meios de comunicação de massa) convergiu para a confecção de um novo estereótipo. O inimigo, antes circunscrito a um pequeno grupo, se multiplicou nos bairros pobres, na figura do jovem traficante.[26]

Esse problema se agrava bastante quando consideramos que há um descaso ou indiferença com relação ao problema do extermínio de jovens brasileiros: "no Brasil, a violação de direitos trivializou-se, a agressão é quase um capricho, a violência compara-se a frivolidades, o homicídio rotinizou-se"[27]. Mesmo que muitas pessoas, muitos governantes e autoridades saibam desses problemas, parece que houve uma banalização da violência, uma indiferença com relação aos jovens que são assassinados a cada dia no país. Um

24 Soares, 2004, p. 130-131.

25 Malaguti, 2003, p. 35.

26 Malaguti, 2003, p. 40.

27 Soares, 2004, p. 157.

desdobramento dessa indiferença é a invisibilidade com relação a essas pessoas vítimas da violência homicida. "Indiferença gera invisibilidade"[28]. Como muitos dos jovens assassinados são pobres, negros, moradores das periferias, em condições de vida bastante precárias, essas pessoas não recebem suficiente atenção para seus problemas sociais, para tais situações de exclusão e de extermínio. O genocídio de jovens ou é invisibilizado ou é colocado na indiferença, já que vários dessas pessoas são vistas como inimigos públicos.

Alguns pesquisadores sobre o homicídio juvenil, em especial o mexicano José Manuel Valenzuela, têm usado o termo juvenicídio, com o objetivo de explicitar melhor os contextos com grande número de assassinato de jovens. Inspirados pelo sentido de feminicídio, os crimes de ódio baseado no gênero que resulta no assassinato de mulheres, o juvenicídio é uma terminologia relativamente nova e significa o "assassinato sistemático de pessoas jovens"[29]. De certa forma, a grande quantidade jovens mortos por homicídio, aumentando e assustando a cada ano, revela que esses assassinados não ocorrem de maneira aleatória nem por mera casualidade, mas tantas mortes estão sistematizadas em um processo de degradação social, em que as políticas públicas e a conjuntura socioeconômica favorecem ou ignoram a precariedade da vida das juventudes, deixando tantas vidas em situações de violência homicida. Esse fenômeno tem impactado fortemente diversos países da América Latina, onde muitos jovens têm seu direito à vida ameaçado e categoricamente transgredido pela violência, sendo o Brasil como um dos países com números e taxas mais elevados de homicídio juvenil.

Mas que sociedade é essa que extermina seus jovens? Que tipo de país coloca a própria juventude como inimigo público? Como uma situação tão incompreensível pôde se desenvolver e perpetuar no Brasil? A quantidade absurda de homicídios contra a juventude brasileira revela as contradições existentes no Brasil. Por um lado, muitas instituições do país têm afirmado o direito das juventudes, inclusive o direito à vida, como é o caso da Constituição Federal e do Estatuto da Juventude. Por outro lado, as taxas elevadas de homicídios apontam para a grande precariedade das condições de vida da juventude, para violações aos direitos humanos, para falta de garantias ao direito à vida.

Diante da guerra e do genocídio contra a juventude brasileira, como fica o direito fundamental à vida? Será que a sociedade ou as autoridades públicas têm desconsiderado o problema do extermínio de jovens, que vem aumentado década após década, até chegar a índices alarmantes de mortalidade juvenil? Com o crescimento do número de jovens assassinados e das taxas de homicídio, tanto com relação à população brasileira em geral como em relação à juventude, algumas políticas públicas criadas para garantir os direitos da juventude têm sido implementadas.

Em 2014, o Governo Federal publicou o "Plano Juventude Viva", sob a coordenação da Secretaria Nacional de Juventude, com o propósito de reunir ações de prevenção para reduzir a vulnerabilidade de jovens, entre 15 e 29 anos, especialmente de jovens negros,

28 Soares, 2004, p. 136.

29 Perondi, 2017.

em situações de violência física e simbólica, a partir da criação de oportunidades de inclusão social, ampliação dos direitos da juventude, desconstrução da cultura da violência[30]. No entanto, muitas dessas políticas públicas têm tido um resultado bastante tímido, uma vez que a juventude brasileira continua sendo assolada pela violência, inclusive pelo homicídio. O próprio "Plano Juventude Viva" enfrentou diversos problemas, como o desinteresse por parte de poderes públicos, e uma proposta uma reformulação foi realizada somente em 2017.

Não podemos ser nem negligentes, nem cegos, nem indiferentes quanto ao contexto absurdo dos homicídios de jovens. Pouca estruturação e articulação de políticas públicas para a juventude, indiferença com relação aos jovens que são constantemente ameaçados pelos homicídios, invisibilidade do extermínio da juventude brasileira, tudo isso mostra a complexidade do problema da violência homicida no país que assola tantos jovens. Precisamos encarar o problema do juvenicídio no Brasil. Não se trata de um problema localizado ou eventual, mas generalizado em diversas regiões. São assassinatos contra diversos jovens, nas grandes cidades e no interior do país, que priorizam os negros, pobres, em situação de exclusão, como os principais alvos.

Há tantos jovens que são exterminados. Poucos ganham atenção por parte da sociedade e das autoridades. Há tantas situações de violência homicida, mas que não são vistas como uma fatal agressão aos direitos humanos, no máximo são tratadas como problemas de segurança pública. Tudo isso faz com que a guerra e o extermínio de jovens que há no Brasil seja ainda mais cruel e aterrorizadora.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Vera Malaguti. *Difíceis ganhos fáceis*. Drogas e Juventude pobre no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

PERONDI, Maurício. "O juvenicídio, a ilusão das facilidades e o falso projeto de futuro". In. *Revista IHU On-Line*. Maio de 2017. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/567744-o-juvenicidio-a-ilusao-das-facilidades-e-o-falso-projeto-de-futuro-entrevista-especial-com-mauricio-perondi. Acesso em 10 out 2017.

Plano Juventude Viva. Brasília, 2014. Disponível em: http:// http://www.juventude.gov.br/juventudeviva/o-plano. Acesso em 10 out. 2017.

SOARES, Luiz Eduardo. "Juventude e violência no Brasil contemporâneo". In. NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2014: Os jovens do Brasil*. 2014.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2013: Homicídios e Juventude no Brasil*. 2013.

30 *Plano Juventude Viva*, 2014, p. 7.

AS INSTITUIÇÕES SOCIAIS E A SOLIDÃO DOS JOVENS EM TEMPOS DE INCERTEZAS - O PROJETO TERRITÓRIOS COMO POLÍTICA DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA OS JOVENS EM BH

Márcia Cristina Alves
Sebastião Everton de Oliveira

Neste texto apresentamos algumas reflexões sobre a elaboração de um Programa de Prevenção à criminalidade e às violências com o foco em territórios com altos índices de vulnerabilidade e risco à letalidade juvenil, na cidade de Belo Horizonte, MG. Em sua formulação utilizamos o IVJ – Índice de Vulnerabilidade Juvenil[1], como indicador para qualificar e indicar territórios com maiores concentrações de desvantagens sociais, onde os jovens e suas famílias têm sido mais excluídos do acesso a bens e serviços públicos, demandando maior atenção do poder público em seus processos de socialização e proteção social. A leitura que fazemos desses territórios, das interações que permeiam e flutuam por ali, os fenômenos próprios de cada localidade e estágios de violência em suas singularidades, são pontos de partida para uma atuação mais conceitual, e não apenas operacional do ponto de sua execução.

Esses são elementos que indicam um público específico, (jovens) com características específicas (negros) e condições sociais específicas (pobres em sua maioria), vítimas da violência urbana. Cabe destacar que não se trata de construir estigmas ou "tratar de forma diferenciada" um público específico, mas de fazer leituras mais qualificadas sobre o problema examinando as ofertas, potencialidades e limitações das políticas convencionais para prevenir o envolvimento desses jovens com o crime e com a violência, seja como vítima ou como autores.

Nessa premissa, sugerimos alguns elementos que têm sido centrais na elaboração deste Programa, preliminarmente denominado como "*Territórios de Prevenção*", como: a) o conceito de territórios; b) o conceito de diagnóstico, baseado em de ocorrências de violência nos territórios e, mais especificamente, no interior das escolas; e c) elementos que podem compor programas para juventude em áreas de vulnerabilidade social.

A partir dos contatos iniciais e formulação de um diagnóstico inicial, temos constatado nos territórios, um paradoxo institucional, que por um lado sugere a autonomia e independência juvenil, mas que, por outro lado, tem revelado um abandono e negligência por parte das agências e instituições políticas. Essa é uma constatação incipiente e em fase de confirmação, que já traz indagações sobre os reais suportes para uma inserção comunitária concreta e um pleno reconhecimento social dos jovens para usufruto de sua cidadania.

Palavras-chave: Conflitos, violências, jovens, solidão, prevenção à criminalidade.

INTRODUÇÃO

As violências tornaram-se uma rotina na vida dos brasileiros, conforme o 10º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em 2016. Em 2015, a cada 9 minutos uma pessoa foi morta de forma violenta no Brasil,

1 Fonte: https://monitorabh.pbh.gov.br/ivjbh Este índice é composto por sete indicadores de vulnerabilidade juvenil (porcentagem de população jovem, abandono escolar no ensino médio, distorção idade-série no ensino médio, gravidez na adolescência, renda domiciliar, trabalho infantil e homicídios). Ele permite identificar os territórios da cidade nos quais os jovens estão em situação de maior vulnerabilidade.

totalizando 58.467 mortes violentas intencionais, incluindo vítimas de homicídios dolosos, de latrocínios, lesões corporais seguidas de morte e mortes decorrentes de intervenções policiais. Deste total, 54% são jovens entre 15 e 24 anos, que é um dos grupos mais vulneráveis à violência, seja na condição de agressor ou de vítima, sendo que 73% são negros e pardos. A sensação de insegurança também prevalece junto aos jovens entre 16 e 24 anos: 80% alegam ter "medo de morrer assassinados" e 86% dizem sentir "medo de ser vítima de violência por parte de criminosos". As capitais concentram 26% dos assassinatos do país (FBSP, 2018).

Inseridas neste contexto, as comunidades, convivem cada vez mais com a ocorrência de violências cotidianamente. O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2016) aborda a violência na escola em uma parte específica, baseada nos resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em 2015, a partir de convênio celebrado com o Ministério da Saúde e o apoio do Ministério da Educação. A pesquisa teve por objetivo, conhecer e dimensionar os diversos fatores de risco e de proteção à saúde desse grupo populacional. Também são preocupantes os resultados desta pesquisa: 49,1% das escolas públicas em Minas Gerais localizam-se em área de risco em termos de violência (indicadores: roubos, furtos, assaltos, consumo de drogas, homicídios) e 50% dos alunos que frequentam o 9º ano do ensino fundamental (entre 15-16 anos), estão em escolas localizadas em áreas de risco de violência. Em Minas Gerais, 10,1% dos estudantes que responderam à pesquisa, deixaram de frequentar a escola em função da falta de segurança no trajeto casa-escola e 9,0% pela falta de segurança na própria escola. Outro dado importante é que 14,4% oriundos de escolas públicas, não compareceram à escola seja por falta de segurança no trajeto ou por falta de segurança na própria escola (SMSP, 2017) Além de outros fatores a serem observados como as taxas elevadas de evasão, distorção idade-série e abandono escolar.

Esses dados se relacionam com estudos sobre a juventude contemporânea que apontam três grandes medos (NOVAES, 2013). Segundo consulta realizada, os jovens deste tempo teriam: medo de sobrar, que estaria ligada a certa insegurança em relação ao trabalho e às rápidas transformações no mundo do trabalho; o medo de morrer, em virtude de a morte estar cada vez mais presente no cotidiano dos jovens; e o medo de desconectar-se, numa sociedade integração globalmente, que traz ao mesmo tempo um profundo processo de exclusão.

Quando pensamos em nossa estrutura social, vemos uma incipiente, mas necessária atuação das instituições socializadoras tradicionais. Porém, precisamos lembrar que a família e a religião têm buscado o seu lugar de autoridade e de construção de perspectivas de futuro, num tempo de incertezas, de transformações no mundo do trabalho e de ressignificação de seus papéis sociais. Nisso, abre-se uma lacuna no caso de referências para dar suporte e contribuir para a fabricação das subjetividades juvenis.

A partir dessas premissas, entendemos que para uma atuação no território, precisamos trocar ou adaptar as lentes da gestão pública, de forma a desenvolver um olhar mais reflexivo, menos viciado e munido de certezas. É neste esforço que o "Projeto territórios de prevenção", tem se debruçado, numa aposta para entrar e iniciar uma leitura do território

a partir do ambiente escolar no exercício de construção de vínculos com essa comunidade, suas potencialidades e seus desafios. Consideramos a escola como um equipamento potente, que se relaciona tanto com aqueles que estão diretamente vinculados a ela, como também toda a comunidade em seu entorno. É um equipamento que tem capilaridade, que possui estabilidade de serviço reconhecido pela comunidade, ainda que com suas possíveis limitações. Com isso, numa perspectiva comunitária, partimos da escola como ponto de análise de problemas e de atuação, para mapear, diagnosticar e conhecer a realidade local e os problemáticas que envolvem a violência deste lugar social.

APRECIAÇÃO E APOSTA DE ELEMENTOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE PREVENÇÃO AO CRIME E ÀS VIOLÊNCIAS:

O TERRITÓRIO COMO REFERÊNCIA:

Ë conhecida a relação entre espaço urbano e violência urbana, mas não se pode afirmar com clareza, a interação entre estas duas variáveis, sem a descrição da interação de suas variáveis sociais e físicas. A perspectiva de atuação de programas de Prevenção ao Crime e à Violência, concebidos a partir da gestão local, parte do pressuposto que é no lugar onde se vive que a violência assume suas diversas formas, ou seja, onde ela se manifesta. A literatura tem nos apontado uma concentração em maioria absoluta dos homicídios nas favelas, na faixa etária de 14 a 24 anos, numa vazão que principalmente vitimiza a população negra (UNESCO, 2004).

O contexto atual de revalorização da dimensão local acompanha o processo de democratização e descentralização das políticas públicas. Procura-se assim, produzir respostas a demandas microssociais, constituídas pela diversidade e heterogeneidade dos problemas, que se formam nos territórios, e, ao mesmo tempo, conectando estas respostas às mudanças na estrutura social. Ou seja, partindo de intervenções locais e abordagens direcionadas, busca-se produzir respostas que se configuram em mudanças no grupo-comunidade.

As intervenções com foco no território – através da implementação de ações dirigidas e de uma gestão de proximidade nos leva a perceber o estabelecimento de vínculos sociais entre os agentes da Política e os beneficiários da mesma. No caso da violência urbana, há uma demanda pela emergência, pois se trata de preservação da vida. Isso exige tanto uma especialidade na ação quanto uma aproximação do público alvo.

Para alguns autores (KOGA, 2003; FLÁVIA 2004a), a dimensão territorial favorece a participação e propicia um maior experimentalismo no campo das Políticas públicas: "não se trata apenas da emergência de novas políticas, mas de sua democratização, da reconstrução dos arranjos institucionais e dos processos políticos relativos à concepção e gestão de seus instrumentos".

A territorialidade torna-se uma variável relevante a ser considerada no desenho e na implementação de Programas, pois reconhecer o território como dimensão significativa na concepção da intervenção, pode romper com a segmentação existente das políticas sociais e

urbanas e pode produzir resultados mais efetivos e duradouros. Dirce Koga (2003), entende o território como "um novo elemento catalisador de potenciais e de reinvenção da cidadania".

Entende-se aqui o território como espaço físico e simbólico da comunidade, como espaço social, levando em conta suas múltiplas dimensões e as relações sociais que o constituem, pois, o ambiente que vivemos é ao mesmo tempo simbólico e físico, com significações construídas pelos grupos e pelas ações dos indivíduos. Desta forma, pela interação entre grupos e ambiente, através das relações sociais, constitui-se a percepção do outro, como parte do grupo ou comunidade, o que permite, inclusive, fazer previsões sobre comportamentos, ou esperar atitudes desejáveis.

Perceber esta dimensão, que caracteriza o local como espaço construído a partir das relações sociais, abre a possibilidade para outras interpretações acerca da dimensão territorial na formação de identidades comunitárias (ALVES, 2008).

DIAGNÓSTICO COMO ELEMENTO DE PLANEJAMENTO E ESCUTA:

O IVJ-BH nos possibilita um olhar sobre os territórios, como pontos de planejamento das políticas de Prevenção, como a apresentado anteriormente, este olhar pode qualificar, diferenciar e direcionar as ações de prevenção junto a projetos e programas de base local, em áreas de menor ou maior vulnerabilidade juvenil, aperfeiçoando o trabalho e ampliando a visão sobre este local.

A partir desta experiência, quando falamos em DIAGNÓSTICO, sugerimos uma concepção para além de trabalhar com dados e informações, ou seja, teria a ver com um olhar sobre uma região ou local que exige, de uma rede institucional, uma atuação compartilhada e integrada, visando produzir maior proteção social a públicos vulneráveis.

O objetivo de reunir dados de diferentes agências, sobre as ocorrências de violência e de criminalidade, associados às informações sobre a realidade local, a qualificação dos dados em microrregiões – territórios e, mais precisamente, a produção de indicadores específicos para uma população no caso jovens de 15 a 29 anos, associado a informações da educação e da segurança, traz uma referência de análise e compartilhamento de informações para o que consideramos como princípio das atividades do programa. O que torna esse diagnóstico um pré-requisito metodológico do Programa, para sua implantação e ao mesmo tempo um instrumento de articulação de programas e projetos que atuam no território.

No momento do compartilhamento de informações, novas leituras sobre este mesmo lugar se produzem, novos arranjos para solução de problemas são criados e novas configurações dos serviços são produzidas. Ou seja, o diagnóstico deixa de ser uma ferramenta estática e passa a ser uma produção coletiva de informações e base para atuação em rede no território. Deste diagnóstico elabora-se e pactua-se, tanto na rede institucional quanto comunitária um plano local de ação. Conforme dissemos, acredita-se na escola como porta de entrada para uma atuação mais ampliada no território e com essa construção espera-se: eliminar

totalmente o problema; reduzir o número de ocorrências geradas pelo problema; reduzir a gravidade dos danos; lidar melhor com velhos problemas; ou encaminhar o problema para outra autoridade não policial.

Cabe lembrar que dos estudos iniciais realizados por nós para constituição do diagnóstico realizado na regional leste (microrregião leste 4), na escuta a quatro escolas municipais[2], observamos que essas instituições têm trazido algumas questões, que são para nós importantes:

1. Um sentimento de insegurança constante, com forte interesse em intervenções pela autoridade no ambiente escolar;
2. Uma generalização da violência com indicação de alto número de envolvimento dos jovens;
3. Denúncia da ausência de autoridade, sobretudo, dos pais e da própria escola para a construção de limites e de referências positivas para esses jovens;

Como se pode observar, a sensação de insegurança é produzida pela confluência de muitos fatores, como no caso da ausência de controle e ao mesmo tempo de incertezas no campo das intervenções. Ao analisar a realidade concreta, com sujeitos reais, situações e ambientes envolvidos, percebemos que as violências são próprias em cada unidade, com sujeitos identificáveis e numa proporção bem menor do que se sugeriu num momento inicial, existindo, pois, muitas possibilidades pedagógicas que podem ser investidas e criadas para evitar uma intervenção policial/judicial ou mesmo uma prevenção a uma violência de grau mais avançado.

O que viemos constatando, de modo estrito e ainda inicial, é que em certa medida essas instituições têm se deparado com limitações que são estruturais e conceituais, uma vez que a natureza das violências e suas características próprias produzem graus e efeitos diferentes, mas também denunciam questões que são de ordens relacionais, no diálogo intergeracional, de trabalho com o público adolescente, de contato entre culturas adversas e subversivas às normas pré-estabelecidas, dentre outros. No esgotamento de olhares e caminhos possíveis, a autoridade policial surge como panaceia para uma suposta resolução de problemas. Em certa medida, estes são elementos que projetam modos e expectativas de uma atuação efetiva para prevenir ou reduzir violências.

INOVAÇÕES DA POLÍTICA PÚBLICA – O DESAFIO DA INTERVENÇÃO:

A metodologia utilizada no projeto territórios é a confluência de algumas técnicas que têm por objetivo subdividir os territórios da cidade para o levantamento de dados e as leituras de contexto para uma atuação mais especializada via pasta de segurança pública na

2 Escolas Municipais Israel Pinheiro, Professor Fernando Dias Costa, Dr. Júlio Soares e Levindo Lopes

cidade. A partir da coleta e organização das informações primárias, são eleitos e definidos os problemas prioritários para região/microrregião. Posteriormente, são realizadas reuniões ampliadas com a participação da comunidade e de grupos específicos para validação do diagnóstico inicial.

Alguns conceitos são fundamentais para uma intervenção voltada para públicos específicos, com alta vulnerabilidade;

1. **a noção de trajetória:** ou seja, a ideia de que existe um processo que deve ser visto ao longo do tempo – longitudinalmente – e que permite apreender o percurso temporal dos indivíduos em relação ao ambiente mais ou menos permeável;
2. **o conceito de identidade:** que pode ser positiva ou negativa, que se percebe por crise ou por construção de experiência vivida;
3. **o aspecto de territorialidade,** a base que abriga processos excludentes, incluindo a segregação (PAUGAM, 2002).

