



11 a 13
Julho de 2019

**Jovens e Projeto de Vida: Subjetividade,
Sofrimentos e Experiência Religiosa**

ANAIS

COMUNICAÇÕES

EDIÇÃO DIGITAL / TEXTOS COMPLETOS

REALIZAÇÃO:  Faculdade Jesuíta
de Filosofia e Teologia



MAGIS BRASIL |  JESUÍTAS BRASIL

APOIO:  Dreikönigsaktion
Hilfswerk der Katholischen Jungschar

PARCERIA:



 Observatório da
Juventude na Ibero-América



observatório
jovem



ESPECIALIZAÇÃO EM

JUVENTUDE

NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

ANAIS DO III SIMPÓSIO NACIONAL APROXIMAÇÕES COM O MUNDO JUVENIL

JOVENS E PROJETO DE VIDA: SUBJETIVIDADE, SOFRIMENTOS E EXPERIÊNCIA RELIGIOSA

11 a 13 de julho de 2019

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

2019

**ANAIS DO III SIMPÓSIO NACIONAL
APROXIMAÇÕES COM O MUNDO JUVENIL**

ISSN: 2176-1337

TEMA: Jovens e projeto de vida: subjetividade, sofrimentos e experiência religiosa

LOCAL: FAJE, 11 a 13 de julho de 2019
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Os textos publicados são de responsabilidade de cada autor.

Projeto Gráfico e Diagramação: Centro MAGIS Anchietaum/SP
Arte da Capa: Centro MAGIS Anchietaum/SP

Publicação eletrônica:
www.faculdadejesuita.edu.br/juventude
www.faculdadejesuita.edu.br/simposiojuventude2019

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

Belo Horizonte - MG | BRASIL
2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Simpósio Nacional “Aproximações com o mundo juvenil” (3.:
2019: Belo Horizonte, MG)

S612j Jovens e projeto de vida: subjetividade, sofrimentos e experiência religiosa / Anais do III Simpósio Nacional “Aproximações com o mundo juvenil”. — Belo Horizonte: FAJE, 2019.

290 p.

ISSN: 2176-1337

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

CDU 316

ORGANIZAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL:

Me. Rodrigo Ladeira Carvalho (FAJE)
Me. Vanessa Aparecida Araújo Correia (Rede Brasileira/USP)

COMISSÃO CIENTÍFICA:

Dra. Juliana Batista dos Reis (UFMG)
Dra. Liciane Cabral Caneschi (UFRJ)
Dr. Luis Antonio Groppo (Universidade Federal de Alfenas)
Me. Martha Lucia Gutiérrez Bonilla (Universidad Javeriana/Bogotá)
Dr. Nilson Weisheimer (UFRB)
Dr. Rezende Bruno Avelar (UEG)
Me. Rodrigo de Andrade (PUC-PR)
Dra. Rosane Castilho (UEG)
Me. Sebastião Everton de Oliveira (UFMG)
Dra. Symaira Poliana (UFMG)
Me. Vanessa Ap. Araújo Correia (Rede Brasileira/ USP)

COMISSÃO EXECUTIVA:

Dorian Gray (FAJE)
Ivan Batista (FAJE)
Márcia Florentino (FAJE)
Edna Lúcia (FAJE)

ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO:

Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (Núcleo de Extensão e Especialização)
Rede Brasileira de Centros e Institutos de Juventude
Programa MAGIS Brasil

PARCEIROS:

Observatório Javeriano da Juventude (Bogotá);
Observatorio de la Juventud en Iberoamérica;
Observatório de Juventude, da Universidade Federal de Minas Gerais;
Observatório Juventudes na Contemporaneidade de Goiás (PUC, UFG, UEG, Cajueiro);
Observatório Jovem – grupo de pesquisa, da Universidade Federal Fluminense;
Observatório Social da Juventude, da Universidade Federal do Recôncavo Baiano;
Observatório das Juventudes, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná;
Grupo de Estudos sobre a Juventude, da Universidade Federal de Alfenas;
Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre juventude, da Universidade Católica do Pernambuco;

APOIO:

DKA Áustria - Agência de cooperação de Katholische Jungschar

SUMÁRIO

1. O SIMPÓSIO	8
2. A TEMÁTICA	8
3. INSTITUIÇÕES PROMOTORAS	9
4. PROGRAMAÇÃO	10
5. COMUNICAÇÕES *	12

GT 1 – JUVENTUDE E EXPERIÊNCIAS RELIGIOSAS

Ana Carolina Stefanini Leone	14
<i>As juventudes e a missionariedade Salesiana: intervenções comunitárias como construção de identidade</i>	
Denny Junior Cabral Ferreira	24
<i>Jovens (s)em movimento: um estudo preliminar sobre o fenômeno dos grupos de jovens paroquiais católicos</i>	

GT 2 – SAÚDE NA JUVENTUDE

Elaine de Azevedo Maria	36
<i>Juventude universitária contemporânea: a ânsia pela permanente formação e superações emocionais</i>	
Marceli Cabral Vaz Cérise Alvarenga	41
<i>Suicídio de jovens do sexo masculino: tecendo reflexões a partir de documentos e estudos</i>	
Vagner Moreira da Silva	50
<i>Uma percepção psicossocial infanto-juvenil em rodas de conversas dentro e fora do espaço escolar</i>	

GT 3 – JUVENTUDE E PROJETO DE VIDA

Aline Ferreira Jonathan Félix Peterson Fernandes	61
<i>Juventude e projeto de vida: possibilidades de vivências no currículo de uma escola confessional católica</i>	
Glória Cristina Pereira Gomides Raquel Quirino	69
<i>A divisão sexual do trabalho e projetos de vida de jovens socialmente desfavorecidas</i>	
Jackson Câmara Silva	79
<i>O papel do adulto na orientação dos jovens nos tempos atuais</i>	
Jefferson da Costa Moreira Vanderlei Barbosa	88
<i>A banalização dos valores e das relações como geradora de ausência de sentidos</i>	
Rachel Omoto Gabriel	95
<i>Juventude e projeto de vida na contemporaneidade: a busca por recursos na religião</i>	
Sílvia Danizete Pereira Barbosa Raquel de Castro Salomão Chagas Laura Quirino Gonçalves Stéphanie Pereira Barbosa	104
<i>Jovens em vulnerabilidade social e expectativas em relação à educação profissional</i>	

GT 4 – PARTICIPACIÓN, AGENCIA E IDENTIDAD JUVENIL

Douglas Franco Bortone	112
<i>As ocupações secundaristas em 2015–2016: interfaces entre movimento estudantil, juventude e religião</i>	

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

Fernanda Menezes Santos <i>Agência e resistência na trajetória de jovens mulheres envolvidas com o tráfico de drogas</i>	123
Gabriela Borba Bispo dos Santos Júlia Silveira Barbosa Leonardo Brião de Oliveira Victor Hugo Nedel Oliveira <i>Territórios e lugares urbanos de jovens estudantes do Colégio de Aplicação da UFRGS</i>	132
João Batista Coelho Cunha <i>Educação, juventudes e participação política: os sentidos atribuídos pelos jovens em ocupações de escolas em Goiás entre 2015/2016</i>	143
Lorhana Luiza Lopes Jonathan Hassen da Rocha Bernardo <i>Podemos mais: cursinhos populares na perspectiva da educação e futuro digno à juventude periférica</i>	154
Wellington dos Santos França <i>A ação das culturas juvenis no processo de ocupação e ressignificação de espaços públicos na cidade de Sorocaba</i>	164

GT 5 – JUVENTUDE E PROCESSOS EDUCATIVOS

Andrea Cecilia Moreno Maria Celeste Reis Fernandes de Souza <i>Relação com o saber dos jovens do ensino médio da escola confessional</i>	175
Carolina Moreira Melo Giovana Matos Queiroz <i>A disciplina de sociologia e a democratização da gestão escolar</i>	184
Denise Maria Reis <i>O que pensam os jovens de escolas públicas sobre a nova reforma do ensino médio?</i>	192
Grimberg Daili Silva Pedro Teixeira Castilho <i>Culturas juvenis mediadas pelo cinema: experiências em duas escolas de educação de jovens e adultos em Belo Horizonte</i>	203
Islaine Natalia Demetrio <i>Sentidos e significados que as famílias, crianças e adolescentes atribuem à escola, ao ECA e ao Conselho Tutelar</i>	212
Jocivaldo dos Anjos <i>O Programa Primeiro Emprego - PPE como elemento de inclusão social da juventude baiana</i>	222
Paulo Carrano Letícia Blanco <i>Jovens universitários: fotografia e subjetividade na produção do espaço cotidiano</i>	230
Tatiana Prevedello Victor Hugo Nedel Oliveira Mariane Falcão Frois Leonardo Altair Kronbauer Machado <i>Relações entre o jovem consumidor cultural e a literatura</i>	242
Tiago da Silva Souza <i>Movimento Viva Janaína Alves: experiências da juventude e a busca pela educação formal</i>	253

GT 6 – JUVENTUDE E CULTURA DIGITAL

Patrik Bruno Furquim dos Santos <i>Evangelização e cinema: aspectos da moral cristã em Game Of Thrones</i>	262
Paulo Henrique Oliveira Soares <i>Apontamentos teóricos sobre a juventude e tecnologia no contexto da educação em uma modernidade líquida</i>	269
Thiago Eduardo Freitas <i>Cibercultura juvenil: a conectividade como dimensão da condição juvenil</i>	280

1. O SIMPÓSIO

O Simpósio “Aproximações com o Mundo Juvenil” está em sua terceira edição nacional, apresentando-se como um espaço de debate, de aprofundamento, de aprendizado, de troca de experiências e de saberes em que as questões juvenis estão em pauta. Em suas duas edições anteriores, o evento contou com a participação de professores estrangeiros, comprometidos com a pesquisa em juventude; desde então, as redes de colaboração envolvidas na organização do Simpósio vêm se estendendo e, em 2019, será sua primeira edição internacional, já que organizada em conjunto com organizações estrangeiras.

Trata-se de uma construção coletiva, organizado a muitas mãos e a partir de diferentes saberes. Ele reúne atores de diversas frentes da sociedade (universidade, poder público, igrejas, movimentos sociais e juvenis, organizações não governamentais, escolas etc) para tematizar e aprofundar o mundo juvenil, criando oportunidades para construção de novos conhecimentos, de estratégias de atuação e de redes de colaboração.

2. A TEMÁTICA

O Jovens e Projeto de vida: subjetividade, sofrimentos e experiência religiosa

Nas edições anteriores, foram abordados os temas “transição para a vida adulta” e “ações coletivas”. Em 2019, o Simpósio debruça-se sobre o tema do projeto de vida, destacando a subjetividade, o sofrimento e a experiência religiosa, como categorias que evocam elementos significativos nas trajetórias de jovens e que atravessam as tentativas juvenis de conferir sentido à vida, na atualidade.

A juventude contemporânea são socializados em uma sociedade que vive transformações profundas, que os afetam de modo particular e específico. As formas juvenis de organização, de relação com as instituições e a cultura, de constituição da subjetividade, de narrar o sofrimento e experimentar a religião respondem aos problemas históricos colocados para cada geração. Os processos envolvidos na elaboração de projetos de vida, hoje, devem ser vistos como produtos de um momento histórico particular, expressando aspirações próprias dos dilemas vividos pela atual geração de jovens e dos valores que ela problematiza, reedita e cria.

Para trabalhar essa temática, serão desenvolvidas diferentes atividades, durante o Simpósio: conferências, mesas, minicursos, sessões de comunicações e apresentações culturais, que nos permitirão acessar as reflexões acadêmicas recentes sobre o assunto, assim como a ouvir os/as jovens. Paralelamente, acontecerão reuniões e articulações entre as instituições participantes, de modo especial, os Observatórios da Juventude e as entidades e gru-

pos envolvidos na promoção da Especialização em Juventude no Mundo Contemporâneo, que completa 20 anos, neste ano.

3. INSTITUIÇÕES PROMOTORAS

O Simpósio é uma realização da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE), do Programa MAGIS Brasil 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 de diferentes entidades e grupos, vinculados a diferentes Instituições acadêmicas, religiosas e sociais no país e no estrangeiro.

Parceiros da 3ª edição:

- Observatório Javeriano da Juventude (Bogotá);
- Observatorio de la Juventud en Iberoamérica;
- Observatório de Juventude, da Universidade Federal de Minas Gerais;
- Observatório Juventudes na Contemporaneidade de Goiás (PUC, UFG, UEG, Cajueiro);
- Observatório Jovem – grupo de pesquisa, da Universidade Federal Fluminense;
- Observatório Social da Juventude, da Universidade Federal do Recôncavo Baiano;
- Observatório das Juventudes, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná;
- Grupo de Estudos sobre a Juventude, da Universidade Federal de Alfenas;
- Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre juventude, da Universidade Católica do Pernambuco;
- Observatório Socioambiental Dom Luciano de Almeida Mendes.
- DKA Áustria - Agência de cooperação de Katholische Jungschar

4. PROGRAMAÇÃO

11.07.2019| QUINTA-FEIRA

16h00| Credenciamento

18h30| Ato de abertura

19h00| MESA DE ABERTURA: “A formação de jovens, pesquisadores e profissionais que atuam com jovens: balanço, desafios, temáticas e metodologias”

Palestrantes:

- Martha Lucia Bonilla Gutierrez (Observatorio de Juventud de la Universidad Javeriana/Bogotá)
- Paloma Fontcuberta (Observatorio de la Juventud de Iberoamérica)
- Vanessa Correia (USP/ Programa MAGIS Brasil/ Rede Brasileira de Centros e Institutos de Juventude)

20h00| CONFERÊNCIA DE ABERTURA: “Sofrimentos psíquicos de adolescentes e jovens: sintomas da cultura contemporânea”

Conferencista:

- Dra. Maria Rita Kehl

22h30| COQUETEL

12.07.2019| SEXTA-FEIRA

08h00| Credenciamento

08h30| MESA 1: “A formação da subjetividades e a saúde mental de adolescentes e jovens na contemporaneidade “

Palestrantes:

- Dra. Nádia Laguárdia de Lima (FAFICH/UFMG)
- Dra. Cérise Alvarenga (UEMG)

10h00| Intervalo

10h30| Conferência: “Futuro incerto: as novas gerações diante do projeto de vida”

Conferencista:

- Dra. Lia Pappamikail (Observatório Permanente da Juventude do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa)

12h00 | PAINEL: “Experiências de jovens e profissionais na linha da saúde mental”

12h30 | Intervalo

14h00 – 18h30 | COMUNICAÇÕES ORAIS

18h30 | Lançamento de Livros + coquetel

20h30 | Encerramento do dia

13.07.2019 | SÁBADO

08h00 | COMUNICAÇÕES ORAIS

10h00 | Intervalo

10h30 | MESA 2: “Jovens, experiência religiosa e sentido de vida”

Palestrantes:

- Dr. Geraldo De Mori (FAJE)
- Dra. Sílvia Regina Alves Fernandes (UFRRJ)

12h00 | PAINEL: “Experiências de jovens e profissionais na linha do projeto de vida”

12h30 | Intervalo

14h00 – 16h30 | MINICURSOS

- Sofrimento psíquico e a relação com racismo e outros preconceitos [Márcio Farias| PUC SP]
- Projeto de vida e juventude [Liciane Caneschi| Especialização em Juventude/FAJE]
- Formação religiosa e saúde mental [Ivan Rodrigues]
- Projetos de vida juvenis no centro da política pública de juventude [Martha Lucía Gutiérrez Bonilla| Universidad Javeriana de Bogotá]
- Ações coletivas juvenis: a dimensão educativa das organizações sociais [Luís Antonio Groppo| Universidade Federal de Alfenas]

16h30 | Encerramento

5. COMUNICAÇÕES

GT 1 - JUVENTUDE E EXPERIÊNCIAS RELIGIOSAS

Levando em consideração a importância e a influência das vivências religiosas na realidade e no projeto de vida da juventude contemporânea, o GT “Juventude e Experiências Religiosas”, buscando discutir e promover o debate sobre tais temáticas, receberá trabalhos que discutam assuntos referentes à religião e à espiritualidade na juventude, tais como: vivências e experiências religiosas; espiritualidade e realidade juvenil; trânsito religioso na juventude; a relação do pluralismo, da secularização e do ecumenismo com as juventudes; tecnologia, mídia, comunicação, religião e as juventudes; religiosidade juvenil e política, participação, educação e temas contemporâneos; religião, juventude e projeto de vida; construção de identidade e socialização de jovens em contextos religiosos.

Coordenação: Dr. André Luís Araújo | João Elton de Jesus

[Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre as Juventudes - NEPEJ e Instituto Humanitas da UNICAP]

AS JUVENTUDES E A MISSIONARIEDADE SALESIANA: INTERVENÇÕES COMUNITÁRIAS COMO CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

Ana Carolina Stefanini Leone
Mestra em Educação Sociocomunitária
Unisal - anacalstefanini@gmail.com

Resumo: Este artigo, de natureza conceitual, se pauta na filosofia e nas atividades das missões salesianas, baseadas na educação, no diálogo, na experiência de comunidade, no amor e na religião, como sinal de esperança e da novidade sempre viva de Deus. Elas nasceram em 1875, quando São João Bosco enviou um grupo de dez missionários para a Patagônia argentina. A ação do missionário (a) salesiano (a) volta-se à juventude, especialmente aquela desfavorecida. A partir deste trabalho de voluntariado missionário apresentam-se discussões sobre a prática do voluntariado, definido como intervenção comunitária por buscar promover que tanto os missionários, como os sujeitos das comunidades visitadas, reelaborem seus contextos de vida, (re) pensando a forma como organizam seu cotidiano a partir trocas interculturais e uma sensibilização para o outro e como a atuação da missionariedade possibilita ao jovem instituir novos referentes e ampliação da visão de mundo na construção de sua identidade. Como dinamismo missionário da igreja, o voluntariado não satisfaz somente as necessidades materiais das pessoas mais prejudicadas, mas procura levá-las a experimentar, de modo pessoal, a caridade de Deus. Sem fechar-se em um individualismo, a missionariedade tem sua compreensão que o voluntário traz como característica a congregação de seres humanos, em uma perspectiva de justiça social que se sustenta pela justiça cognitiva, não apenas a geração de novas alternativas para a superação a desigualdades, mas também de um pensamento que gera novas alternativas de tessitura da realidade. Também se articulam essas discussões com as conceituações de empoderamento e solidariedade. Como resultados, afirma-se que a missionariedade, quando trabalhada em uma perspectiva emancipatória e de transformação social, e fundamentada na necessária sistematização de fundamentos teóricos, colabora para construirmos vivências que favoreçam a emersão de formas menos desiguais de vida em sociedade. Constitui-se como fomentadora de uma ecologia de saberes, que é definida por Santos (2010) como a teia que representa a diversidade epistemológica de concepções de mundo das pessoas, reconhecendo e legitimando a existência da pluralidade de conhecimentos que caracteriza a humanidade. O que vai muito além da validação daquele conhecimento considerado científico, ajudando a desmistificar forças de poder, a reduzir preconceitos e a construir novos referenciais de realidade, tanto em nível individual como para a coletividade.

Palavras-chave: Voluntariado Missionário Salesiano. Intervenções comunitárias. Juventude. Identidade. Transformação Social.

INTRODUÇÃO

Dom Bosco, fundador da congregação Salesiana, voltou seu olhar para a expansão de seu trabalho a partir de um sonho:

Mas o que teve real influência em sua decisão foi o sonho sobre a Patagônia, tido em 1871 ou 1872. Estava em uma grande planície, em cujas extremidades se encontravam montanhas. Nela havia turbas de homens de aspecto feroz que a percorriam caçando animais ou combatendo contra soldados. Vieram missionários que tentaram,

sem êxito, converter aquelas tribos. Finalmente vieram os salesianos, precedidos por um grupo de jovenzinhos. E foram bem recebidos pelos indígenas. Procurou conhecer quem eram os homens a quem seus missionários se dirigiam no sonho. Foi o encontro com o cônsul argentino em Savona, Giovanni Battista Gazzolo, que lhe esclareceu tratar-se de indígenas da Patagônia (FERREIRA, 2013, p.13).

As missões salesianas nasceram em 1875, quando São João Bosco enviou um grupo de dez missionários para a Patagônia argentina. A filosofia de ação do missionário salesiano volta-se à juventude, especialmente aquela desfavorecida. Fundamenta-se na educação, pautada no diálogo, no amor e na religião. É necessário que os destinatários deste projeto sejam acolhidos com afeto, com um olhar alegre e otimista da realidade, sem, no entanto, se esquecer de uma perspectiva realista da vida e dos problemas, com constância e sensibilidade.

O formato estruturante do voluntariado missionário salesiano fortalece a convivência grupal, formações temáticas e ações missionárias em comunidades vulneráveis, ao longo do ano. Pretende-se que o missionário, universitário e/ou graduado, coloque à comunidade suas qualificações profissionais e pessoais; por meio de grupos de trabalho, trocas de experiências, celebrações, visitas às famílias das comunidades, oficinas e atividades socioeducativas, promovendo o intercâmbio voluntário-comunidade, numa via de mão dupla, e uma sensibilização para o outro, contribuindo para a superação das exclusões e marginalização social, uma vez que retifica um modo de conceber e tramam a realidade.

Para os salesianos, algumas características são essenciais para o trabalho missionário, dentre elas originar-se como decisão livre da pessoa, ter suas raízes em valores, como o da solidariedade e da gratuidade, promover uma nova atitude em relação à vida e apresentar-se sempre mais como sujeito social, diverso do Estado e do Mercado.

João Paulo II, em âmbito da Igreja, ao expressar-se sobre o voluntariado, afirmou que:

(...) constitui um autêntico sinal dos tempos e revela uma vida tomada de consciência da solidariedade que liga reciprocamente os seres humanos. Ao fazer com que os cidadãos participem ativamente da gestão dos serviços dos quais são destinatários e das diversas estruturas e instituições, o voluntariado contribui para imprimir aquele suplemento de alma que as torne mais humanas e respeitadas da pessoa (JOÃO PAULO II, 2001, p. 03).

Como dinamismo missionário da igreja, o voluntariado não satisfaz somente as necessidades materiais das pessoas mais prejudicadas, mas procura levá-las a experimentar, de modo pessoal, a caridade de Deus. Contudo, sem fechar-se em um individualismo, pois a missionariedade, embora intrínseca ao sujeito, tem como base a congregação de seres humanos, em uma perspectiva de justiça social.

As atividades de missionariedade se constituem como uma intervenção sociocomunitária, favorecedora de que tanto os missionários, como os sujeitos das comunidades visitadas,

reelaborem seus contextos de vida, (re) pensando a forma como organizam seu cotidiano, a partir de diferentes referências culturais, vivenciadas durante as tais atividades, incorporando saberes plurais, construindo um percurso reflexivo sobre os porquês devemos perpassar as linhas de exclusão social, que tantas vezes se mostram invisíveis. Mas cujo efeito se manifesta na perda de dignidade dos marginalizados.

O jovem que faz a escolha por se tornar agente missionário pode abrir seus horizontes para uma mudança de percepção na visão de mundo e da pessoa, colaborando na busca pela transformação social, por meio da defesa de que precisamos percebermo-nos como vivendo numa ecologia de saberes. Essa ecologia é definida por Santos (2010, p.33) como a teia que representa a diversidade epistemológica de concepções de mundo das pessoas, reconhecendo e legitimando a existência da pluralidade de conhecimentos que caracteriza a humanidade. O que vai muito além da validação daquele conhecimento considerado científico.

INTERVENÇÕES COMUNITÁRIAS

A comunidade se define como um espaço comum de ação recíproca, um lugar que dá origem, que sustenta o caráter relacional do indivíduo, numa relação mútua e viva, edificada pela reciprocidade. Cada ser humano contribui para isso, ao fazer-se presente ao outro com todo o seu ser, e ao permitir que o outro se faça presente a ele, para que o outro se torne um Eu (CARRARA, 2002, p. 98).

Valendo-nos desta conceituação de comunidade enquanto essencialidade relacional, entendemos que essa ação recíproca pode fundamentar-se teoricamente na abordagem do desenvolvimento humano denominada de “capacidades centrais” (NUSSBAUM, 2011), que destaca a associação inextrincável entre a pluralidade de modos de ser no mundo, e a liberdade individual, na promoção do desenvolvimento. Desenvolvimento que, nessa dupla vertente individual-social, também é imanentemente comunitário.

Ao teorizar a chamada abordagem do desenvolvimento humano, também intitulada de abordagem das capacidades, principalmente quando associada à colaboração de Nussbaum (2011), Amartya Sen (1999) relaciona tais abordagens à questão da defesa dos direitos humanos. Ambos os autores enfatizam, que ao se pensar em capacidades para o desenvolvimento, mira-se a qualidade de vida, que é distinta qualitativamente, de cultura para cultura. Isso é, não pode haver uma delimitação “exterior” valorativa quanto ao que seria qualidade de vida, para determinada sociedade: “(...) pontos como saúde, integridade corporal, educação e outros aspectos da vida individual não podem ser reduzidos a uma única métrica sem distorções. Sen, então, ressalta essa ideia de pluralidade e de não redutibilidade, elementos-chave nessa abordagem.” (BISSOTO 2015).

O conceito de capacidade, segundo Sen (1999), se define por não serem consideradas habilidades existentes dentro da pessoa, mas suas liberdades ou oportunidades criadas pela combinação de habilidades pessoais e o contexto político, social e econômico. Considerando-se a natureza específica de cada um desses contextos e também os efeitos potencializadores

que cada contexto assume sobre os demais. Para que haja a promoção do desenvolvimento humano, é necessário, então, que haja oportunidades, primando pela garantia de direitos, a partir da qual se pode ter a liberdade e o ensejo de escolher e agir. É diferente, por exemplo, quando uma política pública busca promover a saúde e quando, além disso, promove também a capacidade à busca pela saúde: essa última passa pelo conhecimento de estilo de vida e escolhas das pessoas, ao mesmo tempo que mobiliza a coletividade por reivindicar que o direito à saúde seja cumprido, validado.