Para a leitura destes elementos em um programa territorial, alguns pressupostos estão postos:

1. Os serviços públicos deveriam contemplar as especificidades e a diversidade de demanda: o problema da violência se relaciona a causas diversas e a indivíduos com demandas próprias.
2. Os Programas sociais enfrentam um conflito entre universalidade e especialização: produzir acesso e ao mesmo tempo atender a demandas heterogêneas.
3. Os Programas podem atuar como mediadores da política pública: articulando demandas locais com as respostas pensadas pelo campo político.

Além disso, também são desafios para a Política Municipal de Prevenção ao Crime e à Violência:

1. Desenvolver políticas públicas que visem à redução dos homicídios, produzindo intervenções preventivas na realidade social local urbana.
2. Atender a demandas específicas de uma população alvo, com grandes especificidades e heterogeneidade, com concentração desvantagens sociais.
3. As áreas em que se instalam os maiores índices de criminalidade são áreas de exclusão, com ausência ou precariedade de políticas públicas e com uma estrutura social complexa, bem como de fragmentação dos vínculos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento do projeto "Territórios de Prevenção", muitas evidências ainda aparecerão e complementarão as informações que aqui se apresenta. No diálogo com uma literatura que reflete aspectos aparecidos nesta realidade social, observamos que os jovens têm sofrido de forma mais direta as consequências das políticas de ajuste, de violência estatal e de proposições arbitrárias do mercado financeiro (BRINGEL, 2017, p. 13). Neste tempo de incertezas e complexidade, eles têm precisado de suportes para se "individuar", cada vez mais (MARTUCCELLI, 2007a). Contudo, faltam nexos entre as instituições e suas experiências vividas. Como lidar com essa problemática? O que temos aprendido das vivências juvenis contemporâneas? Como construir políticas que dialoguem com suas culturas e demandas no tempo presente?

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Márcia. Gestão Local e Políticas Públicas: os desafios do campo da segurança. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, v. 2, p. 64-67, 2008.

BRINGEL, Breno. Protesta e indignación global: Los movimientos sociales en el nuevo orden mundial / Breno Bringel... [et al.]; editado por Breno Bringel; Geoffrey Pleyers - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Río de Janeiro: FAPERJ, 2017. Libro digital, PDF

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública, Versão online, 2016.

NOVAES, Regina. Medos de Sobrar, de Morrer e de se Desconectar http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Q0n5Bu_VjUkJ:www.elenafilme.com/mobilizacao-social/medos-de-sobrar-de-morrer-e-de-se-desconectar/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br acesso 16/01/2018 às 14:18 horas.

MARTUCCELLI, Danilo. Gramáticas del individuo. Buenos Aires: Losada, 2007b.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SEGURANÇA E PREVENÇÃO (SMSP). *Territórios de Prevenção*. Diretoria de Prevenção ao crime e à Violência, Belo Horizonte, 2017.

FLUXO E PROCEDER: A DINÂMICA DO FLUXO DE FUNK NA BRASILÂNDIA

Marco Aurelio Cardoso Moura
Pós-Graduação em Juventude no Mundo Contemporâneo
marco_cardoso_92@hotmail.com

Este artigo tem por objetivo problematizar o papel do Proceder como técnica disciplinar no fluxo de funk na Brasilândia. O proceder é um conjunto de regras de comportamento que regulam a vida social na maior parte das penitenciárias de São Paulo. Contudo, as regras do Proceder também regulam a vida cotidiana das periferias. A hipótese é de que o baile funk, no modelo em que funciona, só é possível porque seus frequentadores, em grande maioria jovens, são conhecedores nativos dessas regras e se esforçam para não "vacilar".

Palavras chave: fluxo, funk, Brasilândia, jovens e proceder.

INTRODUÇÃO

O funk na região da Brasilândia, que se localiza na zona Noroeste de São Paulo, virou uma das referências dos circuitos[1] de baile funk de rua em São Paulo. Por muito tempo, os pequenos bailes de rua que movimentavam alguns Mc's das próprias quebradas, hoje esses ex-Mc's são chamados pelos jovens de "caixa velha", eram um dos únicos espaços onde o funk encontrava expressividade. Os CDs piratas gravados em pequenos estúdios nos próprios bairros eram seu meio de divulgação.

Com o crescimento da internet esse cenário mudou muito. As redes sociais passaram a promover encontros que alteraram significativamente o espaço e as formas de relação entre os jovens tanto Mc's quanto aqueles que apenas frequentam os bailes e/ou gostam da música e do estilo funk.

Nos fins dos anos 2000 passaram a ter expressividade na cidade de São Paulo alguns grupos de jovens, em sua grande maioria de meninos, com idade de 15 a 29 anos[2], que se organizavam em "bondes" chamados por eles de "QZ"[3]. A sigla "QZ" significa *Quebrada Zona,* contudo sua organização era por regiões da cidade, com isso a sigla ganhava o complemento de sua quebrada, por exemplo: QZL – Quebrada Zona Leste. Neste movimento, era muito comum identificá-los pelos bonés bordados com sua sigla nos espaços das escolas, shoppings,

1 "Trata-se de uma categoria que descreve o exercício de uma prática ou a oferta de determinado serviço em estabelecimentos, equipamentos e espaços que não mantêm entre si uma relação de contiguidade espacial, sendo reconhecido em seu conjunto por seus usuários habituais." (MAGNANI, 2012.)

2 Essa referência de idade é a estabelecida pelas secretárias de juventudes dos municípios, Estados e União para determinar as politicas públicas destinadas aos jovens.

3 Identifico esse movimento, guardadas as proporções, com os rolezinhos dos jovens das periferias aos shoppings de algumas capitais do Brasil no ano de 2014.

matinês, parques, etc.. As categorias de pedaço, mancha, circuito, trajetória e pórtico nos ajudam a entender esse movimento como uma mancha que na denominação de Magnani: "São as manchas, áreas contiguas do espaço urbano dotadas de equipamentos que marcam seus limites e viabilizam – cada qual com sua especificidade, competindo ou complementando – uma atividade predominante. " (MAGNANI, 2012). Podemos denominar os *Bondes dos QZs* como manchas de lazer.

A referência a esse movimento é importante porque uma das características de seus membros é que em sua grande maioria o gosto musical predominante era o funk. Um de meus informantes durante essa pesquisa relatou que Mc's hoje famosos como Mc Guime[4] fizeram parte desses grupos e que um dos canais que os levavam aos bailes funk era os "rolês" promovidos pelo QZ. Com significativa relevância, este grupo relatado tem importância para a permeabilidade recente do funk entre os/as jovens das periferias de São Paulo.

Segundo os dados fornecidos no site da prefeitura da cidade de São Paulo, a Brasilândia é um distrito que possui uma área de 21,00 Km² e população de 264,918 habitantes. Com essa proporção a Brasilândia tem significativa importância territorial. Consta no mapa da violência como um dos locais mais violentos da cidade. Em meio as suas quebradas, o Jardim Terezinha é palco de um baile funk muito conhecido, o "Iraque é o fluxo". Este é o baile funk referência na região e que é objeto desta pesquisa.

METODOLOGIA

O trabalho de campo foi feito pelo método da observação participante. Fiz alguns percursos diferentes para chegar ao fluxo que considero relevantes descrevê-los. Sempre fiz o percurso para o baile de transporte público e trechos a pé. Nas primeiras idas a campo, tomava 3 lotações e andava um trecho a pé. Com o passar do tempo descobri que morava muito mais perto do baile do que imaginava. Por esta descoberta, o percurso diminuiu de 3 para 1 lotação e um trecho a pé. É importante destacar desse relato que, pelo segundo percurso, pude acompanhar vários "bondes[5]" de jovens que se deslocavam para o fluxo e assim vivenciar parte do trajeto desses jovens.

No trajeto[6], os jovens costumavam parar numa pequena praça próxima ao Iraque chamada "rotatória do Paulistano", ela fica em frente à viela 6 conhecida como "viela do Iraque". Este é um trecho de descida de terra que desemboca em um escadão. Ao descê-lo, já é possível ouvir o alto volume do som dos carros no fluxo que acontece na Rua Ipiroldes Martins Borges mais conhecido como Iraque.

---

4 Mc Guime é um famoso funkeiro que ganhou grande visibilidade ao gravar a música "País do futebol" com o jogador Neymar e o raper Emicida para a copa do mundo do Brasil em 2014.

5 "bonde" é um termo nativo que significa pequeno grupo de jovens (meninos ou meninas; raramente juntos) que se reúnem para curtir o rolê. Nesse caso o bonde não tem mais as mesmas características dos QZs. Sobre os bondes será mais bem relatado nos resultados deste relatório.

6 Trajeto aplica-se a fluxos recorrentes no espaço mais abrangente da cidade e no interior das *manchas* urbanas.

Esse percurso foi feito em média duas vezes ao mês durante aproximadamente 8 meses. Durante a presença no baile, que se deu ou sozinho ou coletivamente com amigos, eu ficava em algum lugar estratégico da calçada ou próximo a algum comércio aberto enquanto tomava uma cerveja.[7] A interlocução com os jovens era facilitada quando estava acompanhado de alguém da quebrada, mas em nenhum momento tive acesso ao bonde das meninas. Quando possível eu tramitava em meio ao fluxo de deslocamentos constante durante toda a noite. Por lá costumava ficar até as 04h00min ou em algumas poucas ocasiões até o fim do fluxo que geralmente acabava entre 07h00min e 09h00min da manhã.

RESULTADOS

ESPAÇO

A quebrada do Iraque é um Pedaço estendido. Para pedaço utilizo a definição de Magnani:

> "O termo, na realidade, designa aquele espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade. Pessoas de pedaços diferentes, ou alguém em transito por um pedaço que não o seu, são muito cautelosas: o conflito, a hostilidade está sempre latente, pois todo o lugar fora do pedaço é aquela parte desconhecida do mapa e, portanto, do perigo. Para além da soleira da casa, portanto, não surge repentinamente o resto do mundo. Entre uma e outro situa-se um espaço de mediação cujos símbolos, normas e vivências permitem reconhecer as pessoas diferenciando-as, o que termina por atribuir-lhes uma identidade que pouco tem a ver com a produzida pela interpelação da sociedade mais ampla e suas instituições" (Magnani, 1998: 116-117).

O conceito de quebrada é nativo de todas as periferias de São Paulo. Sua referência é definida por um espaço determinado no qual são estabelecidas relações caracterizadas por alguma estabilidade. Não são verificáveis as mesmas características que Magnani define para pedaço, no entanto também a definição de mancha não contempla uma abstração desse espaço.

Podemos definir a quebrada como uma extensão das relações no "pedaço". Aquilo que era restrito a um grupo menor de pessoas que moravam próximas umas das outras foi impulsionado pelo acesso à internet, redes sociais, celular que diminuiu a distância entre as pessoas possibilitando maior abrangência das relações. A presença da tecnologia alterou

7 Permanecer sozinho ou sem nenhum consumo no fluxo pode gerar desconfiança. No meu caso isso era ainda mais complicado por não ter o estilo funkeiro da maior parte dos rapazes.

significativamente os laços de relacionamento mesmo na periferia. Consta no "pedaço" que as relações de "parentesco, vizinhança, procedência, vínculos definidos por participação em atividades comunitárias e desportivas, etc." era fundamental para reconhecer o outro como "colega", "chegado" ou "xará" e estabelecer os vínculos. Contudo as relações estabelecidas na quebrada mantêm os laços do "pedaço", mas a nova natureza desses laços possibilita alterar sua forma tradicional e envolver pessoas mais distantes, sem necessariamente ter a presença cotidiana no espaço. Essa mesma tecnologia possibilita o reconhecimento de manifestações culturais comuns que organiza redes de proximidade mais íntimas que nas "manchas". Portanto a "quebrada" pode ser pensada como um fenômeno que se concretiza entre o "pedaço" e a "mancha". O território do Iraque é relativamente pequeno. É delimitado à extensão de uma rua de aproximadamente 500 metros (rua principal) com becos e a viela 6 que a circunscreve, uma rua sem saída e duas ruas de acesso para fora do perímetro do Iraque.

AS REGRAS DE QUALQUER QUEBRADA

A dicotomia entre a Casa x Rua consagrada pelos estudos do antropólogo Roberto DaMatta, sendo a Casa o local da relações amistosas e da harmonia garantidos pelas relações estabelecidas no universo privado e a Rua o lugar associado ao perigo do mundo não relacional no qual estamos submetidos a impessoalidade da lei, se flexibiliza quando nos referimos à periferia. A noção de "pedaço" estreita significativamente esses dois mundos cuja noção de lei e ordem é disputada por diferentes poderes, neste caso o Estado e o "Crime[8]".

Para a periferia, a impessoalidade da lei é ainda mais severa. Distante territorialmente do centro onde as relações institucionais de poder se estabelecem, o acesso a direitos sociais é sempre um desafio. Para o antropólogo Eduardo Marques:

> "(...) Entre as muitas dimensões que a pobreza tem, o território está incluído. O território é uma dimensão das condições sociais e da pobreza de maneira mais específica. Isso tem a ver com o isolamento ou integração. Os padrões de segregação produzem isolamento social." (MARQUES, 2006).

O isolamento territorial das periferias de São Paulo, a ausência de serviços públicos juntamente com as dificuldades econômicas dessa população, contribuiu para o surgimento do tráfico de drogas. Durante muitos anos vários grupos rivais disputavam o espaço urbano periférico para o comércio de drogas.

> *"O início da decadência dessa* "época de guerra entre os ladrões" fulgurou em 1993 no seio da unidade prisional conhecida como "a mais segura do país" – à época – e pelos brutais maus-tratos infligidos contra os "criminosos mais perigosos do estado", o centro de Readaptação de Taubaté – apelidada de "*piranhão*", "*inferno*" *e*

8 "Crime" é uma forma genérica para denominar os traficantes de drogas.

> *"campo de concentração" pelos presos - , quando um "pacto" foi travado entre oito presos que, assistindo a "desunião dos ladrão" e as "injustiças do Estado", propunham instituir novos modos de relação entre os prisioneiros e , por conseguinte, uma nova maneira de travar relações com o "Estado". Ali se dava a fundação do PCC". (MARQUES, A. p. 78. 2014).*

O excerto acima da obra *Crime e Proceder: um experimento antropológico* de Adalto Marques é muito importante para se entender a organização e as regras impostas pelo PCC – Primeiro Comando da Capital, também no território extramuros das penitenciarias de seu domínio. A organização do PCC prevê uma postura que deve ser seguida por seus membros que são divididos entre "irmãos" ou "primos". Essa postura é denominada de *Proceder*.

Os estudos de Adalto Marques revelam que as regras estabelecidas para a convivência no sistema prisional estão compactadas, pela população carcerária, em uma única categoria nativa: "proceder". "Todavia, tal palavra não é tomada pelos prisioneiros para indicar uma ação, antes, utilizam-na, também, como um substantivo. Desse modo, nunca é dito "ele procede", mas sim "ele tem proceder"". (idem).

Os presos ingressos no sistema prisional passam por uma avaliação prévia antes de serem encaminhados para o "convívio" ou "seguro".

> "É importante ressaltar ainda, a respeito do "seguro", que esse espaço compõe-se de dois modos: I) por presos que jamais puderam pisar no "convívio" porque já era sabido o motivo de suas prisões ou seus "históricos no crime" geralmente "os duque treze", "os pé de pato" (justiceiros). Aqueles que têm "inimigos" no "convívio" e querem evitar o confronto etc.; 2) por presos que, ao quebrarem alguma regra do "proceder" enquanto habitam o "convivo", "pedem seguro" para evitar um confronto letal: "os talarico", "os noias", "os cagueta, aqueles que arrumam quiaca (briga) e não estão dispostos a matar ou morrer, etc." (idem)

Apesar dos estudos de Marques e Biondi se concentrarem na atuação do PCC dentro do sistema prisional paulista, é de conhecimento geral entre os moradores das periferias paulistanas alguns aspectos da regra do "proceder", citados acima, que também são válidos para os não membros do *comando*. É sabido, por exemplo, que a "caguetagem[9]" não tem vez.[10] Esse fenômeno foi tema da música *Se não avisar o bicho pega* da banda O Rappa:

> "O malandro ganhou monareta, uma caixa de fogos e
> um carretel de linha
> Também uma pipa, também uma pipa

9 Cagueta é o adjetivo atribuído àquele que revela alguma informação não autorizada sobre as ações do comando.

10 "não tem vez" é uma expressão nativa que significa que não haverá perdão.

> que ele botou no alto pra avisar a massa que os cana já vinha
> e a moçada que não dá mancada sentiu o aviso e não vacilou
> pois toda favela tem sua passagem e sem caguetagem jamais alguém
> dançou jamais alguém dançou...vai ter!"

As consequências para o cagueta podem ser até a morte. Outra regra importante que é de conhecimento de todos se refere a "Talaricagem"[11]que em muitos casos é levado para os altos escalões do *comando para* a verificação da procedência da acusação com consequências graves como punição. Os "Zé povinho" por sua vez são todos aqueles que de alguma forma atrapalham o andamento dos "negócios". O conjunto de regras que abrangem o "proceder" não se limita a essas acima, mas são essas que têm relevância para o cotidiano de uma comunidade periférica e para os não membros do PCC.

Os membros do PCC que estão no "corre"[12] são, na maioria das vezes, os próprios meninos que nasceram e cresceram na comunidade que atuam. Mesmo o anonimato sendo umas das principais características das grandes cidades, nas periferias ainda se mantém alguns laços de relacionamentos de vizinhança. Isso para uma quebrada como o Iraque é facilmente mantido por ser um território pequeno. As relações estreitas são importantes para o nosso contexto, pois a rapidez e a identificação com que um "vacilo"[13]chega aos ouvidos de um membro do *comando* é determinante para a sensação de panóptico que existe nesses territórios.

Na lógica do "proceder" não existe um detentor da "verdade" sobre a procedência ou não de um vacilo cometido por alguém. A partir do momento que alguém levanta a suspeita sobre um possível vacilo cometido, dar-se início um processo denominado de "debate". Nesse espaço composto por diferentes atores do *comando* e os envolvidos na fita[14] é feito uma avaliação dos argumentos apresentados.

> "Eles entendem que a realização de um "debate neutro" é a condição sine qua non para que o querelante "sem proceder" seja derrotado diante das argumentações do querelante que "tem proceder". Do contrário, quando há interferências de grupos cuja força extrapola as outras que se reúnem no "debate", esse passa a servir meramente como um processo legitimador para o inevitável assassinato – ou exílio no "seguro" – do preso "inimigo". Nesse caso, todos já sabem, antecipadamente, que o preso "aliado" do poderoso se sobrepujará ao outro querelante, que conta apenas "com seu proceder". (idem).

---

11 A expressão "Talaricagem ou Talarico" se refere ao caso de um homem cantar uma mulher comprometida. É importante notar que não existe o feminino de talarico, no entanto essa regra não é exatamente desprezada pelas mulheres.

12 A expressão "corre" significa as diversas funções exercidas por um irmão ou primo nas atividades do *comando* fora da cadeia.

13 A expressão "vacilo" significa uma infração as regras do "proceder".

14 "fita" é o mesmo que acontecimento, ocorrido, fato.

Não tenho condições de afirmar com exatidão que o "debate" nas quebradas possui a mesma estrutura dos relatados por Marques nas prisões. Mas uma constante observada é que os "debates" são constituídos de *relações de poder* estabelecidas de antemão. Nessa estrutura os "aliados" sempre terão vantagens em relação aos que não pertencem ao *comando* ou aos desconhecidos da quebrada. São esses fatores importantes, pois num eventual debate poder contar com um "passar pano"[15] nunca deve ser dispensado.

Todas as regras apresentadas até agora constituem a organização de praticamente todas as quebradas de São Paulo. É importante ressaltar que existem possibilidades dessas regras serem aplicadas de diferentes formas de acordo com cada situação. O Iraque está inserido nessas regras e o fluxo não é isento, pelo contrário, é submetido à vigilância e eventuais punições de acordo com o "proceder" dos frequentadores.

Durante o fluxo ocorrem muitas "tretas[16]", algumas são possíveis de entender os porquês, outras nem sempre. No entanto sua resolução acontece pela interferência de um agente externo que media um apaziguamento. Em certos casos o debate é estabelecido em local separado.[17]

O FLUXO

Os bondes dos/as jovens ocupam os espaços das calçadas e parte da rua principal e sem saída do Iraque. Alguns também se estabelecem no escadão que dá acesso à rua principal. Os bares também são parcialmente ocupados. O meio da rua fica em constante movimento de duas filas que andam em direção ao "bar da loira" ou em sentido contrário em direção ao escadão. Em meio ao fluxo alguns bondes ficam parados observando a movimentação. Os carros de som dão o ritmo ao fluxo, em média no Iraque há de 2 a 3 carros de som ligados simultaneamente em músicas diferentes. Não há uma disputa declarada sobre o som mais potente, os jovens se aproximam dos carros aleatoriamente para curtir o som que desejam no momento.

Alguns sinais nos ajudam na distinção dos bondes: as bebidas e/ou drogas ilícitas consumidas, os locais de proveniência, orientação sexual e gênero. Dentre essas possibilidades as combinações não são exatamente uma camisa de força, mas certa regularidade é observada. Em todo meu trabalho de campo raramente vi meninas junto com o bonde dos meninos, somente quando havia algum vínculo de relacionamento amoroso entre algum deles. As meninas costumavam andar, sempre em bonde, muito mais que os meninos. Estes ficavam mais parados.

---

15 "Passar pano", nesse caso, significa abrandar ou omitir a falha de um aliado; "dar pano", por efeito, é fornecer proteção ao aliado; enfim, "ficar no pano" é a situação de proteção pela qual passa esse aliado.

16 "Treta" gíria que corresponde a confusão, briga, desentendimento.

17 Não tive a oportunidade de presenciar um debate o Iraque, até porque o mesmo é restrito, mas tenho conhecimento por narrativas da quebrada de outros acontecimentos que levaram a esse método.

O número de homossexuais é bem inferior e também tem seu bonde que geralmente está acompanhado por meninas. O espaço em que eles permaneciam era regularmente o mesmo. No entanto nunca presenciei nenhuma situação de hostilidade contra nenhum deles.

No "bar da loira" existe um espaço em cima do bar que alguns jovens ficam por um tempo durante a noite. Quando observei este espaço pela primeira vez, logo o associei a um "camarote" exclusivo para alguns poucos autorizados em acessá-lo. Com o tempo percebi que o fluxo de pessoas também era intenso nesse espaço e arrisquei adentrá-lo. Foi uma ótima experiência com um ângulo de visão privilegiado e sem nenhuma restrição de acesso.

Além do comércio "legal" de bares e mercearias abertos durante toda a madrugada, as lojinhas[18] também são facilmente identificadas. Nelas há sempre dois ou três meninos parados conversando, geralmente sentados e bastante observantes. No fluxo também é possível solicitar a algum garoto que busque uma "paranga"[19] na lojinha em troca de uns trocados ou de promessa de divisão da droga. Uma droga que provoca um comportamento diferente nos usuários é o lança-perfume, sob o uso dessa droga geralmente o usuário costuma ficar mais sozinho do que em grupo e em constante movimentação.

Diante dessa descrição é importante se fazer algumas questões: Quais as regras que organizam o baile? Por que não se dança? Qual atmosfera moralizante permeia suas relações? Essas e outras questões nortearam a minha observação e no decorrer do trabalho foram parcialmente respondidas.

CONCLUSÕES

Na metodologia relatei que numa determinada etapa do trabalho de campo passei a acompanhar o itinerário de alguns bondes indo em direção ao fluxo. Em uma dessas oportunidades verifiquei que havia muitos jovens concentrados na "rotatória do Paulistano" conversando entre eles que no Iraque aquela noite estava "moiado[20]". Resolvi descer a viela para verificar e pude ver a presença de duas viaturas da polícia militar fazendo guarda na rua principal. Fiz o retorno e aguardei com os jovens o que iria acontecer. Por volta das 3 horas da manhã começou uma movimentação em direção ao Iraque e o fluxo começou.

Para além de qualquer especulação é de conhecimento de todos a velha prática do pagamento do "arrego"[21]a policiais militares e civis para "facilitar" o comércio de drogas. Essa também não deixa de ser uma condição para que aconteça o fluxo. Para tanto é quase impossível ter acesso aos detalhes dos acordos e o porquê de intermitentemente o fluxo ser impedido de acontecer. O papel dos atores envolvidos é fundamental nessa negociação e as relações de poder são determinantes nesse processo.

18 "lojinha" ponto de venda de drogas ilícitas.

19 "Paranga" significa algum tipo de droga ilícita.

20 "Moiado" quando há algum impedimento para a realização de algo.

21 "Arrego" pagamento de propina à polícias militares e civis.

A "ordem" e a "desordem" convivem de forma harmoniosa no espaço. Lembrando novamente os estudos de Roberto DaMatta sobre o Carnaval e os rituais brasileiros, o fluxo poderia, em alguns aspectos, se assemelhar ao carnaval, mas com uma diferença fundamental, ele não permite a "inversão" dos papéis sociais. Durante o fluxo qualquer sinal de tumulto é rapidamente resolvido com disparos de arma de fogo para o alto, gerando um pequeno momento de "insegurança", mas que logo se estabelece a ordem novamente.

A "desordem" poderia ser enquadrada numa certa ausência de definição de "etiqueta" comportamental. Não há restrições ao modo de se falar, vestir, andar, comer ou beber, no entanto a "postura" deve sempre ser mantida para evitar os "vacilos" em detrimento do "proceder". Nesse aspecto é que a "ordem" se estabelece.

Todos sabem que não existem desculpas para determinados deslizes de conduta. Se se comete "talaricagem", por exemplo, não se pode atribuir a responsabilidade a "brisa" ocasionada pela droga, e o "rojão"[22] deverá ser segurado pelo "vacilão."[23]Talvez por isso não exista a prática de "sarrar[24]" e se estabeleça a ausência de dança.

A própria maneira como os jovens se dispõem no espaço pode ser interpretada como uma forma de organização natural do ritual do fluxo que reforça as regras sócias previamente estabelecidas. No entanto essa hipótese pode não se confirmar de formar tão direta. Fazer a articulação de todos esses dados relatados para aplicá-los em análise sobre o fluxo não é tarefa fácil, mas os mesmos são fundamentais para se compreender as estruturas que compõem o momento *ritual* e de *performance* das regras sociais presentes no fluxo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIONDI, Karina. Junto e misturado: uma etnografia do PCC. São Paulo: ed. Terceiro Nome, 2010.

FERREIRA, Alexandre Barbosa. A maior zoeira: experiências juvenis na periferia de São Paulo. São Paulo, 2008.

FERRÉZ. Capão pecado. Rio de janeiro: objetiva, 2005.

FOUCAULT, Michael. Vigiar e punir: nascimento da prisão 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GLUCKMAN, Max. Analise de uma situação social na Zululândia Moderna. In. BIANCO, Bela Feldman (Org.). Antropologia das sociedades contemporâneas. São Paulo, Ed. UNESP, 2010.

MAGNANI, José Guilherme Cantor & SOUZA, Bruna Mantese de. (org.) Jovens na Metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade. 1ed. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2007.

22 "Rojão" são as consequências de um ato cometido.

23 "Vacilão" é o sujeito que comete um vacilo.

24 "Sarrar" é a dança no funk que o menino fica atrás da menina enquanto ela dança. Segundo um informante isso se deve as batidas atuais das músicas funk que não favorecem a essa prática.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Da periferia ao centro: trajetórias de pesquisa em antropologia urbana; prefacio Peter Fry; posfácio Marcio Silva. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.

MARQUES, Adalto. Crime e proceder: um experimento antropológico. São Paulo: Alameda, 2014.

NOVAES, Regina & VENNUCHI, Paulo (org.). Juventude e sociedade: Trabalho, Cultura e participação. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

JUVENTUDE NEGRA: LUTA E RESISTÊNCIA

José Rodrigo Pontes dos Santos
Mestrando em Educação, Especialista em Saberes Africanos e Afro-brasileiros na Amazônia
rodrigosantosufpa@hotmail.com

Maria Cândida Lima de Sousa
Mestranda em Educação, Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social e em Filosofia da Educação
m.candys@hotmail.com

Lúcia Isabel da Conceição Silva
Professora do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará
luciaisabel@ufpa.br

As disparidades entre a juventude negra e branca, mesmo tendo diminuído nos últimos anos, ainda apresenta diferenças significativas na vida desses jovens, sobretudo no que se refere a mobilidade social, dificultada à juventude negra pela baixa escolarização, que consequentemente proporciona menos oportunidade de emprego, com isso, baixa remuneração e manutenção das desigualdades. A ausência ou negação da escola, coloca a juventude negra em situação mais vulnerável, tendo que sair mais cedo de casa para ocupar trabalhos informais de "menor prestigio" para garantir sua subsistência. Sob este enfoque, o artigo tem como objetivo desenvolver uma discussão crítica sobre a situação da juventude negra, levando em consideração dados disponibilizados pelo IBGE nos últimos anos. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico e documental sobre a população negra, com destaque a sua juventude. Em face da leitura, diálogo teórico e debates no Grupo de Estudos e Pesquisa em Adolescência, Juventude e fatores de vulnerabilidades e proteção (GEPJUV) observa-se que o jovem negro ainda é alvo do genocídio no Brasil, que não é mero acaso, mas atende a uma estrutura de poder que tem suas raízes fincadas em meados do século XV com o início do processo de "colonização" no país. Em contrapartida a este cenário de violência e ao quadro de desigualdade montado pelo sistema capitalista, temos a participação da juventude negra nos movimentos sociais contestatórios. Nesta direção, pode-se citar a luta e resistência que visam por diversas frentes, reavivar Palmares novamente, buscando o reconhecimento das suas raízes na formação do país.

Palavras-chave: Juventude; Negro; Raça; Resistência.

INTRODUÇÃO

> Tem que acreditar, desde cedo a mãe da gente fala assim: "Filho por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor"
>
> Aí passado alguns anos eu pensei: como fazer duas vezes melhor. Se você está pelo menos cem vezes atrasado pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses, por tudo o que

> aconteceu? Duas vezes melhor como? Ou melhora, ou você é o melhor ou pior de uma vez. Sempre foi assim. Se você vai escolher o que estiver mais perto de você ou que estiver mais perto de sua realidade, você vai ser duas vezes melhor como? Quem inventou isso aí? Quem foi o pilantra que inventou isso aí?
>
> Edi Rock. Musica "A vida é um desafio" – Racionais Mc's

A apresentação da música "A vida é um desafio" do vocalista Edi Rock da banda de Rapper Racionais[1], sinaliza bem o caminho que pretendemos transcorrer nesse estudo, denunciando o genocídio ao qual a população negra, em especial os jovens, vem sofrendo na sociedade brasileira ao longo dos séculos. Sobre genocídio, usarei as referências citadas por Abdias Nascimento em seu livro "O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado" de 1978 no qual expõe que genocídio é:

> GENOCÍDIO- geno-cídio
>
> O uso de medidas deliberadas e sistemáticas (como morte, injúria corporal e mental, impossíveis condições de vida, prevenção de nascimentos), calculadas para a exterminação de um grupo racial, político ou cultural, ou para destruir a língua, a religião ou a cultura de um grupo.
>
> (Webster's Third New lnternational Dictionary of the English Language, Massachussetts, 1967 apud NASCIMENTO, 1978, p.07-08).

O genocídio do jovem negro no país, não é mero acaso. Atende a uma estrutura de poder que tem suas raízes fincadas em meados do século XV com o início do processo de "colonização". É preciso essa retomada de discussão para podermos entender o cenário atual, onde esses jovens negros são as principais vítimas do sistema, figurando como os mais pobres e como as principais vítimas de homicídios por armas de fogo, segundo dados recentes do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2017) e da campanha jovem negro vivo puxada pela anistia internacional[2].

Segundo Hasenbalg (2005), a pobreza no Brasil tem cor, os pobres são negros e os negros são pobres. Para Florestan Fernandes (1972) a concentração de negros e negras como a população mais miserável no país, tem sua herança na escravidão, por isso é importante retomarmos essa discussão, pois assim, se tornará mais fácil compreender a situação do(a) jovem negro(a) no país. De acordo com Fernandes (1972), a situação da pobreza dessa camada da

1 Música gravada no Sesc Itaquera em 2006 na Cidade São Paulo.

2 Anistia Internacional é uma organização não governamental que envolve mais de 7 milhões de apoiadores em mais de 150 países em prol da garantia dos direitos humanos e em defesa de território de populações tradicionais.

população é amparada por preconceitos raciais e suntuosas discriminações, sustentadas desde o período escravista, baseada por teorias alienadas à ideia de raça.

Porém, antes de aprofundar essa discussão, é importante situar a categoria juventude, entendendo quem são estes sujeitos, para então adentrar no contexto especifico da juventude negra, que requer uma discussão mais intensa, se fazendo necessário uma breve contextualização da chegada da população negra no Brasil e de teorias ideológicas ligadas a ideia de raça e embranquecimento, que, sem dúvida alguma, deixaram e deixam resquício na situação da juventude negra hoje como revela dados do IBGE.

UM BREVE PANORAMA SOBRE A JUVENTUDE

A categoria juventude, distinguida demograficamente como o grupo de pessoas pertencentes à faixa etária de 15 a 29 anos, emerge da identidade do ser jovem, em sua dimensão biológica, cognitiva e sociocultural, não podendo ser interpretada somente pelo viés demográfico, visto que:

> O termo 'juventude' refere-se ao período do ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero. (...) A partir de enfoques biológicos e psicológicos, a juventude estaria definida como o período que vai desde o momento em que se atinge a maturidade fisiológica até a maturidade social. Mas, nem todas as pessoas de uma mesma idade percorrem esse período vital da mesma forma, nem atingem tal meta ao mesmo tempo, daí que a partir da sociologia e da ciência política se insiste na necessidade de se incorporarem outras dimensões de análise. A juventude tem significados distintos para pessoas de diferentes estratos socioeconômicos, e é vivida de maneira heterogênea, segundo contextos e circunstâncias. Esse é um dos embasamentos para a utilização do termo juventudes no plural, contudo não se apela para uma visão fragmentada por tipos de jovens, e se ressalta que há elementos comuns a todos jovens (BRASIL, 2004. p. 23-25).

Todavia, a juventude somente será enfatizada na América Latina, precisamente no Brasil, nos anos 60 – no período desenvolvimentista, tendo em vista o olhar futurista sobre o jovem, que passou a representar a mão-de-obra necessária ao mercado de trabalho, o chefe de família, o estudante secundarista, sem esquecer o porte físico hábil ao crescimento econômico do país.

No que tange a agenda governamental, a inserção da juventude como pauta na mesma acontecerá no final da década de 1980, após a atuação juvenil no processo de democratização – retornar a democracia como forma de governo – por meio de movimentos estudantis, partidos políticos e movimentos sociais, ganhando visibilidade no cenário latino-americano, em conjunto com a ação sindical:

> Entre outros fatores, a própria desativação e rebaixamento da participação tradicional, ocorrida posteriormente (e que ainda permanece) pode constituir um elemento de juízo de geração por parte dos jovens, com relação a capacidade dos sistemas políticos na concentração das expectativas depositadas nos mesmos.
>
> A esse fator, de particular importância, pode-se adicionar a designação do ano de 1985, por parte das Nações Unidas, como o Ano Internacional da Juventude, fazendo com que o tema aumentasse de importância para os organismos internacionais e os Estados nacionais (BANGO, 2003, p. 40).

A participação da juventude nos movimentos sociais contestatórios, diante da conjuntura nacional, denota a preocupação do respectivo grupo por questões envolta a organização da cidade, em busca da emancipação política, opondo-se a ordem imposta por uma fração de classe dominante. Neste sentido, a inserção do jovem no movimento social, como protagonista da ação, permitiu "o enfrentamento de estigmas existentes, centrados na imagem amplamente difundida de jovens como problema" (BRASIL, 2004, p. 155).

Sob este enfoque, Pedro Pontual (2003, p. 115) assinala que a organização autônoma da juventude na sociedade civil é complementada pela criação de espaços e canais institucionais de participação. Entretanto, ao lado da crise econômica instalada no Brasil, após a transição política de 80, temos uma parcela elevada de jovens em situação de vulnerabilidade social, desempregada, posto que, suas formações eram norteadas para a vivência militar regida pelo governo ditatorial.

Em meio às modificações políticas e econômicas nacionais, observa-se a mudança no trato à juventude brasileira, uma vez que, torna-se necessário integrar o público juvenil ao mercado de trabalho (visando alavancar a economia nacional), perpassando pela qualificação profissional, oportunizando aos que nada detinham, incluindo o acesso à política educacional, o mínimo indispensável à formação humana e cidadã. Porém, cabe frisar que esta mudança ainda não atingiu de forma efetiva o cenário de desigualdade social que permeia a juventude negra, que é marcada pela estrutura montada do poder.

IDEIA DE RAÇA E O NEGRO NO CONTEXTO DA PÓS-ABOLIÇÃO: INTERFACES COM O MUNDO JUVENIL

A ideia de "raça" é de suma importância para entendermos a estrutura de poder que foi montada para subjugar a população negra, isso porque, ela tem servido para classificar a "diversidade humana" em raças distintas, como forma de hierarquizar seres em superiores e inferiores, aptos e não aptos, civilizados e "não civilizados" (MUNANGA, 2003). Quijano (2005) explica que essa forma de dominação baseada no conceito de raça, surge como um dos instrumentos mais eficazes de subordinação, pois além de ser usada como justificativa para a escravidão de negros e negras, sobrevive no imaginário do racista como um mecanismo de afirmação de sua superioridade e manutenção do *status quo*.

A ideologia de raça, atravessou a história, tendo efeitos nas relações estabelecidas após a escravidão, onde o sentimento mórbido que tarjou a população negra no país como inferiores, os relegou a condenação de viverem sobre a *judie* do Estado, que se desenhava sob a ordem de uma economia mundial, o capitalismo. O contexto pós-abolição, não trouxe tantas perspectivas à população negra liberta, isso porque, mudou-se o modelo de sociedade, mas as estruturas se mantiveram: "Os escravos assumiram a liberdade sem nenhuma profissionalização. A preferência pelo trabalhador imigrante consolidou o mito de que o negro era bronco e vagabundo" (CHIAVENATO, 2012, p.225).-

A república consolidou práticas racistas oriundas do tempo da escravidão, levando a população negra a uma situação de desfavorecimento no contexto pós-abolição. Em complemento, Mattos (2015) acrescenta que o governo republicano promoveu uma campanha de branqueamento da população por meio do incentivo a imigração de europeus[3], e o casamento entre brancos e negras visava o melhoramento da raça, ao mesmo tempo, que ocorria a aniquilação dos mesmos[4], que eram marcados(as) como os(as) principais responsáveis pelo atraso do país.

Com a imigração, restaram aos negros e negras os trabalhos menos qualificados, de menor remuneração e sem qualquer tipo de contrato assinado. No meio rural, sobraram os trabalhos mais penosos, exercidos em condições iguais às praticadas durante a escravidão, sem materiais adequados e em locais insalubres. Nas cidades, "os negros eram subempregados em atividades domésticas, no transporte, na limpeza das ruas, no carregamento de cargas e na venda de jornais" (MATTOS, 2015, p.187).

---

3 Esses ganhavam terras para o cultivo no país. Essa informação pode ser constatada quando direcionamos nossos olhares ao sul e sudeste do país, o qual, concentram grande número de pessoas brancas frutos dessa imigração (alemães, italianos etc..).

4 Ver decreto 3.688 de 1941 que institui a conhecida "lei de vadiagem" que em seu artigo 59 prevê a prisão de até três meses a pessoas que se encontrem na ociosidade. Nesse período, quem estava desempregado? O negro e a negra! Figuras frequentes nos boletins policiais da época. Essa e o a imigração, algumas das diferentes formas de discriminação e aniquilamento contra a população negra proposta pelo Estado Racista.

A população negra no país, deixa de ser a classe escravizada dos tempos de colônia e império, para hoje ocupar outro posto, a da camada da população mais pobre. Para Santos (S/D, p.06) "a forma como que se fez a abolição condenou os negros à imobilidade social", na medida em que manteve as estruturas e relegou a população negra a conviver com o racismo, a falta de emprego, saúde e educação.

Com o racismo, atribui-se determinados critérios psicológicos, morais, intelectuais, culturais e estéticos entre sujeitos e povos que são situados em uma escala de valores desiguais (MUNANGA, 2003). Nessa escala de valores, os ligados à população negra estão em último. Um dos artifícios do racismo, é segundo Franz Fanon (2008), produzir desvios existenciais de nossa cultura e memória, propagando o sentimento de inferiorização que é absorvido de forma consciente ou inconsciente pelos sujeitos, no caso da população negra, afastando-os de sua negritude[5] (MUNANGA, 1998).

O racismo em sua finalidade, se mostrou muito eficaz no Brasil, isso porque conseguiu e ainda consegue sustentar a desigualdade entre os indivíduos, atuando em diferentes instâncias (interpessoal, pessoal e institucional) de forma descabida e dissimulada. Na contramão do racismo, é essencial destacar o fortalecimento e surgimento de diversos grupos, entidades e movimentos sociais durante o século XX (século em que a juventude também ganha visibilidade), ao qual visavam denunciar a situação da população negra no país, ao mesmo tempo em que desmontavam a tese de passividade destes. Essas organizações e movimentos, além de serem importantes ferramentas de denúncia e difusão da cultura negra, atuam no combate ao racismo, preconceito e discriminação, exigindo políticas afirmativas para reparar os mais de 300 anos de exploração ao qual os próprios foram submetidos no Brasil.

No contexto das primeiras décadas do século XX, surgiram associações carnavalescas em São Paulo como forma de ressaltar a cultura afro-brasileira por meio da música. Nesse mesmo período, surgiram também jornais dirigidos por negros, onde tinham por finalidade divulgar a cultura negra e a situação do negro no país, bem como, reivindicar políticas afirmativas. Dentre os principais jornais, destacaram-se: O Combate (1912); O Alfinete (1918); Kosmos (1922); O Clarim da Alvorada (1928) e Tribuna Negra (1928) (MATTOS, 2015).

Em complemento a essas ações, ainda temos os movimentos culturais e políticos como o Centro Cívico Palmares – CCP (1927), a Frente Negra Brasileira – FNB (1931) o Teatro Experimental do Negro – TEN (1944) e o Movimento Negro Unificado – MNU (1978) que visavam a difusão da cultura africana e afro-brasileira por meio de atividades teatrais e alfabetização desenvolvidas pelo TEN e CCP, além de reivindicações de políticas de reparação, superação do racismo e de valorização da história e cultura africana puxadas pela FNB e pelo MNU (ALBURQUERQUE; FILHO, 2006).

5 "Para Césarie, a negritude é o simples reconhecimento do fato de ser negro, a aceitação de seu destino, de sua história, de sua cultura. Mais tarde, Césarie irá redefini-la em três palavras: identidade, fidelidade, solidariedade" (MUNANGA, 1998, p.24).

Essas entidades operaram em um deslocamento de perspectiva, onde oportunizou a valorização da cultura africana em um contexto voraz de imposição e genocídio. Essas entidades, visam reverter o quadro de desigualdade que assolava a população negra no país, fortalecendo também a identidade negra, antes marginalizada e desvalorizada. Identidade negra agora, é colocada em destaque, com orgulho, como símbolo de resistência e valorização do negro (MUNANGA, 1998).