Ao considerar-se a missionaridade como intervenção comunitária, acredita-se que a constatação determinante do processo de intervenção social é a essencialidade da comunicação, em sua raiz de mutualidade. Isso significa que se numa ação missionária um dos lados acreditar que conhece as necessidades e as respectivas soluções dessas necessidades, de um determinado grupo social, sem antes ouvi-las, e se o outro lado não sentir-se acolhido para expressar suas reais demandas, a ação missionária pretendida não poderá ser considerada como uma intervenção comunitária. E, conseqüentemente, a promoção do desenvolvimento humano e comunitário, que está no cerne da missionaridade, devendo envolver a todos os participantes, será falha.

Mediante isso, as proposições de intervenção missionária precisam passar não só pelo desejo de ajudar, mas também pela necessária reflexão e pela apropriação de conceitos, e pela autocrítica, pelo conhecimento da cultura e das especificidades da realidade em que se atuará o ambiente da intervenção, suas oportunidades e possíveis riscos.

Através das interações sociais a comunidade é perpassada pelas ações coletivas, que permitem que os indivíduos participem da criação, articulação e manutenção dos esforços designados para sustentar e/ou transformar as estruturas sociais. Dessa perspectiva, a participação e ação dos cidadãos, principalmente quando demonstram ou são baseadas em relações de cuidado ou de assumir responsabilidades mutuamente, são a base para o desenvolvimento da comunidade, como um fenômeno interacional. Nesse processo, a agregação de indivíduos cria uma entidade cujo todo é maior que a soma de suas partes (BRIDGER;BRENNAN;LULOFF,2011, p.03).

Um dos principais objetivos do trabalho missionário salesiano é, através das intervenções comunitárias, revelar as motivações e habilidades dos sujeitos da comunidade, para que possam junto trabalhar em vista dos bens comuns, impulsionando o bem-estar. É preciso que a comunidade alimente o sentimento de pertença, e que juntos, missionários e comunidade, agenciem o desenvolvimento em cenários caracterizados pela diversidade e desigualdade.

As intervenções comunitárias têm que ser baseadas no respeito ao outro, entendendo-o como uma via de mão dupla, em que se faz presente a dialogicidade, e o reconhecer e o acolher das pessoas em sua dignidade, resguardando sua liberdade de escolher e decidir, respeitando suas fragilidades e valorizando suas potencialidades, requer uma capacidade de organização, instigando a comunidade ao seu próprio desenvolvimento:

A intervenção comunitária enquanto intervenção socioeducativa

que procura catalisar e rentabilizar as potencialidades e recursos das comunidades, ao empenhar-se em fazer dos indivíduos, dos grupos e das comunidades participantes ativos do seu processo de emancipação e desenvolvimento pessoal/coletivo, tem vindo a afirmar-se como um meio de intervenção relevante na promoção da inclusão e mudança de situações sociais de auto e hetero-exclusão (ANTUNES; ALVES, 2009, p. 02).

Para que uma percepção de mundo baseada no bem comum realize sua emersão é imprescindível que possa se fazer presente a escuta e o diálogo, como apresenta Bissoto (2012) na definição de Educação Sociocomunitária:

A Educação Sociocomunitária, antes do que mais uma subdivisão ou uma especialização da educação, deve ser entendida como um processo: aquele de escuta – e assim de trazer à tona, de favorecer a emersão- das diferentes vozes que compõem as múltiplas educações, que vão nos configurando- construindo a nossa subjetividade- enquanto vamos sendo inseridos nas malhas de relações sociais, que constituem o viver. A escuta atenta destas vozes, colocá-las em diálogo, levantando a discussão de suas contradições e ideologias, é fundamental para que tenhamos uma tessitura da realidade mais crítica e emancipatória (BISSOTO, 2012, p. 62).

Isso se centra numa ética do cuidado, que afirma que todo ser humano possui a capacidade de cuidar, o que faz de nós seres éticos. O sentido de cuidar é inerente ao existir humano, pelo fato de “existirmos-com-o(s)- outro(s)-no-mundo. A ética do cuidar encerra um sentido de responsabilidade e dignidades fundamentais ao ser pessoa” (PERDIGÃO, 2003, p.485).

Relacionado também à ética, no que diz respeito às intervenções comunitárias, é necessário pensar nas questões relativas a valores, naquilo que interferem na “ação prático moral, os seus efeitos sobre a ordem humana e, mais particularmente, sobre o sentido e a qualidade ontológica do outro” (MATOS, 2009,p.177).

A verdadeira dimensão ética pressupõe e significa sempre, em cada escolha individual, a escolha do outro na sua liberdade (RICCEUR, 1993). Significa, portanto, seguindo as palavras de Martin Buber (1987), começar por si, mas não acabar por si; tomar-se como ponto de partida, mas não por fim; conhecer-se, mas não se preocupar consigo. É a aproximação do respeito pelo outro na sua liberdade, dignidade e diferença.

Para Boaventura de Sousa Santos (2010), diante de toda a mentalidade colonial, que ainda vigora na contemporaneidade, por meio do etnocentrismo, do sexismo e das segregações econômico-sociais, ao se fazer referência à comunidade (também no âmbito de intervenções comunitárias) requer também tratar de solidariedade e emancipação. Solidariedade

não apenas como conceito, mas irmanada à participação, expressão política da comunidade e efetivada pela racionalidade que congrega e media as subjetividades e sensibilidades humanas.

FUNDAMENTOS DAS INTERVENÇÕES COMUNITÁRIAS: O EMPODERAMENTO E A SOLIDARIEDADE

O conceito de empoderamento emergiu na década de 1970, com os movimentos sociais, que buscavam a democracia e a garantia dos direitos de cidadania. Ao analisar o conceito de empoderamento é importante tratar da necessidade dos sujeitos ganharem maior capacidade de intervenção sobre os seus próprios processos de vida, saindo da categoria de assujeitamento. Para Gohn, há dois sentidos de empoderamento na sociedade brasileira:

um se refere ao processo de mobilizações e práticas que objetivam promover e impulsionar grupos e comunidades na melhoria de suas condições de vida, aumentando sua autonomia; e o outro se refere a ações destinadas a promover a integração dos excluídos, carentes e demandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos etc. em sistemas geralmente precários, que não contribuem para organizá-los, pois os atendem individualmente através de projetos e ações de cunho assistencial (GOHN, 2004, p.23).

Atentando-se ao primeiro sentido, as intervenções comunitárias auxiliam neste processo, abrindo espaços e realizando ações que podem levar o indivíduo a empoderar-se, em uma metodologia de mediação. Nesse processo, as pessoas rompem com o estado de tutela, de dependência, de impotência, e transformam-se em sujeitos ativos, que lutam para si, com e para os outros, por mais autonomia, numa elevação da autodeterminação, tomando a direção da vida nas próprias mãos (HERRIGER, 2006, apud KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p.735).

A comunidade participa ativamente do seu processo de desenvolvimento e toma decisões que influenciarão suas perspectivas de melhoria. Quando se aborda a questão do empoderamento como processo, significa-se que os movimentos pelo empoderamento devem situar-se numa continuidade de longo prazo, na vivência da comunidade local pautada na reflexão crítica, construindo o respeito mútuo entre as pessoas, condição para que se tenha acesso a um compartilhar mais equitativo das condições de existência.

Sintetizando, a partir de alguns autores (VASCONCELLOS, 2003; SILVA; MARTÍNEZ, 2004; OAKLEY; CLAYTON, 2003 e WALLERSTEIN, 2002), definimos empoderamento como um processo dinâmico, que envolve aspectos cognitivos, afetivos e atitudinais. Significa aumento da capacidade de exercer poder, autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos a relações de opressão, discriminação e dominação social. Dá-se num contexto de mudança social e desenvolvimento político, que promove equidade e qualidade de vida através de

suporte mútuo, cooperação, autogestão e participação em movimentos ou processos sociais autônomos (KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p.736).

O empoderamento revela também o desenvolvimento de uma consciência crítica, fundamentando a autonomia da voz e do pensamento do indivíduo. Significa (re)tomar o sentido de agência e de auto eficácia. Para que o empoderamento possa ser uma possibilidade, no contexto do controle social, conceituação foucaultiana, que parece regular a vida contemporânea, a cristalização das interações sociais, que mantêm o controle social, precisa ser rompida, e, em nosso entender, uma forma para que isso ocorra é quando o indivíduo reconhece e desmistifica essas relações de poder. A partir daí podendo constituir outras bases interativas, buscando torná-las mais equânimes.

Ao abordar a terminologia equânime durante toda a construção do conceito de empoderamento é cogente analisar o significado de solidariedade.

Etimologicamente, a origem da palavra “solidariedade” vem do latim “solidare”, que significa “solidificar”, “confirmar”. A origem é a mesma do adjetivo “sólido”, significando “que tem consistência, que não é oco, que não se deixa destruir facilmente”. A palavra solidariedade também remonta à expressão francesa *solidarité*, que remete à ideia de uma responsabilidade recíproca.

Diante destas definições, a solidariedade opera no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito, ou seja, o esforço social pelo qual se reconhece e se entende o sujeito como figura partícipe na construção de uma realidade, que é tramada pela coletividade. Esse reconhecimento é que se designa por solidariedade.

Em uma sociedade em que o individualismo e o consumismo parecem estar crescentemente aparecendo como referenciais de vida, é necessário vislumbrar pensamentos e atitudes que vão contra este fluxo, na busca pela vida em plenitude, com o desenvolvimento das potencialidades pessoais e coletivas, a comunicação e o respeito entre aqueles que acima de tudo são seres humanos, em sua diversidade, A busca pela justiça social que se sustenta pela justiça cognitiva, não apenas a geração de novas alternativas para a superação a desigualdades, mas também de um pensamento que gera novas alternativas de tessitura da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A missionariedade salesiana visa disseminar a ideia de um voluntariado que suscita a vontade de mudar o mundo, não por idealismo, mas atraído pela ação, pelo compromisso e pela responsabilidade de mudar ao menos o seu próprio contexto e percepções de vida, uma incitação da cultura da solidariedade e da partilha.

Enquanto animadores, os missionários, enquanto atuam em comunidade, vão se descobrindo (valores são colocados em cheque, preconceções, visões de mundo, etc.) nas atividades praticadas, suas fragilidades e fortalezas.

O ser humano é o resultado de seu processo de interpretar o mundo, a partir da convivência, que mantém com os outros membros da comunidade, sempre prevalecendo o “sendo” sobre o “é”, com a ideia de constante transformação. Interpretações que necessitam ser discutidas, respeitando a diversidade de perspectivas, que caracteriza o viver humano.

Na sociedade atual, pautada infelizmente pela intolerância e pela violência, pela idolatria do consumismo, é preciso ascender um movimento contrário, de envolvimento e relações humanas e reais, experienciando a felicidade pelo caminho da alteridade, considerando-a como “restituição ao sujeito dessa relação com o outro que é essencial para a realização de uma ética menos narcisista e para o desenvolvimento da identidade” (POLLO, 2001, p. 20).

Acreditamos que a discussão desta temática, tão relevante à sociedade, não termina aqui. Mas encerramos este artigo com um trecho escrito pela Irmã Adair Sberga, mulher salesiana dedicada aos estudos da missionariedade e do voluntariado jovem, que diz que:

O voluntariado propicia ao jovem a descoberta de si mesmo, das suas riquezas humanas e potencialidades; desperta para o espírito de liderança e trabalho em grupo; contribui para a responsabilidade pessoal e social; favorece a maturação sexual e afetiva com o exercício do aperfeiçoamento na capacidade de amar e na disponibilidade de doar-se; orienta para o futuro, com a capacidade positiva da projetualidade, a qual funciona como um eixo estruturante da personalidade e como dinamismo de motivação para traçar projetos, reconsiderar as próprias escolhas, empenhar-se no bem do próximo, repensar o sentido da vida... O voluntariado efetuado na gratuidade e solidariedade leva o jovem, naturalmente, a dar novo e profundo significado para a sua vida e para a vida dos outros (SBERGA, 2001,p.14).

Que as pessoas, ao buscarem deixar sua marca no mundo, entendendo que é necessário o olhar ao outro, o estender a mão, o trabalhar em conjunto, se conectem com outros que também buscam essa transformação, em uma tentativa de juntos desmistificar conceitos, reduzir preconceitos e construir novos referenciais para a promoção de um mundo melhor e mais equânime.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, M. da Conceição P.; ALVES, Paula P. R. **Intervenção comunitária e inclusão social**. Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

BISSOTO, Maria Luísa. In: **Educação Sociocomunitária: tecendo saberes**. São Paulo: Alínea, 2012.

_____. **Metodologia e Intervenção – As capacidades centrais**. Abril, 2015.10 p. nota de Aula. UNISAL, 2015.

_____. **Práxis Social e Práxis Comunitária**. Maio, 2014. 10 p. nota de Aula. UNISAL, 2014.

BRIDGER, J.C; BRENNAN, M.A; LULOFF, A.E. **The interactional approach to community**. In J.W. Robinson, Jr, Gary Paul Green, Introduction to community development: Theory, Practice, and service-learning, 2011.

BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. Trad. Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CARRARA, Ozanan Vicente. **A relação em Martin Buber**. Mimesis, Bauru, v. 23, n. 1, p. 81-98, 2002.

FERREIRA, Antonio da Silva. **Não basta amar...A pedagogia de Dom Bosco em seus escritos**. São Paulo: Editora Salesiana, 2008.

_____. **Salesianidade: Dom Bosco e as missões**. Boletim Salesiano, Publicado em 07 de outubro de 2013. Disponível em: <http://boletimsalesiano.org.br/index.php/component/k2/item/95-salesianidade-dom-bosco-e-as-missões>. Acesso em: 10 de nov. 2014.

GOHN, M. **Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais**. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 20-31, mai./ago. 2004.

JOÃO PAULO II. Discurso aos voluntários da diocese de Roma. (10 de novembro de 2011).

KLEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN Agueda. **Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política**. Saúde e Sociedade. São Paulo, v.18, n.4, p.733-743, 2009.

MATOS, Manuel. **Da intervenção comunitária à mediação comunitária**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 29, p. 175-189, 2009.

NUSSBAUN, M. **Creating Capabilities**. Belknap Press, 2011.

PERDIGÃO, Antonia Cristina. **A ética do cuidado na intervenção comunitária e social: Os pressupostos filosóficos (*)**. Análise Psicológica, 4 (XXI): 485-497, 2003.

POLLO, Mario. Prefácio do livro: **Voluntariado jovem – Construção da identidade e educação sociopolítica** – Adair Aparecida Sberga, Editora Salesiana, São Paulo, 2001.

RICOEUR, Paul. **Avant la Loi Morale: l'Éthique**. In Enciclopaedia Universalis. Symposium – Les Enjeux. (Vol 1. p. 62-66), 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa ; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez.2010.

_____. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SBERGA, Adair Aparecida. **Voluntariado jovem – Construção da identidade e educação sociopolítica**. Editora Salesiana, São Paulo, 2001.

SEN, Amartya. Nuevo examen de la desigualdad. Alianza, Madrid. 1999.

SILVA, C.; MARTÍNEZ, M. L. **Empoderamiento: proceso, nivel y contexto**. Psykhe, Santiago/Chile, v. 13, n. 1, p. 29-39, maio de 2004.

JOVENS (S)EM MOVIMENTO: UM ESTUDO PRELIMINAR SOBRE O FENÔMENO DOS GRUPOS DE JOVENS PAROQUIAIS CATÓLICOS

Denny Junior Cabral Ferreira

Mestre em Ciências da Religião

UEPA - dennyover@gmail.com

Resumo: A proposta desta comunicação corresponde a um estudo preliminar tendo como objeto àqueles grupos de jovens católicos, de organização autônoma, de atuação paroquial, e que não se identificam com nenhuma expressão específica de juventude institucionalizados pela Igreja Católica. São expressões juvenis que a princípio não possuem a identidade e/ou espiritualidade diretamente ligada a uma das quatro grandes categorias histórico-metodológicas preconizadas pela Igreja Católica no Brasil, a saber: os Movimentos Eclesiais de Jovens, as Congregações Religiosas que trabalham com jovens, as Pastorais da Juventude (PJs), e as Novas Comunidades Católicas. Atualmente o modelo defendido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) gira em torno de uma *Pastoral Juvenil* e que, apesar da autonomia de tais grupos paroquiais, os mesmos estão sendo sistematicamente convocadas a se inserirem nacionalmente em tal proposta, constituindo-se em termos efetivos numa quinta categoria de trabalho pastoral juvenil. A questão de fundo é sondar, no atual cenário católico brasileiro, quais as possíveis implicações sobre o conjunto de representações que compõe o imaginário coletivo dessas organizações juvenis a partir das categorias de identidade e da institucionalidade. Aventar quais as bases sociológicas, teológicas e antropológicas que justificariam tal fenômeno e se é salutar para os mesmos o enquadramento neste esquema pastoral, avaliando possíveis modelos, cenários ou tendências. A metodologia adotada foi a de pesquisa bibliográfica e qualitativa com base em dados preliminares de outras fontes de pesquisa e da própria CNBB. Ventilou-se hipóteses com base comparada nas demais expressões juvenis católicas, em especial as Pastorais da Juventude e da Renovação Carismática Católica (RCC), no aparelho eclesiológico católico e em sua sociologia como instituição em um cenário pós-moderno e secularizado. Conclui-se que o fenômeno se beneficia da bricolagem de cenários de uma igreja plural, fragmentada e pós-moderna defendido pelo teólogo católico João Batista Libânio (2012), mas possivelmente se insere na tendência modernizadora-conservadora quanto ao um possível *ethos* cultural e religioso típico do catolicismo contemporâneo. Tal estudo é preliminar, merece ser aprofundado e carece de pesquisas de campo para uma delimitação e caracterização mais precisa diante da cultura juvenil religiosa brasileira, seja para propor e testar as hipóteses levantadas, seja para etnografar o fenômeno e por fim, identificar os aspectos pastorais, teológicos e sociorreligiosos que caracterizam e justificam a opção pastoral desses grupos de jovens autônomos.

Palavras-chave: Culturas juvenis. Catolicismo. Pluralismo secular. Pastoral Juvenil.

INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é um estudo preliminar tendo como objeto àqueles grupos de jovens católicos, de organização autônoma, de atuação paroquial, e que não se identificam a nenhuma expressão específica de juventude, ou seja, não têm uma identidade e/ou espiritualidade diretamente ligada a uma das quatro grandes categorias de trabalhos pastoral preconizadas pela Igreja Católica no Brasil: as Pastorais da Juventude, os Movimentos Eclesiais de Jovens, as Novas Comunidades Católicas ou mesmo, as Congregações Religiosas que trabalham com jovens, nomenclatura adotada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Este fenômeno, recentemente chamou a atenção da própria CNBB, por meio da sua Comissão Episcopal Pastoral para a Juventude (CEPJ) que, através de questionário eletrônico promoveu entre novembro de 2016 e fevereiro de 2017, um mapeamento desses grupos, com o intuito inicial de promover um primeiro encontro nacional com representantes dos mesmos, realizado em Aparecida/SP, 30 de abril de 2017. Segundo as palavras de então assessor da Comissão, Pe. Antonio Ramos: “nosso objetivo é enviar as cartas oficiais do presidente da Comissão, Dom Vilsom Basso, bem como, os subsídios Laços Fé e Vida, produzidos especificamente para esse público. Também daremos início ao processo de representatividade dessa realidade na coordenação nacional de jovens da Pastoral Juvenil”¹. Ou seja, a CEPJ possui metas de acompanhamento para esse segmento, além de promover a representatividade institucional dos grupos paroquiais, dentro da estrutura da Coordenação Nacional da Pastoral Juvenil, atualmente o modelo de trabalho pastoral adotado pela CNBB para evangelização da juventude brasileira. Justifica o referido assessor “é muito importante mapear esses grupos de jovens paroquiais com realidades plurais e em diversas partes do país, para que a Igreja no Brasil pense em mecanismos de acompanhamento desses milhares de jovens”. Um segundo encontro foi realizado em 2018 e um terceiro em abril de 2019, sendo que a pauta deste é “[...] consolidar o *regimento* que deverá orientar a missão dos Grupos Jovens Paroquiais no Brasil” assim como o processo de indicação de dois jovens para comporem, juntamente com representantes das quatro categorias citadas anteriores, a Coordenação Nacional de Jovens da CNBB².

Grupos de jovens católicos de atuação paroquial, de organização autônoma e sem filiação a uma expressão juvenil já organizada, são conhecidos no cotidiano das comunidades católicas Brasil afora. Contudo, há um aparente crescimento e manutenção desse fenômeno. Como se explica o fenômeno desses grupos de jovens católicos, paroquiais e autônomos que desejam viver uma espiritualidade comunitária, independente dos modelos das Expressões Juvenis já organizadas? É possível situá-los em algum cenário de Igreja e quais tendências os mesmos assumem na sociologia religiosa católica? Como entendem a necessidade ou não da representatividade e da possibilidade de institucionalidade? Há singularidades que justificariam esse fenômeno ou tratasse de um modismo passageiro?

METODOLOGIA

O critério metodológico para esta pesquisa teve como base a pesquisa do tipo qualitativa, de teor bibliográfico. Utilizou-se fato material bibliográfico apoio em artigos e dissertações próximas ao objeto estudado. O aspecto quantitativo é escasso, o levantamento não apontou nenhuma outra pesquisa com o objeto em questão em andamento ou finalizada, exceto casos específicos e que fogem a categorização paroquial aqui proposta.

1 Jovens Conectados, notícia de 13 de março de 2017 in: www.jovensconectados.org.br.

2 CEPJ. Carta ao Grupos de Jovens Paroquiais, Brasília, 12 de fevereiro de 2019. Disponível em: <http://jovensconectados.org.br/o-conecta-esta-de-volta-abertas-as-inscricoes-para-o-encontro-nacional-dos-grupos-de-jovens-paroquiais.html>. Acesso: 15 de fev de 2019.

O fenômeno de grupos juvenis católicos, paroquiais e autônomos, não apresenta bibliografia específica que possa ser citada, utilizando-se este trabalho de pesquisas de autores referente as sociologias da juventude católica e de dados preliminares fornecidos pela CEPJ da CNBB, tornando-se este texto preliminar um trabalho pioneiro na temática.

RELIGIÃO E JUVENTUDE NA CONTEMPORANEIDADE

A religião se consolidou como uma das principais formas de organização grupal da juventude nos tempos atuais. Aproximadamente 20% dos participantes dos grupos de oração do movimento carismático católico e dos cultos das igrejas pentecostais são jovens (PRANDI, 1998, p. 164). No entanto, apenas uma pequena parcela da juventude brasileira (15%) está organizada em alguma associação ou entidade. Novaes (2005, p. 267, 270) destaca que os jovens evangélicos estão predominantemente entre os mais pobres e os jovens católicos, apesar de estarem em todas as classes sociais, também são mais numerosos entre os empobrecidos.

Tome-se como exemplo alguns dados da pesquisa Agenda Juventude Brasil (PINHEIRO, 2013), realizado em 2013, por sua vez, atualizando dado da Pesquisa da Fundação Perseu Abramo (INSTITUTO CIDADANIA, 2004; NOVAES, 2005): os jovens que afirmam ter uma religião era de 65% em 2003 para 55% em 2013; 22% declaram-se evangélicos em 2003 e no ano de 2013 passam a ser 29% (protestantes históricos, pentecostais e neopentecostais); 1% se dizem ateus ou agnósticos em ambos levantamentos; 10% em 2003 se diziam não professar nenhuma religião mas creem em Deus, em 2013 passam a ser de 15%. Os dados indicam que a religião, institucionalizada ou não, está presente como tema na vida do jovem brasileiro contemporâneo, cujo perfil reflete o cenário nacional: o decréscimo dos católicos e o aumento dos neopentecostais e do sem-religião (FERNANDES, 2009; 2017).

Atente-se ao movimento pentecostal que é amplo e globalizado, atingindo a Igreja Católica desde os idos de 1960 com a Renovação Carismática Católica (RCC) e a cosmovisão compartilhada pelas Novas Comunidades Católicas no presente, em grande parte, resultantes do movimento carismático. Sofiati (2012), defende que a juventude dos anos 2000 é socializada principalmente nos movimentos carismáticos católicos, pentecostais e neopentecostais, em sua manifestação mais recente chamada de “terceira onda”, sendo o *locus* onde se articula majoritariamente a juventude brasileira na atualidade. Por outro aspecto há a perda do domínio das PJs a partir de 1990, cuja gênese ideológica é alheia ao movimento pentecostal.

Tal tendência se crise agravada no campo institucional, segundo Aubrée (1996, p. 78), é “sobretudo no campo religioso que se deu a maior expressão desses ‘movimentos comunitários’ que, em muito diferem dos ‘movimentos sociais’”. Essa mudança de contexto influenciou no método e nas opções de organização dos jovens católicos que passaram de uma organização predominantemente política, preocupada com a questão da cidadania (a exemplo das CEBs e pastorais de juventude e sociais) para uma organização comunitária voltada para a identidade e vida pessoal, presentes nas comunidades de vida e aliança da RCC e mais recentemente das Novas Comunidades Católicas. Ou seja, o modelo pastoral

progressista-reformador-libertador é gradualmente suplantado por um modelo comunitário-intimista-personalista que passa a desacreditar toda uma estrutura historicamente constituída em torno de um modelo de pastoral e evangelização católico, reposicionando a hierarquia católica que, estrategicamente, passou a apoiar e incentivar o *modus operandi* dessas organizações católicas supostamente mais adaptadas e receptivas ao atual cenário simbólico-religioso e na administração dos bens religiosos, em especial o fiel jovem que, na avaliação de Libânio, “trata-se do perfil juvenil cristão predominante no atual contexto” (LIBÂNIO, 2013, p. 41).

PROPOSTA DE LEITURA PARA A IGREJA CATÓLICA DO BRASIL

Sofiati e Moreira (2018) afirmam que a despeito da diversidade interna que é o catolicismo brasileiro, diversos autores propuseram modelos para interpretá-lo, sem as vezes distinguir a instituição católica do catolicismo. A exemplo da proposta de teor etnográfico de Camurça (2013) que divide os fiéis católicos entre carismáticos, paroquianos, membros das CEBs e das novas comunidades. Em síntese, Sofiati e Moreira (2018, pág. 289) “entendemos que a instituição é mais presente entre os ‘paroquianos’ e mais distante dos outros segmentos apresentados”.

Libânio por sua vez, utiliza-se de *cenários institucionais*, e propõe inicialmente que no Brasil há quatro: Igreja Institucional, Igreja da Pregação, Igreja da Práxis Libertadora e a Igreja Carismática (LIBÂNIO, 1999). Todavia, Sofiati (2012) apropriando-se do referencial de Löwy e Gramsci, utiliza o termo *tendência* em vez de cenário proposto por Libânio, um conceito que indica movimento social: nesse caso, os grupos ligados à TdL como as Ceb's, Pastorais Sociais e PJ's são nomeados como radicais, ao lado dos reformistas, tradicionalistas e modernizadores-conservadores. Ao atualizar sua obra, Libânio (2012) atentou sobre um quinto cenário: o de uma Igreja plural, fragmentada, pós-moderna, e que corresponderia a uma bricolagem ou simbiose dos quatro cenários anteriores postulados, onde “o novo cenário consista precisamente em nova maneira de viver o conflito, preferindo prescindir das tensões a enfrentá-las bem no espírito pós-moderno” (LIBÂNIO, 2012, pág. 10). Avalio que é neste cenário pós-moderno é uma, senão a principal, chave de leitura para ajudar a categorizar ou delimitar o fenômeno dos grupos de jovens católicos paroquiais e autônomos e quais relações e implicações possíveis aliado a interpretação dinâmica de inspiração gramsciana utilizado por Sofiati em suas pesquisas.

Independente da leitura eclesiológica feita – Martins (2009, pág. 128) postula que há na conjuntura uma forte concorrência religiosa, da emergência de práticas cada vez mais individualistas entre os fiéis, do relativo empoderamento do leigo católico, do livre acesso a informação e ao consumo promovidos pela internet e seu papel convergente na cultura moderna e da massificação nas comunicações e relações, aliados a um cenário globalizante. O catolicismo tende a se tornar mais diversificado e menos controlável em termos de trocas simbólicas com outras religiões e até mesmo com a cultura midiática, um catolicismo mais plural na forma, todavia conservador no conteúdo.

O processo analisado aqui traz à luz a questão dos motivos que levaram os jovens católicos a mudarem seu perfil de organização. Uma das respostas seria afirmar que nos anos 1970 e 1980 predominavam os movimentos sociais como referência para grande parte da juventude organizada. Nesse período as PJs tinham uma identificação e uma organização muito vinculada aos principais setores sociais da esquerda brasileira. Nos anos 1990 e 2000 há um predomínio dos movimentos comunitários e culturais cuja característica principal, segundo Aubrée (1996, p. 77), é “a afirmação pública de um conjunto de valores referentes a uma identidade particular e não mais a cidadania enquanto afirmação de direitos civis para todos”, quadro que era predominante dos movimentos sociais. Desde os anos 1990/2000, Camurça *et al* (2009) aponta a crescente “pentecostalização católica” promovida pela RCC; paralelo ao surgimento de um catolicismo midiático (a exemplo da Canção Nova, misto de Nova Comunidade, TV e Rádio) e experiência universitária dos GO – Grupos de Oração, dois circuitos em que os grupos progressistas e institucionais católicos pouco adentram, como fundamentais para se entender o sucesso do perfil católico modernizador-conservador na leitura defendida por Sofiati.

O FENÔMENO DOS GRUPOS DE JOVENS PAROQUIAIS

Como amostra da dimensão do fenômeno, a Tabela 1 corresponde a participação percentual por Estado dentre os 247 respondentes do primeiro e até o presente único levantamento, realizado por meio de questionário eletrônico, promovido pela CEPJ da CNBB. Há 21 estados representados (as exceções são Amazonas, Amapá, Roraima e Tocantins, todos da Região Norte; Piauí e Rio Grande do Norte no Nordeste). São Paulo (22%), Rio de Janeiro com (18,62%), Paraná (12,55%) e Minas Gerais (10,53%) são os quatro mais bem representados, todo no eixo sudeste-sul enquanto que Acre e Rondônia (ambos com 0,4%), o Distrito federal (0,81%) e Sergipe (1,21%) são os menos representados. Os 247 grupos de jovens paroquiais estão distribuídos em 115 dioceses, ou seja 41,81% das 275 circunscrições eclesiais católicas brasileiras, distribuídos em 193 (1,75%) paróquias num universo de mais de 11 mil em todo o país, ou seja, há uma boa distribuição diocesana e o fenômeno se concentra nas paróquias do sul-sudeste do país.

Estado de Origem	Quantidade	%
Acre AC	1	0,40%
Rondônia RO	1	0,40%
Distrito Federal DF	2	0,81%
Pará PA	3	1,21%
Sergipe SE	3	1,21%
Espírito Santo ES	4	1,62%
Mato Grosso do Sul MS	4	1,62%
Paraíba PB	4	1,62%
Rio Grande do Sul RS	4	1,62%

Alagoas AL	5	2,02%
Maranhão MA	5	2,02%
Bahia BA	6	2,43%
Pernambuco PE	7	2,83%
Santa Catarina SC	7	2,83%
Goiás GO	8	3,24%
Ceará CE	9	3,64%
Mato Grosso MT	16	6,48%
Minas Gerais MG	26	10,53%
Paraná PR	31	12,55%
Rio de Janeiro RJ	46	18,62%
São Paulo SP	55	22,27%
TOTALIZAÇÃO	247	100,00%

Fonte: Questionário eletrônico nacional, meses de novembro de 2016 a fevereiro de 2017. Comissão Episcopal para a Juventude, CNBB

Apresento na sequência dois recortes mais específicos que emergiram em outra pesquisa³ desenvolvida no Regional Norte 2 da CNBB (Pará e Amapá) – ano de 2017, vide Tabela 2.

Neste recorte, 60% dos casos, segundo os *perfis pesquisados* os identificam como sendo grupos de jovens de *Outras Expressões Juvenis*, visto que quase todas se organizam a partir do modelo de grupo de base. Chama a atenção o fato que 4,6% o são assessorados por *Outras Expressões* e que em 7,7% a PJ não os atinge, demonstra a incapacidade da PJ em “arrebata-los”, para se utilizar de uma expressão tipicamente pastoral. Os 7,7% dos casos em que a diocese ou prelazia é quem faz esse acompanhamento o é em virtude do Setor Juventude Diocesano. 16,2% *não se identificam com a proposta da PJ* e aqui representam o objeto deste artigo.

3 O trabalho corresponde à pesquisa de mestrado do Programa de pós-graduação em Ciências da Religião – Universidade do Estado do Pará, 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, pelo autor deste artigo. Páginas 94-97.

Perfil		Amostra	Qual a motivação da existência de grupos de jovens que não se identificam como PJ?					
		%	Grupos de Outras Expressões	Não se identificam com a PJ	São assessorados por Outras Expressões	Igreja Local possui sua própria metodologia específica	A PJ não os atinge	Outro
Quadro Geral		100,0%	60,0%	16,2%	4,6%	7,7%	7,7%	3,8%
Perfil 1	Bispos, Coordenadores de Pastoral, Sacerdotes e Religiosos/as	8,5%	72,7%	9,1%	-	-	18,2%	-
Perfil 2	Secretariado, Lideranças de Pastoral, Movimento e Organismo	7,2%	66,7%	-	-	22,2%	-	11,1%
Perfil 3	Grupos de Base; Coordenadores e Assessorias da PJ	55,6%	63,4%	12,7%	7,0%	7,0%	7,0%	2,8%
Perfil 4	Militantes da PJ	16,3%	52,2%	21,7%	4,3%	8,7%	8,7%	4,3%
Perfil 5	Lideranças de Outras Expressões Juvenis	12,4%	43,8%	37,5%	-	6,3%	6,3%	6,3%

Fonte: Pesquisa de campo realizada nos estados Pará e Amapá, meses de fevereiro a maio de 2017.

Os 16,2% são em função de lideranças desses grupos de jovens que, apesar da metodologia similar, não se identificam com a proposta da PJ e nem de Outras Expressões Juvenis. Para o universo da Igreja no Regional Norte 2 é um dado interessante, o que nos indicam pela amostra nacional assim como neste recorte mais específico que os grupos de jovens paroquiais autônomos, possivelmente estavam invisibilizados e, passaram a serem notados, quando da configuração de setores diocesanos (e mesmo paroquiais) de juventude, pois nesse novo modelo de setor, passam a ganhar visibilidade com iniciativa da própria CNBB, já que não se sentem representados por quatro segmentos juvenis formalizados. São autônomos e independentes.

SETOR JUVENTUDE E A PASTORAL JUVENIL COMO PROPOSTA DE BRICOLAGEM?

Em agosto de 2007, a juventude é escolhida como tema da Assembleia dos Bispos do Regional Norte 2, pautada no Documento 85 da CNBB “Evangeliização da Juventude: Desafios e Perspectivas Pastorais”. A partir de 2013, com a publicação Documento de Estudo nº 103 da CNBB “Pastoral Juvenil no Brasil: Identidade e Horizontes” introduz-se o conceito de Pastoral Juvenil, como sendo:

[...] a organização da ação da Igreja, presente em cada uma das expressões juvenis ou na articulação entre elas, que garante a Evangelização da Juventude. Anteriormente, toda a Pastoral Juvenil no Brasil era conhecida com o nome de Pastoral da Juventude (PJ). A partir do documento 85, ao reconhecer a significativa presença eclesial das demais expressões a favor dos jovens, a Pastoral Juvenil se compreende, principalmente, como a ação organizada eclesial de cada uma delas e de todas elas em conjunto (CNBB, Pastoral Juvenil no Brasil – Identidade Horizontes, p. 95).

O documento não cita os grupos de jovens paroquiais autônomos, todavia abre o precedente para sua institucionalização, pois a referida Pastoral Juvenil é toda ação de cada expressão juvenil e do conjunto, pois válida a atuação, independente da história, pressupostos pastorais ou pedagógicos. É a formalização no aparelho eclesiológico católico que suplanta um modelo pastoral progressista-reformador por um modelo comunitário-intimista-personalista e que passa a desacreditar toda uma estrutura historicamente constituída, conforme apontado por Sofiati em suas pesquisas, visibilizando um quadro heteronômico de fazer pastoral.

Um cenário de Igreja heteronômico seria, em certa medida, até positivo, na medida que o pluralismo pastoral mascara o conflito e o discurso oficioso é da diversidade (comunhão, unidade, etc...) – e que são bases às propostas revisionistas como a Pastoral Juvenil e o Setor Juventude Diocesano – pautadas e justificadas pela conjuntura diversa, plural, fragmentada e multicultural da juventude brasileira. Nesta leitura, o que chama a atenção é que aproximar, no sentido de buscar uma unidade articuladora, expressões juvenis católicas de matrizes tão diferentes, em que na maioria dos casos, o único ponto em comum que partilham são o mesmo público; pois apesar de possuir como objetivo a evangelização juvenil – a própria compreensão do que vem ser a evangelização é diferenciada, pois parte de sociabilidades diferentes, na forma de *ser jovem católico* e cujas pedagogias são naturalmente incompatíveis em diversos aspectos.

Campos (2010) pressupõe haver uma profunda crise no sistema paroquial católico-romano. Há uma situação de mal-estar na forma tradicional de ação da Igreja Católica nas cidades — o sistema paroquial. Estabelecido na Europa do final do primeiro milênio da Era cristã, o sistema paroquial nunca foi a única maneira de a Igreja marcar presença na vida cotidiana das pessoas. Sempre existiram outras formas comunitárias de manifestação da fé católica nos

monastérios e ordens religiosas. De semelhante modo, nos meios protestantes surgiram, no século passado, “movimentos para-eclésiásticos”, que atuam à margem da Igreja-situada-no-local-de-residência dos fiéis, sem contar “novos ministérios” entre os pentecostais.

Segundo Cecília Mariz (2006, pag. 53), entretanto, essa crise também parece estar sendo acompanhada por um relativo reavivamento religioso. Isto é, a competitividade criada por uma situação de pluralismo religioso fomentou uma maior participação confessional, maior mobilização religiosa e aumento no fervor e na prática dos fiéis. Os discursos também aparecem mais engajados no campo moral e ético, ávidos por controlar sistemas sociais e retomar a estabilidade doutrinária, sem qualquer compromisso com as exigências da racionalidade moderna (CARRANZA, 2006, pág. 72-73).

Configura-se no cenário católico brasileiro “a tendência em curso indica a afirmação ‘de uma visão cada vez mais pessoal da religião’, dispondo os sujeitos de ‘dispositivos de sentido’ singulares, seja pontuado pelo sincretismo ou pela bricolagem” (TEIXEIRA; MENEZES, 2013, pág. 21), onde o deslocamento interno provocado pelas mudanças culturais da modernidade não atingiu diretamente uma Instituição estática ou fixada de uma vez para sempre num sistema paroquiano de origem feudal. Pelo contrário, o campo religioso sempre esteve em mutação e seu dinamismo, que pode ser descrito a partir da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, nunca deixou de colocar em relações assimétricas diferentes atores como os leigos, os profetas, a classe sacerdotal e mágica. Tais relações são conflitivas também fazem parte do cenário de poder que está sendo desenhado pelas novas comunidades católicas e pelos grupos de jovens paroquiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda é prematura e não é possível situar o fenômeno desses grupos de jovens católicos, paroquiais e autônomos, em algum cenário de Igreja no Brasil e quais tendências os mesmos assumem na sociologia religiosa católica, pois carecem de trabalhos específicos de campo. Contudo tal fenômeno se beneficia em alguma medida dos cenário de uma igreja plural, fragmentada e pós-moderna defendido por Libânio (2012) e possivelmente se insere na tendência dos grupos modernizadores-conservadores quanto ao um possível *ethos* cultural e religioso.

Seria prematura afirmar que como percebem a necessidade ou não da representatividade e da possibilidade de institucionalidade promovidas pela CNBB, mas a julgar pela perene e aparente crescente representatividade em seus encontros nacionais, há uma resposta positiva e que não indicam, a priori, a construção de uma identidade comum a grupos tais diversos. Não avalio que se trate de um modismo passageiro e credito que tal fenômeno venha a se consolidar no futuro, respondendo a uma quinta categoria diante dos quatro atuais.

Este estudo é um esforço ainda incompleto, possíveis continuidades ou atualizações podem ser feitas a partir ou com base na presente pesquisa, a qual sugere-se continuar acompanhando os desdobramentos da iniciativa da CNBB e realizar uma pesquisa-intervenção

no sentido de etnografar tais grupos e realizar uma análise de discurso com base em recortes diversos com o objetivo de testar as hipóteses levantadas e propor novas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena W.; BRANCO P. P. M. Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

AUBRÉE, Marion. “Tempo, História e Nação (o curto-circuito dos pentecostais)”. *Religião e Sociedade*, nº 17 (1-2), p. 77-88, Rio de Janeiro, 1996.

CARRANZA, Brenda. Catolicismo Midiático. In: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (orgs.). *As Religiões no Brasil: continuidades e rupturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CAMURÇA, Marcelo; CARRANZA, Brenda; MARIZ, Cecília Loreto. *Novas comunidades católicas: em busca do espaço pós-moderno*. Aparecida: Ideais e Letras, 2009.

CAMPOS, Leonildo Silveira. *Novas Comunidades Católicas ou crise do sistema paroquial?* *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, 30(1): 188-200, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rs/v30n1/a12v30n1.pdf>. Acesso em: 15 de fev de 2019.

CAMPOS, Leonildo Silveira. Os Mapas, Atores e Números da Diversidade Religiosa Cristã Brasileira: Católicos e Evangélicos entre 1940 e 2007. *Revista de Estudos da Religião dez/2008*. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv4_2008/t_campos.pdf. Acesso: 12 de fev de 2019.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Evangelização da Juventude: desafios e perspectivas pastorais*. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. *Pastoral Juvenil no Brasil: Identidade e Horizontes*. Brasília: Edições CNBB, 2013.

FERNANDES, Silvia. Desvinculação religiosa entre os jovens é maior do que a adesão ao pentecostalismo. Entrevista especial com Silvia Fernandes - Instituto Humanitas Unisinos – IHU. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/566902-desvinculacao-religiosa-entre-os-jovens-e-maior-do-que-a-adesao-ao-pentecostalismo-entrevista-especial-com-silvia-fernandes>. Acesso: 10 de fev de 2019.

FERREIRA, Denny Jr C. “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*. Belém: Dissertação de Mestrado, PPGCR/UEPA, 2017.

INSTITUTO CIDADANIA. *Projeto Juventude. Documento de conclusão*. São Paulo, Instituto Cidadania, 2004.

LIBÂNIO, J.B. *Cenários da Igreja*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. *Jovens em tempo de pós-modernidade: considerações socioculturais e pastorais*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. Cenários da Igreja num mundo plural e fragmentado. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. Coleção Faje.

_____. Linguagens sobre Jesus: as linguagens das juventudes e da libertação. São Paulo: Paulus, 2013.

MARIZ, Cecília Loreto. Catolicismo no Brasil Contemporâneo: reavivamento e diversidade. In: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (orgs.). As Religiões no Brasil: continuidades e rupturas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARTINS, Andrea. “Catolicismo contemporâneo: tratando da diversidade a partir da experiência religiosa dos fiéis”. In: E. de C. Gomes (Org.). Dinâmicas contemporâneas do fenômeno religioso na sociedade brasileira. São Paulo: Ideias & Letras, 2009.

NOVAES, Regina R. “Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política”. In: ABRAMO, H. W. et. al. (Org.) Juventude em debate. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz a diferença? In: ABRAMO, Helena W. (Org.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

PINHEIRO, Diógenes et al (Orgs). Agenda Juventude Brasil – Leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro, UNIRIO, 2016.

PRANDI, Reginaldo. Um sopro do espírito: a renovação conservadora do catolicismo carismático. São Paulo: EDUSP, 1998.

SOFIATI, Flávio Munhoz. Juventude Católica: o novo discurso da Teologia da Libertação. São Carlos: EDUSFCar, 2012.

SOFIATI, Flávio Munhoz; MOREIRA, Alberto da Silva. Catolicismo brasileiro: um painel da literatura contemporânea. *Religião & Sociedade*. [online]. 2018, vol.38, n.2, pp.277-301. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872018000200277&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 10 de fev de 2019.

TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (Org). Religiões em movimento: o CENSO de 2010. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

GT 2: SAÚDE NA JUVENTUDE

Tendo por objetivo a reflexão e o debate em torno da saúde da juventude, o GT receberá trabalhos que discutam políticas de saúde para as juventudes; qualidade de vida; saúde sexual e reprodutiva; o uso de drogas lícitas e ilícitas; saúde mental de jovens; fatores de risco e proteção para o adoecimento entre jovens; prevenção do adoecimento e promoção da saúde integral; medicalização de jovens em espaços educativos; campanhas educativas sobre saúde; sofrimento psíquico, ansiedade, depressão e suicídio entre jovens.

Coordenação: Rodrigo de Andrade

[Observatório das Juventudes | PUC PR]

JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA CONTEMPORÂNEA: A ÂNSIA PELA PERMANENTE FORMAÇÃO E SUPERAÇÕES EMOCIONAIS

Elaine de Azevedo Maria

Mestre em Ciências Sociais

PUC-Rio - elaineamaria@puc-rio.br

Resumo: Ao realizar uma pesquisa de inspiração etnográfica com os estudantes bolsistas que possuem bolsa com análise socioeconômica da PUC-Rio restou evidente que possuem traços comuns em relação às dificuldades no ambiente universitário. O objetivo deste artigo é apresentar as dificuldades da esfera emocional como a ansiedade; a depressão; a necessidade de corresponder à expectativa familiar e o correlato medo do fracasso; a ânsia pela formação constante; a crise financeira; a possibilidade de não conseguir colocação no mercado de trabalho e como o estudante busca mecanismos de superação para sua permanência na universidade.

Palavras-chave: Saúde mental juvenil; permanência universitária

Ao realizar uma pesquisa de inspiração etnográfica com os estudantes bolsistas que possuem bolsa com análise socioeconômica da PUC-Rio restou evidente que possuem traços comuns em relação às dificuldades no ambiente universitário, refletidos em cinco esferas: as dificuldades acadêmicas, econômicas, de sociabilidade, emocionais e a distância entre a PUC-Rio e a sua residência. Neste artigo apresento as dificuldades na esfera emocional e como o estudante busca mecanismos de superação para sua permanência na universidade.

Durante todo o processo de entrevistas – e também no meu trabalho na Pastoral Universitária da PUC-Rio – eram constantes as referências a questões relativas à ansiedade, ao estresse e à depressão, de forma direta e indireta. Esses sentimentos circulam a exigência da constante atualização, a manutenção da bolsa de estudos, a imprevisibilidade do futuro e a necessidade de autoafirmação acadêmica e pessoal. O objetivo é observar as estratégias de superações do estudante bolsista sobre estas questões.

As dificuldades mais profundas de serem enfrentadas foram as emocionais. Dentro deste espectro de dificuldades emocionais apareceram muitos obstáculos: a ansiedade; a depressão; a necessidade de corresponder à expectativa familiar e o correlato medo do fracasso; a ânsia pela formação constante; a crise financeira; a possibilidade de não conseguir colocação no mercado de trabalho. Estes são os principais fatores relatados pelos estudantes que dificultam, dentro da esfera que chamamos de emocional, a permanência universitária.

Gilles Deleuze denomina as sociedades contemporâneas como de controle, em substituição às sociedades disciplinares narradas por Foucault. Segundo o autor, nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar “da escola à caserna, da caserna à fábrica”, já nas sociedades de controle não há término: “a empresa, a formação, o serviço sendo os estados

metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação, como que de um deformador universal” (Deleuze, 1992, p.229).

Nas sociedades de controle, a formação educacional precisa de uma gerência contínua, uma avaliação constante e a necessidade de ininterrupto preparo da ação escolar. Há a crise das instituições com a implantação progressiva e dispersa de um novo regime de dominação. Com isso, muitos jovens solicitam serem “motivados” e uma permanente formação (Deleuze, 1992, p.231-2). Essa análise do autor demonstra um fator que certamente contribui para a instabilidade emocional do estudante. As grandes dificuldades enfrentadas no cotidiano universitário se somam ao medo do novo espaço conquistado, tão distante das fronteiras percorridas pelo seu grupo social e que resulta em não mais uma certeza de conquistar uma colocação profissional. A ausência de certeza de um trabalho após a conclusão do curso incrementa a instabilidade emocional durante o período universitário. Em especial para os estudantes bolsistas de cursos que envolvem habilidades artísticas, como design e artes cênicas que necessitam – entre outros fatores – de uma rede de contatos para conseguir atuação profissional. A estudante de Design Kátia se formou 1 mês depois da entrevista concedida a essa pesquisa. Ela contou que não estava conseguindo emprego e voltou a trabalhar na pequena loja de roupa de sua família. Em conversa informal, ela fez a seguinte análise: “para que tanto esforço, se eu nunca irei conseguir trabalhar com o que eu sonho e vários dos meus colegas já estão trabalhando ou abriram suas próprias empresas?”. Essa realidade já era sabida pela estudante durante o curso, mas isso não a impediu de empenhar-se e tentar quebrar a barreira da reprodução das suas condições e horizontes sociais. Todavia, gera uma constante ansiedade, aflição e tormento, conforme narrado por ela sobre como ela lidava, durante a faculdade, com a imprevisibilidade do futuro.

Richard Sennett (1999) afirma que a modernidade favorece novas relações sociais, familiares e trabalhistas. Para compor a estrutura analítica de seu argumento, o autor narra a história de Rico e seu pai, o faxineiro Enrico, e mostra que o capitalismo vive um novo momento, caracterizado por uma natureza flexível, que se contrapõe à rigidez burocrática. As consequências da rotina exacerbada e os novos significados das relações trabalhistas criam uma constante sensação de ansiedade. Sem saber os riscos nem objetivos a médio prazo, o próprio senso de caráter pessoal é alterado. Para o autor, caráter é “o valor ético que atribuímos aos nossos próprios desejos e às nossas relações com os outros, ou se preferirmos (...) são os traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem” (Sennett, 1999, p.10).

Nesse sentido descrito por Sennett, “caráter é um termo mais abrangente que seu rebento mais moderno, a personalidade, pois este se refere a desejos e sentimentos que podem apostemar por dentro, sem que ninguém veja” (Sennett, 2012, p.10). Logo, quando o autor se refere à palavra caráter, alude ao termo que concentra, sobretudo no aspecto a longo prazo de nossa experiência emocional, sentimentos relacionados à lealdade, ao compromisso mútuo e à prática de adiar a satisfação em troca de um fim futuro. Caráter são os traços pessoais a que damos valor em nós mesmo, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem (Sennett, 2012, p.10).