Por meio da organização, reivindicação e pressão dessas entidades, o Estado brasileiro logo após a redemocratização do país, trouxe em sua Carta Magna de 1988 demandas da população negra para reverter o quadro desigual ao qual esses foram submetidos. A saber: o § XLII do Art. 05, o § 1º do Art. 215, o Art. 216; o § 1º do Art. 242 e o Art. 68 que respectivamente versam que:

> a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 1998).
>
> O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1998).
>
> Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem (BRASIL, 1998).
>
> O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1998).
>
> Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos (BRASIL, 1998).

Com a Constituição Federal, outras leis e decretos foram sendo sancionadas, como a Lei 9.394 que institui a Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que em seu texto versa sobre a obrigatoriedade do Estado em garantir o acesso e permanência de todos, sem discriminação de cor, além de afirmar o compromisso do Estado em desenvolver uma educação étnico-racial.

Com a LDB, esperava-se resultados positivos, principalmente no que se refere a manutenção de negros e negras nos espaços escolares, diminuindo a distância entre brancos(as) e negros(as) no que tange o percentual de analfabetos, evasão e anos de escolarização (onde esses últimos encontravam-se em desvantagem no final do século passado).

Ainda que houvesse um otimismo, encerramos o século XX ainda com diferenças significativas entre negros(as) e não brancos(as), em todos os setores da sociedade. De acordo com Henriques (2001), a taxa de analfabetismo entre jovens brancos(as) e negros(as) de 15 a 25 anos ainda era muito discrepante, enquanto o primeiro apresentava uma taxa percentual de 2,6%, o segundo atingia 7,6% do total de pessoas que não sabiam ler, uma diferença de 5%. A diferença entre as populações (branca e negra) se estendia para todos os níveis de ensino, chegando a desoladora taxa de ingressos na universidade, onde 98% dos negros estavam fora.

No campo emprego e renda mensal, a população negra também se encontrava em desvantagem nesse mesmo período. De acordo com dados do IPEA analisados por Henriques (2001), a taxa desemprego entre brancos e negros é bem distinta, isso porque os últimos eram 10,9% dos desempregados enquanto os primeiros somavam 8,9% de uma população significativamente superior (43, 1 milhões de brancos para 35,7 milhões de negros no Brasil).

Mesmo com o avanço de políticas afirmativas voltadas a promoção da igualdade racial conquistadas entre o final do século passado e o início deste como as cotas para negros(as) em universidades e a Lei 10.639/03[6], o fardo do racismo, da discriminação e do preconceito ainda atinge a população negra (NASCIMENTO, 1978).

Dados recentes divulgados pelo Atlas da violência do IPEA de junho de 2017 e da Anistia Internacional (2017), mostram que a juventude negra no país figura como a principal vítima de crimes cometidos por arma de fogo, onde menos de 8% dos casos são julgados. "A cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras. Jovens e negros do sexo masculino continuam sendo assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra" (IPEA, 2017, p.30).

De acordo com dados do IPEA (2017, p.30) "(...) o cidadão negro possui chances 23,5% maiores de sofrer assassinato em relação a cidadãos de outras raças/cores, já descontado o efeito da idade, sexo, escolaridade, estado civil e bairro de residência (...)". Em consonância com o homicídio da juventude negra, temos os dados disponibilizados pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) via Informações Penitenciárias (INFOPEN) (2014) que embora não traga elementos precisos sobre a faixa etária da amostragem, revela que 61,67% dos 622.202 detentos que compõem a população carcerária brasileira é negra, isso de um contingente populacional que compreende 53,63% da População Brasileira hoje. É taxativo afirmar que, quando o Estado não mata a população negra, ele a encarcera. A consequência disto é inquietante, pois, a juventude negra se vê cada vez mais cercada pelas armadilhas do genocídio que não cessa.

O cenário se mostra preocupante, haja vista, que o Estado em seus diferentes poderes ainda reproduz o racismo, não tratando igual os sujeitos, condenando a juventude negra a viver sob uma "anomalia social". Esse cenário sem dúvida alguma, reflete o enunciado no início deste artigo, onde a discussão de estrutura do poder baseado no conceito de raça se fez

6 Institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica (fundamental e médio).

necessário, isso porque, mesmo com conquistas do MN, a juventude negra ainda encabeça a lista dos desempregados, dos analfabetos, dos que abandonam a escola antes de tempo e dos que têm maior defasagem escolar (BENTO; BEGHIN, 2005, p.194). Para dar mais visibilidade ao racismo vigente em nossa sociedade, basta olharmos os dados do Plano Nacional por Amostra de Domicilio (PNAD) de 2015[7] vinculado ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que disponibiliza dentre tantas informações, um panorama sobre a educação no Brasil. De acordo com a PNAD (2015) a taxa de analfabetismo da população negra com 15 anos ou mais é 11,5 enquanto a população branca é 5,2%, ou seja, mais que o dobro.

Esses dados podem ser complementados com outros que revelam a distorção série-idade de pessoas entre 13 e 16 anos que frequentam o ensino fundamental, onde mais uma vez os negros e negras lideram, sendo 47,7% em comparação a população branca que são 30,9% com essa defasem no processo de escolarização. As distorções nos anos de escolarização básica, resultam efeitos no ingresso de jovens negros e negras no ensino superior, onde esses se fazem presente em 40,7%, (em um contexto de políticas afirmativas) enquanto a população branca com a mesma faixa etária (entre 18 e 24 anos) são 69,4% dos presentes neste nível de ensino (PNAD, 2015).

A ausência ou negação da escola, coloca a juventude negra em situação mais vulnerável, tendo que sair mais cedo de casa para ocupar trabalhos informais de "menor prestigio" para garantir sua subsistência.

> Pretos ou pardos representavam, em 2015, 54,0% do total da população, mas 75,5% das pessoas com os 10% menores rendimentos (contra 23,4% de brancos), ao mesmo tempo em que eram apenas 17,8% das pessoas no 1% com os maiores rendimentos, contra 79,7% de brancos (PNAD, 2017, p.96).

Com esses dados, fica evidente que uma coisa está interligada a outra, em um pacto que mantêm a tão comentada estrutura do poder. A negação ou descaso com a educação, tem implicação direta na mobilidade social da juventude negra, que por sinal é a maioria pobre. Em suma, posso sintetizar que a evasão escolar ou a baixa escolarização, possibilitam duas frentes desanimadoras, onde a **1º** refere-se a baixa escolaridade que tem incidência direta na sua mobilidade social, e a **2º** pauta-se na exposição deste ao mundo do crime, o que indiscutivelmente lhes coloca no grupo dos 10% com maior probabilidade de serem vítimas fatais, com estrondosos 78,9% de chance segundo dados do Atlas da violência. Fica então possível inferir que estamos diante de um problema muito maior do que a meritocracia nos coloca, insinuando que a mudança do *status* social depende exclusivamente do jovem.

7 O documento da PNAD (2017) "Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira" do ano 2016 não traz o recorte racial em seus dados sobre a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade tem um desafio, no que tange a modificação desse quadro de desigualdade, montado e assegurado "pelos interesses capitalistas do colonialismo até hoje vigentes, os quais vêm mantendo a raça negra em séculos de martírio e inexorável destruição" (NASCIMENTO, 1978, p.137). O problema do Brasil não é só social como nos fazem crer. É também racial! O racismo faz parte da estratégia ideológica de um grupo para se manter no poder, isso porque, busca inverter a culpa, jogando a responsabilidade da condição da população negra no país aos próprios sujeitos, dada sua "suposta inferioridade".

Diante do contexto de racismo, observa-se que os jovens negros é um dos grupos sociais mais afetados, tendo em vista as consequências oriundas de sua prática na vida dos mesmos, reflexo disso é a taxa elevada de homicídio, em que 71% são jovens negros, pobres e residentes em periferia (IPEA, 2017, p.30), demonstrando a urgência na constituição de estratégias de enfrentamento ao racismo e, por consequência, de combate à violência contra a população negra.

Existem hoje movimentos fortes puxados por diversas frentes que visam formar Palmares novamente, denunciando o processo de genocídio ao qual o negro vem sofrendo no país. Nesse movimento, a população negra procura recompor "os elos que os unem à sua ancestralidade, em busca da recuperação da identidade negra que estava "adormecida". Cabe às lideranças procurarem levar o povo negro a desenvolver sua consciência, para que conheça adequadamente sua realidade passada e presente (...)" (LOPES, 2011, p.211).

Entretanto, para além dos movimentos sociais, é necessário haver interesse político, com vistas a garantir a efetividade dos marcos legais direcionados ao atendimento do negro no Brasil, a começar pelas políticas educacionais, de trabalho, emprego e renda, como forma de minimizar as sequelas da escravidão no território nacional, de modo a contrapor o cenário de desigualdade socioeconômica brasileiro. Parece utópico, mas é necessário resistir e acreditar em novas mentalidades, inclusive no meio político, que considere o outro a partir de suas especificidades, ultrapassando o tratamento pela cor da pele e valorizando as raízes sociohistóricas do nosso povo.

REFERÊNCIA

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de, FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

Anistia Internacional. Campanha Jovem negro vivo. Disponível em <https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovivo/>. Acessado em 10 de junho de 2017.

BANGO, Julio. Políticas de Juventude na América Latina: Identificação de desafios. In: FREITAS, Maria Virgínia de.; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). **Políticas públicas**: juventude em pauta. – São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

BENTO**,** Maria Aparecida Silva; BEGHIN Nathalie. **Juventude negra e exclusão radical.** IN: políticas sociais - acompanhamento e análise do IPEA, 2005. p.194-197.

BRASIL. **Políticas públicas de/ para/ com juventude**. – Brasília: UNESCO, 2004.

_____. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [s.n.], 2003.

_____. **Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

_____. **Lei Áurea nº 3.353 de 13 de maio de 1888**. Declara extinta desde a data desta Lei a escravidão no Brasil. 1988.

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

_____. **Lei nº 7.437, de 20 de dezembro de 1985**. Inclui, entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 Lei Afonso Arinos. Brasília, 1985.

CHIAVENATO, Julio José. **O Negro no Brasil**. 1 ed. Cortez. São Paulo: Brasiliense, 2012.

Departamento Penitenciário Naciona (INFOPEN)l. **Relatório descritivo e analítico produzido através do Termo de Parceria nº 817052/2015**, firmado entre o Departamento Penitenciário Nacional, a Secretaria Nacional de Segurança Pública e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2014.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo do Branco**. Editora Difusão Europeia do Livro. São Paulo, 1972.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005, 316 p.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil:** evolução das condições de vida na década de 90. Brasília: julho de 2001. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=652>. Acessado em 18 de junho de 2015.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Atlas da Violência 2017**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30253>. Acessado em 10 de junho de 2017.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. 3ª Ed. Autentica, Belo Horizonte, 2011.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura afro-brasileira**. 2º ed. Editora Contexto, São Paulo, 2015.

MATIJASCIC, Milko; SILVA, Tatiana Dias**. Jovens negros:** panorama da situação social no brasil segundo indicadores selecionados entre 1992 e 2012. In: SILVA, Enid Rocha Andrade da; BOTELHO, Rosana

Ulhôa. Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas. Brasília: Ipea, 2016. p. 269-292.

MUNANGA, K. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Negritude - Usos e Sentidos**. 2ª Ed. Series princípios, editora Ática. São Paulo -SP, 1998.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD. *Síntese de Indicadores Sociais:* Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Rio de Janeiro: Cddi, 2017

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD. **Síntese de Indicadores Sociais:** Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Instituto Brasileiro de Geografia a e Estatística – IBGE, Rio de Janeiro-RJ, 2015

PONTUAL, Pedro. Juventude e Poder Público: diálogo e participação. In: FREITAS, Maria Virgínia de.; PAPA, Fernanda de Carvalho. (Organização). **Políticas públicas:** juventude em pauta. – São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo** e América Latina. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005.

SANTOS, Hélio. **Discriminação racial no brasil**. S/D. Disponível em: <http://www2.tjce.jus.br:8080/esmec/wp-content/uploads/2008/10/discriminacao_racial_no_brasil.pdf>. Acessado em 03 de março de 2015.

EMPODERAMENTO JUVENIL E FAMILIAR NO CONTEXTO DE UMA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Rubens Ferreira do Nascimento
Mestre em Psicologia – PROEX PUC Minas
rubensfn@uol.com.br

Fernanda Campos Santos
Graduanda em Psicologia - PROEX PUC Minas
camposfernandasantos@gmail.com

INTRODUÇÃO

Iniciado no ano de 2014, o projeto de extensão da PUC Minas "MediAção Comunitária: Educação, Mediação de Conflitos e Justiça Restaurativa", tem como objetivo para 2018: promover um processo educativo prático-teórico em mediação comunitária, contemplando também atividades de educação em direitos humanos e ações comunitárias. O Projeto busca a inter/transdisciplinaridade e articula saberes da Psicologia Social, do Direito e da Educação. Sob a orientação da pesquisa/intervenção, a mediação de conflitos transformativa constitui o principal método adotado; além das oficinas psicossociais e técnicas afins. Desta forma, o projeto promove a união da teoria (capacitações, leitura e escrita) com atividades práticas realizadas semanalmente no bairro São Gabriel e região metropolitana de Belo Horizonte.

UM CASO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS DE ORIENTAÇÃO COMUNITÁRIA

Dos diversos casos atendidos pelo projeto "MediAção Comunitária", um em especifico contempla uma experiência relacional de empoderamento juvenil e familiar no contexto de uma mediação de conflitos de orientação comunitária, destacando-se a dificuldade relacional do casal e entre pais e filhos. Observa-se uma fragilidade na parte paterna, com condutas passivas frente aos filhos, e invasivas e de desautorização do poder da mãe. Sendo assim, o pai é próximo do filho e filhas, sendo que elas recorrem prioritariamente a ele nas situações cotidianas que lhes convém. Há também excesso de autoritarismo da parte da mãe, que age e "grita" por espaço/voz na relação familiar. Alternância de autoritarismo e permissividade permeiam, portanto, o ambiente familiar conturbado.

Conforme aponta a literatura, o contexto familiar é importante no desenvolvimento de crianças e jovens e mesmo não sendo o único fator, há íntima relação entre a dinâmica familiar e as ações de sociabilidade de filhos adolescentes. De acordo com o pensamento de Biasoli-Alves (2004), entende-se grupo familiar como elemento importante na determinação e organização da personalidade, influenciando, significativamente, por meio de ações e medidas educativas, o comportamento dos filhos e das filhas.

Foi colocado em destaque, nos discursos da mãe e do pai, o envolvimento da filha adolescente em ações de incivilidade e violência tanto na família como na escola. Houve, por parte dela e dele, a procura por intervenções de equipamentos públicos, tais como o Conselho Tutelar e a própria escola. Buscavam aconselhamentos e soluções educativas.

Considerando os aspectos mencionados acima acerca da importância da família para o desenvolvimento da criança e do adolescente, podemos ponderar que esse momento de transição da vida infantil para a vida adulta é considerado por muitos estudos psicológicos como um momento de "crise" no contexto familiar. Outros estudos evidenciam que a adolescência corresponde a um fenômeno biopsicossocial, cujo elemento psicológico do processo é constantemente determinado, modificado e influenciado pela sociedade (Kalina, 1999). Ela corresponderia a um período de descobertas dos próprios limites, de questionamentos dos valores das normas familiares e de intensa adesão aos valores e normas do grupo de amigos. Nessa medida, é um tempo de rupturas e aprendizados, uma etapa caracterizada pela necessidade de integração social, pela busca da autoafirmação, da independência individual e pela definição da identidade sexual (Silva & Mattos, 2004).

Para a compreensão psicossociológica do processo do adolescer e do ser jovem se faz necessário considerar os diferentes contextos sociais nos quais essas pessoas se constroem como indivíduo/sujeito e se transformam. O Brasil, é marcado por desigualdades econômicas, sociais e culturais (Dayrell, 2001). Os jovens[1] (e adolescentes) têm sido os mais atingidos pela falta de oportunidades e ausências de políticas específicas. Nesse contexto, as famílias se veem solitárias diante do desafio de criarem seus filhos, sendo muitas vezes as únicas responsáveis por esta função. Os adolescentes pobres vivenciam frágeis e insuficientes formas de inclusão social. Ao observar o desestimulo da adolescente em relação à escola e ao seu próprio futuro, a mãe demonstra a vontade de conscientizar os filhos, incentivando-os a não desistirem dos estudos. Não satisfeita com suas condições financeiras e de trabalho atuais, a mesma afirma que, gostaria de ter cursado ensino superior e ter seguido seus sonhos que foram renunciados para a criação dos filhos, e a constituição precoce da família.

Levando-se em consideração as ressalvas quanto a diversidade e multiplicidade de possibilidades identitárias, podem-se elencar como principais especificidades do (adolescente) jovem de classes populares, de acordo com Costa (2001): Ingresso precoce no mercado de trabalho; relação conflitiva com a escola formal; vivência de várias formas de privação e exclusão; proximidade de situações e condutas de risco; reduzida capacidade competitiva com jovens de outras classes sociais, devido à privação de políticas que proporcionem equidade de condições; constituição mais precoce de família; dificuldade em obter moradia própria.

1 O educador Juarez Dayrell opta pelos termos jovem/juventude. Lembro que segundo as definições vigentes a juventude compreende a faixa etária entre 15 e 24 anos. Acompanho o autor. O termo adolescente segundo algumas definições (por exemplo o ECA) compreende a faixa etária entre 12 e 18 anos. Tradicionalmente adolescente tem sido mais utilizado a partir de uma perspectiva biopsíquica. Juventude se apresenta mais nas produções das ciências sociais e enfatiza a dimensão de construção social que se faz por meios de discursos e práticas sociais.

Acrescenta-se a inserção precoce no mercado de trabalho por vezes em subempregos e a conectividade, esta, presente em todos os estratos sociais. Serrão e Baleeiro (1999) acrescentam: Autoestima fragilizada; medo de expressar-se; dificuldades de reconhecer em si atitudes de racismo; música e dança como formas de expressão; ataque como forma de defesa; falta de perspectiva; percepção das limitações da escola; preocupação com a inserção no mercado de trabalho; falta de privacidade na vida pessoal; condições de solidariedade; percepção da cidadania como um conceito abstrato; Papéis de gênero masculino e feminino com limites mais rígidos.

A família em questão pode ser classificada como de classe popular, mas não necessariamente como "pobre". Deve ser mais bem localizada como classe C ou, como denomina Jessé de Souza (2012), "os batalhadores".

Foram relatados, nos atendimentos em mediação de conflitos, episódios de violência, ameaças e agressões entre a filha adolescente e a mãe. Acredita-se, criticamente, que situações de conflito envolvendo jovens e violência comunicam mais do que atos de agressão, indisciplina ou incivilidade. A violência em perspectiva relacional e performática é o "emprego da força ou da dominação sem legitimidade" (Misse, 2002 p. 1), ou seja, quando não há possibilidade de ocorrer a resistência e o conflito. Pressupõe-se um violentador e um violentado. Quem pratica a violência o faz a partir de uma identidade determinada; a violência tem caráter avaliativo ("um marido e/ou uma esposa violentos", "mãe, pai, filha violentos"). Para Castro, Salles e Silva (2009, p. 71) violência é "um estado das relações sociais que precisa da ameaça para sua conservação ou transformação". A agressão seria "a materialização dessa ameaça".

Costa (2007, p. 100), baseado em Winnicott, elabora um conceito comunitarista de violência, como "tudo que nos faz perder a confiança no outro, e, por conseguinte, nos impede de exercer o poder de prometer e perdoar". Sob esta perspectiva pode-se perguntar: uma experiência de crise nas relações de afeto e poder familiar expressaria somente o esvaziamento de significados e sentidos ou ofereceria a possibilidade de novas construções? Spósito (2001, p. 102) dá uma resposta interessante: "A resistência e o conflito entre as gerações enriquecem a vida social, porque oferecem novas alternativas e sinalizam as possibilidades da mudança". No caso abordado, a violência entre mãe e filha, gera conflitos e a falta de comunicação entre as partes, despertando raiva, resistência para o convívio por parte da adolescente e frustação por parte da mãe, devido à relativa perda de autoridade do seu lugar social de mãe, líder da família e pela relação conturbada que estabelece com a filha. Acrescentando ao apontamento anterior de Spósito (2001), observa-se que o conflito entre mãe e filha sinalizou a necessidade de mudança. Mesmo com a resistência inicial da adolescente, pode-se perceber vontade em ambas as partes de estabelecer um ambiente familiar menos conflituoso prenunciando aos poucos, sob um olhar otimista, novas possibilidades para as relações mãe-filha e familiares

Durante o processo e com certos resultados identificados pode-se observar alguma iniciativa tímida de diálogo tomada pelo pai. A mãe apresenta dificuldades para se autoimplicar, mas parece ser a parte mais ativa no processo de busca por mudanças. A filha adolescente,

posicionada e interessada no processo de mediação, apresenta postura ativa, expressando sua condição de sujeito na relação com seus genitores e no ciclo específico de mediação iniciado com a mãe, trazendo também questões que envolvem irmã e irmão mais velhos. Ela parece ampliar sua autonomia e o seu autoconhecimento como adolescente empoderada capaz de realizar e sugerir mudanças no âmbito familiar, embora se mantenha em posição egocentrada, o que não surpreende considerando-se sua faixa etária, condição de desenvolvimento e seu contexto familiar de educação.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL COMUNITÁRIA

Mediação de Conflitos é um método consensual de resolução de conflitos no qual um terceiro em posição equidistante facilita o diálogo entre as partes em disputa. Difere da Conciliação por esta ser centrada no acordo e nela o conciliador poder sugerir. Já o mediador, guardadas as variações tipológicas das escolas de mediação, tem na transformação das posições e na responsabilização das pessoas em conflito, seu principal objetivo[2]. Para Tania Almeida (2009, p. 95) "A mediação privilegia a desconstrução do conflito e a consequente restauração da convivência pacífica entre as pessoas".

Observa-se ser importante nas propostas alternativas de educação e prevenção às violências nas comunidades, entre elas a mediação de conflitos, tomar conhecimento, valorizar e incorporar as tentativas de diálogo e demais esforços de enfrentamento das situações de conflito e violência já existentes entre os sujeitos em seu cotidiano. Isto implica em enxergá-los não como "objetos" de políticas de inclusão, mas como sujeitos que têm vozes e atuações, atrizes e atores (Touraine, 1984). Implica também, que as iniciativas com intenções emancipatórias venham a estabelecer com seu público-meta relações efetivamente "educativas" contemplando-os como radicalmente "Outros" (Dussel, 1986).

No âmbito das escolas públicas e do trabalho em educação comunitária isto significa que professores e demais educadores sejam vistos como sujeitos "sócio-culturais" (Teixeira, 2001) e alunos e outros educandos sejam valorizados em sua condição psicossocial tendo respeitado o seu direito a se saberem (Arroyo, 2014), compreendendo, deste modo, o que há de "ofício" em sua configuração identitária, como sugere Corti (2014).

Nessa linha o Projeto aposta na hipótese de Paulo Freire (1987) de que a maior dramaticidade das formas de viver e ser no mundo está relacionada ao pouco saber que tais sujeitos trazem sobre o mundo e sobre si mesmos. Sob esta orientação, acadêmicos e pesquisadores do cotidiano, professores e demais educadores são convidados a "pensarem" e "reconhecerem" seus mediandos e alunos como "Outros". (Arroyo, 2014, p. 158).

---

2 Há basicamente três escolas de mediação de conflitos. A Escola de Harvard que é centrada no acordo, a Escola Circular Narrativa que se centra nas relações e no acordo e a Escola Transformativa que foca nas relações e na transformação das posições dos mediandos.

O psicólogo social freireano, Pedrinho Guareschi, citando Emmanuel Levinas, afirma que "Ver um rosto já é escutar: Não matarás! E escutar não matárás!, é escutar: Justiça Social! (Levinas, citado por Guareschi, 2002, p. 218). "Escuta" está sendo entendida como um conjunto de habilidades e competências desenvolvidas por meio do exercício de aprendizagem, de auto-localização e de localização do outro, dos outros, das relações e do mundo, no mundo. Implica em uma pessoa atuar e se pensar como sujeito sócio-histórico na atualidade, o que o remete a compreensão de que é portador de direitos humanos, é cidadão. Esse tipo de aprendizagem pode ser conseguido integral ou parcialmente no seio de comunidades engajadas e de movimentos sociais, mas também no contexto de outras interações educativas em direitos humanos na escola ou fora dela. Tratam-se de processos de formação crítica (Gadotti e Romão, 2011).

Ignacio Martin-Baró, foi o criador da Psicologia da Libertação. Trata-se de uma psicologia bastante prática e compromissada com a transformação social dos povos latino-americanos. Para este autor espanhol, que se enraizou em El Salvador, a psicologia latino-americana deve "despreocupar-se com seu status científico e social e propor-se a um serviço eficaz para atender as necessidades das maiorias populares" (Martin-Baró, 2009). Faz-se necessária, portanto a libertação da psicologia (e das outras ciências sociais) para que ela possa contribuir para a libertação psicossocial das pessoas, grupos, comunidades e povos, ou seja, transformações em dimensões primárias, funcionais e estruturais (Martins, 2003).

O conceito de identidade é central no trabalho proposto. Ela é entendida como psicossocialmente construída. Com o processo atual de hiperindividualização da sociedade, identidade passou a ser um eixo basilar da experiência subjetiva. Castro Salles e Silva (2009) se abstendo das visões dicotômicas apontam o escasso interesse pelo contexto social das teorias sociocognitivistas e o investimento insatisfatório de Tajfel na dimensão individual em sua teorização sobre a identidade social.

Os mesmos Castro, Salles e Silva (2009) elucidam uma configuração de identidade psicossocial que coloca em diálogo os discursos de saber/poder de Foucault com modelos interacionistas e narrativos. O Projeto adota uma visão performática de identidade seguindo em parte Jurandir Freire Costa, que afirmou que a identidade é "ficção necessária" (Costa, 1988, p. 163). Composta de ego e sujeito, ela não é idêntica a si mesma, se constitui na interação discursiva. Pretende-se focalizar crítica e autocriticamente a questão do essencialismo nos conceitos de identidade e subjetividade e promover um diálogo entre descrições sócio-construcionistas (Spink, 2004) sobre a constituição social do autodiscurso e visões vigotskianas latino-americanas contemporâneas de sujeito (Molon, 2003; Gonzalez Rey, 2004). O autor cubano, um importante representante da psicologia social crítica latino-americana afirma o seguinte:

> A categoria sujeito abre um espaço diferente, para a compreensão tanto da sociedade quanto da subjetividade humanas. Uma teoria da subjetividade sem sujeito seria uma teoria encapsulada no indivíduo, o que não teria como transformar em uma teoria que integrasse indi-

> víduo, sociedade, cultura e história, que é o que se pretende com essa abordagem histórico cultural ao tema da subjetividade. A subjetividade é um tema ao qual só temos acesso através do sujeito em seus espaços de relação social. Por isto o sujeito ganha uma importância metodológica que nunca teve. As dimensões da subjetividade social aparecem de forma implícita e diferenciada nas expressões do sujeito e nos sentidos subjetivos que configuram sua subjetividade individual. (Gonzalez-Rey, 2005)

Gonzalez Rey visibiliza processos de subjetivação nos quais os indivíduos são também sujeitos e não tão somente sujeitados pelos discursos e práticas sociais predominantes. Um dos autores caros à teorização dele é Alain Touraine. Este francês está entre os teóricos do social que problematizam o pensamento moderno. Ele desenvolve, para alguns, uma "sociologia clínica" (Furlin, 2011), para outros Touraine constrói uma sociologia da ação e do sujeito (Touraine, 1984, 2006; Veronese e Lacerda, 2011) com atenção especial para os movimentos sociais na América Latina. Para Alain Touraine o indivíduo é a parte da pessoa que se assujeita à sociedade, que reproduz os papeis sociais e se apresenta normatizada. O sujeito expressa a dimensão do que resiste, do novo, da criação (Furli, 2011). A identidade psicossocial se faz como indivíduo e sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da mediação de conflitos Riskin (2001) e Six (2001) são autores que afirmam os princípios da neutralidade e da imparcialidade. O mediador seria um terceiro neutro e imparcial que auxilia as partes a, voluntariamente, resolverem seus conflitos ou planejarem uma transação. Porém a mediadora comunitária Souza (2003) pondera que "Hoje" já não se deveria pensar na neutralidade na conduta do mediador, mas que ele é um terceiro a favorecer uma distribuição equitativa de poder entre as partes por meio de uma posição sua de equidistância entre elas. O conceito de neutralidade se choca com a definição de conflito (intersubjetividade) e coloca o foco na subjetividade.

No atendimento em processo, elementos de afeto, poder e violência, especialmente nos âmbitos das relações de gênero e de geração no contexto familiar estão sendo focalizados e trabalhados a partir do que as mediandas e o mediando trazem. Isto tem sido feito por meio de problematizações e perguntas reflexivas, orientadas por perspectiva e conduta ético-políticas da equipe de mediação, portanto não neutras ou imparciais. Acredita-se que esse modo de intervir pode contribuir para a potencialização dos sujeitos e sujeitas em cada identidade em processo de reelaboração: mulheres adulta e jovem e homem adulto; mãe, pai e filha adolescente, consequentemente o empoderamento do grupo familiar.

Insurgindo contra as diretrizes de neutralidade e imparcialidade para a mediação e seguindo Figueiredo (1998), postula-se que intervenções e escutas críticas da indisciplina (nos contextos escolar ou familiar, por exemplo) podem se relacionar a uma "in-disciplina".

Sendo assim pode-se confrontar com a normatização da família, das relações de gênero, da adolescência/juventude, da identidade e subjetividade e, com elas, do método consensual de resolução de controvérsias adotado. Isto pode viabilizar a compreensão e conceituação da mediação de conflitos como dispositivo emancipatório, de emergência do sujeito (Touraine, 2006; Gonzalez Rey, 2004), algo perseguido pelos movimentos sociais e as práticas comunitárias críticas e de defesa dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Tania. Mediação e Conciliação: dois paradigmas distintos, duas práticas diversas**.** In CASELLA, Paulo Borba; SOUZA, Luciane Moessa (coords). **Mediação de Conflitos: novo paradigma de acesso à justiça**. Belo Horizonte: Fórum, 2009. P. 93-102

ARROYO, M. G. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo & MATA, Carla L. **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M**.** Pesquisando e intervindo com famílias de camadas diversificadas. Em C. R. Althoff, I. Elsen & R. G. Nitschke (Orgs.), **Pesquisando a família: olhares contemporâneos** (pp. 91-106). Florianópolis: Papa-livro, 2004.

CASTRO, Juan C. R.; SALLES, Leila F. e SILVA, Joyce M. A. P. **Violência e Identidades dos Jovens na Escola**. In MAYOGA, Claudia; RASERA, Emerson F. e PEREIRA, Maristela S. *Psicologia Social*: Sobre Desigualdades e Enfrentamentos. Curitiba: JURUÀ, 2009.

CORTI, Ana P. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo & MATA, Carla L. **Juventude e Ensino Médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

COSTA, Antonio C. G. **O adolescente como protagonista**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

COSTA, Jurandir F. Narcisismo em tempos sombrios. In BIRMAN, Joel (coord). **Percursos na historia da psicanálise**. Rio de Janeiro: Taurus, 1988.

COSTA, Jurandir Freire. Transcendência e Violência**.** Cap. 6. In JACÒ-VILELA, Ana Maria; SATO, Leny. **Diálogos em Psicologia Social**. Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 2007.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o funk e o rap na socialização da juventude em Belo Horizonte.** São Paulo: Faculdade de Educação (Tese Doutorado). 2001.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.

FIGUEIREDO, Luiz Claudio. **Reinventando as psicologias: da Epistemologia à Ética das Práticas e Discursos Psicológicos**. Vozes, Petrópolis, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimid***o*. Paz e Terra, 1987.

FURLIN, Neiva. A noção de sujeito em Touraine e Foucault: contribuições epistemológicas para o pensamento social. in **XV Congresso Brasileiro de Sociologia**. 26 a 29 de julho de 2011, Curitiba (PR).

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo Cortez, 2011.

GUARESCHI, Neuza M. F. Políticas de Identidade: novos enfoques e novos desafios para a psicologia social. in **Psicologia & Sociedade** Vol. 12, n. 12 jan/dez. São Paulo: ABRAPSO, 2000.

GUARESCHI, Pedrinho A. Relações comunitárias, relações de dominação. In CAMPOS, Regina H. F. (org.). **Psicologia Social Comunitária**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUARESCHI, Pedrinho A. Sinais de um novo paradigma. In: CAMPOS, Regina H. F.; GUARESCHI, Pedrinho A. (Org.). **Paradigmas em psicologia social: a perspectiva latino-americana**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 207-221.

GONZALEZ-REY, Fernando. ***O Social na Psicologia e a Psicologia Social*: a emergência do sujeito.** Petrópolis: Vozes, 2004.

GONÇALVES, Luiz Alberto L.; SILVA, Petronilha B. G. **O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

KALINA, E. **Psicoterapia de adolescentes: teoria, técnica e casos clínicos**. (C. R. A. Silva, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 3ª Ed. 1999.

MARTIN-BARÓ, Ignacio. Para uma Psicologia da Libertação. In GUZZO, Raquel & LACERDA JR, Fernando (orgs). Psicologia Social para a América Latina. Campinas, SP: Alínea, 2009.

MARTINS, Suely T. F. O processo grupal e a questão do poder em Martin-Baró. **Psicologia & Sociedade/ Associação Brasileira de Psicologia Social**. vol 1,n. 1 (1986). São Paulo: ABRAPSO, 1986-v.

MISSE, Michel**.** Violência: o que foi que aconteceu? Michel Misse Jornal do

SINTURF, ano XVII, n. 529, 2002. **Núcleo de Estudos da Cidadania Conflito e Violência Urbana**. 2002. Disponível em: <http://necvu.tempsite.ws/index.asp?ChvMn=56>. Acesso em 28 ago. 2017.

MOLON, Suzane. Considerações finais: subjetividade, sujeito e psicologia in MOLON, S. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, Vozes, 2003.

SERRÃO, Margarida e BALEEIRO, Maria C. **Aprendendo a ser e a conviver.** São Paulo. FTD, 1999.

SILVA, V. & MATTOS**,** H. Os jovens são mais vulneráveis às drogas? **in I. Pinsky & M. A. Bessa (Orgs.), Adolescência e drogas (pp. 31-44). São Paulo: Contexto. 2004.**

SOUZA, Jessé. **Os Batalhadores Brasileiros: Nova clase média ou nova clase trabalhadora?** Belo Horizonte: Editora UFMG 2012/ 1ª edicao

SOUZA, Rosane M. Mediação Social: uma experiência de trabalho em comunidade de baixa renda**.** In MUSKAT, Malvina, E. **Mediação de conflitos: pacificando e prevenindo a violência**. São Paulo: Summus, 2003.

SPINK, Mary J. A produção de sentidos na perspectiva da linguagem em ação**.** In SPINK, Mary J. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2004.

SPOSITO, Marilia Pontes. **Juventude: Crise, Identidade e Escola.** In DAYRELL, Juarez (org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996(2ª reimpressão 2001). 96-104

TEIXEIRA, Inês C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996(2ª reimpressão 2001).

TOURAINE, Alain. ***O Retorno do Actor*: Ensaio Sobre Sociologia.** Lisboa: Instituo Piaget, 1984.

TOURAINE, Alain. ***Um novo paradigma para compreender o mundo hoje*.** Petrópolis: Vozes, 2006.

VERONESE, Marilia; LACERDA, Luiz F. B. **O sujeito e o Indivíduo na perspectiva de Alain Touraine.** *Soc. e Cult*., Goiânia. V. 14, N. 2, P. 419-426, Jul./Dez. 2011.

AS RELAÇÕES DE NAMORO DO ADOLESCENTE VÍTIMA DE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR

Thaís Afonso Andrade
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)
t.afonsoandrade@yahoo.com

INTRODUÇÃO

A violência intrafamiliar é de um fenômeno complexo que ocorre no âmbito das relações familiares. A sua ocorrência não se limita ao espaço físico, ou seja, pode ser perpetrada no interior ou fora de casa por algum membro da família. Abrange pessoas que exercem a função parental, mesmo que sem laços consanguíneos, e em relação de poder à outra (BRASIL, 2002). Neste sentido, episódios de violência intrafamiliar contra a criança e o adolescente ocorrem desde a antiguidade, em todas as classes sociais, numa relação permissiva entre práticas educativas e punição (MINAYO, 2001; MOREIRA; SOUSA, 2012).

As relações familiares violentas resultam em várias consequências para os adolescentes que convivem nesse contexto, entre elas, a vivência precoce de relações violentas no namoro (ANACONA, 2008; ASSIS et al., 2011; OMS, 2015; CDC[1], 2016). Nesta perspectiva, a experiência de violência na família de origem é apontada como um dos fatores de risco para ocorrência da violência no namoro entre adolescentes, além de ser preditor da violência conjugal (GÓMEZ, 2011; OMS, 2015).

O fenômeno da transmissão intergeracional de violência nas relações amorosas de adolescentes é bastante estudado no cenário internacional. No Brasil, tal temática apresenta uma grande lacuna (WOLFE; SCOTT; WEKERLE; PITTMAN, 2001; GOVER; KAUKINEN; FOX, 2008; OLIVEIRA, SANI, MAGALHÃES; 2012; FAIAS; CARIDADE; CARDOSO, 2016). Face a esse aspecto, Oliveira, Sani e Magalhães, (2012, p. 175) ressaltam que a origem da violência conjugal "pode estar na transmissão intergeracional desta violência, designadamente a partir da família, a qual se pode começar a revelar desde as relações de namoro na adolescência". Nesse ponto de vista, Scantamburlo, Moré e Crepaldi (2012) ressaltam que não há uma relação direta, linear entre a exposição da violência no âmbito familiar e vitimização/perpetração da violência no namoro.

A Violência no namoro entre adolescentes "pode ser qualquer comportamento que prejudique o desenvolvimento e a saúde da(o) parceira(o) e comprometa a sua integridade física, psicológica ou sexual" (Njaine, 2015, p. 382). A literatura especializada sobre o tema identifica várias formas de violências praticadas no âmbito do relacionamento de namoro ou ficar, a saber: física, psicológica (emocional/verbal), sexual, financeira, digital e a perseguição (CDC, 2016).

1 Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), divisão Prevenção da Violência do Departamento de Saúde (*U.S. Department of Health & Human Services*) dos Estados Unidos.

Pesquisa realizada no país investigou a violência nas relações de namoro e ficar de adolescentes em dez capitais brasileiras. Participaram do estudo 3.200 alunos na faixa etária de 15 a 19 anos de 104 escolas públicas e privadas entre os anos 2007 a 2009. Concluiu-se que a maioria das meninas e dos meninos, 76,6%, simultaneamente perpetra e sofre vários tipos de violência no relacionamento, dados que corroboram com as pesquisas internacionais. Na violência psicológica, por exemplo, esse número sobe para 96,9%. As altas taxas apontam a banalização e a aceitação desse tipo de violência por parte dos adolescentes (OLIVEIRA, Q et al., 2011).

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo compreender como o adolescente com histórico de violência intrafamiliar constrói suas relações amorosas. Face à lacuna dos estudos nacionais relacionados ao fenômeno da violência no namoro, faz-se importante também estudar as relações amorosas de namoro ou ficar de adolescentes que já experienciaram na infância, ou ainda, experenciam diretamente ou testemunham a violência entre os seus pais e/ou responsáveis.

MÉTODO

O presente estudo é uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório. Minayo (2014) versa que a pesquisa qualitativa se fundamenta em uma estratégia baseada em dados coletados diante de interações sociais de grupos circunscritos, analisadas a partir dos significados que os atores atribuem ao fenômeno, de como vivem, pensam e sentem. Como estratégia de investigação elegeu-se o estudo de caso. Este método busca conhecer em profundidade o singular, sem ignorar o contexto e suas interligações (ANDRE, 2005).

Ressalta-se que este estudo é um recorte da dissertação "As relações amorosas do adolescente com histórico de violência intrafamiliar". Para a inclusão na pesquisa os participantes foram vítimas de violência intrafamiliar e que tivessem namorado ou ficado, independentemente do tempo de duração da relação.

A coleta de dados se deu por meio de uma entrevista semiestruturada realizada na residência dos adolescentes. As respostas foram audiogravadas para posterior transcrição e análise. Os dados foram analisados através da Técnica de Análise Temática do Conteúdo, considerando três etapas: (a) pré-análise, que é composta pela leitura flutuante, ou seja, o pesquisador deixa-se impregnar pelo conteúdo, por meio de exaustivo contato com o material, para constituir o corpus e formular algumas hipóteses de trabalho; (b) exploração do material, que consiste em separar as categorias ou eixos temáticos, a serem discutidos adiante; (c) análise e interpretação dos resultados, com base na literatura consultada (MINAYO, 2014).

Os adolescentes participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e seus responsáveis, consentiram a participação por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Para a realização desta pesquisa foram obedecidas as orientações da Resolução n º 466/12 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que assegura os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado. A

pesquisa foi aceita pelo Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco e recebeu o CAAE de número 60883516.5.0000.5206. Os nomes que aparecem no estudo são todos fictícios como forma de garantir o anonimato na pesquisa.

Participaram deste estudo dois adolescentes que residem na região metropolitana do Recife/PE: Tays, 17 anos, estudante do 3º ano do ensino médio, mora com os pais e duas irmãs. Namora Raul, da mesma idade, há 18 meses. O segundo participante é Alex, 16 anos, estuda o 2º ano do ensino médio, reside com a mãe e dois irmãos. Não estava envolvido em uma relação amorosa no momento da entrevista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de conteúdo temática das entrevistas com os adolescentes possibilitaram a elaboração de três unidades de sentido: 1) exposição à violência intrafamiliar; 2) possíveis episódios de violência perpetrados e/ou sofridos pelo adolescente no âmbito do namoro ou ficar; 3) natureza da violência no namoro ou ficar.

VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR

Verificou-se que os adolescentes foram vítimas de violência psicológica por meio de conflitos verbais e humilhações, além de agressões físicas por parte dos genitores. Para mais, testemunharam ainda episódios violência entre os pais cotidianamente. Destaca-se que tal cenário é vivenciado por ambos desde a infância.

> "[...] tem briga, mais da parte da minha mãe e do meu pai. Aí, querendo ou não afeta a gente." [...] ah, você não presta pra nada (Mãe). Você não faz nada. Só quer viver a vida assim, sem fazer nada." Meu pai diz que eu sou safada [...] "tem hora que a gente procura um buraco para enfiar a cabeça, eu choro muito, por que por tudo, eu choro" (Tays, 17 anos).