Esta visão que coloca a formação da personalidade e do caráter no período da juventude foi percebida na entrevista do estudante Leandro, de Comunicação: “As certezas são: na juventude a gente forma o caráter, adquire ideologias, dá de cara no muro e aprende – ou não [risos]. Chora e dá risada, cria amizades e companheiros de luta pro resto da vida”.

O estudante bolsista está no processo de formação profissional e de caráter, todavia o resultado é algo que está além das experiências do seu grupo social, em especial ao primeiro bacharel do grupo familiar. Além da perspectiva de futuro ser desconhecida para o bolsista e sua família, a própria sociedade está em transformação, com novas profissões e modalidades de emprego. A ansiedade pela constante formação alterou a perspectiva que antes buscava especialistas e hoje requer profissionais com formação profissional mais plural (Sennet, 2012).

O Brasil enfrenta, desde 2008, uma série de crises políticas e econômicas que aumentaram o desemprego. Soma-se a grande modificação no mercado de trabalho ocorrida, entre outros fatores, pela consolidação da internet e pelas modificações ocorridas em consequência da modernidade, que tornou líquida as relações de trabalho (Bauman, 2001). É muito esforço para pouca garantia de sucesso no final do curso universitário. O enfraquecimento das instituições da sociedade de controle, narrada por Deleuze (1992), apenas se soma a diversos fatores que geram ansiedade e insegurança ao estudante. E se após tanto esforço o estudante não obtiver sucesso, este fracasso mostra ser mais estigmatizante que no passado, uma vez que o estudante perdeu a sua chance (Bourdieu, 2003, p.483).

O Brasil enfrenta, desde 2008, uma série de crises políticas e econômicas que aumentaram o desemprego. Soma-se a grande modificação no mercado de trabalho ocorrida, entre outros fatores, pela consolidação da internet e pelas modificações ocorridas em consequência da modernidade, que tornou líquida as relações de trabalho (Bauman, 2001). É muito esforço para pouca garantia de sucesso no final do curso universitário. O enfraquecimento das instituições da sociedade de controle, narrada por Deleuze (1992), apenas se soma a diversos fatores que geram ansiedade e insegurança ao estudante. E se após tanto esforço o estudante não obtiver sucesso, este fracasso mostra ser mais estigmatizante que no passado, uma vez que o estudante perdeu a sua chance (Bourdieu, 2003, p.483).

O cotidiano universitário exige do estudante esforços que provocam uma resposta fisiológica: o stress. Este stress pode impulsioná-lo a agir, para frente, ou pode ser um peso que o imobiliza e o impede de reagir (Rios, 2006, p.47). Porém, o estudante bolsista tem um fator extra que contribui para a instabilidade emocional: a necessidade de ir bem nos estudos para a manutenção da bolsa.

Como já visto, tanto a bolsa filantrópica quanto a bolsa vinculada ao Prouni cobram o aproveitamento de 75% nas disciplinas cursadas. Com isto, há sempre risco iminente de interrupção do curso universitário.

O estudante Gustavo, de Design, que estava no 10º e último período da graduação, ao ser questionado: “Como você vê sua saúde mental como universitário bolsista?” respondeu: “A pressão e ansiedade são maiores e constantes durante os períodos de prova. Bate um

medo, não de tirar nota baixa, mas disso ser relevante para cortarem a bolsa.” Após uma longa pausa, com emoção, o estudante que já estava no final do seu curso continuou:

A condição de rendimento para a bolsa, no meu caso, veio sendo acompanhada de um estresse e desgaste de energia por morar longe. O fato de ter que se deslocar grandes distâncias e perder tempo com isso e ainda nas condições precárias de ônibus cheios foi a pior coisa durante a graduação. (Gustavo)

A estudante Lúcia, do 5º período do Serviço Social, de 35 anos, ao ser questionada: “Como você vê sua saúde mental como universitária bolsista?” deu seu depoimento: “A cobrança pra manter o CR [alto] dá um pouco de medo mas, por outro lado, é bom porque você aprende a ter mais responsabilidade. Tem gente que às vezes paga e não dá tanto valor quanto um bolsista”. A relação com o estudante pagante aparece de forma a estimular a estudante. A entrevista continuou com a pergunta: “E você é mãe, né?” Ela respondeu: “É... e para quem tem família e filhos e não tem quem faça tudo por você... gera uma ansiedade! Porque as boas notas são mais uma responsabilidade. E [sobra] pouco tempo livre para se dedicar aos estudos...”

Pierre Bourdieu declara que a Escola tem produzido cada vez mais pessoas que padecem de mal-estar crônico, instituído pela experiência – real ou em potencial – do fracasso escolar. E que esta relação constante com a potencialidade do fracasso é uma sensação de blefe permanente e com isso a imagem de si fica duramente arranhada ou mutilada (2003, p.484).

O autor prossegue narrando que os estudantes de famílias ricas recebem conselhos que são capazes de sustentá-los em caso de incerteza, além de senso e investimento, que favorecem as escolhas apropriadas. Já os oriundos de famílias pobres, por não possuírem esse tipo de instrução, são obrigados a confiar suas escolhas à instituição escolar. Tendem a cometer erro em escolhas no investimento do seu já reduzido capital cultural (Bourdieu, 2003, p.483).

A estudante de Psicologia Joana, ao responder a pergunta “Como você vê sua saúde mental com universitária bolsista?” elaborou uma completa resposta que, apesar de ter sido respondida de uma única vez, será aqui separada em partes, para melhor análise:

Bem, em relação a essa questão, agradeço todos os dias pela minha fé, meus amigos da faculdade, pessoas que pensam como você – falando muito sério – e a minha terapeuta! [risos]. Tento descontraí e andar sorrindo quase sempre, mas confesso que é difícil. (Joana)

No começo da resposta, a entrevistada demonstra a importância das relações para o seu processo de manutenção da saúde mental, o destaque é dado às relações humanas, inclusive pelo fato dela ser estudante do curso de Psicologia, no 5º período. A resposta continua:

Além de toda a neura do “não pertencimento” que bate às vezes – seja por algum comentário que ouço ou simplesmente por não estar num dia muito bom – eu me cobro muito! Isso é algo que sempre falo na

terapia, meus pais e amigos também ficam preocupados, porque não me permito um semestre leve, sempre acho que preciso estar em mil coisas ao mesmo tempo, porque do contrário parece que estou perdendo tempo e não posso me dar esse luxo. (Joana)

Nesse trecho, a estudante destaca a ideia de não pertencimento e a relação com o estudante pagante. Essa relação, como já visto, pode ser tensa e causar desconforto. Além disso, a bolsista demonstra muito interesse em buscar a excelência acadêmica, aspecto que corrobora o medo de fracassar descrito por Bourdieu (2003). No último trecho da resposta, a seguir, a graduanda destaca a preocupação com as notas:

Martela na minha cabeça a ideia de manter o CR alto, de enriquecer cada vez mais a formação, de me formar logo pra trabalhar e, principalmente, a ideia de que meus pais estão apostando em mim, eles não fizeram faculdade e me permitem não trabalhar de segunda a sexta pra cursar o meu sonho. (Joana)

A relação com os pais e a ideia de corresponder à expectativa familiar de concluir o curso demonstra serem fatores importante. Não apenas como estímulo, mas fatores que provocam preocupação e estresse. A estudante precisa – para corresponder às suas expectativas e à dos seus familiares – se formar no menor tempo possível e com o melhor aproveitamento.

A qualidade da saúde mental dos estudantes da PUC-Rio demonstra ser uma preocupação institucional da universidade, que passou a oferecer programas voltados para as necessidades da comunidade universitária. Os relatos demonstram a importância da temática devido a quantidade de vezes que o assunto foi citado pelos entrevistados e dá a medida da necessidade de promover cada vez mais ações que possam mitigar fatores que provoquem ansiedade e desconforto frente ao futuro (que eles ainda têm como incerto).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. São Paulo: Vozes, 2003.

DELEUZE, Gilles. Controle e Devir. In: _____. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

RIOS, Olga F. L. et al. **Níveis de stress e depressão em estudantes universitários**. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter**. Rio de Janeiro: Record. 1999.

SUICÍDIO DE JOVENS DO SEXO MASCULINO: TECENDO REFLEXÕES A PARTIR DE DOCUMENTOS E ESTUDOS

Marceli Cabral Vaz

Especialista em juventude

FAJE - vaz.marceli@gmail.com

Cérise Alvarenga

Doutora em Psicologia

Professora UNA - cerisealvarenga@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho objetiva compartilhar resultados parciais da pesquisa em andamento que investiga o fenômeno do suicídio entre jovens do sexo masculino e está sendo realizada no contexto da especialização “Juventude no mundo contemporâneo” e resultará no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A pesquisa é bibliográfica pois estão sendo realizadas leituras de artigos publicados na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e de cartilhas/subsídios produzidas pelo Governo Federal (Ministério da Saúde) e Organização Mundial de Saúde relacionadas ao tema. A leitura destes materiais tem possibilitado entender que o ato de se matar é um fenômeno que se apresentou no transcorrer da história humana do Oriente ao Ocidente, em diferentes sociedades com suas diversas culturas. Em algumas delas era interpretada como forma de controle demográfico e social ou de manifestar o poder sobre vida, sendo estimado por outras sociedades como ato covarde chegando a dividir opiniões de filósofos gregos, alguns consideravam que em algumas condições e circunstâncias o ato de tirar a própria vida poderia ser socialmente aceito. No Brasil, o suicídio é a quarta maior causa de mortes de jovens brasileiros. Ao buscar compreender o suicídio de jovens na contemporaneidade, encontramos dados que indicam que ele precisa ser entendido em sua complexidade e necessita das contribuições de diferentes áreas do conhecimento como a sociologia, a antropologia, a religião e a economia. Os artigos e as cartilhas/ subsídios consultados apresentam informações e análises do suicídio por meio de estudos de casos, entrevistas e do levantamento de informações coletadas em base de dados governamentais. A leitura destes materiais possibilitou também as seguintes apreensões: o suicídio é um fato social complexo que pode afetar indivíduos de diferentes origens, classes sociais, religião e identidades de gênero, entretanto, na realidade brasileira, dados do Ministério da Saúde relativos aos óbitos ocorridos por suicídio entre adolescentes e jovens, ocorridos entre 2012 à 2016, mostram que os jovens negros são os que mais realizam o ato de suicídio; entre os fatores que aumentam o risco de suicídio entre jovens são mencionadas as seguintes situações: violência física, homofobia, experiências de não pertencimento, exclusão e não aceitação de si mesmo por parte do próprio jovem, sua família e/ ou amigos e consumo abusivo de álcool e uso de drogas. Os dados encontrados indicam que as instituições e agentes que atuam diretamente com os jovens precisam superar a ideia do suicídio como fenômeno individual e privado compreendendo-o como um problema de Saúde Pública; indicam que é preciso compreender a Saúde Mental dos jovens brasileiros em sua interface com sua realidade social, econômica e cultural, ou seja, a saúde ou ausência dela como uma produção social e cultural. As reflexões construídas sinalizam a importância de abriremos diálogos sobre suicídio e sua relação com a Saúde Mental dos jovens em diferentes espaços sociais habitados por eles: ambiente familiar, nas escolas, nos coletivos e na igreja. Nestes espaços é necessário construir momentos de reflexão buscando compreender por que o suicídio acontece, quais são os fatores de risco, o que pode ser feito, onde os jovens podem encontrar apoio e acompanhamento profissional, como no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) ou através do Centro de Valorização da Vida (CVV) que existe em alguns estados. Deste modo, as instituições e seus agentes precisam romper com o tabu de que este assunto precisa ser evitado, atuando no sentido contrário, ou seja, é preciso conversar sobre ele. Assim, poderemos atuar na perspectiva

da prevenção, pois somente conhecendo o fenômeno, contextualizando sua ocorrência e considerando a realidade social, econômica e cultural destes jovens é que será possível construir estratégias para prevenir as *tentativas de suicídio* ou acompanhar de maneira qualificada os jovens que em sua história já tenham tentado seu autoextermínio.

Palavras-chave: Suicídio; Jovens; Prevenção; Saúde Mental; Educação

INTRODUÇÃO

Alguns escritores e estudiosos descrevem em seus livros que a origem do termo suicídio ocorreu na Inglaterra, por volta de 1643 e também há autores que afirmam que ela foi escrita pela primeira vez na França, pelo abade Prevost, em 1734. A ação de tirar a própria vida é um fenômeno que está presente em diferentes culturas. De acordo com as pesquisas dos autores Neves, Correa e Nicolato (2010), o fenômeno do suicídio ocorreu em diferentes períodos históricos e contextos sociais, culturais, políticos e econômicos. Para ilustrar esta diversidade de contextos e sentidos, encontramos exemplos intrigantes como os habitantes da ilha de Ceos, no arquipélago grego, que se envenenavam quando ultrapassavam a idade de 60 anos, para que restasse comida para os mais jovens.

Para os autores, acima citados, o modo de interpretar o suicídio muda ao longo dos tempos, pois de acordo com período histórico de espaço e tempo, vão surgindo ressignificações e sentidos ancorados ao modo de funcionamento social e cultural dos povos. Prova disso é que no transcorrer da história, em alguns países, o suicídio foi aceito em determinadas circunstâncias e, em outros, condenados pela lei, como um ato criminoso (NEVES; CORRÊA; NICOLATO, 2010).

Entre dois pensadores que muito influenciaram nossa cultura ocidental encontramos diferentes posicionamentos sobre o suicídio: enquanto Aristóteles era radicalmente contrário ao suicídio, Platão defendia que tal gesto poderia ser aceito socialmente em determinadas circunstâncias. Para ele, haveriam três tipos de situações que poderiam configurar um contexto de exceção a proibição deste gesto: em caso de uma condenação (caso de Sócrates); no caso de dor insuportável ou doença incurável; em casos de misérias do destino, que incluiriam uma série de situações, como extrema pobreza ou vergonha.

No contexto do cristianismo, tanto no antigo como no novo testamento o suicídio foi sendo associado ao martírio e como forma de alcançar o paraíso. A partir dos textos de Santo Agostinho, o suicídio passa a ser fortemente condenado com argumentos que associam o ato suicida à covardia: “Aqueles que matam a si próprio são covardes incapazes de enfrentarem seus testes; e sua vaidade que o induz a dar importância ao que os outros pensam deles” (NEVES; CORRÊA; NICOLATO, 2010). Nesta perspectiva o ato suicida é compreendido como pecado, pois o homem nasceu para vida. E na perspectiva cristã, o Criador é quem tem o poder de dar e tirar a vida do ser humano.

A partir do século XIX com o desenvolvimento do discurso científico, o suicídio passa a ser compreendido a partir de diferentes saberes: psiquiátrico, sociológico, psicológico

e, mais recentemente, o biológico. Nesse contexto de investigação e busca de compreensão as perguntas norteadoras passaram ser: quem se mata, quantos fazem isso, porque fazem isso, em que circunstâncias e/ou condições, quais as características de quem se mata, quais as substâncias no organismo ou genes estão alterados em quem se mata (NEVES; CORRÊA; NICOLATO, 2010).

POR QUE É PRECISO FALAR SOBRE SUICÍDIO ENTRE JOVENS

Esta escolha e recorte de pesquisa ocorre em função da importância e relevância do tema sinalizadas pelos dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) e do Ministério da Saúde e com base nos dados do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM). Em 2017, identificou-se que, no Brasil, 11 mil jovens na faixa etária de 15 à 29 anos cometem suicídio e que os jovens negros são os mais que atentam o autoextermínio. Diante deste cenário, o Ministério da Saúde¹ estabeleceu como meta reduzir em 10% a morte por suicídio até 2020.

No Brasil, o suicídio é a quarta maior causa de mortes de jovens brasileiros. Ao buscar compreender o suicídio dos jovens na contemporaneidade, encontramos dados que indicam que ele precisa ser entendido em sua complexidade e necessita das contribuições de diferentes áreas do conhecimento como a sociologia, a antropologia, a psicologia, a religião e a economia.

A primeira etapa da presente pesquisa foi realizada no site na BVS² e nas cartilhas/subsídios publicadas pela Organização Mundial de Saúde e Ministério da Saúde. Os artigos e as cartilhas consultadas apresentam informações e análises do suicídio por meio de estudos de casos, entrevistas e do SIM que são coletadas nas bases de dados governamentais.

No primeiro momento da pesquisa, ao buscar artigos na BVS voltados para o tema do suicídio, apareceram 58.024 artigos publicados. Num segundo momento, ao inserir na aba de pesquisa as palavras “Suicídio Jovem”, o número reduziu para 18.420 artigos. Ao aplicar novamente os filtros com: título: “suicídio”; subtítulo: “tentativas de suicídio”; sexo: “masculino”; país: “Brasil”, foram encontrados 77 artigos. Buscando identificar artigos que tratassem sobre o tema “tentativas de suicídio” apareceram apenas 33 artigos publicanos no site BVS. Desses 33 artigos, 08 eram repetidos e 5 não abriram por meio das ferramentas que o site

1 Organização Mundial da Saúde (OMS) lança subsidio SETEMBRO AMARELO e Ministério da Saúde lança Agenda estratégica de prevenção do suicídio lançado em 2017.

2 A Biblioteca Virtual em Saúde – BVS MS, disponível na internet desde 2001, é uma divisão da Biblioteca do Ministério da Saúde responsável pela veiculação do site da BVS MS, no qual são publicadas as informações bibliográficas produzidas pelo Ministério da Saúde, bem como informações gerais na área de ciências da saúde. A BVS MS atua de forma cooperativa na Rede de Centros Cooperantes da BVS América Latina e Caribe. A Rede é visualizada como a base distribuída do conhecimento científico e técnico em saúde registrado, organizado e armazenado em formato eletrônico nos países da Região, acessíveis de forma universal na internet de modo compatível com bases de dados internacionais.

apresentava. Assim, a primeira etapa deste estudo foi realizada com 20 artigos, sendo 16 da área de enfermagem e medicina, 03 da área de psicologia e 01 da área de química.

Os artigos pesquisados foram elaborados por meio de estudos de caso em redes hospitalares, através de análise de formulários de atendimento, dados da OMS, formulários de entrevistas em cima dos dados do SIM. Estes artigos compartilham dados da área urbana e apenas 02 referiam-se a contexto rural. As regiões do país que mais elaboram artigos foram a região sul e sudeste e apenas 3 traziam dados da região nordeste.

No início da pesquisa, o objetivo era buscar dados sobre as tentativas de suicídio sobre suicídio consumado entre jovens do sexo masculino. Ao concluir a primeira etapa das leituras, encontramos que os maiores índices de tentativas de suicídio são do sexo feminino que utilizam, em sua maioria, veneno sendo os jovens do sexo masculino aqueles que mais se autoexterminam por usarem métodos mais letais, como as armas de fogo e o enforcamento.

Suicídio “é uma ação voluntária de matar a si mesmo, envolvendo uma tríade: vontade de morrer, ser morto e de se matar. É um ato consciente de autodestruição, cujo resultado a vítima tem conhecimento” (OLIVEIRA; BEZERRA; GONÇALVES, 2014). Segundo a conselheira Mariana Tavares da Comissão da Psicologia e Clínica do CRP³ – MG: “O suicídio é uma questão de saúde pública. O grande problema que a cerca é o tabu. Inúmeros preconceitos e julgamentos interferem negativamente no cuidado de nossa sociedade” (2016, s/p).

CONTEXTOS DE SUICÍDIO: SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADE E SAÚDE MENTAL

O suicídio é um fenômeno complexo que pode afetar indivíduos de diferentes origens, classes sociais, raça/cor, religião, sexo e identidades de gênero. A palavra ou o assunto suicídio geralmente não é expresso nos lares, escolas, conversas entre amigos, no trabalho e entre outros ambientes.

Nesse sentido, compreendemos que o suicídio demanda a articulação de saberes de diferentes áreas como a sociologia, a psicologia, a antropologia, biologia e a saúde, envolvendo também, a religião e a economia. Alguns autores apontam que três modelos têm predominado no estudo do suicídio: (1) o sociológico, que relaciona o suicídio ao contexto histórico cultural; (2) o psicológico, que considera o suicídio como resultado de confluências internas dos indivíduos e (3) o modelo nosológico, que trata o problema como uma enfermidade. Eles enfatizam que estes modelos, ao serem tomados separadamente, apresentam limitações sendo necessário construir uma inter-relação entre os três modelos (PORDEUS; CAVALCANTI; VIEIRA; CORIOLANO; OSÓRIO; PONTE, 2009).

3 O Conselho Regional de Psicologia – Minas Gerais é uma autarquia de direito público que tem a finalidade de orientar, disciplinar, fiscalizar e regulamentar o exercício da profissão de psicóloga (o). É também atribuição do Conselho zelar pela fiel observância dos princípios éticos e contribuir para o desenvolvimento da Psicologia como ciência e profissão.

A sociedade, em seus diferentes momentos históricos e contextos, estabelece modelos do que seria um jovem mais adequado ou bem ajustado, imprimindo padrões de comportamento. No contexto contemporâneo é necessário considerarmos que a subjetividade dos jovens é atravessada por uma cultura capitalista, consumista, espetacularizada e excludente na qual as oportunidades não são as mesmas ou tratadas com equidade para todos (CASTRO, 2011).

Neste cenário cultiva-se o “ter” em detrimento do “ser”. Além disso, considerando o universo digital e a dinâmica das relações instaurada pelos meios das redes sociais digitais, valoriza-se o “simulacro” ou “imagem” de êxito e de sucesso em detrimento de experiências nas quais as perdas, as dificuldades, ou seja, as vicissitudes do existir possam ser integradas na construção identitária do sujeito. É necessário considerar, também, que as diferentes condições existenciais dos jovens (urbana, rural, classe popular ou elitizada, sexo feminino ou masculino, branca, parda, indígena ou negra) marcam e influenciam seu acesso ou não aos direitos básicos. Nestes contextos, os jovens podem apresentar sofrimentos psíquicos por experimentarem o sentimento de não pertencimento, de exclusão, de humilhação, de fracasso, de injustiça, de falta de perspectivas futuras e de um vazio existencial.

Dados brasileiros indicam que os óbitos ocorridos por suicídio entre adolescentes e jovens, no período de 2012 à 2016, mostram que os jovens negros são os que mais realizam o *ato de suicídio*; entre os fatores que aumentam o risco de suicídio são mencionadas as seguintes situações: violência física, homofobia, experiências de não pertencimento, exclusão e não aceitação de si mesmo por parte do próprio jovem, sua família e/ou amigos e consumo abusivo de álcool e uso de drogas.

O racismo causa impactos danosos que afetam significativamente os níveis psicológicos e psicossociais de qualquer pessoa. A prática do racismo e da discriminação racial é uma violação de direitos, condenável em todos os países. No Brasil é um crime inafiançável, previsto em lei. Os impactos do racismo geram efeitos que incidem diretamente no comportamento das pessoas negras que normalmente estão associados à humilhação racial e à negação de si, que podem levar a diversas consequências inclusive às práticas de suicídio. Os determinantes sociais e principalmente aqueles relacionados ao acesso e permanência na educação influenciam adolescentes e jovens negros sobre suas perspectivas em relação à vida. (BRASIL, 2018, p.54)

Os dados encontrados indicam que as instituições e agentes que atuam diretamente com os jovens precisam superar a ideia do suicídio como fenômeno individual e privado compreendendo-o como um problema social e de Saúde Pública; indicam que é preciso compreender a Saúde Mental dos jovens brasileiros em sua interface com sua realidade social, econômica e cultural, ou seja, a saúde ou ausência dela como uma produção social e cultural. As reflexões construídas sinalizam a importância de abriremos diálogos sobre suicídio e sua

relação com a Saúde Mental dos jovens em diferentes espaços sociais habitados por eles: ambiente familiar, nas escolas, nos coletivos e na igreja.

SUICÍDIO: CONSEQUÊNCIAS, TENTATIVAS E MÉTODOS UTILIZADOS

Para alguns autores, antes do ato suicida acontecer, em algum momento ele foi pensando/planejado e, as tentativas de suicídio, quando não concretizadas, podem levar a consequências intensas para vítima, familiares, órgãos públicos, hospitais, ambiente de trabalho e escolas. Assim, a sociedade como um todo sofre de forma direta ou indiretamente, visto que:

O comportamento suicida exerce forte impacto nos serviços de saúde, e estima-se que 1,4% da carga (burden) global ocasionado por doenças no ano 2002 deveu-se a tentativas de suicídio, e calcula-se que esta cifra chegará a 2,45 em 2020. Nesses cálculos são tomados os custos diretos (hospitalização, medicamentos) e indiretos (afastamento do trabalho, por exemplo) decorrentes da tentativa de suicídio (BOTEGA, 2009, p.2632).

É importante ressaltar que existem, também, as tentativas que não são encaminhadas para os hospitais, como exemplo temos o caso das mutilações de pequena proporção no qual as famílias ou parentes tentam resolver a situação camuflando utilizando o argumento de provocar a exposição do jovem ou de sua família (BOTEGA, 2009).

Os jovens encontram suas formas para tentativas de suicídio dentro de sua própria residência, utilizando principalmente os seguintes métodos: ingestão de venenos, armas de fogo, álcool e outras drogas, saltar de um prédio, enforcamento, provocar um acidente de trânsito.

(...) de forma geral os homens cometem mais suicídio e se utilizam de métodos com alto grau de letalidade como enforcamento, uso de arma de fogo e precipitação de lugares elevados. As mulheres apresentam maior número de tentativas de suicídio e os métodos mais usados por elas são a ingestão de medicamentos e outras substâncias tóxicas [...] (VIDALI; GONTIJO; LIMA; 2013, p.180).