> "O mais difícil foi quando ele brigava com a minha mãe, eu ficar presenciando aquilo, não sai da minha cabeça [...] "Ele (Pai) já deu em mim com um cabo de canivete, já deu em mim com corda de caminhoneiro. É uma corda bem grossona com um bocado de nó [...] isso aconteceu muitas vezes, ele batia mesmo sem dó." "Ela (Mãe) me disse uma vez: se tá achando ruim, vai embora da minha casa [...] isso ficou na minha cabeça." (Alex, 16 anos)

As verbalizações remetem a ofensas e humilhações sofridas, privação de afeto, além de violência física. Este cenário evidenciou repercussões negativas para a saúde mental dos participantes. Os mesmo aspectos foram verificados na pesquisa de Magalhães et al. (2017) realizado com oito adolescentes entre 12 e 18 anos. Os resultados apontam que uma infância

e adolescência marcada pela presença da violência conjugal entre os pais e vivência de agressões físicas, humilhações, abandonos e negligências trazem consequências para a saúde do adolescente.

POSSÍVEIS EPISÓDIOS DE VIOLÊNCIA PERPETRADOS E/OU SOFRIDOS PELO ADOLESCENTE NO ÂMBITO DO NAMORO OU FICAR

Os episódios de violência vivenciados no âmbito do namoro foram a digital e a psicológica, apenas na situação de perpetração, ou seja, os adolescentes participantes não são vítimas do(a) parceiro(a) de tais atos.

> "eu brigo com ele, eu brigo mesmo, essa semana que passou foi o aniversário da igreja, eu cheguei a chorar pra ele ir comigo [...], "eu não consigo conversar, eu sou nervosa, aí eu tenho que brigar e muito [...], "eu tenho argumento, mas eu não sei expressar, assim o que eu quero falar", "nunca aconteceu violência entre a gente, graças a Deus [...] ele me respeita muito." (Tays, 17 anos).

> "[...] eu acho que eu sou muito ciumento, tinha muita briga não, quando brigava era ciúmes meu, ciúme dela. Ciúmes só", "[...] eu cheguei lá na casa dela, aí pedi para ver o celular dela e ela não me deu [...]. Cheguei lá e vi ela com um menino na esquina [...] se ela tá namorando comigo, o que ela tá fazendo numa esquina conversando com outro menino [...]"[...] ela queria ir para uma festa, aí eu falei: se você for, pode me esquecer, esqueça que eu existo. Sua mãe vai beber, sua cunhada vai beber, tu não bebe, vai fazer o que lá? Aí, ela disse: eu não vou não." (Alex, 16 anos).

Tays e Alex não reconhecem como violência as situações vivenciadas em suas relações amorosas e, muito menos, percebam-se como perpetradores de tais episódios. Denominamos no presente estudo o ciúme, a ameaça, os conflitos verbais, o controle acerca das amizades, bem como o local frequentado pelo(a) parceiro(a), de violência psicológica. Quanto à ocorrência da violência digital, foi verificada por Alex, no sentido do controle exercido em relação ao conteúdo do celular, apontado como prova de amor e confiança.

Observou-se, dessa forma, uma associação possível entre a experiência prematura da violência no namoro e as vivências na família de origem por meio da transmissão intergeracional da violência. Resultados semelhantes foram encontrados por Gover et al. (2008) em pesquisa que objetivou investigar a influência da transmissão intergeracional da violência física e psicológica, com 2.541 estudantes universitários americanos. Os autores concluíram que vivenciar episódios de violência na infância é um forte preditor para o envolvimento em relações de namoro violentas tanto para rapazes como para moças.

NATUREZA DA VIOLÊNCIA NO NAMORO OU FICAR

Os adolescentes deste estudo nomeiam as violências física, psicológica (emocional/verbal) e sexual como possíveis situações de violência no namoro.

> "Tipo, se a gente tá lá sozinho e o negócio vai ficando mais quente, aí ela não quer, eu vou fazer a força com ela, é? Aí não pode. Se ela é a minha namorada eu tenho que respeitar a parte dela. Eu acho assim. E ela também tem que me entender, me respeitar." (Alex, 16 anos).

> "Quando um começa a esculhambar o outro, e também, a parte de bater. É tudo que ofende, tudo o que dói, eu considero como uma violência porque, se eu começo a lhe esculhambar e tá doendo, então pra mim é uma violência." (Tays, 17 anos).

Neste sentido, esses dados corroboram com a investigação de García; Farré (2010) que evidenciam que as condutas de maus-tratos físicos são as mais facilmente identificadas pelos adolescentes no namoro. Conclui-se também que a experiência de violência no namoro se produz com uma frequencia considerável, sendo as mais comuns as do tipo sexual e psicológico. A pesquisa foi realizada com 122 adolescentes entre 15 e 16 anos na Espanha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de únicos, cada relato que compõe a presente pesquisa nos leva a identificar elementos indicativos da transmissão intergeracional de violência por meio de uma possível associação entre a exposição direta e/ou indireta de episódios de violência no âmbito familiar e a presença da violência no namoro dos adolescentes participantes. Os reflexos das vivências na família de origem, principalmente, os intensos conflitos verbais vivenciados com o pai, são de certa maneira estendidos à sua relação amorosa, no caso Tays. Para Alex, as vivências diante das frágeis interações familiares dos seus membros perpassadas pela violência tendem a se repetir, na sua maneira de se relacionar com uma parceira íntima no namoro. Dessa forma, o relacionamento matrimonial tecido pelos pais pode ser visto pelos participantes como um modelo a ser seguido, numa possível continuação, reedição de tal fenômeno em suas relações de namoro ou ficar. Destaca-se que os adolescentes não reconhecem como violência as situações que vivenciam nas suas relações de namoro, o que reflete, dessa forma, uma banalização de tais episódios.

Diante da complexidade de desenvolver-se em meio a relações familiares perpassadas pela violência, torna-se fundamental a realização de pesquisas que aprofundem a compreensão da relação entre a vivência da violência intrafamiliar e a presença da violência no namoro entre adolescentes.

REFERÊNCIAS

ANACONA, C. A. R. Prevalencia, factores de riesgo y problemáticas asociadas con la violencia en el noviazgo: una revisión de la literatura. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 26, n. 2, p. 227-241, 2008.

ANDRE, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação institucional**. Brasília: Líber, 2005.

ASSIS, S. G. et al. Violência na família, na escola e na comunidade e relações afetivo-sexuais. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; NJAINE, K. (Org.). **Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do "ficar" entre jovens brasileiros.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Violência intrafamiliar**: orientações para a prática em serviço. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Understanding Teen Dating Violence**. United States, 2016.

FAIAS, J.; CARIDADE, S.; CARDOSO, J. Exposição à violência familiar e abuso íntimo em jovens: que relação? **Psychologica**, v. 59, n. 1, p. 7-23, 2016.

FALCKE, D.; FEREZ-CARNEIRO, T. Reflexões sobre a violência conjugal. Diferentes contextos, múltiplas expressões. In: WAGNER, A. (Org.). **Desafios psicossociais da família contemporânea: Pesquisa e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GARCÍA, E. S.; FARRÉ, A. F. Estudio sobre la identificación y vivencia de violencia en parejas adolescentes. **Apuntes de Psicología**, v. 28, n. 3, p. 349-366, 2010.

GÓMEZ, A. M. Testing the cycle of violence hypothesis: child abuse and adolescent dating violence as predictors of intimate pastner violence in young adulthood. **Youth Society**, v. 43, n. 1, p. 171-192, 2011.

GOVER, A. R.; KAUKINEN, C.; FOX, K. A. The relationship between violence in the family of origin and dating violence among college students. **Journal of Interpersonal Violence**, v. 23, n. 12, p. 1667-1693, nov. 2008.

NJAINE, K. Violência no Namoro. In: FLEURY-TEIXEIRA, E.; MENEGHEL, S. N. (Org.). **Dicionário Feminino da Infâmia: Acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência**. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 2015. p. 382-383.

MAGALHÃES, J.R. F; GOMES, N. P; MOTA, R.S; CAMPOS, L. M; CAMARGO, C. L; ANDRADE, S. R. Violência intrafamiliar: vivências e percepções de adolescentes. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 21, n. 1, 2017, p. 1-7.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento***:* Pesquisa Qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Revista Brasileira Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 1, n. 2, p. 91-102, maio-ago. 2001.

MOREIRA, M. I. C.; SOUSA, S. M. G. Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes: do espaço privado à cena pública. **O Social em Questão**, v. 15, n. 28, p. 13-26, 2012.

OLIVEIRA, Q. B. M. et al. Violência nas relações afetivo-sexuais. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; NJAINE, K. (Org.). **Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do "ficar" entre jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2011.

OLIVEIRA, S. O.; SANI, A. I.; MAGALHÃES, T. O contágio transgeracional da agressividade: a propósito da violência no namoro. **Revista Portuguesa do Dano Corporal**, v. 23, p. 175-188, 2012.

OMS. **Prevenindo a violência juvenil: um panorama das evidências 2015**. São Paulo, 2016.

SCANTAMBURLO, N. P.; MORÉ, C. L. O. O.; CREPALDI, M. A. O processo de transmissão intergeracional e a violência no casal. **Nova Perspectiva Sistêmica**, v. 44, p. 35-48, 2012.

WOLFE, D.; SCOTT. K.; WEKERLE, C.; PITTMAN, AL. Child Maltreatment: Risk of Adjustment Problems and dating violence in adolescence. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 40, n. 3, 2001.

A JUVENTUDE E A CULTURA DO CONTROLE A PARTIR DAS PRÁTICAS DA PIXAÇÃO

Thaisa da Silva Ferreira
Universidade Federal de Goiás – UFG
thaisafferreira@gmail.com

Diego José Dias Mendes
Universidade Federal da Bahia – UFBA
diegodmendes@gmail.com

O presente trabalho analisa como a cultura do controle se manifesta na persecução penal de jovens e se relaciona com a disputa pelo acesso ao espaço urbano. Para tanto, empreende um estudo de caso: no ano de 2012 o Ministério Público de Goiás apresentou denúncia criminal e, a despeito da ausência de previsão legal, requereu judicialmente o recolhimento domiciliar de 15 jovens acusados de pixação na cidade de Goiânia e sua região metropolitana. A forma como o sistema penal e a sociedade entendem a ação dos pixadores será discutida a partir dos conceitos da cultura do controle de Garland e de Wacquant. Ambos apontam que a ampliação da cultura do controle está mais atrelada à sensação de violência e insegurança nas grandes cidades do que à existência de uma real criminalidade. Qual seria então o papel do recolhimento domiciliar de jovens pelo ato da pixação? Nossa hipótese parte da possibilidade de restrição dos jovens em relação ao acesso a cidade, principalmente dos indivíduos de regiões periféricas da cidade de Goiânia.

Palavras chaves: juventude, cultura do controle, espaço urbano, violência.

INTRODUÇÃO

No decorrer do ano de 2012 o Ministério Público de Goiás apresentou duas denúncias criminais contra 15 jovens acusados de pixar[1] locais públicos e privados em diversos setores (bairros) de Goiânia. Noticiando a atuação do órgão, documento de sua assessoria de comunicação publicado no portal eletrônico "Jus Brasil" (reproduzindo as conclusões dos inquéritos policiais que embasaram essas denúncias) especificou que eles agiam desde 2009 e causaram prejuízos estimados em mais de dois milhões de reais, sem, contudo, detalhar a materialidade desse prejuízo. Também relatou existência de publicações em redes sociais retratando as pixações, além de casos de incitação á pratica em comunidades virtuais de Goiânia[2].

Nas denúncias, as condutas destes jovens foram criminalmente tipificadas no artigo 65 da Lei n. 9.605/1998 (Lei de Crimes Ambientais), pois, para a legislação brasileira, além

1 A palavra pixar escrita com "x" e não com "ch" é a forma como os pixadores afirmam ser correta, é para eles uma forma de resistência e identidade.

2 Conforme matéria da Assessoria de Comunicação do Ministério Público de Goiás publicada no "Jus Brasil": https://mp-go.jusbrasil.com.br/noticias/2849375/mp-denuncia-e-pede-recolhimento-domiciliar-de-15-acusados-de-pichacao-em-goiania

de mera transgressão juvenil, a pixação nas cidades – seja a inscrição feita em propriedade pública ou privada – constitui também espécie de crime ambiental, sob a ótica de que degradaria a estética urbana[3].

Todavia, muito embora a política legislativa de criminalização do pixo mereça ser problematizada, detém-se o presente artigo no modo como as agências punitivas mobilizam o controle penal especificamente neste caso[4]: em primeiro lugar, que as denúncias resultem de um amplo e longo esforço de investigação da Polícia Civil[5]; em segundo, o entendimento do Ministério Público de Goiás no sentido de que os jovens que se reúnem para fazer suas pixações ou mesmo comentar as obras de pixação em redes sociais praticam os crimes de apologia ao delito e associação criminosa: respectivamente tipificados nos artigos 287 e 288 do Código Penal ("Crimes contra a Paz Pública").

Estes são elementos que permitem inferir que a cultura da pixação, fenômeno mais amplo do que a própria prática (CALDEIRA, 2012), apresenta-se a esses atores sociais (instituições do sistema de Justiça) como uma conjunção de dinâmicas associadas à ideia de delinquência e que enquanto tal deve ser controlada com rigor.

No limite, a incomum ênfase na penalização de prática demonstra (reafirma) o modo como a juventude é compreendida pela sociedade e pelo Estado brasileiro. De fato, há uma tendência histórica de apenas se conceder visibilidade ás ações juvenis através dos significados de delinquência e desordem civil. Sobre essa questão, desde as primeiras pesquisas desenvolvidas pela Escola de Chicago, a juventude pobre foi caracterizada e relacionada ao crime, transgressão e delinquência.

Porém, quando se aborda o tema "juventude", há sempre de atinar para o caráter polissêmico dessa expressão, pois há várias "juventudes" (Feixa, 2006). É o caso de especificar sobre qual delas se está referindo: trata-se aqui de um grupo de jovens, com perfil masculino,

3 "Art. 65. Pichar ou por outro meio conspurcar edificação ou monumento urbano: Pena - detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, e multa

4 Ressalvado um breve comentário ao longo dos capítulos de desenvolvimento acerca da mudança operada pela lei 12.408 de 2011, que reformou a redação original do artigo 65 para distinguir o tratamento dado à pixação e ao grafitti, excluindo este último do âmbito de criminalização.

5 De acordo com o Delegado de Polícia responsável pelo inquérito, meses de investigação foram necessárias à identificação dos acusados. Em Anápolis, cidade vizinha, a repressão mobiliza ainda ação sistemática Polícia Militar, que se desenvolve através do mapeamento de pixações, conforme declaração de Coronel da instituição publicada pelo Portal G1: http://g1.globo.com/goias/noticia/2012/03/pichadores-desafiam-policia-e-revoltam-populacao-em-goiania.html

selecionados criminalmente e submetidos a privação de liberdade, conforme informações do "Jus Brasil" e outras notícias jornalísticas[6] que informam sobre o caso.

Nesse aspecto, é justamente aquela população que a pesquisa do sociólogo Julio Jacobo Waiselfiz, intitulada "Mapa da Violência 2014", aponta como mais vulnerável: jovens homens entre 16 a 24 anos, faixa etária que compreende os maiores índices de morte violenta e homicídio do país. Dentro dessa população específica ainda é possível reconhecer os jovens negros, pobres, moradores de periferia e que em grande parte permanecem fora do mercado de trabalho formal e da escola.

Sendo assim, o que exige ainda maior atenção ao caso é que, paralelamente às denúncias, o Ministério Público tenha requerido à Justiça Estadual – como medida cautelar[7] destinada a manter a "ordem pública" e evitar a continuidade de novas infrações[8] – o recolhimento domiciliar[9] dos jovens durante o período noturno, nas folgas e nos finais de semana, visto que seria esse o período em que agiriam. Sem, todavia, que a situação tenha se enquadrado em algumas das restritas hipóteses de aplicação da medida previstas no artigo 318 do Código de Processo Penal[10].

---

6 Conforme matéria da Assessoria de Comunicação do Ministério Público de Goiás publicada no"Jus Brasil"; https://mp-go.jusbrasil.com.br/noticias/2849375/mp-denuncia-e-pede-recolhimento-domiciliar-de-15-acusados-de-pichacao-em-goiania

E matéria jornalística do jornal G1: http://g1.globo.com/goias/noticia/2014/09/policia-identifica-90-suspeitos-de-pichar-10-mil-pontos-em-goiania.html

7 Cautelares são limitações aos direitos do acusado que podem ser executadas durante ou mesmo antes do processo criminal, enquanto não se pode ainda aplicar a punição prevista em lei para o crime (pena definitiva), desde que elementos mínimos de prova confiram plausibilidade à acusação e justifiquem a urgência desta limitação.

8 "Garantia da ordem pública" é expressão empregada pelo Código de Processo Penal (art. 312) para designar uma das funções possíveis da prisão preventiva e tem sido largamente criticada por juristas ao

9 O recolhimento domiciliar é uma medida cautelar introduzida recentemente no Brasil pela lei n. 12.403, que em 2011 reformou o Código de Processo Penal: antes dela, as únicas medidas cautelares pessoais (aquelas capazes de atingir o corpo do acusado) eram as chamadas prisões provisórias. Trata-se, portanto, de uma diversificação do controle penal sob a justificativa de evitar o uso do encarceramento ou ao menos restringi-lo aos casos realmente necessários.

10 Art. 318, Código de Processo Penal. Poderá o juiz substituir a prisão preventiva pela domiciliar quando o agente for: I - maior de 80 (oitenta) anos; II - extremamente debilitado por motivo de doença grave; III - imprescindível aos cuidados especiais de pessoa menor de 6 (seis) anos de idade ou com deficiência; IV – gestante; V - mulher com filho de até 12 (doze) anos de idade incompletos; (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) VI - homem, caso seja o único responsável pelos cuidados do filho de até 12 (doze) anos de idade incompletos. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) Parágrafo único. Para a substituição, o juiz exigirá prova idônea dos requisitos estabelecidos neste artigo.

No plano concreto, o que explica essa pretensão de recolher pixadores a suas casas a despeito do que a legislação brasileira dispõe? E qual a problemática de tipificar suas condutas de acordo com os crimes de apologia ao delito e associação criminosa?

Articula-se a seguir a hipótese de que essa juventude não está fechada em si mesma, pois no mínimo tenciona a possibilidade de vivenciar a cidade. Esse anseio, todavia, se manifesta em lógica particular, ininteligível aos códigos dominantes e que não quer ela própria se fazer compreender, pois representa justamente uma ruptura com esses códigos. E é possível que a forma como os pixadores se relacionam com a cidade de Goiânia e os modos de repressão que lhes foram dirigidos suscitem uma privilegiada compreensão de como os conflitos sociais se estruturam simbolicamente no (e em disputa pelo) tecido urbano.

Dentro dessa perspectiva, contextualizar o caso no âmbito das atuais teorias sobre a punição na contemporaneidade e reconhecer nas ações dos pixadores talvez represente uma maneira de desvendar como os indivíduos que se colocam contrários às regras da sociedade mesmo sem explicitá-lo em formulações convencionais podem ser objetivamente compreendidos: enquanto agentes que desestabilizam a ordem vigente justamente porque explicitam seus mecanismos ideológicos quando a provocam a atuar sobre si próprios, mobilizando o aparato punitivo do Estado e dos discursos que lhe legitimam.

JUVENTUDE, PIXO E CIDADE

A juventude tem tradicionalmente sido registrada como problema social. Nesse sentido, estudos apontam que de modo geral as "diferentes juventudes" brasileira enfrentam dificuldades em suas vivencias politicas, econômicas e sociais (OLIVEIRA, 2013; SOFIATI, 2013). Os autores relatam que tanto a problemática da implementação das politicas públicas para/com a juventude, assim como a entrada e permanência no mercado de trabalho formal até o alto índice de vitimas de homicídio nesse grupo permanece com certa invisibilidade.

Entretanto, no que tange as politicas penais e criminais a juventude tem marcado presença, principalmente em índices. Dados do fórum de segurança pública[11] apontam que os jovens são o grupo mais afetado pela violência. A exposição da juventude brasileira à violência significa que os jovens são as maiores vítimas e também frequentes autores dos homicídios, além de estarem envolvidos na prática de outros crimes, o que aponta a necessidade de elaborar políticas públicas direcionadas menos na repressão e mais focada na prevenção para este seguimento[12].

É notório que a cidade de Goiânia, assim como outras capitais brasileiras, tenha demarcado seus espaços de segregação social, racial e econômica (FRATARRI, 2013). Nessa

11 Para maiores detalhes acessar; http://www.forumseguranca.org.br/storage/publicacoes/lote_02_2016_12_12/FBSP_Cartilha_tematica_policia_juventude_SD.pdf

12 Para uma discussão mais aprofundada sobre o tema da juventude e violência ver: Ferreira, Thaisa da Silva. Narrativas de jovens sobre percepções de violência em bairros periféricos da cidade de Salvador. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, UFBA, 2016.

perspectiva, a forma de como a juventude acessa a cidade pode ocorrer fora das expectativas da população mais favorecida e estabelecida. Sendo assim, a pixação vem a ser uma das possibilidades da juventude adentrar uma cidade que não oportuniza a vivencia de forma igualitária, principalmente nos espaços públicos onde se concentram os equipamentos culturais. Outra questão que envolve a juventude goiana é a mobilidade e o acesso à cidade de forma mais igualitária, sabe-se que o transporte público que a cidade oferece é precário e nesse sentido, importantes manifestações juvenis já foram palco de muita violência, mas também de algumas conquistas.

Todas essas questões são importantes para dimensionar a resistência que o estado tem em dialogar com a juventude e pode nos dar pistas de porque grupos de pixadores são alvo de tanto controle estatal e consequentemente objeto privilegiado da cultura do controle. Entretanto, a questão não se encerra em uma juventude somente "vítima" ou vencida pela cultura do controle, se trata de uma juventude que também é reativa. O ato de pixar é um ato que comunica por excelência. Mas o que exatamente informa um pixo no muro, na porta do comércio, na estatua da praça e em espaços de visibilidade dos transeuntes?