Em relação aos fatores microsociais associados à depressão e ao suicídio são mencionadas as perdas pessoais, violências, isolamento social, conflitos interpessoais, relacionamentos interrompidos ou perturbados, problemas legais e no ambiente de trabalho. Durante a infância e adolescência os abusos físicos e sexuais e problemas com a orientação sexuais são também fatores associados aos processos depressivos (BAHIA, 2017).

A depressão é certamente o diagnóstico psiquiátrico mais observado em adolescentes que tentam o suicídio e manifestações de desesperança, transtornos de conduta, consumo de drogas, disfunção familiar, eventos estressantes, abusos e fatores biológicos podem ser considerados os principais agentes causadores desse distúrbio [...].

(PORDEUS; CAVALCANTI; VIEIRA; CORIOLANO; OSÓRIO; PONTE, 2009, p.1737).

Após a leitura dos artigos, cartilhas/subsídios da OMS e Ministério da Saúde, foi possível identificar que as tentativas de suicídio entre jovens ocorrem com maior frequência no sexo feminino (através de uso de medicamentos, inseticidas, herbicidas, e outros produtos químicos), entretanto, o ato de suicídio é maior no sexo masculino, pois os métodos utilizados são mais letais como uso: armas de fogo, enforcamento e uso de bebidas alcoólicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos artigos consultados, os autores apontam que a transformação do cenário atual relacionado ao índice de suicídios entre jovens estaria condicionado a duas modificações necessárias: *se* diante das primeiras tentativas de suicídio oferecêssemos atenção e tratamentos adequados aos jovens que procuram os hospitais/clínicas e *se*, pudéssemos contar com um conjunto de profissionais capacitados e habilitados para lidar com as situações de cada indivíduo, o número de suicídio talvez seria reduzido. Estes autores alertam que tal mudança demandará um trabalho em conjunto que considere as dimensões: social, econômica, política, religiosa e acadêmica na prevenção do suicídio.

As famílias, escolas, igrejas e os coletivos que trabalham com juventudes precisam conversar sobre as causas, os sintomas e as medidas de prevenção relacionadas a este fenômeno. Nestes espaços é necessário construir momentos de reflexão buscando compreender por que o suicídio acontece, quais são os fatores de risco, o que pode ser feito, onde os jovens podem encontrar apoio e acompanhamento profissional como no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e na instituição do Centro de Valorização da Vida (CVV). Estas instituições e todos agentes que nelas atuam precisam quebrar o tabu de que este assunto precisa ser evitado, atuando no sentido contrário, ou seja, é preciso construir espaços de diálogos abertos sobre o tema.

Deste modo, estas instituições e agentes poderão trabalhar na perspectiva da prevenção, pois somente conhecendo o fenômeno, contextualizando sua ocorrência e considerando a realidade social, econômica e cultural destes jovens é que será possível construir estratégias para prevenir as tentativas de suicídio ou acompanhar de maneira qualificada os jovens que, em sua história, já tenham tentado e/ou pensado em suicídio.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Camila Alves et al. Lesão autoprovocada em todos os ciclos da vida: perfil das vítimas em serviços de urgência e emergência de capitais do Brasil. *Rev. Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 2841-2850, set. 2017.

BOTEGA, Neury José et al. Prevalências de ideação, plano e tentativa de suicídio: um inquérito de base populacional em Campinas, São Paulo, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 12, p. 2632-2638, dez.2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Óbitos por suicídio entre adolescente e jovens negros 2012 a 2016*. Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Setembro Amarelo: Ministério da Saúde lança Agenda Estratégica de Prevenção do Suicídio*. Brasília, 2018.

BRASIL. Estatuto da Juventude (LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013).

BRASIL. Ministério da Saúde (BR). Secretaria de Vigilância em saúde. *Boletim Epidemiológico*. Volume 48. Nº 30. Brasília, 2017.

CASTRO, Lucia Rabello. Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. (Org.). *Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira* (4.: 2010, Belo Horizonte, MG) S612j Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. da PUC Minas, 2011.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. Boletim informativo do CRP-MG. Suicídio é uma questão urgente de saúde pública. Disponível em: < <https://crp04.org.br/suicidio-e-uma-questao-de-saude-publica/>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. O suicídio e os desafios para a psicologia. Brasília, dez.2013. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/publicacao/suicidio-e-os-desafios-para-a-psicologia/>>. Acesso em 20 maio. 2019.

GONCALVES, Ludmilla R. C.; GONCALVES, Eduardo; OLIVEIRA JUNIOR, Lourival Batista de. Determinantes espaciais e socioeconômicos do suicídio no Brasil: uma abordagem regional. *Nova econ.*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 281-316, agos. 2011.

NEVES, Fernando; CORRÊA Humberto; NICOLATO, Rodrigo. Suicídio e Cultura: uma proposta para o fortalecimento da rede de cuidados em saúde mental. *Debates hoje*, Rio de Janeiro, Ano 2. N 5, p.24- 29, set/out. 2010.

Disponível:<https://www.brasildefato.com.br/2018/09/21/jovens-sao-grupos-mais-vulneraveis-ao-suicidio/>. Acesso em: 11 abr. 2019.

OLIVEIRA, Maria I.; BEZERRA FILHO, José Gomes; GONCALVES-FEITOSA, Regina F. Tentativas de suicídio atendidas em unidades públicas de saúde de Fortaleza-Ceará, Brasil. *Rev. salud pública*, Bogotá, v. 16, n. 5, p. 683-696, set. 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAUDE. *Transtornos mentais e comportamentais, Departamento de saúde mental*. Genebra, 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAUDE. *Prevenção do suicídio: um recurso para conselheiros*. Genebra, 2006.

Suicídio é uma questão de saúde pública. Disponível em: < <https://crp04.org.br/suicidio-e-uma-questao-de-saude-publica>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

PORDEUS, Augediva Maria Jucá; CAVALCANTI, Luciano Pamplona de Góes;

RAMIREZ, Mario Elkin. Adolescentes e redes sociais virtuais. IN: LIMA et al. *Juventude e Cultura digital: diálogos interdisciplinares*. Belo Horizonte: Artesã, 2017.

VIDALL, Carlos Eduardo Leal; GONTIJO, Eliane Costa Dias Macedo; LIMA, Lúcia Abelha. Tentativas de suicídio: fatores prognósticos e estimativa do excesso de mortalidade. *Cad. Saúde Pública*; 29(1): 175-187, jan. 2013.

VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza; CORIOLANO, Lindélia Sobreira; OSÓRIO, Magnólia Montenegro; PONTE, Maria Socorro Ramos da; BARROSO, Sara Maria Cavalcante. Tentativas e óbitos por suicídio no município de Independência, Ceará, Brasil. *Ciênc. Saúde Coletiva*; Rio de Janeiro, v.14 n°(5).p. 1731-1740, nov-dez. 2009.

UMA PERCEPÇÃO PSICOSSOCIAL INFANTO-JUVENIL EM RODAS DE CONVERSAS DENTRO E FORA DO ESPAÇO ESCOLAR

Vagner Moreira da Silva

Mestrando em Filosofia

FAJE - vagnermoreirdasilva@yahoo.com.br

Resumo: Por *percepção* assumimos a posição fenomênica de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) em sua obra *Fenomenologia da Percepção* (1945). Segundo este autor, a percepção é o modo como nos apercebemos envolvidos e envoltos pelo nosso corpo no-mundo-com-os-outros. E expostos a ser conhecidos pela espontaneidade de nosso corpo. “De forma que, se desejássemos traduzir exatamente esta experiência perceptiva deveríamos dizer que se percebe em mim em meu ser-corpo e não que eu a percebo”¹. E por *psicossocial* seguiremos as pegadas de Kathia Maria Costa Neiva e colaboradores cuja obra: *Intervenção Psicossocial: Aspectos Teóricos Metodológicos e Experiências Práticas* (2010). Percebe-se, nesta obra, o entendimento acerca de psicossocial em consonância com a intervenção. A saber: “[...] mudança, transformação, pesquisa e ação que visam o bem-estar psicossocial dos indivíduos, grupos e comunidades”². Por isto, qualquer reflexão junto ao padecente de condicionamentos que impossibilite a sua emancipação e sinalize o despertar de sua consciência e seu engajamento, é uma intervenção. Para tanto, lançaremos mão de três fontes, a obra do também do psiquiatra e psicólogo de crianças e adolescentes Haim Grünspon - *Os direitos dos Menores* – publicada nos anos de 1985. A percepção de olhares e apreciações sobre crianças, adolescentes e jovens; durante os séculos e na transição do século XIX descrita por Haim Grünspon parecem-nos pertinentes e contemporâneas. Junto às obras citadas, iremos nos valer de seis anos de experiências em sala de aula e fora dela. De rodas de conversas com alunos e alunas, sobretudo, de 15 a 25 anos de idade. Junto a outros oito anos de vivências com jovens no seio eclesial. E outros sujeitos em espaços e movimentos sociais. Este ensaio se desenvolverá em dois momentos. O primeiro, apontaremos peculiaridades percebidas no desenvolvimento da criança que se acentuam durante a adolescência. Fenômenos que se acentuam no estágio da adolescência. No segundo momento, apontaremos aspectos singulares na adolescência e certas percepções que tendem estigmatizar o público infanto-juvenil. A exposição deste ensaio, porém, deverá nos lançar acerca da imprecisão do conceito de criança e adolescente em seus Estatutos. E tal imprecisão aponta-nos peculiaridades deles antevista na obra de Haim Grünspon sobre o público infanto-juvenil. Oferecendo-nos um olhar histórico mais sensível e aberto. E não a reprodução de estigmas, violências, olhares vexatórios e marginalização do público infanto-juvenil. A reflexão e compreensão nos passos da obra de Haim Grünspon, em consonância com a perspectiva de percepção de Maurice Merleau-Ponty e a proposta de intervenção Kathia Maria, portanto, fomentarão as seguintes indagações no convívio com o público infanto-juvenil, não: *O que é a violência entre os jovens?* E tampouco, os jovens se revelam violentos *por quê?* E sim: *Quais as causas e motivações deles se tornarem violentos?* Igualmente: *Educação brasileira para quem?*

Palavras-chaves: Infanto-juvenil; reprodução; tecnocracia; marginalização.

1 MERLEAU-PONTY, 2011, p. 290.

2 NEIVA, 2010, p.13.

A APARENTE IRRELEVÂNCIA

A impossibilidade de se definir criança e adolescente com precisão parece originar das peculiaridades destes sujeitos em pleno momento e efervescências de suas vidas. Dado que parece ser perceptível já durante o período medieval.

1.1 BREVE HISTÓRIA INFANTO-JUVENIL E SUAS PECULIARIDADES

O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990 em seu artigo segundo, sinaliza um dado significativo acerca da criança e adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. *Parágrafo único.* Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade³.

Pode-se objetar dizendo que a mudança é uma condição continua de todos os sujeitos. E inseridos na sociedade eles afetam e são afetados modificando-se e a outrem também. Não são, porém, as mudanças biológica, psíquica e motora, nem as circunstanciais de modos e hábito que se despontam em questão a acerca das crianças e adolescentes. E sim a mudança de todas as suas estruturas em correlação. Incidindo e aflorando como novidades hormonais, emocionais e afetivas em tensão e ambivalência. Merleau-Ponty, percebendo a subjetividade pelo corpo em desenvolvimento e abertura afirma: “Os psicólogos mostram que o subjetivo não é necessariamente introspecção; há um conhecimento de si difícil, lento, não imediato que é uma decifração tão complexa quanto a decifração do outro”⁴. O autor se manifesta acerca da subjetividade sem se ater a idade cronológica. Esta observação tende a ser mais pertinente se considerarmos a subjetividade criança e adolescente. Isto é, do sujeito no florescimento efervescência da vida.

Ora, as novidades vividas e expressas pela criança e adolescente, singularizam-se porque as relações, a visão de mundo, suas percepções revelam-se em contínuas incertezas. Contrários a outros momentos da subjetividade, a partir da qual o sujeito por experiências e vividas já se tem certo chão ou estrato mais conciso pelo qual ele decide e age. A formação da subjetividade da criança ou de suas estruturas cognoscentes e relacional se desenvolvem em contínuo eclipsar, cujo ápice parece ser a adolescência. Quando em vez, nas etapas de desenvolvimento, a criança poderá ser percebida em sua expressividade, um aí para fora de si mesmo. Ou fechado e em encapsulado com suas sensações, sentimentos e incertezas. E não em duplo movimento de retenção e abertura. Para o filósofo da Sorbonne - obra de 1945 - cada pessoa se acessa e se revela pelo o seu corpo-próprio emerso-no-mundo. E sob tal condição, inevitavelmente, as emoções, modificações e comportamentos vividos, são vividos

3 ESTATUTO DO MENOR E DO ADOLESCENTE/ ECA. 2003. p.1.

4 MERLEAU-PONTY, 1990, p.180.

e expressos pelo corpo de imediato que se assume e se distende⁵. Isto quer dizer necessariamente para Merleau-Ponty, “[...] quer se trate se trate do corpo do outro ou do meu próprio corpo, não tenho outro modo de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retornar por minha conta o drama que o transpassa confundindo-me com ele”⁶.

Este drama sentido e expressão há de ser ainda mais dramático pelos corpos dos adolescentes, para os quais o mundo, vida, as emoções e as relações se despontam como incertos. Por isso, toda a infância e desenvolvimento da criança exigem atenção sensível. E a travessia pela adolescência, coincidindo com os confrontos de inúmeras novidades e novas percepções e maneiras de se ver e outrem, não será fácil de realizar sozinho. Delicada travessia que parece ter sido antevista já no período medieval.

Na alta Idade Média, o vocábulo para designar criança era ainda bastante inconcreto: *infantia*, até 7 anos, *pueritia*, entre 7 e 14 anos, *adolescentia*, de 14 a 21 anos. Alguns autores faziam outra divisão: *infans*, do nascimento aos 2 anos, *puer*, dos 2 aos 12; e *adolescens* ou *juvenis*, a idade de juízo e o começo de uma atividade profissional⁷.

Não é nenhum acaso a imprecisão sobre o sujeito infanto-juvenil em seu desenvolvimento. Há em curso e, em contínua tensão, uma vida que se estrutura se assumindo. Parecendo ser conduzida muitas vezes pelo medo, insegurança ou sem um e outro também. Assim, o público infanto-juvenil chama a atenção de estudiosos de diversas áreas. Estes observadores quase sempre visam definir e responder precisamente sobre os comportamentos infanto-juvenis. Porém, “o pensamento objetivo ignora o sujeito da percepção” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 279). Outra lida possível é perceber crianças e adolescentes se descobrindo e se expressando. Não conceituar seus comportamentos.

1.1.2 VÍNCULOS ENFRAQUECIDOS E O REAPARECIMENTO SOFRIMENTO MATERNAL

Reconhece-se o valor dos avanços da técnica geradora da tecnologia. A tecnologia que hoje lançamos mão, continuamente propõe a eficiência e certeza bem como o estreitamento de laços. O ato de pensar, porém, enquanto exercício da razão que cria e modifica o mundo e ao homem, não é uma atitude unívoca. É um ato antropológico polivalente a partir do

5 Maurice Merleau-Ponty desenvolve sua fenomenologia do corpo-próprio retomando ao mundo antes vivido e sentido pelo corpo mesmo de imediato. “Retornar às coisas mesmas é retornar ao mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento *fala*, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata [...]” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.4). Quem realiza este retorno é o corpo-próprio em um só golpe. “Engajo-me com meu corpo entre as coisas, elas coexistem comigo enquanto sujeito-encarnado, e essa vida nas coisas não tem nada de comum com a construção dos objetos científicos” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 252).

6 MERLEAU-PONTY, 2011, p. 269.

7 GRÜNSPUN, 1985, p.38.

qual o homem se envolve e se percebe envolvido⁸. Assim sendo ou sendo assim, técnica e tecnologia não devem substituir os laços e o convívio face-a-face ou corpo-a-corpo entre os sujeitos. E tampouco, criar ideias de relações e laços sob o ordenamento mental divorciados do mundo afetivo. Isto equivale a deslocar os sujeitos da realidade fatídica para a virtual, na qual tudo parece ser possível. Geram-se técnicas de relações e esquemas de laços desenraizadas da vida vivida e sentida. Representa-se a realidade por meio de laços frágeis. Por laço real, tangível e concreto compreendemos genuinamente “partes” que se enlaçam exprimindo vínculo profundo. Na acepção do diálogo entre a raposa e pequeno príncipe. A saber, “uma coisa bastante esquecida, disse a raposa. Significa “cativar, criar laços...”⁹, de pertença e identidade referencial. Os laços dos pais com os filhos, professor com os alunos e de uma liderança religiosa com os membros da comunidade não serão mecânicos, frágeis e efêmeros se o entrelaçamento da vida for sentido-vivido e não mental. Inversamente, as consequências são inúmeras na sociedade e no espaço eclesial.

Se a maternidade protegia melhor a vida da mulher, passa-se a desproteger cada vez mais a relação mãe-filho. O pai passa a ser personagem isolado, [...]. Não toma conhecimento do ato de amor e de criação máxima. O filho não faz chamamento para a vida. A mulher conserva a ideia de sofrimento do parto na relação com o filho¹⁰.

Os laços deslocados do corpo-a-corpo e face-a-face parecem não gerar afeto, já que a afecção e a afeição são fenômenos experimentados em contatos imediatos. A partir dos quais se vai desenvolvendo a identidade, a pertença e reconhecimento. Do contrário, criam-se desafetos e certos desalentos que emergem como ansiedade e insegurança demasiadas.

[...] poderá ter a criança seu corpo desenvolvido para o futuro através da ligação amorosa com o corpo da mãe, porque ela alimenta, embala, acaricia e transporta o bebê, [...] o seu próprio corpo ajude a construir a imagem de um corpo bom para a vida; seu e dos outros¹¹.

No cotidiano de trabalho ouço professores, dos anos iniciais, descreverem choros contínuos de crianças, pirraça ou olhares entristecidos dos pequenos alunos. Embora não se tenha, em nosso horizonte de trabalho, a clareza das funções de cada instituição que envolve o aluno, este na escola é um sujeito em desenvolvimento. E aqueles dos anos iniciais, inseridos nas creches e no pré-escolar, pressupõem cuidado redobrado não somente pela vulnerabilidade de suas idades. Mas, também, pela ruptura abrupta causada pelas necessidades sociais e econômicas seus pais.

8 PAIVA 1998, p.9.

9 SAINT-EXUPÉRY, 2016, p.67.

10 GRÜNSPUN, 1985, p.42.

11 GRÜNSPUN, 1985, p.43.

Mas, choros contínuos, pirraças e olhares entristecidos podem ser sinais de certa cisão abrupta dos laços em seus lares justificados sob as necessidades sociais e econômicas. E pelos arranjos variados de família. Deve-se perceber igualmente, em um espaço escolar com mais de dez crianças, “quando uma *crecheira*, *pagem* ou *professor* cuida demais de quatro crianças, estas não respondem, só ouvem”¹². Os gritos podem ser expressões do corte repentino. “O gesto linguístico como todos outros, desenha ele mesmo o seu sentido”¹³. Estes fatos, fundidos com imperativo norteador do imaginário de quase toda a sociedade, segundo o qual: “*Deve-se colocar a criança logo cedo na escola para que ela interaja com as diferenças, assimile rapidamente os primeiros conteúdos e se desenvolva melhor e mais rápido!*” E ainda, junto a imposição de regras para a educação sem que se ouçam os sujeitos deste ofício, corroboram para mais choro e rupturas de laços. Vale dizer que a escola é desconhecida pelos agentes de laboratório. “Não há condições de transferir de um país ao outro método e técnica de educação. Deve ser específico para cada país. Por isto é base da soberania”¹⁴. E sob o discurso e projeto sociais técnicos, de escola perfeita e alunos bons:

Quase todas as mães têm a imagem do filho ideal. O bebê ideal é aquele que não chora, dorme quando se acha que tem que dormi e acorda também”. Deve aprender com rapidez a controlar os esfínteres, deve ir ao banheiro para tomar banho [...], deve brincar sem barulho quando os pais estão em casa e deve obedecer sempre que os pais mandam-no fazer algo¹⁵.

2. EXPRESSÕES SIMBÓLICAS E CONTRASTANTES

Como será a adolescência das crianças idealizadas? E o futuro adulto que logo cedo de súbito teve seus laços rompidos?

2.1. DOMÍNIOS DISCRETOS

Percebemos o domínio sobre a criança desde cedo, ao serem pensadas e não percebidas ou compreendidas como crianças, dizem: *As crianças são o futuro do Brasil!* Li um grafite, avesso, a tal pretensão em um muro que dizia: “*Não queremos ser pensados como o futuro e sim como o presente do país!*” Para Foucault, “o poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”¹⁶. Adoça-se os corpos disciplinando-os visando resultados acertados. “O domínio mais grave que os pais podem exercer é quando

12 GRÜNSPUN,1985, p.46.

13 MERLEAU-PONTY, 2011, p. 253.

14 GRÜNSPUN,1985, p.63.

15 GRÜNSPUN,1985, p.47.

16 FOUCAULT, 2008, p.143.

ameaçam [...] privação de amor ou de privação de sua presença”¹⁷. Evitar estar junto, ouvir e interagir com a criança equivale a privar ela de seu desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e afetivo. Objetos e utensílios são substituíveis, as crianças mesmas são capazes de criar objetos com os quais interagem e se divertem. Mas, não fazem o mesmo com os pais. Tenta-se substituir, os pais de condição econômica elevada, a presença afetiva por objetos ou colocando-os em escolas particulares para garantir um futuro promissor. “Um bom jardim de infância garante matrícula num bom primário. Um bom primário garante um bom secundário, este um bom colegial, e só então uma boa universidade”¹⁸. Igualmente, às vezes, os primeiros Sacramentos recebidos por nossas crianças parecem assumir traços de uma formatura escolar. E os pais de filhos que estudam na rede pública de ensino, como eles projetam o futuro de seus filhos? Ora, na rede pública escolar, muitos alunos são órfãos ou de pais distintos e separados. Inúmeras vezes, a mãe, avó (ô), tia (o), irmão (ã); um destes é que o responsável.

Nas reuniões e conselhos, momentos de apuração dos aproveitamentos dos alunos, tenta-se considerar a situação social de muitos deles que incide sobre o rendimento. A lógica numérica, porém, quantificadora que orienta os planos pedagógicos impossibilita maior percepção e compreensão do não avanço dos alunos. Segundo esta lógica, a do gráfico técnico pensado, há sempre uma meta a ser atingida e uma estatística positiva a ser alcançada. Esta imposição dispersa os professores de muitos fatos sociais que tocam o aproveitamento escolar. Sobretudo, se alguns colegas de ofício forem adeptos da ideologia tecnicista, eles nem percebem o que se lhes apresentam dos alunos. Inversamente, assumem a posição de serem eles mesmos os representantes da mão forte do Estado. E proferem palavras fortes, *desorganizado, indisciplinado, irresponsável, problemático, sem limites, não querem nada com a dureza*. Que mãe, pai, tio ou responsável pelo aluno, após uma semana de jornada de trabalho e imbuídos por outras responsabilidades, serão capazes de uma conversa amistosa como o filho após estes relatos?

Entre os pais de condição social e econômica elevadas, as tratativas com seus filhos são outras. Lista de material escolar, transporte pago e seguro, recursos para alimentação, pensa-se cursos paralelos, orientação particular, teste de vocação profissional. Este contraste é subproduto de uma história atravessada de preconceitos velados e reproduzidos com novas roupagens. Colocando-nos a questões, *A educação brasileira é para quem? A escola brasileira serve a quem, quais os sujeitos de fato têm acesso à educação e quais os protagonistas do processo de elaboração da educação vigente?* Muda-se o rótulo, porém, o conteúdo programático é o mesmo de outrora.

[...] no Brasil, regra geral, esse menor pertence a uma família em vias de marginalização nas grandes cidades, por baixo nível de renda, habitação subumana, subalimentação, analfabetismo e baixa escolaridade, baixo nível sanitário [...], insegurança social¹⁹.

17 GRÜN SPUN, 1985, p.47.

18 GRÜN SPUN, 1985, p.49.

19 GRÜN SPUN, 1985, p.83.

De outra forma, “a escravidão, aceita desde os povos da Antiguidade para servir os poderosos de então, continua sendo aceita no mundo civilizado. São os incultos, os analfabetos, o não civilizados que devem ser escravos ²⁰”.

2.1.1 SIMBÓLICA DOS CORPOS

Um dos momentos mais sonhados pelos alunos nas escolas, quase sem exceção, é o horário de recreação. Eles, sonham, planejam, usam artifícios para saírem antes e conferir o cardápio do dia. Os minutos que antecedem a refeição, eles se revelam inquietos e ansiosos pelo cheiro. Ao saber o cardápio, um comunica ao outro sucessivamente e logo começa a agitação. É o clímax acontecendo. Imagino como eles se sentem. Sair do espaço enfileirado e quadrado poder respirar e sentir o ar e o sol livremente. Parecem pássaros engaiolados pelas mãos dos homens, cujos cantos e assobios em suas prisões encantam os ouvidos de colecionadores. Mas, na verdade, são gritos reprimidos.

Pode-se objetar dizendo que são jovens e novos. E, portanto, têm eles suas estruturas mais flexíveis e com capacidade de dilatação e condensação maiores, se comparadas com as dos adultos. Mas, não parece para nenhum sujeito, como percebemos no esporte, no desempenho corporal no teatro, na dança; condicionar o corpo sob um único estado durante muito tempo como saudável. Ouvi, certa vez, um professor dizer e concordo que estudar é tal como o ofício de trabalhador rural na capina. Feliz analogia, quem já trabalhou neste ofício e depois tem a oportunidade de estudar compreende bem a coerência da analogia. Ou seja, estudar é o mesmo que capinar sentado. Todavia, se as ferramentas do trabalhador rural estiverem afiadas e se ele traz consigo uma garrafa de água fresca e, quando vez, faz uma pausa e avista o campo aspirando o ar sem pressão, o peso do ofício é suavizado. Inversamente, se as ferramentas dos alunos, o campo comparado a todo espaço escolar, a possibilidade de se respirar, são substituídos pelo discurso e método técnicos, o ofício de aprendizagem torna-se pesado e fatigante. Vários muros das escolas têm cercas de arames e câmeras instaladas para gerar a falsa sensação de segurança. Este modelo de controle não somente nos faz pensar: *Escola para quem? E sim o governo quer resguardar a vida de quem?*

A experiência nazista, que durou somente 12 anos e onde a criança estava diretamente ligada ao Estado através de um pai simbólico felizmente foi superada e se mostrou ineficaz. O trato destes regimes para com os menores foi o de “Maior Interesse do Estado”: soldados precoces gendarmes da nação, [...]. Não compreendiam o porquê da guerra e só sabiam servir seus senhores, substitutos de suas famílias²¹.

20 GRÜNSPUN, 1985, p.58.

21 GRÜNSPUN, 1985, p.69.

É a lógica utilitarista, segundo a qual, vale sacrificar alguns em detrimento da maioria. Prazer e realização propagados sobre a dor alheia resultam na indiferença e falta de empatia²². Cria-se uma sociedade que não se dispõe a sentir e viver a dor, a angústia e certo grau de ansiedade. No espaço eclesial, porém, quando a percepção litúrgica das celebrações e encontros se discorre sob a orientação da eclesiologia do Vaticano II, cujo núcleo vivencial é Trindade em inter-relação circular, os domínios sob os corpos se dissolvem²³.

2.1.2 PATOLOGIAS REPRODUZIDAS

Expressões *menor infrator* ou o *delinquente* há muito ganham adesão em todos os espaços e meios de comunicação. Ao serem ouvidas ou pronunciadas, logo as relacionamos com insegurança, medo, pavor, desconfiança e punição. Grünspun analisando os sintomas da violência entre jovens nos anos de 1960 e seguintes, no Brasil e mundo, elencou atores e fatores, naqueles contextos que parecem se assemelhar ao nosso. Segundo ele, a violência tem dois sintomas, *ataque e fuga*.

Sintomas de ataque: A) Destruição pelo próprio prazer de alcançá-la (usa o nada); B) Subversão (política, religiosa e econômica); C) Repressão política, econômica e cultural; D) E o genocídio. *Sintomas da fuga:* A) marginalização cultural e social; B) Abusos de drogas; C) Ergonomia; D) Fanatismo e mentiras de mitos²⁴.

O autor faz uma distinção didática de um mesmo fenômeno com duas faces mais evidentes. Ele não deseja reafirmar os rótulos sobre os grupos infanto-juvenis. E sim a necessidade de tratamento, como é normal, para todo adoecimento. Ele não criminaliza o jovem adoecido e sim sinaliza traços de seus adoecimentos psicossociais. Assim se revela a *destruição pelo próprio prazer*. Ou de outra maneira, a fala de alguns jovens, “*Adrenalina vicia!*” Também, o desejo muitas vezes da subversão total que se origina da *repressão militar, econômica e cultural* vivida e sentida pelos jovens. O autor se baseia em estudos sobre violências fora e dentro do Brasil, nos anos de 1960, envolvendo o público infanto-juvenil que geraram espanto comoção mundiais. “A condenação à morte de menores nos USA, por se considerar que a violência destes jovens não poderia ser superada como medidas correcionais ou educativas. [...] crianças soldados no Irã, Iraque e Líbano [...]”²⁵. Os olhares sobre estes eventos, se-

22 A lógica que se naturalizou do domínio de dois senhores sob o gênero humano, a *dor* e o *prazer*, é o método visivelmente concreto de higienização social de muitas plataformas de governo. No cenário nacional e mundial. BENTHAM, 1973, p.10.

23 Maravilhosa exposição da eclesiologia do Vaticano II descrita como se segue: “Professar Deus Como Pai, Filho e Espírito Santo significa entender resolutamente a Deus como amor, como diálogo, como amizade, como vida em relação, que ocorre entre um “eu” e um “tu” na comunidade de uns “nós” que se une e que se doa a outro”. (KEHL, 1997, p.60).

24 GRÜNSPUN, 1985, p.91.

25 GRÜNSPUN, 1985, p.93.

guidos de forte comoção programada, eram sempre de rechaços e condenatórios; pediam-se responsabilização e condenação pelos atos cometidos. Hoje no Brasil, os nossos meios de comunicação e o jornalismo investigativo geram as mesmas comoções programadas. Não hesitam em, após duas ou três reportagens envolvendo menores, em fomentar a necessidade de se rever o Estatuto da Criança e do Adolescente.

[...] faz-se uma avaliação especial e singular para o comportamento criminal do menor. É baseado em uma concepção essencialmente paternalista, carente de rigor científico, preferindo chamá-los de inadaptados, de desvio de conduta, de conduta anti-social, buscando com isto uma planificação preventiva²⁶.

Talvez, não se deva perguntar para se superar a doença da violência que também afeta os jovens: *O que é a violência entre os jovens?* Ou pouco ainda, se eles revelam violentos *por quê?* E sim, *quais as causas e motivações de se tornarem violentos?* A possível resposta, a tais indagações, equivale a não responder rapidamente às perguntas suscitadas ou de modo simples, aos fatos profundos e herdados que tendem a se perpetuar. Mas, perceber a vida e história falando do público infanto-juvenil em seus lares, escolas e no seio eclesial.

2.1.3 REAVENDO PRECONCEPÇÕES

Os condicionantes estruturais que envolvem o aluno (a) são diversos. Apontamos apenas alguns mais visíveis dentro e fora do espaço escolar. Mesmo sinalizando, neste ensaio, as nossas experiências e as partilhadas por colegas de ofício, dentro e fora da geografia escolar, elas resultam também de nossa geografia existencial. A saber, de partilhas e conversas com alunos em pontos de ônibus e dentro do transporte público, em filas de banco, em postos de saúde e comércios. Nestes locais as revelações são as mais ricas possíveis. Inúmeras vezes, eles mesmos desconstroem os rótulos que sobre eles são colocados. Muitos destes jovens, também, apontam raízes religiosas e a busca de respostas para suas angústias. E se não há percepção sensitiva, atenção ou capacidade de ouvir quais os fatos e situações o público infanto-juvenil relata na família, espaço eclesial e escola, os meios de comunicação e a violência estrutural darão atenção a tais fatos e situações.

REFERÊNCIAS

BENTHAM, Jeremy. *Uma introdução aos princípios da moral e da legislação*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Col. Os Pensadores).

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. 5. ed. Brasília, 2003. (Senado Federal – Gabinete do Senador Eduardo Azeredo).

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

26 GRÜNSPUN, 1985, p.85.

GRÜNSPUN, Haim. *Os direitos dos Menores*. São Paulo: Almed, 1985.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Merleau-Ponty na Sorbonne: Resumos de Cursos – Psicossociologia e Filosofia*. São Paulo: Papyrus, 1990.

NEIVA, Kathia Maria Costa & Colaboradores. *Intervenção Psicossocial: Aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas*. 1.ed. São Paulo: Vetor, 2010.

KEHL, Medard. *A Igreja: Uma Eclesiologia Católica*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1997.

PAIVA, Márcio. *A liberdade como horizonte da verdade segundo Martin Heidegger*. Doutorado em Filosofia. Faculdade - Editrice Pontifica Università Gregoriana, Roma, 1998.

SAINT-EXUPÉRY de Antoine. *O Pequeno Príncipe: com as aquarelas do autor*. Petrópolis: Vozes, 2015. (Série Vozes de Bolso – Literatura).

GT 3: JUVENTUDE E PROJETO DE VIDA

O GT receberá trabalhos que tenham por objetivo discutir os significados compartilhados relativos às contribuições da escolarização e da formação para o mundo do trabalho no que concerne às expectativas pessoais dos jovens quanto ao futuro; as estratégias que envolvem a transição para a vida adulta; Valores, crenças e costumes e sua relevância na construção de projetos pessoais de médio e longo prazos; O impacto dos contextos de vida dos jovens na construção da identidade e os desdobramentos relativos aos aspectos que compõem seu projeto de vida; Imprevisibilidade, comportamento de risco e perspectivas de vida; Debates acerca das temáticas empreendedorismo e protagonismo juvenil; Variáveis socioeconômicas, estruturas de oportunidade e perspectivas de futuro das juventudes latinoamericanas.

Coordenação: Rosane Castilho

[Universidade Estadual de Goiás | Observatório Juventudes na Contemporaneidade – Goiás]

JUVENTUDE E PROJETO DE VIDA: POSSIBILIDADES DE VIVÊNCIAS NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA CONFSSIONAL CATÓLICA

Aline Ferreira

Mestra em Educação

linegferreira@hotmail.com

Jonathan Félix

Mestrando em Ciências da Religião

jonathanfelixadm@gmail.com

Peterson Fernandes

Doutor em Educação

peterston.jose@uol.com.br

Resumo: Crianças e jovens são sujeitos históricos e sociais que atuam na produção do meio em que vivem. Diante dessa constatação, urge assumirmos uma visão que compreenda a criança, a/o adolescente e a/o jovem em sua integralidade, considerando-as/os como sujeitos da aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, destaca o seu compromisso com a educação integral. Nesse sentido, a BNCC reconhece que a Educação Básica deve ter como objetivo a formação e o desenvolvimento humano global, “[...] o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2017, p.14). A partir da inserção do espaçotempo curricular nomeado como “Projeto de vida” no contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola confessional católica, o presente trabalho busca analisar como o currículo escolar pode ser espaçotempo de conexão com as juventudes, permitindo-lhes que trabalhem as diversas dimensões da própria vida (intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica) por meio da relação consigo, com o outro e com o mundo, fomentando suas reflexões acerca de como e em que contexto irão construir seus projetos de futuro e, assim, ampliar as possibilidades de concretude e realização desses planejamentos. Para tal, é preciso compreender que os projetos de vida, bem como a sua construção, não são isentos de sentidos e são carregados de valores (NILSON¹ MACHADO, 2004) (MARIA ZENAIDE ALVES, JUAREZ DAYRELL, 2015). Assim, os sujeitos que conduzem os projetos transmitem aos planejamentos a forma como concebe o mundo, as relações, os anseios e desejos em relação ao campo em que o projeto está inserido. Desse modo, compreende-se que os projetos de vida baseiam-se nas próprias biografias dos sujeitos. É importante destacar que os indivíduos não são determinados por suas biografias, mas, de certo modo, constroem e projetam o futuro baseados em seus anseios, desejos e história vivida até aquele momento (ALVES, DAYRELL, 2015). Trata-se, pois, de uma dinâmica que está intimamente conectada à construção da identidade, visto que é dinâmico e

1 É importante destacar que o modo como citamos pela primeira vez as/os autoras/es não segue a norma padrão de escrita dos textos acadêmicos. Por meio de um posicionamento teórico e político, buscamos visibilizar mulheres e homens a quem nos referimos. Dessa forma, a primeira vez que cada autora/autor for citada/o, essa/e terá o primeiro e o último nome na referência. As demais citações dessas/es mesmas/os autoras/es, no decorrer do texto, serão realizadas de acordo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

permanentemente reelaborado, reorganizando a memória do sujeito, dando a ele novos sentidos e significados para as práticas diárias.

Palavras-chave: “Projeto de Vida”, Currículo, Juventudes.

1 - CURRÍCULO, JUVENTUDES E CONTEMPORANEIDADE: PONTOS DE DESCONEXÃO E CONEXÃO

O currículo vivenciado hoje pela grande maioria das escolas brasileiras, centrado numa ideia de razão subjetiva (centrada na pessoa), digna de confiança e fonte de emancipação e liberdade do ser humano, foi forjado no contexto do movimento iluminista. A escolarização, fundamentada nessa razão e no acesso ao conhecimento científico, é a principal responsável pelo aperfeiçoamento da natureza humana, no que tange ao desenvolvimento de indivíduos eficientes e eficazes, capazes de contribuir com o aumento da produtividade da sociedade.

Um resultado dessa realidade: a subordinação dos currículos escolares ao progresso técnico e econômico e sua conseqüente limitação à dimensão cognitiva, o que tem comprometido a capacidade de reflexão, pois, reduz o conhecimento a conteúdos e procedimentos técnicos que devem estar a serviço de uma produção que garantirá prosperidade científica e econômica para a sociedade. Nesse modelo de educação, os conteúdos produzidos pelas Ciências, no contexto do Iluminismo e da Revolução Industrial, são compreendidos como as únicas referências, porque ao longo da história, consolidou-se como o “[...] paradigma de conhecimento claro e seguro. A racionalidade científica torna-se o padrão do conhecimento que, associada à dimensão da utilidade, agrega poder ao conhecimento” (PEDRO GOERGEN, 2001, p.17).

Essa abordagem procura “[...] planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (DERMEVAL SAVIANI, 2001, p. 12), por isso da necessidade de tornar o ensino o mais objetivo e operacional possível. Esse modelo apresenta diversos resultados comprometedores, um deles, diz respeito à “[...] incapacidade de resolver adequadamente as complexas questões implicadas na educação, especialmente as que dizem respeito à formação e constituição dos sujeitos nas e pelas suas interações sociais” (JOSÉ PEDRO BOUFLEUER, 2001, p.17).

Esse currículo, focado apenas no resultado e na técnica, ou seja, partindo do pressuposto da neutralidade científica e nos princípios da eficiência e produtividade, não é suficientemente viável para se trabalhar as questões das sociedades atuais, pois, como aponta Margarita Sgro (2004, p.92), as sociedades modernas:

[...] aceleram os processos de transformação social, e portanto, a integração depende, cada vez menos, da assimilação mecânica de conhecimentos e, cada vez mais, de capacidade de interpretação do mundo produzidas sobre o cenário de uma cultura que já oferece interpretações coletivas, mutáveis e sujeitas a permanentes processos

de re-interpretação, os quais requerem do sujeito uma atividade que não se reduz à assimilação e à repetição de conhecimentos, mas que também os compreende (SGRO, 2004, p.92).

Nesse sentido, contamos, ainda hoje, com currículos escolares que, em grande parte das vezes, são tecnicistas e que pouco dialogam com os sujeitos que ali transitam. Dayrell (2009) afirma que a educação tem passado por dilemas e que podem ser chamados de crise da legitimidade da escola. Tem-se tentado denunciar a situação de incongruência entre o que a sociedade, de um modo mais amplo, espera da escola e o que a escola tem sido capaz de oferecer à sociedade. Esse forte ponto de tensão também é evidenciado nas percepções de estudantes acerca dos processos vivenciados nas instituições escolares. Segundo Dayrell (2007), elas/es criticam o currículo escolar sob a alegação de ser distante das realidades que vivem e que pouco se relaciona com as vidas cotidianas dessas/es jovens.

Desse modo, em certa medida, prioriza-se a dimensão cognitiva em detrimento de outras dimensões que proporcionam uma relação mais direta com as vidas dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Para grande parte das/os professoras/es e também das/os pesquisadoras/es, a/o jovem que frequenta a escola é entendida/o apenas na sua dimensão de estudante, assim, o ser aluna/o é concebido como natural, inerente a ela/e. Fatores importantes, que também constituem os sujeitos, como: origem social, gênero, etnia, entre outras dimensões não são levados em consideração e assim “constroem a vida do aluno fora da escola como um tempo vazio de sentido, um não tempo” (GERALDO LEÃO, JUAREZ DAYRELL, JULIANA REIS, 2011, p.1068).

A partir dessa desconexão entre as culturas juvenis e currículos escolares que reduzem a formação à perspectiva cognitivista, pouco se entende sobre os sujeitos que frequentam a escola em suas múltiplas dimensões, demandas e expectativas. Tentar compreender as culturas, a condição juvenil, o que se passa na instituição escolar e no seu entorno, pode ser um passo para refletir sobre esse desencaixe presente entre o desejo dos/as jovens e o que o currículo escolar oferece como possibilidade educacional. O Projeto de Vida pode ser um relevante ponto de partida para iniciarmos um diálogo que equilibre as dimensões cognitivas e socioemocionais no currículo. Desse modo, no próximo tópico trabalharemos o currículo confessional como uma possibilidade de construção de sentidos abertos. O Projeto de vida, nesse contexto, pode ser um importante ponto de conexão entre o currículo escolar e os sujeitos que nele habitam.

2 - EDUCAÇÃO CONFSSIONAL CATÓLICA: UMA POSSIBILIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS ABERTOS A PARTIR DO PROJETO DE VIDA NO CURRÍCULO

Trataremos especificamente nessa comunicação da experiência educacional promovida pela Igreja Católica. Para ela, a escola é espaço privilegiado de evangelização, e, por isso, a chama de comunidade evangelizadora. Ela é um espaço que potencializa o acompanhamento

e o desenvolvimento integral das/os estudantes, tendo o papel de atuar com obras e gestos, entrando cotidianamente na vida uns dos outros e encurtando as distâncias. (EG 24) No Documento de Aparecida, os bispos afirmaram que a educação humaniza e colabora para que as/os estudantes desenvolvam plenamente seu pensamento e sua liberdade, pois “o ser humano humaniza seu mundo, produz cultura, transforma a sociedade e constrói a história.” (DA 330).

Depois da eleição do Papa Francisco, o Pontífice convidou toda a Igreja a se colocar em saída e estar de portas abertas (EG 46), (re) pensando seus processos, linguagens e atuação na transformação da sociedade. A escola confessional, como Igreja, é convidada a ser uma Escola em Saída, compreendendo esse espaço privilegiado de formação humana, onde as/os estudantes produzem cultura, transformam a sociedade e constroem a sua própria história. A educação é um processo que prepara o indivíduo para o mundo, a palavra “educar”, vem do latim *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) mais *ducere* (conduzir, levar).

Paulo Soares (2019) propõe uma metáfora para pensar a missão educativa, fazendo um paralelo entre a escola e o GPS, onde a missão educativa tem como proposta ajudar a/o estudante a situar-se no tempo e no espaço, a buscar destinos, e a definir rotas. Um exercício de estimular o protagonismo e a consciência crítica “capaz de estimular para a busca de sentido e de um destino que conduza a felicidade, mesmo que passe por medos, frustrações em necessidade de recalcular a rota traçada” (p. 19).

Esse exercício de estimular o protagonismo e a consciência crítica, durante o Sínodo (2019) foi interpretado como uma pedagogia capaz de interpelar e escutar, um processo inspirado na passagem bíblica dos discípulos de Emaús, onde Jesus, como mestre (o educador), caminha lado a lado e pergunta “O que andais conversando pelo caminho?” (Lc 24, 17).

Em seu discurso na Vigília de oração com as/os jovens das dioceses de Roma e de Lácio, em preparação para a Jornada Mundial da Juventude, o Papa Francisco convida as juventudes a pensar a própria vida no horizonte da missão:

Muitas vezes, na vida, perdemos tempo a questionar-nos: «Quem sou eu?» E podes passar a vida inteira a questionar-te quem és, procurando saber quem és. Mas a pergunta que deves pôr-te é esta: «Para quem sou eu?» Como Nossa Senhora, que foi capaz de questionar-Se: «Para quem, para qual pessoa sou eu, neste momento? Para a minha prima». E partiu. Para quem sou eu; e não: Quem eu sou (FRANCISCO, 2017).

A fala do Pontífice orienta os processos educacionais com os/as jovens, para que a missão educativa possibilite às juventudes reflexões acerca da própria existência. A partir desse movimento tem-se a perspectiva de que elas assumam escolhas de vida pautadas no horizonte libertador do dom de si mesmo, caminho que deve ser feito pela indagação “para quem eu sou”. Descobrir sua relação consigo mesmo, com o outro e com a sociedade.

O projeto de vida no currículo escolar é opção política e pedagógica da escola confessional católica, que, inspirada na pedagogia de Jesus, reafirma seu papel de educar para a vida em sociedade.

3 - O PROJETO DE VIDA NO CURRÍCULO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA CONFENSIONAL CATÓLICA DE BELO HORIZONTE

Trabalhamos diferentes aspectos do currículo na contemporaneidade, bem como as demandas de conexão, desconexão e possibilidades de construção de sentidos abertos. Nesse sentido, faz-se necessário compreender como tais questões possuem implicações vivenciadas no Projeto de Vida. Assim, o objetivo deste tópico é refletir as dimensões práticas das experiências propostas do Projeto de vida no espaçotempo curricular.

Buscamos inspiração em alguns princípios metodológicos trabalhados no Marco Referencial Pastoral Juvenil Marista para escrever o Projeto de vida. Os caminhos percorridos nesta proposta considera a importância da formação integral das/os jovens estudantes maristas. Nesse sentido, a proposta foi orientada de modo mais específico em três eixos temáticos: “Relação consigo mesmo”, “Relação com o grupo” e “Relação com a sociedade”. Sendo assim, as/os jovens vivenciaram construções que partiram da relação que elas/es possuem consigo, com o grupo e a sociedade. Ou seja, trabalhamos temáticas que envolvem o “eu”, o “outro” e o “nós” (UBEE, UNBEC, 2008).

A referência metodológica utilizada propõe que o percurso caminhe em alguns pontos específicos, a saber: ver, iluminar, agir, avaliar, celebrar. A partir de cada momento vivenciamos caminhos que formaram um percurso que priorizou as experiências das/os jovens. Para isso, o método partiu da realidade, suscitando uma compreensão social da experiência, iluminando as ideias com teorias e práticas, o que proporcionou o planejamento das ações, avaliação da caminhada e a realização de momentos festivos de celebração.

O primeiro passo metodológico utilizado foi o “ver”. Nessa parada as/os jovens são convidadas/os a observar as questões internas e as dimensões a sua volta. Desse modo, elas/es observaram, perceberam como as temáticas são trabalhadas considerando os caminhos percorridos até aqui para então analisar sob quais lentes determinado fenômeno está sendo visto.

O segundo verbo proposto é o “iluminar”. Com ele pode-se trazer as reflexões teóricas ou práticas para ajudar a desenvolver as ações que posteriormente serão tomadas. O procedimento que está ligado ao “iluminar” é diretamente relacionado à trazer luz para as ideias e, assim, iluminar os pensamentos e conseqüentemente as ações.

O terceiro passo está compreendido dentro da perspectiva do “agir”. Depois de perceber as questões dentro de si, do grupo e da sociedade, as/os jovens analisaram essas dimensões e trabalharam a fim de construir caminhos a serem trilhados. Nessa etapa as/os jovens

experimentaram as vivências buscando a construção de conceitos e temáticas como protagonistas do processo.

O quarto momento metodológico é a avaliação. Essa etapa pressupõe a revisão das vivências, caminhos e planejamentos realizados. Desse modo, o exercício de avaliar contribui com a ação de olhar o caminho percorrido com atitude de esperança, para aprender com os erros e limites e se fortalecer com os avanços e as possibilidades de aprendizado. Esse momento requer uma análise do que passou juntamente com a projeção do que está por vir. Assim há o apontamento de lacunas e a perspectiva de novas possibilidades.

Por fim, o verbo “celebrar” nos mostra alguns arranjos metodológicos importantes ao longo da caminhada com as/os jovens. Podemos perceber duas dimensões desse momento, sendo a primeira delas a compreensão de como celebrar em grupo pode contribuir para alimentar a esperança e fortalecer os sujeitos para enfrentar os desafios cotidianos. Assim, celebra-se, sobretudo, para fortalecer as/os jovens envolvidas/os no processo, bem como para tornar visíveis as alegrias e as pequenas vitórias conquistadas. A segunda dimensão no momento “celebrar” nos indica a importância de demarcar as vivências por meio de ritos de passagens, pois, eles “marcam a passagem de um status social, cultural, religioso ou psicológico para outro. São uma forma de reconhecer que a pessoa alcançou outro nível de maturidade” (UBEE, UNBEC, 2008, p.38). Sendo assim, eles marcam simbolicamente que a/o adolescente alcançou um determinado nível e está pronto para construir novos conhecimentos.

Os símbolos são construídos por alguns marcadores que fazem parte de um “Relicário de vivências”. O relicário, de acordo com os dicionários, é um lugar onde são guardados objetos, sentimentos de grande valor simbólico. O relicário proposto é construído a partir de vivências significativas que as/os jovens têm ao longo do processo. Nesse sentido, o relicário é construído de diferentes formas e pode conter, por exemplo, uma caixa com fotografias, textos, relatos, imagens, objetos dos encontros realizados. Assim, as/os estudantes constroem um relicário com marcas simbólicas dos processos vivenciados ao longo do ano. A proposta é construir o Relicário ao longo das vivências do projeto em todos os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano). Nesse sentido, as/os jovens podem guardar, no Relicário, diferentes registros e podem abrir em momentos específicos das vivências.

Por compreender que o processo da construção do Projeto de Vida é autoral e relacional, optamos por desenvolver uma autoavaliação dialogada com as/os estudantes. Assim, descrevemos os itens a serem avaliados e elas/es pontuam de acordo com o que vivenciaram na etapa. É importante destacar que a autoavaliação é sempre dialogada, ou seja, as/os mediadoras/es podem confrontar a/o estudante acerca da sua postura e refletir sobre a relação da nota atribuída e da nota considerada. A participação das/os jovens nos encontros é avaliada em 2 pontos por etapa em todos os componentes curriculares. A dimensão da espiritualidade é trabalhada nos três eixos - eu, o outro e nós - e na construção do Relicário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto contemporâneo apresenta diversos desafios para a escola. Nesse trabalho, discutimos mais especificamente sobre um: a supremacia de um currículo unidimensional, centrado na dimensão cognitiva, em detrimento de uma abordagem mais integrada e integradora do ser humano, em especial, das juventudes. Nesse horizonte, se considerarmos os elementos constituintes da escola confessional católica, ela se configura como uma real possibilidade de superação dessa realidade.