Os pixadores compreendem que a pixação não é aceita por maior parte da sociedade, os mesmos se veem como transgressores, mas percebem uma lógica no ato de pixar (Pereira, 2010). Eles não se sentem pertencentes a sociedade e tão pouco estão de acordo com o sistema vigente, contudo tentam uma comunicação entre seus iguais e por vezes alguma intervenção com os transeuntes, pois a escrita na pixação não é de simples compreensão para os demais e essa incompreensão é intencional.

Sendo assim, a pixação pode vir a ser uma possibilidade de estar na cidade de jovens que de outra forma não conseguiriam acessa-la. Ou talvez de se comunicar entre seus iguais na tentativa de criar espaços possíveis. Para os jovens pixadores o mais importante é trazer sua escrita e comunicar com outros grupos de pixadores e forçar uma visibilidade muitas vezes incompreensível para os transeuntes.

ESTADO, JUSTIÇA E CULTURA DO CONTROLE

Segundo o conceito da cultura do controle defendido por Garland (2012, p.55), quanto mais um governo é punitivo mais ele demonstra suas fraquezas e seus possíveis embaraços em relação a sua autoridade. Estratégias punitivas como no caso da penalidade aplicada aos jovens pixadores apontam para uma resistência no nível simbólico da não efetividade da autoridade governamental. Para o autor, esse é o drama do controle nas sociedades contemporâneas[13].

13 Garland utiliza o conceito de modernidade tardia, contudo este conceito apresenta algumas complicações. Wacquant, por exemplo, vai discordar do seu uso e utilizar "neoliberalismo", principalmente porque explica melhor a realidade de capitais em "desenvolvimento" como as brasileiras (2015, p. 19). No entanto, não há aqui espaço para discutir suficientemente bem esses conceitos e por isso utilizo a nomenclatura "sociedades contemporâneas".

No caso da pixação, essas ações são entendidas como uma prática ilícita que atenta contra o patrimônio público ou contra a propriedade privada. A defesa da propriedade privada é tradicionalmente uma demanda da classe média e, nesse sentido, os reclamantes da pixação são moradores dos setores[14] da classe media Goiana que mobilizam a justiça através do Ministério Público para reagir com medidas que criminalizam penalmente tais jovens. Sustentam um discurso de que esses jovens devem ser criminalizados e seu acesso e permanência nos espaços públicos devem ser restringidos com ações coercitivas.

Em matéria jornalística citada acima os pixadores são assimilados ao tráfico de drogas o que permite e mantem um imaginário de juventude criminosa e perigosa sustentando assim a sensação de medo na população. O delegado que acompanha o caso mencionou: "Eu não tenho dúvidas que tirando o jovem da pichação também estamos tirando das drogas porque a maioria deles está envolvida com tráfico também"[15].

Garland (2012, p.57) aponta que foi no período moderno e suas muitas transformações sociais/econômicas/políticas que se verificou a ocorrência de uma série de mudanças nas percepções oficiais do crime e no discurso criminológico, assim como, nos modos de ação governamental e na estrutura da organização da justiça criminal. Nesse sentido, o autor aponta que a partir dessas percepções sobre o crime e do aparato do estado (órgãos judiciais) foi possível a construção de uma falsa ideia (o mito) de que o Estado é capaz de prover segurança, lei e ordem e controle do crime dentro de seus limites territoriais.

Para o autor, os estados, no intuito de manter esses discursos, promoveram uma "massiva expansão do encarceramento" que ocorreu em muitos países e paralelamente também surgiram movimentos que tendem a uma direção diferente e operam com outra racionalidade. Foram as chamadas "adaptações". Essa nova racionalidade é reconhecida como os "novos modos de operar/governar o crime" ou as "novas criminologias da vida cotidiana" elas partem da premissa do crime como uma continuidade ou como uma a interação social normal – por isso adaptações (Garland, 2012, p. 63).

Corroborando com Garland e pensando o Estado brasileiro a partir da experiência dos jovens pixadores, a justiça primeiramente situou esses indivíduos no Código Penal, com direito a encarceramento para demonstrar um estado forte e que mantinha o controle, entretanto ocorreu a percepção que o "encarceramento em massa" também resultou um descontrole e uma não efetividade que se supunha. E em um segundo momento, optou por aplicar o "recolhimento domiciliar", que não deixa de ser uma punição e que demonstra o poder e o controle estatal em suas "adaptações" ou em "novas maneiras de governar".

---

14 Segundo a reportagem do Jus Brasil, os setores frequentados pelos jovens foram: Bueno, Jardim América, Centro, Campinas, Parque Atheneu, Novo Horizonte, Nova Suíça e Pedro Ludovico.

15 (...) a dramaturgia da manutenção da lei-e-ordem deu lugar a um teatro cívico, em cujo palco funcionários escolhidos manifestam-se arrogantemente para dramatizar normas morais e demonstrar sua capacidade confessa por ação decisiva, reafirmando, por conseguinte, a relevância política do Leviatã no exato momento em que organizam sua impotência diante do mercado. (WACQUANT, 2015, p. 15).

Ainda nessa perspectiva, o autor também aponta que as altas taxas de criminalidade geram problemas de sobrecargas e legitimidade nas agencias estatais (policia, tribunais, prisões, serviço de condicional etc.) e nesse aspecto, a redução do uso de penalidade de encarceramento para delinquentes juvenis foi e ainda é uma estratégia que soluciona a questão da legitimidade e o aumento do trabalho nas agencias estatais de combate ao crime (Garland, 2012, p. 69).

Essa estratégia possibilitou uma mudança na percepção de como gerenciar o crime e nesse aspecto, tal gerenciamento dialoga também com questões econômicas nos recursos públicos para a segurança e que tencionará o planejamento do estado. No caso do Ministério Público de Goiás em relação aos jovens pixadores se trata de submetê-los a diferentes tipos de controles com o menor gasto econômico e por isso o uso do recolhimento domiciliar.

O recolhimento domiciliar corresponde á uma adaptação no sistema penal de uma sociedade como a brasileira que tem uma elevada taxa de criminalidade e de encarceramento. Essa medida diminui o "volume" no que o sistema de justiça entende como "comportamentos criminais" essa medida pode ser definida, segundo Garland (2012, p.71) como "redução às definições de desvios" e que se faz possível em um contexto cultural no qual a criminalização de infrações entendidas como "menores" é frequentemente vista como contra produtivas e por um contexto burocrático no qual tal criminalização é tida como um gasto desnecessário, pois o encarceramento se torna cada vez mais custoso aos governos. Sendo assim, serão as medidas cautelares utilizadas pelo sistema de justiça como uma forma de reduzir gasto público e aumentar a "performance governamental".

A forma de como o Estado atua com suas políticas de segurança pública somente tem sentido se pensarmos em qual economia estamos inseridos. No caso brasileiro com o sistema capitalista neoliberal, onde o mercado é cada vez mais exigente e as politicas sociais cada vez mais restritivas, a juventude (empobrecida) que não se insere no mercado de trabalho possivelmente será direcionada às politicas públicas de segurança. Existe uma demanda por segurança e politicas públicas de segurança onde o jovem de sexo masculino, negro e morador de periferia é um alvo em especial.

A especificidade dessa juventude, no caso os pixadores, pode ser analisada no que Garland (2012, p.77) vai chamar de "criminologia do outro". Desse modo, os jovens pixadores passam a ser tratados como o "outro diferente" e que representa perigo a sociedade, ele é a representação do individuo perigoso, criminoso com suas diferenças raciais e sociais e que se assemelha muito pouco com os cidadãos de bem. Essa criminologia trabalha predominantemente com "aparências" e menos com análises ou pesquisas que detectam a real situação de criminalidade num dado contexto social possibilitando assim uma demanda por mais segurança e policia ostensiva.

Essa demanda por segurança faz sentido principalmente nos dias atuais em que convivemos na presença da chamada "sensação de insegurança" e nesse aspecto, é perceptível como o discurso do "combate ao crime" é fortemente reproduzido pelos meios de comunicação e que nem sempre dialoga com os índices oficias de violência e criminalidade de uma

dada cidade. De alguma maneira, as modificações nas práticas penais e nas políticas de segurança podem ser entendidas como resultado do crescimento do sentimento do medo e da insegurança diante da emergência de novas formas de violência.

Para Wacquant (2012, p.13) as técnicas para administrar a marginalidade nas metrópoles também estão relacionadas á cultura de controle e, nesse sentido, a questão penal (e tudo que envolve tal questão) é tratada no sistema econômico que vivemos; o capitalismo neoliberal e que resulta em um governo que emerge da insegurança social. Portanto, a "sensação de insegurança" é parte da engrenagem estatal. Ela tem sentido em existir.

O autor aponta que a prisão e a cultura de controle é uma resposta relacionada majoritariamente com a sensação de insegurança das classes médias e menos relacionada com a questão do crime efetivamente. No caso da cidade de Goiânia, a insegurança social por parte da classe media tem a ver com a propriedade privada. E talvez por isso o sistema de repressão penal (Polícia Militar, Polícia Civil, Ministério Público etc.) dedique tanto tempo e energia em perseguir ações da ordem da pixação.

Nessa perspectiva, Wacquant (2012) defende que existe uma forte tendência a penalização da pobreza para conter as chamadas "desordens urbanas" e essa penalização ocorre por uma consequente desregulamentação econômica. O autor ainda afirma que muitos países vivem uma economia neoliberal e que nesse contexto as politicas sociais/econômicas são prioritariamente dependentes do mercado e da mercantilização do capital. Dessa forma, a dinâmica estatal é de menos Estado e mais Mercado, sendo assim as politicas sociais são deliberadamente diminuídas para as classes mais necessitadas e o mercado absorve uma minoria pertencente às classes mais abastadas, resultando assim em uma maior desigualdade social onde a classe destituída de emprego é automaticamente "selecionada" para o atendimento da justiça penal.

Contudo, essa forma de gerir a pobreza se desdobra em outras possibilidades de gestão, para o autor existe uma expansão da prisão a partir de outras formas que não o simples confinamento, como por exemplo, a liberdade vigiada, liberdade condicional, base de dados de criminosos, discursos sobre o crime e difamação pública dos agressores. E nesse aspecto, o Ministério público de Goiás cumpre com essa nova forma de punir e punir de forma "branda": o recolhimento. Sendo assim, tal ação desloca o que antes era encarceramento para uma forma de expansão da prisão e paralelamente tranquiliza a classe média quanto aos seus bens privados dando a sensação provisória de segurança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do acesso aos autos dos processos dos jovens denunciados é possível afirmar que pertencem a uma juventude empobrecida, moram em setores periféricos ou distantes do chamado "centro" de Goiânia. São trabalhadores de espaços informais e que não concluíram ou não possuem o ensino médio completo. Em seus relatos apontam a prática da pixação

como possibilidade de lazer e possibilidade de ocupar espaços públicos na região central e nos setores mais privilegiados de equipamentos culturais.

Nesse aspecto existe um deslocamento entre politicas sociais para políticas penais. Quanto mais "governo da insegurança social" mais "politicas punitivas" são acionadas e reclamadas pela população e isso se tornou um modelo estatal, ou seja, é uma forma de gestão do Estado.

O recolhimento domiciliar de jovens pixadores se insere nessa lógica. No intuito de trazer mais segurança para a cidade e deixar a classe media tranquila quanto aos seus bens e ao mesmo tempo é possível que o Estado consiga gerenciar o acesso de jovens aos espaços públicos da cidade sem precisar priva-los totalmente de liberdade – forma mais barata e eficiente de controle.

Os efeitos desta nova realidade, todavia, se fazem sentir pelo jovem. Embora ela não implique o acesso imediato na prisão, procede-se ao seu registro, o que permite intimidá-lo com a ameaça de pena futura, caso ele torne a ser selecionado. E as penas a cumprir não seriam aquelas correspondentes à pixação em si – mas tudo o que a envolve: a reunião para combinar novas ações, uma associação criminosa; o elogio e a celebração da identidade, consideradas apologia ao delito.

Se por um lado o estado e parte da sociedade gerencia e controla o acesso a cidade de uma juventude específica, por outro, percebe-se também que por meio da prática da pixação, tais indivíduos transcendem seus locais de origem e suas condições originais para ocupar outros espaços, modificando e apropriando-se deles para ali deixarem suas marcas.

REFERÊNCIAS

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Inscrições e Circulação: Novas visibilidades e configurações do espaço público em São Paulo. Revista Novos Estudos, CEBRAPE, nov. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101330020120003000002 Acesso em: 03.03.2016.

FRATTARI, Najla Franco. As configurações sociais do medo do crime na cidade de Goiânia. Brasília. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília.

FEIXA, Carles. Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporânea - Rev.latinoam.cienc. soc.niñez juv [online]. 2006, vol.4, n.2, pp.21-45.

GARLAND, David. Os limites do estado soberano – estratégias de controle do crime na sociedade contemporânea in: CANÊDO, Carlos e FONSECA, David S. Ambivalência e contradição e volatilidade no sistema penal - leituras contemporâneas da sociologia da punição. BH: ed. UFMG, 2012, p. 55-99

OLIVEIRA, Dijaci David. Violência contra jovens no estado de Goiás: a ação dos grupos de extermínio. In: BEZERRA, Heloisa Dias; OLIVEIRA, Sandra Maria (org). Juventude no século XXI. Dilemas e perspectivas. Goiânia: Cânone editorial, 2013

PEREIRA, A. B. As marcas da cidade: a dinâmica da pixação em São Paulo. Lua Nova, São Paulo, n. 79, p. 143-162, 2010.

SOFIATI, Flávio Munhoz. Juventude e politicas públicas: os governos de FHC e Lula In: BEZERRA, Heloisa Dias; OLIVEIRA, Sandra Maria (org). Juventude no século XXI. Dilemas e perspectivas. Goiânia: Cânone Editorial, 2013

WACQUANT, Loic. Bourdieu, Foucault e o Estado Penal na era neoliberal. Revista Transgressões. vol. 3, n. 1, maio/2015.

_____ Forjando o estado neoliberal: trabalho social, regime prisional e insegurança social in: BATISTA, Vera Malaguti (org). Loic Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal. Rio de Janeiro: Revam, 2012

(IN)VISIBILIDADE DOS ENCARCERADOS JUVENIS: PAPEL DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COM LIDERANÇAS JOVENS CRISTÃS

Thiago Eduardo Freitas Bicalho[1]
Pós graduando em Juventude no Mundo Contemporâneo (FAJE)
Thiagoe.bicalho@gmail.com

Estudou-se as visões e perspectivas que as lideranças jovens cristãs tem sobre um processo de educação não formal intermediado por uma instituição religiosa brasileira. O objetivo da pesquisa é compreender o papel da educação não formal na percepção de jovens em situação de invisibilidade social e analisar uma experiência com lideranças jovens cristãs. Optamos para o desenvolvimento deste estudo uma proposta de análise descritiva que mescla elementos qualitativos e quantitativos, uma pesquisa de campo de cunho exploratório-descritivo combinado empregando as técnicas de observação direta intensiva (observação assistemática, participante, individual e da vida real) e observação direta extensiva (questionário) para a coleta de dados. Em uma abordagem conceitual investiga-se a racionalização, invisibilidade, jovens encarcerados e a educação não formal. A investigação aponta que a percepção das lideranças jovens cristãs sofreu releituras, como visto nos relatos feitos sobre os jovens encarcerados, todavia, faz-se necessário um acompanhamento destes participantes para saber os desdobramentos das experiências vivenciadas durante o encontro. Constata-se o poder transformador da educação não formal sob a percepção das realidades juvenis visto que existem muitas situações que são desconhecidas por parte dos jovens e, de maneira específica, das lideranças cristãs.

Palavras-chave: Juventude. Invisibilidade social. Educação não formal. Formação humana. Liderança jovens cristãs.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma investigação associada a discussões realizadas na especialização em juventude no mundo contemporâneo, correlacionando o fenômeno religioso, o processo formativo e os direitos humanos. Estudou-se as visões e perspectivas que as lideranças jovens cristãs tem sobre um processo de educação não formal intermediado por uma instituição religiosa brasileira. Analisa-se especificamente uma atividade de educação não formal que apresenta a realidade de jovens encarcerados em centros socioeducativos[2], contemplando especificamente, assessoria e a visita em uma unidade de internação localizada no Distrito Federal.

1 Pós-graduando em Juventude no Mundo Contemporâneo pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE), Bacharel em Turismo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Técnico em Guia de Turismo pelo Senac Minas. Tem experiência no mercado de turismo e com processos de educação não-formal no âmbito ambiental, patrimonial/artístico e religioso. Áreas de interesse: Turismo, Educação Não-formal, Juventude, Comunicação e Cultura.

2 Unidades de internação para ressocialização de adolescentes e jovens infratores.

Sendo assim, a pesquisa adota como tema a formação humana – por meio da educação não formal – de lideranças jovens cristãs tendo como princípio o olhar sobre realidades juvenis de invisibilidade social. A juventude contemporânea se organiza para promover/modificar ações através da coletividade, o que relacionado com o tema deste artigo, levanta um questionamento a ser respondido: um encontro de lideranças organizado por jovens em conjunto com uma instituição religiosa, contribui para a diminuição da invisibilidade social dos jovens encarcerados na visão de jovens lideres cristãos?

O objetivo buscado durante a pesquisa foi compreender o papel da educação não formal na percepção de jovens em situação de invisibilidade social e analisar uma experiência com lideranças jovens cristãs.

METODOLOGIA

Optamos para o desenvolvimento deste estudo uma proposta de análise descritiva que mescla elementos qualitativos e quantitativos, além, de várias técnicas de coleta de dados. Dá-se uma ênfase na abordagem qualitativa para a obtenção dos dados pelo pesquisador sobre a situação de estudo visto a necessidade de compreender os processos envolvidos na percepção dos jovens.

A pesquisa de campo é de cunho exploratório-descritivo combinado, que têm por objetivo descrever completamente determinado fenômeno. Por meio de descrições, ora quantitativas e outrora qualitativas, obtém informações detalhadas mesclando as técnicas de observação direta intensiva, observação direta extensiva e questionários. (LAKATOS, 2003).

A técnica de observação que foi empregada nesta pesquisa é assistemática, participante, individual e da vida real. Lakatos (2003) destaca estas técnicas como:

1. Assistemática - registro espontâneo dos fatos, sem utilização de meios técnicos especiais;
2. Participante - participação real do pesquisador com o grupo pesquisado;
3. Individual - realizada por um pesquisador; e
4. Da vida real - realizada em ambiente real na medida que os fatos ocorrem.

Adotou-se também, para a coleta de dados, a distribuição de um questionário composto de sete (7) perguntas abertas para livre redação dos jovens participantes que compõem o objeto de estudo.

RACIONALIZAÇÃO, INVISIBILIDADE E JOVENS ENCARCERADOS

Como prerrogativa deste estudo que pretende analisar a visibilidade ou a invisibilidade dos encarcerados juvenis, devemos investigar as relações de poder presentes no estado e o que caracteriza a existência/necessidade de manter um cárcere.

Max Weber, um dos grandes referenciais das ciências sociais aponta indícios da burocracia[3] nas relações sociais da sociedade moderna que condiciona o indivíduo a racionalização. Afirma que "as burocracias tendem a produzir organizações hierárquicas impessoais, com procedimentos padronizados que sobrepõe ao individualismo" (THORPE et al., 2015, p. 42). Em um sistema de reclusão – como as prisões e os centros socioeducativos - o processo de racionalização elevada promove uma padronização dos jovens, suprimindo muitas vezes suas individualidades, desejos e projeções futuras.

Podemos relacionar tais organizações hierárquicas com o estado e sua forma de manifestação de poder, sejam por meios econômicos, sociais, políticos, religiosos e outros. Michel Foucault apresenta uma maneira de relacionar a racionalização e o poder ao afirmar que primeiramente para investigar a racionalização deve-se partir das racionalidades específicas ao invés da racionalização geral, ou seja, consiste em usar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder como um ponto de partida. (FOUCAULT, 1995)

Foucault afirma que as relações de poder em uma sociedade não podem ser analisadas por meio de instituições, e sim, no conjunto de redes sociais. Necessita considerar o sistema de diferenciações que permite agir sobre a ação dos outros; o tipo de objetivos perseguidos por aqueles que agem sobre a ação dos outros; as formas de institucionalização e os graus de racionalização. (FOUCAULT, 1995)

Com a interpretação de Foucault instituições como escolas e prisões extrapolam a ideia de existir apenas para evitar a recorrência de ações por parte das pessoas, sendo que

> tais instituições não apenas elimina a possibilidade de transgressão, como também oferecia as condições pelas quais a conduta das pessoas pudesse ser corrigida e regulada e, acima de tudo, monitorada e controlada. (THORPE et al., 2015, p. 54)

No contexto destas instituições, porém com o foco nos sujeitos jovens nela(s) presente(s), esta investigação propõe-se a compreender a (in)visibilidade dos jovens encarcerados em sistemas socioeducativos na perspectiva de lideres jovens cristãos.

Tratando de invisibilidade, Soares (2004) afirma que há muitos modos de ser invisível e várias razões para sê-lo. [...] a invisibilidade decorre principalmente do preconceito ou da indiferença.

---

3 Burocracia definida por Max Weber como um sistema de organizações caracterizado por uma hierarquia de autoridades ligadas a regras, que mantém registros detalhados de tudo o que fazem. (THORPE et al., 2015, p. 340).