O presente artigo refletiu sobre esses apontamentos e apresentou uma possibilidade de construção de espaço-tempo no contexto do currículo de uma escola confessional católica, de resgate da centralidade da pessoa e de suas relações no processo educacional escolar, ou seja, a superação de um “currículo escolar do ser humano, porém, sem o ser humano”, tão recorrente hodiernamente. Esse processo efetivou-se por meio da implantação de momentos curriculares dedicados à reflexão e construção de Projetos de Vida por parte das/os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Esses momentos privilegiaram encontros nos quais as/os estudantes puderam ter tempo de se encontrar consigo mesmas/os; conhecer e/ou tomar consciência das relações e influências do ambiente no qual estão inseridos; dedicar tempo para cuidar de si e de seus sonhos; conhecer e reconhecer as experiências, sonhos e histórias das/os amigas/os de sala; perceber-se dentro de um universo de relações que perpassam o seu projeto de vida, identificando como co-autor/a de uma história em sociedade. Cabe destacar a implantação da autoavaliação e a avaliação dialogada, o que permitiu à/ao estudante perceber-se co-responsável pela construção do seu projeto de vida, ajudando-as/os a se retirarem da condição passiva de “estudantes avaliadas/os” para a condição de críticas/os de seu empenho nesta jornada.

É importante citar textualmente como duas estudantes avaliam sua trajetória dentro do projeto de vida. Uma afirma que “No Mural dos Sonhos e Fatos sobre mim [duas atividades realizadas durante os encontros], me encontrei na atividade e me descobri” (6º Ano); já outra, diz que “O projeto de vida me ajudou a me conhecer melhor, a identificar melhor meus objetivos. Sinto que ocorreu em mim um crescimento socioemocional.” (8ª Ano).

A partir desses relatos pode-se afirmar a relevância da implantação do Projeto de Vida no currículo para que a escola, sobretudo a confessional católica, cumpra sua missão educativa de formar seres humanos com as competências necessárias e suficientes para uma vivência mais sustentável nas sociedades contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. **Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 41, n. 02, p. 375-390, abr./jun. 2015.

BOUFLEUR, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa:** Uma leitura de Habermas. Ijuí: Unijuí, 2001.

CELAM. **“Vão e ensinem”**: Identidade e missão da escola católica na mudança de época, à luz de **Aparecida**”. Ediciones SM, 2011.

DAYRELL, Juarez . **As escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educação e Sociedade, v. 28, 2007, p. 1105-1128.

DAYRELL, Juarez. Uma diversidade de sujeitos. O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido. In: **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Salto para o futuro**. Ano XIX boletim 18 – Nov. 2009, p. 16-23.

DOCUMENTO DE APARECIDA: Texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-americano e do Caribe. Edições CNBB, Paulinas, Paulus, 2007.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, Ética e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

FRANCISCO. **Exortação Apostólica Evangelii Gaudium: a Alegria do Evangelho**. (Documento Pontifícios 17). Brasília: Edições CNBB, 2013.

FRANCISCO. **Discurso do Santo Padre na Vigília de oração com os jovens das dioceses de Roma e do Lácio, em preparação para a Jornada Mundial da Juventude**. Basílica de Santa Maria Maior, 8 de abril de 2017. Disponível em: <http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2017/april/documents/pa-pa-francesco_20170408_veglia-preparazione-gmg.html>. Acesso em 26 de jun. 2019

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio e REIS, Juliana Batista dos. **Jovens Olhares sobre a escola do ensino médio**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011a. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em abril de 2013.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: Polêmicas do nosso tempo. 34ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001.

SGRO, Margarita. **Condições de possibilidade de uma Teoria Crítica de Educação**. 2004. 118f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp – Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SOARES, Paulo. A escola e o GPS, uma metáfora para pensar a missão educativa. IN: FERREIRA, Aline Gonçalves; MOREIRA, Eliane Silva; SOUZA, Jonathan Felix de. **Almanaque Juvenil de Educação: práticas pedagógicas de educação para a paz**. Belo Horizonte: Promove, 2019.

UBEE/UNBEC. Província Marista Centro-Norte. **Pastoral Juvenil Marista: marco referencial/** Taguatinga, 2008.

A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO E PROJETOS DE VIDA DE JOVENS SOCIALMENTE DESFAVORECIDAS

Glória Cristina Pereira Gomides
Mestranda em Educação Tecnológica
CEFET-MG - gcgomes25@yahoo.com.br

Raquel Quirino
Professora do PPG em Educação Tecnológica no CEFET-MG
quirinoraquel@hotmail.com

Resumo: Em todo o mundo, bem como na atualidade brasileira, a juventude se apresenta como um dos temas mais desafiadores no contexto das pautas das políticas públicas para o desenvolvimento social. No Brasil, jovens pertencentes às classes menos abastadas sofrem com as desigualdades sociais sendo dificultado o seu acesso a recursos materiais e subjetivos, a uma educação básica e profissional de qualidade e a oportunidades no mundo do trabalho. A situação de vulnerabilidade econômica e social sofrida por essa categoria geracional vincula-se também à violência, à exclusão social e à dificuldade de acesso à segurança, à saúde, à cultura e ao lazer. Em se tratando de jovens mulheres, os desafios tornam-se ainda maiores. As oportunidades de estudo, trabalho e ascensão na carreira disponíveis a elas não são as mesmas ofertadas aos jovens homens. Evidencia-se também nesse contexto o abandono da escola sem a conclusão da educação básica, um baixo número de matriculadas em cursos profissionalizantes, bem como gravidez precoce, dedicação ao trabalho doméstico e cuidados com os irmãos mais novos, ou atuando em profissões precarizadas e em atividades informais. Destarte, o presente estudo apresenta uma revisão da literatura acerca da divisão sexual do trabalho e suas influências em projetos de vida de jovens e adolescentes socialmente desfavorecidas. Como parte de uma pesquisa ainda em fase inicial tendo como sujeitos alunas do Curso Pro-Técnico do CEFET-MG, a partir de um levantamento realizado no Banco de Periódicos e de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando-se as palavras-chaves: (i) juventudes e vulnerabilidades, (ii) projetos de vida de juventude e (iii) divisão sexual do trabalho, alguns conceitos são apresentados e discutidos. Tendo como base as produções de Dayrell (2007), Dayrell e Jesus (2016), Velho (2003), Avelar (2013); Abramovay et.al (2002), Aquino (2009), Jeloás, Paulilo e Capelo (2013), dentre outros, os temas “juventudes” e “juventudes socialmente desfavorecidas” são apresentados e discutidos. Na perspectiva da divisão sexual do trabalho, os aportes teóricos tratados são consubstanciados à luz das pesquisas de Hirata e Kérgeat (1994), Quirino (2011 e 2015), Muraro (2002), Beauvoir (2016), Yannoulas (2003), Marcondes (2013), dentre outras. Os trabalhos analisados possibilitam uma aproximação do objeto de estudo a partir de uma revisão da literatura sobre as temáticas em escrutínio.

Palavras-chave: Juventudes; juventude socialmente desfavorecida.

INTRODUÇÃO

Na atualidade brasileira, assim como em todo o mundo, muitos estudos e pesquisas tem sido realizados sobre a juventude, nos aspectos mais diversos, considerando-se a relevância e importância do tema no contexto das pautas das políticas públicas de desenvolvimento social e as constantes informações e transformações tecnológicas vivenciados pela

sociedade. No entanto, é importante considerar que a condição de juventude não é a mesma vivida por todos os jovens, uma vez que esta categoria sociológica é influenciada pelas situações econômicas e pelos padrões de cultura reproduzidos pela sociedade.

Destarte, as situações de vulnerabilidade vivenciadas pelas jovens mulheres nas relações sociais de trabalho tornam-se ainda maiores, haja vista que as oportunidades de estudo, trabalho e ascensão na carreira disponíveis a elas não são as mesmas ofertadas aos jovens homens. Evidencia-se, nesse contexto de vulnerabilidades, dentre outras situações, um abandono da escola sem a conclusão da educação básica, um baixo número de matriculadas em cursos profissionalizantes, bem como gravidez precoce, dedicação ao trabalho doméstico e cuidados com os irmãos mais novos, ou atuando em profissões precarizadas e em atividades informais.

Assim sendo, este artigo apresenta as inferências de alguns autores da temática de juventudes e vulnerabilidades e projetos de vida de juventudes, a partir de um levantamento bibliográfico realizado no Banco de Periódicos e de Teses e Dissertações da CAPES¹ e de documentos que corroboram com a mesma discussão. Por meio de revisão da literatura acerca da divisão sexual do trabalho e suas influências em projetos de vida de jovens e adolescentes socialmente desfavorecidas, objetiva-se trazer ao debate a questão da vulnerabilidade substanciada nas relações sociais de sexo/gênero.

Embora a categoria geracional juventudes seja objeto de inúmeros estudos, segundo o levantamento realizado no Banco de Periódicos e de Teses e Dissertações da CAPES, um ineditismo nas produções acadêmicas com as temáticas juventudes e vulnerabilidades, projetos de vida e educação, com enfoque nas relações sociais de sexo no contexto da educação profissional e tecnológica e do trabalho. Dito isso, foram necessárias as combinações de várias palavras-chave para a obtenção de trabalhos produzidos e aproximação dos temas no Banco de Periódicos da CAPES, sendo os que apresentaram maior resultado: jovens; trabalho, ensino médio e jovens; trabalho e gênero. Quanto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, as buscas apresentaram diversas produções que apenas aproximaram-se do objeto no contexto da educação, dos tipos de juventudes e de condições juvenis.

JUVENTUDES E VULNERABILIDADES: BREVES APROXIMAÇÕES

Jeloás, Paulilo e Capelo (2013) definem a juventude como uma categoria sócio-histórica, imersa num processo de construção que pode variar de acordo com o tempo e com a sociedade. Existem muitas juventudes e muitos grupos juvenis que constroem diversas formas de pertencimento e é impossível evidenciar jovens sem considerar a classe social, as condições nos quais se inserem e a diversidade juvenil. E complementam:

1 Banco de Periódicos da CAPES disponível em: atologodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/. Acesso em: 28 fev. 2019 – 10 abr. 2019.

A situação de classe encontra-se atravessada pelos pertencimentos étnico-culturais e revela as condições objetivas que marcam as subjetividades juvenis: desde o local de moradia, o estudo, o trabalho, as rotinas, ou seja, as práticas e as representações que caracterizam os grupos juvenis. A diversidade juvenil aparece na raça/etnia, religiosidades, gostos, estilos, gênero, manifestações culturais, espacialidades e numa multiplicidade de situações que marcam os jovens em suas diferenças e desigualdades (JELOÁS; PAULILO; CAPELO, 2013, p. 13).

Em vista disso, Aquino (2009, p. 31) salienta que o emprego da expressão juventudes é usado para evidenciar “grupo etário que partilha várias experiências comuns, subsiste uma pluralidade de situações que confere diversidade às demandas e necessidades dos jovens”, derivada da combinação das várias dimensões socioeconômicas.

Destarte, Aquino (2009) pontua que a condição de juventude vivida entre os jovens apresenta-se de forma desigual e diversificada, influenciada pelas situações econômicas, padrões de discriminação e preconceitos que impactam nas oportunidades no âmbito de cada um. Nesse sentido, é importante considerar as diferentes demandas e necessidades dos jovens brasileiros, no que se refere à promoção e garantia do bem-estar e a integração social para que os direitos sejam alcançados com equidade e efetividade.

A vulnerabilidade social, segundo Abramovay *et al* (2002), é resultado negativo entre os recursos materiais ou simbólicos disponíveis e o acesso as oportunidades sociais, econômicas e culturais advindos do Estado, do mercado e da sociedade. A situação de vulnerabilidade social agravada pelas instabilidades econômicas de diversos países, suscita tensões entre os jovens, fomentando o aumento da violência e da criminalidade. Abramovay *et al* (2002, p. 14) ressaltam que a violência está atrelada à pobreza, não como consequência, mas resultante das desigualdades sociais, pela “negação do direito ao acesso a bens e equipamentos de lazer, esporte e cultura”, o que desencadeia comportamentos violentos num determinado grupo social.

Ainda segundo Abramovay *et al* (2002), a violência atingida e praticada por jovens vincula-se à condição de vulnerabilidade a que estão expostos. Isto posto, se os recursos disponíveis do Estado e do mercado são insuficientes para promover a superação da vulnerabilidade e de suas consequências, particularmente a violência, importante fomentar a participação dos jovens como estratégia para busca da solução de problemas.

Assim sendo, Dias e Freire (2002) evidenciam a discriminação como a adoção prática e a naturalização de uma conduta que viole os direitos das pessoas fundamentando-se em critérios injustificados e injustos, tais como raça, sexo, idade, religião. A discriminação é entendida como a exteriorização e materialização do racismo, do preconceito e do uso de estereótipos.

Dayrell e Jesus (2016) em pesquisa nos anos de 2012 e 2013 com jovens adolescentes de 15 e 17 anos cursando ensino médio no Brasil, evidenciaram dentre outras múltiplas variáveis que interferem as trajetórias escolares e as possíveis causas de exclusão escolar desses sujeitos, que a discriminação racial é uma das principais barreiras a serem enfrentadas tanto para o acesso quanto para permanência na vida escolar.

Dayrell (2007) complementa que a escola ao se abrir para receber esse público, ainda não se reestruturou para criar diálogos com os sujeitos e sua realidade.

Quando se trata de jovens pobres, ainda mais se forem negros, há uma vinculação à ideia do risco e da violência, tornando-os uma “classe perigosa”. [...] A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Por sua vez, estudo realizado pelo IBGE (2017) com o objetivo de quantificar o número de pessoas entre 14 a 29 anos de idade que não frequentavam escola, segundo o sexo, aponta que as mulheres interrompem os estudos: 30,5% para trabalhar, 26,1% para ter que cuidar dos afazeres domésticos ou de crianças, adolescente, idosos ou pessoas com necessidades especiais e 14,9% por não terem interesse. Ressalta-se que, no mesmo período, a proporção de mulheres que interromperam os estudos para cuidar de afazeres domésticos ou de outras pessoas, em comparação à dos homens, foi 32,6 vezes superior, ou seja, 26,1% para elas e apenas 0,8% para eles.

Dessa forma, torna-se importante compreender a divisão sexual do trabalho que visa também desvelar as formas de vulnerabilidades de jovens socialmente desfavorecidas, levando-se em consideração as construções de identidades sociais e as reproduções de desigualdades de gênero.

PROJETOS DE VIDA DE JOVENS SOCIALMENTE DESFAVORECIDOS

Segundo Velho (2003), as trajetórias dos indivíduos se tornam consistentes a partir do momento em que elaboram seus projetos com objetivos específicos. A viabilidade de tais projetos dependerá da interação com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e do campo de possibilidades. Assim como os projetos mudam, as pessoas também mudam a partir de seus projetos. “A heterogeneidade, a globalização e a fragmentação da sociedade moderna introduzem novas dimensões que põe em xeque todas as concepções de identidade social” (VELHO, 2003, p. 48).

Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1071) enfatizam que podemos entender por projeto de vida, toda ação do indivíduo na tentativa de “escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida”. Remete a um plano

de ação proposto a um determinado arco temporal em relação a uma esfera da vida – pessoal, profissional ou escolar.

Neste contexto, a OIT (2012) contrapõe a ideia de naturalização das desigualdades por meio do empoderamento. Empoderar-se significa romper com a vivência e reprodução naturalizada de formas de discriminação como a pobreza e as desigualdades de classe, gênero e raça, vislumbrando a possibilidade de superar tais situações. O processo de empoderamento de um grupo social se caracteriza pela forma de elaboração de projetos e planos de ação, a fim de se conseguir alcançar os objetivos e se constituir como um sujeito histórico.

Nesse sentido, o plano de ação proposto por cada indivíduo, seja na esfera profissional, escolar ou afetiva, depende de um campo de possibilidades, dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual o jovem está inserido e, de suas experiências, segundo Leão, Dayrell e Reis (2011). De acordo com o amadurecimento do próprio jovem e mudanças no seu campo de possibilidades, o projeto de vida se transforma.

Assim, Avelar (2013) completa que o indivíduo ao se apropriar da cultura enraizada e ao reelaborá-la, transforma as possibilidades em oportunidades e realizações. As materializações dos projetos dependerão das possibilidades – restritas ou amplas - e da relação destas com os indivíduos. Considerando um conjunto de transformações sociais e de incertezas vivenciadas a partir dos meados do século XX, os percursos nas trajetórias podem ser mais instáveis e representar um verdadeiro vaivém em suas vidas: abandono de estudos e retorno, empregos e desempregos.

Muitos estudantes abandonam os estudos para trabalhar, comprometendo, por muitas vezes, seu processo de formação e capacitação profissional. Assim, percebe-se uma defasagem do ensino formal frente às novas exigências de habilidades e conhecimentos, e isso tem constituído inequívoca fonte de vulnerabilidade (ABRAMOVAY et. al, 2002, p. 45).

Ainda conforme Abramo (2005), somente a partir dos anos 90 os jovens passaram a ter visibilidade, no entanto, vinculados à crise econômica e social materializada nas dificuldades de inserção no mercado de trabalho e nas ausências de perspectivas e oportunidades para a construção de projetos de vida. Assim, passaram a ser tema de notícias e das agendas públicas nas áreas de saúde e segurança. No entanto, o tema juventude passou a ser associado com a comportamentos de risco, no que tange ao uso abusivo de drogas e gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis e envolvimento com a violência, tanto como vítimas quanto autores.

Nesse contexto é preciso considerar que os jovens são sujeitos de direitos e para que seus projetos de vida possam ser materializados, são necessárias políticas públicas que possam lhes dar visibilidade, delimitação dos processos específicos que identifiquem os direitos que os singularizam e se diferenciam dos direitos definidos para outros segmentos, conforme conclui Abramo (2005).

DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO

Conforme evidenciam Hirata e Kérgeat (1994), as relações sociais de trabalho traduzem um discurso majoritariamente masculino, pois os textos sobre a classe operária referem-se aos trabalhadores e não às trabalhadoras.

Nesse sentido, conforme Quirino (2015), ao se analisar a distribuição do trabalho entre homem e mulher constata-se que a repartição do trabalho assalariado (produtivo) ou do trabalho doméstico (reprodutivo), não se reduz apenas à complementação de tarefas ou de uma divisão desigual. Trata-se, acima de tudo, de uma tensão permanente entre os grupos de homens e mulheres, acerca da questão do trabalho e de suas divisões.

Ainda segundo Quirino (2015), a Divisão Sexual do Trabalho é uma categoria importante para compreender o processo de construção das práticas sociais envoltas pelas construções de gênero, a partir de uma base material: o trabalho. Destarte, objetiva-se investigar e compreender a subordinação das mulheres e a diferenciação entre trabalho de homens e mulheres, presentes nas relações sociais e embutidas em uma relação hierárquica entre os sexos – uma relação de poder.

Pesquisas brasileiras têm divulgado que as maiores dificuldades para inserção no mercado de trabalho e para formação profissional apontam para a questão de gênero, segundo estudos de Hirata (2003). Ademais, as mulheres têm mais dificuldade de sair de uma situação de desemprego e quando conseguem, têm mais probabilidade de ocuparem trabalhos precarizados e não raras vezes menos qualificados, com menos oportunidades de promoção e ascensão na carreira.

Marcondes (2013), em sua obra, aborda que as mulheres, desde a infância até se tornarem idosas, cuidam de crianças, idosos, pessoas portadoras de deficiência e até mesmo de homens adultos. A autora completa que a existência social feminina é realizada na medida em que as mulheres cuidam e que, tanto o cuidado quanto a cuidadora são desvalorizados, apesar de ser uma atividade tão importante para a espécie humana.

As relações de trabalho estão imbricadas nas relações de gênero e, segundo Souza-Lobo (2011, p. 126), é presente a ideia nas sociedades da naturalização da divisão sexual dos papéis sociais. Assim, a autora completa que “aparentemente natural é que uns se ocupem da fábrica e outras da casa, isto é, que exista uma divisão sexual do trabalho desde sempre articulada às relações sociais e embutida nas práticas sociais”.

A grande maioria da PEA feminina continua vulnerável, uma vez que: recebem salários inferiores, estão mais sujeitas à perda do emprego, têm menos chances de qualificação profissional nas empresas, são preteridas nas oportunidades de promoção, e estão mais sujeitas a pressões e assédio sexual no âmbito de trabalho (YANNOULAS; GARCIA, 2003, p. 251).

Além da precarização no âmbito do trabalho é importante destacar a vulnerabilidade na questão da gravidez indesejada entre as jovens pobres. Nesse sentido, não se tem a pretensão de reproduzir neste trabalho o julgamento de valores e de estereótipos. Objetiva-se, na pesquisa, apenas apresentar algumas reflexões sobre as consequências da gravidez na adolescência no que se refere à materialidade do trabalho nas relações sociais. Logo, Yannoulas e Garcia (2003) ressaltam que tal acontecimento implica impactos na trajetória de vida, tais como: abandono escolar, maior tempo dispendido nos afazeres domésticos – o dobro – em relação ao tempo dedicado das jovens sem filhos, dificuldade de inserção no mercado de trabalho.

Quirino (2011) enfatiza que a concepção do senso comum de que é natural nas mulheres, a fragilidade, a dependência biológica materna, a emoção, a falta de racionalismo, as tornam inferiores na vida pública, aprisionando-as na esfera doméstica. A atividade doméstica não assalariada realizada na esfera reprodutiva é uma forma evidente de trabalho, mesmo sendo distinta daquela assumida pelo trabalho assalariado no mundo da reprodução.

No período medieval, a educação das mulheres era voltada para o ambiente doméstico e para a capacidade de agradar os homens. Muraro (2002, p.101), em sua obra, aborda que “a dicotomia público/privado começou a emergir de novo no início da Idade Média. Em geral, as mulheres fiavam, teciam, cuidavam dos animais e das hortas, enquanto os homens faziam o trabalho agrícola mais pesado e as guerras”.

Beauvoir (2016) em sua obra *O Segundo Sexo – Fatos e Mitos* observa que a mulher sempre foi escrava do homem e os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições, haja vista que ela arca com um pesado handicap² até hoje, embora as condições tenham evoluído bastante.

Mesmo quando os direitos lhe são abstratamente reconhecidos, um longo hábito impede que encontrem nos costumes sua expressão concreta. Economicamente, homens e mulheres constituem como que duas castas; em igualdade de condições, os primeiros têm situações mais vantajosas, salários mais altos, maiores possibilidades de êxitos do que suas concorrentes recém-chegadas. Ocupam, na indústria, na política etc., maior número de lugares e os postos mais importantes (BEAUVOIR, 2016, p. 17).

Assim, as lutas de classes e de sexos, segundo Quirino (2011), estão sempre presentes permanentemente na produção e reprodução, articulando-se em termos de oposição e de aliança. Toda a prática contra as formas de dominação e opressão é elemento de luta de classes, assim como as práticas das mulheres contra as formas de dominação e exploração e as formas sutis de poder que as envolvem, exprimem a luta dos sexos.

2 Handicap: “vantagem que, nas competições esportivas, um concorrente dá ao outro (RIOS, 2010, p. 275).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das constantes evoluções tecnológicas e sociais vividas pelas populações a partir de meados do século XX, especificamente, os tipos de juventudes que se apresentam são caracterizados pela sua condição juvenil que sofre influências econômicas e de reproduções culturais. Dito isso, considerando que as juventudes e muitos grupos juvenis constroem diversas formas de pertencimento é impossível evidenciar jovens sem considerar a classe social e as condições nos quais se inserem.

A vulnerabilidade social - entendida como o resultado negativo entre a disponibilidade dos recursos materiais e simbólicos e as oportunidades econômicas, sociais e culturais - está vinculada à pobreza, à violência e à criminalidade não como consequência, mas resultante das desigualdades sociais. A prática e naturalização das discriminações sociais de raça, gênero, sexo, idade por meio de critérios injustos e injustificados intensificam ainda mais as formas de materialização do racismo e do preconceito.

Como os projetos de vida para se concretizarem dependem também do campo de possibilidades no que se refere aos aspectos econômicos e culturais, os jovens socialmente desfavorecidos são as maiores vítimas, impactando nas oportunidades de trabalho e de formação profissional. Entretanto, cabe ressaltar que em se tratando de desafios, para as jovens mulheres desfavorecidas, eles se tornam ainda maiores em comparação com as situações vulneráveis vivenciadas pelos jovens homens.

Nesse sentido, várias questões sociais e reproduções das desigualdades interferem na trajetória das jovens em vulnerabilidade, tais como: gravidez precoce e abandono da escola sem conclusão da educação básica, duplas jornadas – estudo e afazeres domésticos e/ou cuidados de um ente familiar. No âmbito do trabalho, as distribuições de tarefas perpassam a perspectiva de gênero: condições de trabalho são mais precarizadas, dificuldades de ascensão no mercado de trabalho, de retomada ao emprego e de formação profissional.

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. FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 19 – 35. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2018.

AQUINO, Luseni. A juventude como foco das políticas públicas. *In*: CASTO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria Cordeiro de; ANDRADE, Carla Coelho de. (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Governo Federal. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Ipea - Instituto de

Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Ipea, 2009. Introdução, p. 25-39. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5641. Acesso em: 24 maio 2019.

AVELAR, Christiane Pinheiro dos Reis Calil. **Projetos de vida e aspirações profissionais de jovens dos setores médios**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/view-TrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=89518. Acesso em: 22 jun. 2019.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução Sérgio Milliet. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 02 abr. 2018.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407- 423, abr. – jun. 2016. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/producao/producao-cientifica/>. Acesso em: 26 maio 2019.