Em seu artigo, o autor apresenta inúmeros estigmas que nos leva a diluir/anular a identidade do outro caminhando para os conceitos prévios sobre o sujeito, conhecidos como, preconceitos. A outra forma comum de invisibilidade parte da indiferença com os miseráveis, com os jovens pobres e encarcerados, que permanecem invisíveis perante os seres socialmente visíveis. (SOARES, 2003)

Seguindo a percepção sobre a invisibilidade da juventude no Brasil contemporâneo

> O fato é que há indiferença, e ela, assim como o preconceito, encobre, sob um manto imperceptível, meninos e meninas pobres, especialmente negros. Indiferença gera invisibilidade. Resultado: jovens transitam [ou não, no caso dos encarcerados] invisíveis pelas grandes cidades. (SOARES, 2004, p. 136)

Para abordar a visibilidade e a luta por reconhecimento, apresentamos a discussão sobre o direito ao reconhecimento e o direito à redistribuição feita por Zygmunt Bauman em sua obra Comunidade: A busca por segurança no mundo atual. O autor afirma que a situação social ficou irreconhecível devido ao fato da luta pela "questão do reconhecimento" são apresentadas hoje sem referencia a redistribuição, ou melhor, sem a busca da justiça distributiva. Como justificativa, utiliza-se o argumento de que é assegurado legalmente o direito de escolha que torna cada sujeito livre para escolher – o que na pratica não é o caso. (BAUMAN, 2003)

Desta forma,

> no caminho de uma versão "culturalista" do direito humano ao reconhecimento, a tarefa não realizada do direito humano ao bem-estar e a uma vida vivida com dignidade se perdeu. (BAUMAN, 2003, p. 81)

Na perspectiva dos jovens encarcerados o direito ao reconhecimento não deve ser dissociado do direito a redistribuição, visto que as realidades presentes na juventude são múltiplas e individualizadas.

Para aproximar/contextualizar o tema na realidade brasileira trazemos a autora Vera Malaguti em sua pesquisa sobre as drogas e a juventude pobre no Rio de Janeiro. Malaguti afirma que 49% dos jovens que ingressam no sistema carcerário estão envolvidos com drogas, entretanto, conclui que existe uma diferença de tratamento entre os jovens ricos e os jovens pobres reforçando a ideia do problema não ser a droga em si, mas o controle específico daquela parcela da juventude considerada perigosa (BATISTA, 2003).

No contexto da obra de Malaguti, o preconceito e a indiferença com o jovem parte de um

> esteriotipo de bandido [...] na figura de um jovem negro, funkeiro, morador de favela, próximo do tráfico de drogas, vestido com tênis, boné, cordões, portador de algum sinal de orgulho ou de poder e de

> nenhum sinal de resignação ao desolador cenário de miséria e fome que o circunda. (BATISTA, 2003, p. 36)

A sobreposição do auto gral de racionalização nos sistemas socioeducativos e o papel das instituições em coibir, regular, monitorar e controlar as ações dos jovens encarcerados somado com o preconceito e a indiferença gera uma luta quase que perdida pelo direito ao reconhecimento, muitas vezes sendo negligenciado a condição social do sujeito jovem que encontra-se encarcerado.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: FORMAÇÃO HUMANA DE LIDERANÇAS JOVENS CRISTÃS

A compreensão de educação não formal pode ser confundida com a educação informal, o que conduz o início desta seção com a diferenciação entre as duas temáticas. Entende-se por educação informal a

> forma de aprendizagem e conhecimentos a percepção gestual, moral, comportamentos, provenientes de meios familiares, de amizade, de trabalho, de socialização, midiática, nos espaços públicos em que repertórios são expressos e captados de formas assistemáticas. (PARK & FERNANDES, 2007)

Ou seja, aqueles aprendizados não sistematizados apreendidos ao longo da socialização são enquadrados na educação informal. Já a educação não formal tem outra dimensão, segundo Maria da Gloria Gohn (2006) a educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. Destaca-se pela sua estrutura, conteúdo e investimento temporal, sendo possível considerar que

> as metodologias operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos [no caso desta pesquisa, o jovem]. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas. (GOHN, 2006, p. 31)

A noção de educação não formal aproxima-se bastante do trabalho com jovens junto as pastorais e instituições religiosas. Jorge Boran[4] pretende, em um de seus livros, apresentar uma nova metodologia de trabalho com juventude pautada em várias ações distintas.

---

4 Sacerdote, pela Congregação do Espírito Santo. Especialista internacional na área de capacitação de líderes e Pastoral da Juventude. Doutor na área de liderança comunitária pela Universidade de Fordham (EUA). Autor de importantes livros sobre a juventude em português, inglês, espanhol, alemão e ucraniano. (CCJ, 2017)

Em suas afirmações iniciais, Boran relata a necessidade de ter clareza do objetivo e, consequentemente, aponta o caminho na educação não formal dizendo que a metodologia da pastoral é diferente [da educação formal de escola]; é de educação não formal (BORAN, 1994, p. 188).

Como experiência de educação não formal analisada neste artigo temos o IV Encontro Provincial de Lideranças Juvenis, promovido pela Pastoral Juvenil Estigmatina da Província São José - JUVEST.

O primeiro curso foi realizado em 2014, com o intuito de reunir as lideranças jovens para uma formação humana e uma vivência espiritual baseada nos carismas de São Gaspar Bertoni, patrono da congregação.

A segunda edição seguiu a metodologia do Curso de Dinâmicas para Lideres – CDL, criado pelo Jorge Boran e executado em parceria com o Centro de Cursos de Capacitação da Juventude – CCJ.

Na terceira edição tornou-se um Encontro de Capacitação dos Líderes Jovens Estigmatinos, distanciando um pouco da metodologia e dos objetivos do CDL proposto no segundo encontro.

A quarta edição foi organizada pela JUVEST em uma nova estrutura. Sua composição era de religiosos estigmatinos e, no ano de 2017, foi reestruturada e passou a ser composta por 02 religiosos e 03 jovens estigmatinos leigos. Com uma nova organização, foram repensados os objetivos e traçado um plano de trabalho que favorecesse uma estrutura de aprendizagem e troca de conhecimento que assemelha com a proposta de educação não-formal e contempla uma aproximação com a temática trabalhada.

Os participantes da formação são oriundos de 07 estados brasileiros, incluindo o Distrito Federal. As cidades são predominantemente urbanas com exceção de algumas realidades rurais sendo, portanto, 10 cidades[5] representadas. A determinação das cidades de origem dos jovens foi de acordo com a presença de obras missionárias da congregação estigmatina na Província São Jose.

Com o tema "Encarceramento Juvenil" o encontro teve como objetivo apresentar a realidade de jovens menores infratores que estão no sistema socioeducativo com uma perspectiva desafiadora de ecoar vozes de defesa pela vida destes jovens e lutar por possíveis meios de transformação destas realidades.

Na sequencia desta investigação, pretende-se apresentar os resultados obtidos por meio da observação realizada e uma analise descritiva das respostas apontadas no questionário.

5 As cidades representadas foram Belo Horizonte/MG, Brasília/DF, Goiânia /GO, Goiatuba/GO, Morrinhos/GO, Palmas/TO, Panamá/GO, Rio de Janeiro/RJ, Uberaba/MG e Várzea Grande/MT.

RESULTADOS

O IV Encontro Provincial de Lideranças Juvenis ocorreu durante três dias. O primeiro dia foi destinado a um olhar sobre a realidade através de partilhas sobre fatos pessoais e vivências jovens e sobre as juventudes presentes nos territórios de procedência dos participantes.

O segundo dia iniciou com a visita a um centro socioeducativo[6] localizado no Distrito Federal, colocando as lideranças jovens cristãs em contato direto com os jovens encarcerados. Algo que se refletiu nos questionários, visto que 100% dos jovens que responderam[7] o questionário visitaram um centro socioeducativo pela primeira vez durante o encontro.

Cabe ressaltar que o sistema socioeducativo no Distrito Federal acumula as competências de estado e município por ser uma unidade federativa, tendo como responsabilidade a

> execução das medidas socioeducativas de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), Liberdade Assistida (LA), Semiliberdade e Internação, todas sob responsabilidade da Secretaria de Estado da Criança, mais especificamente da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo - Subsis. (GOVERNO DE BRASÍLIA, 2018)

Outro aspecto relevante a visibilidade dos jovens encarcerados é que apenas 27% das lideranças jovens cristãs já haviam conversado com um jovem/adulto em cumprimento de medidas socioeducativas/reclusão, os outros 73% nunca haviam conversado com um jovem encarcerado até a realização do encontro.

O fato das lideranças jovens cristãs nunca terem visitado um centro socioeducativo e mais de 70% delas não conhecer um jovem encarcerado apresenta um indicativo da existência da invisibilidade social destes jovens internos. Uma das lideranças jovens cristãs realizou a seguinte afirmação

> Sendo sincero, eu não sabia que existia unidades socioeducativas, pra mim na minha concepção existia somente cadeias independente da idade ou não. Então eu não tinha uma visão sobre eles, somente fui com o meu coração para ouvir, sorrir e acima de tudo não julgar. (J09)

Quando os jovens foram questionados sobre a visão que tinham dos jovens encarcerados foi possível identificar quatro grupos:

1. Os que conheciam os jovens nesta situação;
2. Os que imaginavam jovens violentos, mal humorados, frios e desrespeitosos;
3. Os que afirmaram ter uma visão influenciada pela mídia; e

6 Para efeito de sigilo o nome da unidade de internação não será citado nesta investigação.

7 Dos 27 jovens que participaram do encontro, 15 responderam o questionário proposto.

4. Os que tinham percepções distintas com relação as praticas internas e ao desconhecimento total da realidade.

Com o intuito de identificar se a educação não formal proporcionada as lideranças jovens cristãs contribui para o aumento da visibilidade dos jovens encarcerados analisaremos a descrição da assessoria técnica realizada no encontro comparando-a com as percepções relatadas no questionário.

Majoritariamente os participantes elogiaram a assessoria técnica que foi realizada por um advogado criminal com experiência em advocacia e no Ministério Público. Esta assessoria, segundo os relatos do questionários,

> nos ajudou muito refletindo sobre a visita e os fatos que são apresentados e o que verdadeiramente acontece. [João[8]] falou suscintamente e explicou importantes ações que influenciam na vida destes jovens, por isso gostei muito e achei positiva a abordagem. (J08)

O assessor informou que a visita foi conduzida em módulos em que existem internos de bom comportamento e os alojamentos estavam todos limpos, o que não é a realidade dos demais módulos/unidades de internação.

Durante a observação realizada do processo, cabe ressaltar que a visita no centro socioeducativo se mostrou superficial, exaltando os pontos positivos. As lideranças jovens cristãs visitaram dois módulos, sendo que no primeiro nenhum jovem encarcerado conversou com as lideranças. Após questionamento das lideranças jovens, o segundo módulo foi disponibilizado um tempo maior para dialogo e descobertas da realidade vivida pelos jovens internos.

Durante a observação e no dialogo com os jovens encarcerados foi realizado a seguinte pergunta aos jovens encarcerados: o que pretende fazer depois de sair? E as respostas foram "Viajar para fugir dos amigos"; "Não tenho perspectiva nenhuma, quero voltar para a galera"; "Quer ir embora porque não terá tranquilidade em Brasília"; "É roubar porque é mais fácil"; e "Eu não sei fazer outra coisa".

Com estas afirmativas fortes de muitos jovens encarcerados que não alimentam uma perspectiva de futuro melhor do que a situação na qual tornaram eles internos, uma das lideranças jovens cristãs relatou que

> O conceito da palavra de socioeducação que na teoria do projeto dos centros socioeducativos são muitos discrepantes na pratica, pois é possível notar a questão da segregação socioespacial no "Lugar" que é o espaço que o jovem ali tem sua intimidade, ou mesmo a questão das "turmas" que são divididas entre organizações que levam em conta a regionalização de onde o mesmo residia ou até mesmo a questão

8 Nome fictício para resguardar a identidade do profissional

> do(s) ato(s) cometidos na sociedade. Também é possível verificar a questão da reincidência dos crimes, pois, muitos reeducandos pensam que não são capazes de se reeducarem e voltarem a sociedade de forma a se socializarem com a sociedade. Portanto, fica claro que muitos voltarão a praticar atos infracionais e até mesmo colocando suas vidas em risco. Outro aspecto que foi visto na visita é a questão do infrator não ser aceito pela sociedade, pelo mercado de trabalho e pelos familiares. (J11)

Após a visita e a assessoria os jovens apresentaram perspectivas diferentes de visão sobre os encarcerados juvenis. Isto se deve, de acordo com os relatos do questionário[9]:

1. Pela oportunidade de olhar para a realidade local vivida pelos internos;
2. Pela mudança de visão obtida através da aproximação com o jovem encarcerado, desmistificando a visão de jovens extremamente violentos;
3. Reiteraram a necessidade de melhorar seus papeis enquanto cristãos; e
4. Afirmam a possibilidade de escolha dos jovens encarcerados.

De modo geral, a percepção das lideranças jovens cristãs sofreu releituras como visto nos relatos feitos sobre os jovens encarcerado, todavia, faz-se necessário um acompanhamento destes participantes para saber os desdobramentos das experiências vivenciadas durante o encontro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se o poder transformador da educação não formal sob a percepção das realidades juvenis visto que existem muitas situações que são desconhecidas por parte dos jovens e, de maneira específica, das lideranças cristãs. A troca de saberes entre os jovens e o encontro com realidades nacionais promove o dialogo sobre questões estruturais da sociedade e leva o jovem a um patamar não alcançado em sua localidade territorial.

Esta experiência realizada com as lideranças jovens cristãs incentivou, segundo relatos do questionário, 60% dos jovens a testemunharem sua experiência e os outros 40% relataram o desejo em mudar realidades da sociedade e levar outros jovens a ter uma experiência similar a que tiveram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Vera Malaguti. **Difíceis ganhos fáceis. Drogas e Juventude pobre no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia, 2003.

9 As opiniões e respostas das lideranças jovens cristãs podem ser conferidas no anexo I.

BAUMAN, Zygmunt. Direito ao reconhecimento, direito à redistribuição. In: BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BORAN, Jorge. **O futuro tem nome: juventude** - sugestões práticas para trabalhar com jovens. São Paulo: Paulinas, 1994.

CCJ. **Centro de cursos e capacitação da juventude – equipe.** Disponível em: < http://ccj .org.br/ccj/equipes/ccj/>. Acesso em: 08 nov. 2017

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOVERNO DE BRASÍLIA. **Subsecretaria do sistema socioeducativo – subsis: apresentação.** Disponível em: <http://www.crianca.df.gov.br/subsis/apresentacao.html>. Acesso em: 05 fev. 2018.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PARK, Margareth Brandini. FERNANDES, Renata Sieiro. Para saber a diferença entre a educação não-formal e a educação informal. **Jornal da Unicamp.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

THORPE, Christopher (et. al.). **O livro da sociologia.** 1ª ed. São Paulo: Globo Livros, 2015.

ANEXO I

Respostas das lideranças jovens cristãs sobre como visualizam os jovens encarcerados

	Antes da visita	Após a visita
Jovem 01 (J01)	Jovens muito violentos, fechados que não davam abertura para dialogo.	Pude ver que são abertos a dialogo.
Jovem 02 (J02)	A minha visão era bem caricata, projetando de forma televisiva os jovens encarcerados.	A visita transformou minha visão no sentido de perceber que aqueles jovens são muito carentes e sofreram muito na vida, principalmente no âmbito familiar. Contudo minha visão aqui não é utópica pois sei que eles tem algumas oportunidades, que tem que partir deles a vontade
Jovem 03 (J03)	Uma visão passada pela mídia	Conhecer a realidade dos jovens e também dos trabalhadores do local
Jovem 04 (J04)	Eu já tinha uma visão, pois eu já convivi com alguns jovens.	Acho que precisamos evangelizar mais, amar meu próximo, levar a palavra de Deus.
Jovem 05 (J05)	De que eram menores infratores (o que realmente são)	O meu ponto de vista, e o meu receio, e a "quebra" do meu preconceito a respeito dos encarcerados.
Jovem 06 (J06)	Uma visão julgadora ao que diz respeito à situação	Uma nova realidade, após ter dado a oportunidade de esclarecimento e do conhecimento sobre esta realidade.
Jovem 07 (J07)	Tinha uma visão um pouco diferente do que eu vi lá, achei que eles ficavam lá sem nada para fazer, só indo para aulas para melhorar sua inclusão na sociedade.	Mudou minha visão, vi como as coisas são realmente feitas e percebi o que eles realmente passam.
Jovem 08 (J08)	De que me depararia com jovens desrespeitosos, mal comportados e, por vezes, após chegar a [Unidade] tive receio de como se daria o nosso encontro com aqueles jovens. Ao entrar na unidade percebi que havia essa preocupação até pela frieza do espaço	A visita e a conversa com os jovens encarcerados e os agentes que trabalhavam na [Unidade] me fizeram refletir melhor sobre a realidade de cada jovem, não só aqueles que estavam lá. Muda muito visto sobre o outro
Jovem 09 (J09)	Sendo sincero, eu não sabia que existiam unidades socioeducativas, pra mim na minha concepção existia somente cadeia independente da idade ou não. Então eu não tinha uma visão sobre eles, somente fui com o meu coração para ouvir, sorrir e acima de tudo não julgar.	Após a visita vi que o que faço ainda é pouco, que tudo que já fiz como jovem evangelizador e revolucionário ainda não é suficiente, mas é preciso caminhar, não vejo a utopia, mas sei que ela existe e está a nossa frente. Vi que o mestre está naquele jovem que sofre, mas é necessário sairmos do nosso comodismo e ir ao encontro do mesmo. Vi que quando muito se julga deixa de amar, carrego no meu coração cada vez mais o desejo de lutar por um mundo melhor, assumindo o protagonismo juvenil e que mais do que fazer ou escrever palavras bonitas é necessário agir e fazer partindo da realidade que vivo.

Jovem 10 (J10)	Tinha uma visão que eles eram mal humorados e que demonstravam tristeza	Que são seres que tem sentimentos, são humilde e que estão ali por falta de oportunidade.
Jovem 11 (J11)	Possuía uma visão empírica sobre a respeito dos jovens em situação de centros de reclusões socioeducativas, que eram baseados somente em comentários jornalísticos.	O conceito da palavra de socioeducação que na teoria do projeto dos centros socioeducativos são muitos discrepantes na pratica, pois é possível notar a questão da segregação socioespacial no "Lugar" que é o espaço que o jovem ali tem sua intimidade, ou mesmo a questão das "turmas" que são divididas entre organizações que levam em conta a regionalização de onde o mesmo residia ou até mesmo a questão do(s) ato(s) cometidos na sociedade. Também é possível verificar a questão da reincidência dos crimes, pois, muitos reeducandos pensam que não são capazes de se reeducarem e voltarem à sociedade de forma a se socializarem com a sociedade. Portanto fica claro que muitos voltarão ha praticar atos infracionais e até mesmo colocando sua vida em risco. Outro aspecto que foi visto na visita é a questão do infrator ser aceito pela sociedade, pelo mercado de trabalho e pelos familiares.
Jovem 12 (J12)	Eu não pensava nesta questão, embora soubesse dessa realidade de crime entre os jovens. Eu imaginava que eles eram pessoas extremamente frias, sem interesse por fazer algo de bom, eu tinha uma visão de bandidos e de criminosos mesmo, embora tendo a consciência de todo o sistema falho que vivemos.	Após a visita, eu me senti bastante ligada a toda aquela situação, porque alguns dos atos que eles cometeram, não generalizando, foram em momentos de vulnerabilidade e toda uma estrutura envolvida por trás, e comecei a ver que todas as pessoas estão sujeitas a coisas que não estão ligadas aos nossos valores cometer um "vacilo". Eu senti ao ver eles, toda a falha do sistema, toda a falta de estrutura familiar, de oportunidades: A minha visão enquanto líder mudou, principalmente pelo ambiente, porque eu vi o quanto uma única pessoa pode fazer a diferença no ambiente que ela está inserida, o quanto podemos humanizar os espaços que vivemos.
Jovem 13 (J13)	Jovens encarcerados, na minha opinião antes da visita, seriam pessoas completamente fechadas ao dialogo e em grande parte agressivos.	Percebi que em uma conversa, embora os atos e a condição em que estão, possuímos poucas diferenças, ainda que também as realidades variam muito, os anseios com o futuro predominam. A ocasião como destacou um jovem no dormitório, proporciona diferentes oportunidades e a escolha diante delas é sempre difícil e imprecisa e isso caracteriza certa desesperança na maioria deles.

Jovem 14 (J14)	Por já conviver com jovens marginalizados no meu meio (bairro, escola) já tinha uma visão realista dos adolescentes e mais próxima da realidade que eles vivem.	Mudou a minha percepção. Ao me aproximar da realidade do encarceramento e ter um contato mais próximo de alguns jovens, reforcei minha convicção de que meu papel, de liderança jovem cristã, é de prevenir e dar a assistência aos jovens de meu bairro, visto que estes jovens que me rodeiam são jovens vulneráveis. Reforço minha convicção de sair dos bancos da igreja e me aproximar das nossas realidades de bairro.
Jovem 15 (J15)	Alguns amigos e colegas do meu tempo de escola e até mesmo do meu dia-a-dia já estiveram presos. São pessoas que já me relacionava bem, então já esperava encontrar na unidade boas pessoas. Ou um ouvinte de rap, que tem por costume de abordar esta realidade em sua letra.	Ter a oportunidade de estar no local onde estes jovens cumprem suas medidas socioeducativas reforçou meus pensamentos sobre este assunto. Sempre defendi mais direitos para a juventude carente, sou contrário à redução da maioridade [penal] e estar com eles reforça.