DIAS, Jussara; FREIRE, Luciene (Orgs.). **Diversidade: avanço conceitual para a educação profissional e o trabalho – ensaios e reflexões**. Brasília: OIT, 2002. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/publication/wcms_224250.pdf. Acesso em: 16 jun. 2019.

HIRATA, Helena. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. **Educação & Tecnologia**, Curitiba, n.6, p.144-156, 2003. Disponível em <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1081/684>. Acesso em: 22 jun. 2019.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. A classe operária tem dois sexos. **Estudos Feministas**, ano 02, 1º semestre 1994, p. 93-100. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16291/14832>. Acesso em: 23 jul. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo**. Agência de notícias IBGE, 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>. Acesso em: 08 abr. 2018.

JEOLÁS, Leila Sollberger; PAULILO, Maria Ângela Silveira; CAPELO, Maria Regina Clivati (Orgs.). **Juventudes, desigualdades e diversidades: estudos e pesquisas**. Livro eletrônico. Londrina: Eduel, 2013. Disponível em: http://www.uel.br/pos/ppgsoc/portal/pages/arquivos/juventude%20e%20desigualdade_digital.pdf. Acesso em: 28 maio 2019.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084. out.- dez. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87321425009.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

MARCONDES, Mariana Mazzini. O cuidado na perspectiva da divisão sexual do trabalho: contribuições para os estudos sobre a feminização do mundo do trabalho. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina. **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Abaré Editorial, 2013. Segunda Parte, p. 251-280.

MURARO, Rose Marie. **A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro**. 8 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2002.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Manual de capacitação e informação sobre gênero, raça, pobreza e emprego: módulo 5: organização e participação**. Brasília: OIT, 2012. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/publication/wcms_430966.pdf. Acesso em: 16 jun. 2019.

QUIRINO, Raquel. **Mineração também é lugar de mulher!** desvendando a (nova?!) face da divisão sexual do trabalho na mineração de ferro. UFMG, 2011. 287f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Cap. 1 e 2, p. 47-107. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8NTGLQ>. Acesso em: 23 abr. 2018.

QUIRINO, Raquel. Divisão sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo: aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva marxista. **Trabalho e Educação**. v. 24, n. 2, maio-ago. 2015, p. 229-246. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9440>. Acesso em: 20 maio 2019.

RIOS, Dermival Ribeiro. **Minidicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: DCL, 2010.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. 2 ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

VELHO, Gilberto. Trajetória individual e campo de possibilidades. *In*: VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. Cap. 2, p. 31-48. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1064645/mod_folder/content/0/Textos%20-%20aula%2012/VELHO%20Gilberto.%20Trajet%C3%B3ria%20individual%20e%20campo%20de%20possibilidades.%20%5BCap2%20em%20Projeto%20e%20metamorfose%5D.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 29 mar. 2018.

YANNOULAS, Sílvia Cristina; GARCIA, Cid. Diversidade no mundo do trabalho: tópicos para uma comparação de categorias. *In*: MEHEDFF, Carmen Guimarães; PRONKO, Marcela (Orgs.). **Diálogo social, harmonização e diversidade no mundo do trabalho**. Brasília: FLACSO, 2003. p. 226-267.

O PAPEL DO ADULTO NA ORIENTAÇÃO DOS JOVENS NOS TEMPOS ATUAIS

Jackson Câmara Silva
Mestrando em Teologia
FAJE

Resumo: A sociedade tem vivido após a segunda Guerra Mundial uma época comumente chamada de pós-modernidade. A velocidade e o volume de informação, a tecnologia, o individualismo, as novas formas de comunicação, a globalização e a rápida mutabilidade no cotidiano do homem caracterizam esse novo tempo. Diante disso, se o ser humano, muitas vezes, apresenta-se desorientado na tentativa de acompanhar o brusco e o rápido ritmo desta “mudança de época”, os jovens, por sua vez, não são excluídos dessa realidade. Os medos de morrer, de ser excluído e de não estar interligado com as novas maneiras de interagir com os outros somados às agitações e às inseguranças próprias de sua fase, fazem com que o jovem precise de um apoio. Dessa forma, este trabalho aborda a necessidade da orientação da juventude no contexto pós-moderno buscando mostrar a importância, os pressupostos, a metodologia e os protagonistas dessa orientação. Diante de uma sociedade plural onde a religião não é mais o centro, mas uma parte integrante da vida das pessoas, observam-se as várias dimensões onde se faz necessária essa orientação, sobretudo, na política, na sociedade, na cultura e na vida cristã.

Palavras-chave: Juventude. Adulto. Orientação. Pós-modernidade.

INTRODUÇÃO

A juventude na pós-modernidade tem sido discutido com frequência nos últimos anos, principalmente no Brasil, palco de grandes eventos internacionais do esporte, do mundo artístico e religioso, sobretudo a Jornada Mundial da Juventude em 2013.

Não bastasse os desafios enfrentados nessa “mudança de época” e a preocupação com os jovens a cerca da violência, dos novos meios de comunicação e dos novos modos de vida, urge a necessidade de apoiá-los, principalmente através da orientação por parte dos adultos.

Desta forma, levantaremos algumas questões acerca da figura do adulto na orientação dos jovens nos tempos atuais. Inicialmente explanaremos uma contextualização da pós-modernidade, elencando suas principais características. Em seguida, veremos como a juventude tem vivido nesta época, perpassando seus medos, inseguranças, dúvidas a fim de problematizar e de perceber a necessidade dessa orientação.

Por fim, será abordada a fundamentação da necessidade e importância da orientação por parte dos adultos aos jovens, destacando sua missão. Além disso, pressupostos como o diálogo e a interação com o mundo juvenil e novos métodos essenciais para a eficácia dessa tarefa serão também discutidos.

1. PÓS-MODERNIDADE: UMA MUDANÇA DE ÉPOCA

O mundo passa por profundas mudanças sociais, tecnológicas, culturais e comunicacionais desde o fim da segunda Guerra Mundial. A Modernidade, que trouxe para o homem autonomia, superação da uniformização, positividade de sua pessoa, o triunfo da razão e o progresso, vai saindo de cena. A técnica assume tal autonomia que a eficiência e o consumo sobrepõem aos valores éticos, proporcionando uma robotização da sociedade.

O primeiro momento desta época é marcado pela Guerra Fria, pelo mundo bipolar, pelo processo de descolonização, pelos movimentos contra as discriminações do final da década de 60. Nesse período “a juventude” passou a ser reconhecida como uma categoria, principalmente pelo marco de maio de 1968, o qual ocorre na França revoluções estudantis com lema principal “é proibido proibir!” repercutindo na Europa e nos demais continentes. O segundo momento, nos anos 80, o mundo socialista vai enfraquecendo paulatinamente e os meios de comunicação crescem e cada vez mais e ficam mais sofisticados. Surgem as máquinas de fax, computadores de uso pessoal, internet, celular, uma vez que a televisão já estava bastante popularizada.

O mundo vai se configurando de uma forma bem diferente de outrora. A informação cada vez mais vai se tornando mais rápida e seu poder de persuasão mais forte. O ritmo da vida das pessoas acelera com o passar do tempo. Não se tem tempo para aprofundar conceitos, relacionamentos, experiências. A superficialidade parece ser uma grande marca dessa época. Busca-se aquilo que é passageiro, pois a felicidade se encontra no presente, naquele instante, e não se apresenta grandes preocupações com o futuro, nem se valoriza o passado o que resulta em uma anestesia de uma consciência histórica. Com isso, há uma “relativização dos valores necessários para a edificação das dimensões fundamentais da vida.” (CNBB, 2013, n.22) além de uma cultura instável que “perdeu sua semiautonomia de que gozava no modernismo” (RIBEIRO, 2009, p.65).

Mesmo a cultura apresentando-se instável, nos últimos trinta anos ela vai ganhando proporções em nível global com o auxílio da rapidez da comunicação e vai-se configurando gradativamente ao grande sistema econômico pós-industrial. Não só caiu o muro de Berlim em 1989, mas também “os muros da cultura”, identidade cultural, de cada país tem caído e aberto espaços para grandes “culturas-produto” globais tornando-se seus mercados consumidores.

No campo da religião observa-se uma busca incessante pelo sagrado¹. A secularização, que teve início na modernidade não acabou com a religião, mas apenas deslocou sua função social. Ela se pluralizou, assim como o conhecimento, por conseguinte, proporcionou um declínio na fidelidade religiosa e um aumento de mobilidade. Com a valorização do “instante”,

1 “Em maio de 2007, o Datafolha revelava que 97% dos brasileiros disseram acreditar totalmente na existência de Deus, 2% reconheceram ter dúvidas e apenas 1% admitiu não ter essa crença. Em nível mundial, os ateus oscilaram entre 2,4% e 4%; em nove países europeus, o número de ateus saltou de 5% em 1981 para 7% em 1999” (RIBEIRO, 2009, p.101)

tem-se buscado um acúmulo de experiências pontuais e fenômenos como *bricolagem*², *sícretismo*³ e *trânsito religioso*⁴ estão cada vez mais frequentes.

Na região metropolitana de Belo Horizonte, por exemplo, contrapondo jovens e adultos entre duas categorias apresentam-se: a) Entre os *católicos não praticantes* – metade dos jovens considera religião como algo prático-existencial, enquanto os adultos a consideram como doutrina e instituição, além também de boa parcela destes ser crítica e indiferente ao assunto. Em ambos, o aspecto de confiança transcendente aparece bastante significativa; b) Entre os *sem-religião*, majoritariamente os jovens ligam religião ao aspecto doutrinário-institucional, enquanto os adultos compreendem-na como algo doutrinário-institucional e confiança transcendente⁵. Possivelmente sejam esses fatores que os tenham motivado a deixar a religião.

Quanto às práticas religiosas, há maior incidência dos jovens nos grupos/células e oração/jovem nas práticas individuais, oração, jejum e vigília. Enquanto os adultos estão mais atuantes em ações sociais, doações, caridade, dízimo, funerais e nas cerimônias (missa/ceia/casamento). Também assistem programas religiosos na TV mais que os jovens, possivelmente tendo em vista o grande número de adultos, sobretudo idosos. A leitura bíblica, mesmo pouco sendo praticada, ainda tem sua preponderância no público jovem. Entretanto, o curioso foi a maior incidência dos jovens na visita à imagem, novenas, terços e procissões, promessas/desafios e, de forma esmagadora, no turismo, romaria e marcha.

Diante dessas inúmeras transformações rápidas e bruscas, o ser humano da pós-modernidade marcada pela fluidez, globalização e fragmentação se depara com uma “*inevitável crise de sentido* que atordoia as pessoas e atinge seus critérios de julgamento mais profundos” (CNBB, 2013, n.9). A individualidade outrora conquistada com o advento da subjetividade humana tornou-se muitas vezes o único critério de decisão passando a ser autorreferência. Mas, o homem dos tempos atuais não confiando em seus critérios, é “incapaz de responder às novas situações que surgem neste período” (CNBB, 2013, n.17). Restam oscilar entre dois extremos: de um lado, o relativismo, sobretudo moral subjetivista acompanhado da permissividade, frente ao mundo plural; do outro, o fundamentalismo que procura combater esse pluralismo e a rápida mutabilidade.

Atrelado a isso, vive-se também uma crise de instituições. Com o desejo de felicidade pessoal tendendo ao narcisismo e ao hedonismo, a família vai se instabilizando. Cresce o número de uniões não institucionalizadas e de divórcios e diminuem os casamentos tradicionais.

2 Síntese de elementos religiosos distintos “à la carte” em uma experiência religiosa com autonomia. “Do francês *bricolage*, corresponde a *do it yourself*, do inglês, e *faça você mesmo*. (RIBEIRO, 2009, p.87, nota)

3 Elementos de distintas tradições condensadas em um “produto” religioso.

4 Troca de pertença a uma religião.

5 Pesquisa coordenada pelo prof. Malco Camargos (Institutos Ver/Vertex) e equipe do CEGIPAR e PPGCR-PUC-MG realizada com 2826 amostras que englobavam 14 grupos focais [gênero/idade/classes sociais e situação religiosa/idade]. Aqui os dados entre os adultos serão tomados apenas para motivos de comparação.

O número de pais e de mães solteiras também cresce nos últimos anos. Já o Estado que outrora era garantia de proteção e de harmonia para a população tem se tornado cada vez mais vulnerável. Constantemente está ameaçado pelas crises políticas e econômicas, repercutindo nas crises sociais. Escândalos políticos, envolvendo corrupção, são frequentes e são consequências de um individualismo que perpassa a humanidade. Os interesses comunitários têm sido substituídos pelos interesses pessoais ou de pequenos grupos. Enquanto as instituições religiosas, que já perderam sua hegemonia no mundo na modernidade, frente à nova forma de vida das pessoas se deparam com o êxodo de seus fiéis para as novas formas de viver uma experiência religiosa fora das igrejas.

Portanto, se no contexto pós-moderno as pessoas vivem de certa forma desorientadas e em busca de um referencial, o que dizer dos jovens dessa mudança de época? Adiante, iremos analisar essa problemática.

2. A JUVENTUDE E A PÓS-MODERNIDADE

O conceito de juventude perpassa o âmbito biológico, social, histórico e cultural e não se limita a períodos etários simplesmente.

Na fisiologia, a juventude inicia com as transformações do corpo na puberdade e chegar à capacidade de reprodução, às transformações intelectuais e emocionais coroadas na fase adulta. Entretanto isso está vinculado ao aspecto sócio, histórico e cultural que vem sofrendo variações ao longo de décadas. Se na concepção clássica da sociologia o fim da juventude era marcado pelo término dos estudos, vivência do próprio trabalho, saída da casa dos pais tornando-se responsáveis por sua própria moradia, casar e ter filhos⁶, nos tempos atuais isso tem mudado significativamente. Mesmo com a conclusão dos estudos (agora universitários) e com a vivência do próprio trabalho, os jovens continuam morando na casa dos pais. Unindo-se, na maioria das vezes sem vínculo institucionalizado e tendo filhos, ainda se observa os jovens na casa dos pais ou quando “saem”, constroem seus lares em torno deles.

A pós-modernidade como vimos, provocou profundas mudanças na sociedade, inclusive na concepção de juventude. Essa se apresenta agora como pleno desenvolvimento humano e não mais como estágio preparatório para a vida adulta, segundo E. Hobsbawm.⁷ As instituições, uma vez responsáveis de acolher e servir os jovens, deixaram-nos desamparados haja vista sua fragilidade. “Por falta de contraste a nova geração teve problemas em construir sua identidade. Os formatos familiares emergentes impunham aos jovens um

6 CARDOZO. *Juventude, religião e neoliberalismo*, 3. RIBEIRO cita que Olivier GALLAND reduz a três fatos marcantes da vida adulta: começo da vida profissional, saída do lar de origem e a fundação de uma família. Além disso, ainda apresenta outra realidade: mesmo os jovens morando longe dos pais, continuam a depender material ou afetivamente deles. (RIBEIRO, 2009, p.118)

7 HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. In (RIBEIRO, 2009, p.114)

amadurecimento precoce, o que tornava mais independentes e ‘individualistas’” (RIBEIRO, 2009, p.122).

As relações sociais também mudaram. Com o advento da internet e os *smartphones*, os jovens anseiam em expandir suas relações que não se limitam mais aos espaços físicos que frequentam, mas encontram a extensão quase que infinita do espaço virtual. As novas formas de relacionamento virtual podem facilmente invadir a privacidade das pessoas e provocar certa perda de intimidade. Com essas novas formas de comunicação, também surge no meio deles um medo de não estar conectado e corre-se o risco de privilegiar essa forma de relacionamento em detrimento ao presencial. É claro que não se pode condenar essa realidade irreversível. Entretanto, esses tipos de relações “não são fortes o suficiente para superar crises, desencontros e dificuldades inerentes a toda as reações humanas.” (CNBB, 2013, n.38)

Além desse medo, a juventude se depara com mais dois grandes medos. O primeiro se trata do medo de morrer frente à violência que cresce assustadoramente. Os assassinatos entre adolescentes e crianças no Brasil, por exemplo, aumentaram em 346% nos últimos trinta anos, enquanto os homicídios de um modo geral cresceram 259%⁸, os suicídios 62,5 % e as mortes no trânsito 38,7 % (BAPTISTA, 2014, p. 27-28). O segundo consiste no medo de sobrar e de ser excluído frente ao desemprego e a injustiça social.

Diante desses medos, inseguranças, crise de identidade, o jovem muitas vezes se encontra desamparado, tentando se equilibrar entre a proteção e a liberdade que são falhas nas instituições, mas assumidas e tecidas pela modernidade e globalização. No embate entre os meios de comunicação em massa e os pais e educadores que referência o jovem segue? Como construir sua identidade em porto seguro? No próximo ponto trataremos o papel do adulto na orientação para a juventude.

3. A ORIENTAÇÃO DA JUVENTUDE NOS TEMPOS ATUAIS

Para analisarmos o tópico central do nosso trabalho, convém dividi-lo em dois momentos: o primeiro trata da necessidade e da importância da orientação dos jovens abordando não só um caráter social, mas também a dimensão psicológica para fundamentá-las; o segundo momento trata dos pressupostos e da metodologia dessa orientação a fim de contribuir para sua eficácia.

A NECESSIDADE E A IMPORTÂNCIA DA ORIENTAÇÃO

Concomitantemente com a pós-modernidade, os jovens passam por conflitos, dúvidas e insegurança próprios do seu estágio de desenvolvimento. Sua experiência inaugural de luto se dá pelo corpo, diferente daquele presente na infância. Começa a perder referencial dos pais da infância: de heróis, passam a serem aqueles “chatos” que impõem limites e

8 “Mapa da violência 2012” in CNBB, *Campanha da Fraternidade 2013: Texto-Base*, n.107, nota

pensam que ele(a) ainda continua criança. Dessa forma, intrinsecamente necessitam de outro referencial.

Os “ídolos” roubam o espaço dos heróis em quadrinhos do tempo de criança. São cantores(as), bandas de música nacional e internacional, atores, atrizes, todos alicerçados nos novos meios de comunicação que ganham fãs juvenis. Tornam-se uma referência passageira, vulnerável e superficial, haja vista sua rápida mutabilidade. A “galera”, por sua vez, que contribui com a vida social do jovem, muitas vezes apresenta-se como “tribos”, ou seja, grupos que compartilham os mesmos ídolos e manifestam o mesmo comportamento. Dessa forma, também não se firmam como uma referência para os jovens.

Se os pais, os ídolos e a “galera” não se apresentam como referencial para os jovens atuais, restam outros adultos ou jovens um pouco mais experimentados que se tornem um novo referencial.⁹ Jorge Ribeiro citando Maria Rita Kehl fundamenta o a importância do adulto na juventude:

Se os jovens atuais são sujeitos dos próprios atos, também são alvo de atuação e do pensamento dos adultos. Maria Rita Kehl qualifica os jovens como caixa de ressonância dos sintomas da cultura; neles, nós, adultos nos vemos como “num espelho distorcido que reflete o que já deixamos de ser, o que seríamos se ainda nos sentíssemos capazes, e o que nos recusamos terminantemente a ser”. Esse contexto implica uma relação ética: se é verdade que inventar a própria vida é tarefa desses seres vulneráveis, cabe aos adultos “preencher, com o pensamento e o diálogo, o inquietante vazio em que os jovens tentam aportar suas frágeis embarcações” (KEHL, M. R. *A fratria órfã*,⁷ in RIBEIRO, 2009, p.120)

Não somente se percebe o fundamento, mas também a grande importância do adulto em servir como um “porto seguro” para as “frágeis embarcações” da juventude. Reforçando isso, o texto base da campanha da fraternidade de 2013 enfatiza a necessidade e a importância da orientação dos jovens. Uma boa orientação proporciona mais determinação em suas decisões, sobretudo as mais delicadas, ausência de manipulação e coragem de lutar pelos seus direitos e os dos outros. Torna-se um grande apoio na construção de visão do mundo, principalmente acerca das relações interpessoais frente “às divergências suscitadas pela competitividade e concorrência social”, além de também educar os jovens na fé conduzindo-os à maturidade cristã (CNBB, 2013, nn. 32, 120, 281, 282 e 296).

Entretanto, este documento lamenta a deficiência do acompanhamento da juventude, pois muitos jovens continuam sozinhos e sem orientação pela carência de pessoas que os oriente. Os líderes adultos não acompanham nem proporcionam um apoio necessário aos agrupamentos juvenis. Pais e religiosos ainda estão muito distantes dos jovens e não os

9 CNBB, 2013, n.300: cita a necessidade de “bons assessores adultos e bons líderes jovens”.

acompanham sistematicamente. As comunidades também não possibilitam atividades apropriadas para suprir essa ausência de orientação (CNBB, 2013, nn. 69, 70, 120 e 121).

PRESSUPOSTOS E METODOLOGIA PARA A ORIENTAÇÃO

Após ser observada a necessidade e a importância da orientação da juventude, convém analisarmos também os pressupostos e a metodologia de uma boa orientação.

Se desde os primórdios o homem tem a necessidade de se comunicar, quanto mais os jovens em uma época cuja comunicação impera com sua dinamicidade. Não só nos meios eletrônicos, mas também nas diversas expressões manifestas em sua vida como a música, a arte, o esporte, o trabalho e a educação percebe-se a necessidade dos jovens comunicarem o que pensam e sentem. Dessa forma, o *diálogo* e *interação* com o jovem é imprescindível. Para isso faz-se necessário uma aproximação do mundo juvenil que previamente deve ser conhecido. Os adultos não devem assumir uma postura de superioridade frente à juventude. Por mais que tenham vivido mais experiências que os jovens e com a facilidade da troca de informação, sempre há algo para aprender. Dessa forma, obtêm-se os elementos essenciais para um frutuoso diálogo, culminando posteriormente em um bom relacionamento.

Por outro lado, a *escuta*, parte integrante e pressuposta do diálogo deve ser aprimorada por parte dos adultos. Na mudança de época em que vivem não há espaço para discursos moralistas e julgamentos. Nem mensagens superficiais e pouco fundamentadas que o fazem permanecer desorientados. Os jovens nos tempos atuais anseiam por algo mais substancial e gostariam de buscar o fundamento das coisas. Querem saber o porquê das proibições e permissões e não simplesmente “engoli-las” como ordens.

Em uma época de crise de referenciais, além do diálogo e da interatividade com os jovens, o orientador para ser referência e “porto seguro”, deve apresentar *testemunho*, sendo coerente naquilo que fala e vive. Do contrário, o mundo juvenil prefere resolver suas questões sozinho, já que os orientadores com a falta de testemunho não manifestam confiança.

A dinamicidade e rapidez da comunicação exigem que os orientadores utilizem novos métodos e novas linguagens para que o acompanhamento dos jovens seja cada vez mais eficaz. Conversas presenciais, mesmo que não seja adequado substituí-las pelas conversas virtuais, podem servir-se dessas como mais uma ferramenta de diálogo e proximidade com os jovens. Haja vista “50% dos jovens brasileiros (de 18 a 29 anos) utilizarem a internet para trabalhar, para estudar e relacionar socialmente”. Quanto ao uso esporádico o número ultrapassa 80%. Quanto ao celular, “85% apontam como dispositivo móvel mais importante da vida.” Daí a necessidade dos orientadores inserir-se nos meios midiáticos e tecnológicos, até para proporcionar reflexões acerca de seu uso devido (CNBB, 2013, nn. 89-90, nota; 240).

Em nível grupal, é aconselhável promover encontros dinâmicos de formação de âmbito psicológico, espiritual, social, cultural, de oração, seminários vocacionais, semanas e jornadas para a juventude contando com a ajuda de teólogos, psicólogos e pedagogos, a fim de proporcionar uma melhor compreensão da realidade dos dias atuais.

Entretanto, convém lembrar que é fundamental haver a participação na organização não só desses eventos, mas como outros que não necessariamente sejam direcionados para o público juvenil. Isso também é uma forma de ouvir e acolher a contribuição que os jovens podem oferecer, além de proporcionar proximidade como os adultos.

CONCLUSÃO

Vivemos em uma mudança de época exigente e cheia de desafios para serem desbravados. Acredita-se que a orientação da sociedade pós-moderna é indispensável para sua melhor compreensão e vivência.

Deste modo, este trabalho longe de “condenar” o período que vivemos, procurou contextualizar suas diversas realidades e riscos. Perceber o jovem nesse período foi muito importante para compreendermos que conflitos, dúvidas e inseguranças próprios do seu desenvolvimento também são oriundos dos tempos atuais. A perda de referencial também partiu dessas duas dimensões e vimos que o impulsionou a buscar outro referencial.

Mesmo sabendo de sua necessidade e importância, além de ser um dever de todo corpo eclesial, como tem afirmado a texto-base da Campanha da Fraternidade de 2013, ainda se observa a deficiência do acompanhamento dos jovens. Mesmo que haja órgãos como a Comissão Episcopal Pastoral para a Juventude que juntamente às Novas Comunidades, pastorais, comunidades eclesiais de base e outros meios têm contribuído para esse trabalho, faz-se necessário maior proximidade com a juventude por parte dos adultos, bons líderes jovens, além dos padres e religiosos e outros profissionais como psicólogos, pedagogos e teólogos diante dos desafios pertinentes de hoje.

É claro que não se pode descartar o papel dos pais, dos educadores e do Estado na formação dos jovens. Entretanto, cabe aos adultos proporcionar fecundo diálogo entre a juventude e todas essas esferas, que sozinhas são deficientes para o desenvolvimento do grande potencial inerente aos jovens.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. *Teologia da Libertação e Juventude* in Anais do 27º Congresso Internacional da SOTER: espiritualidade e dinâmicas sociais: memória – perspectivas / Organização SOTER. Belo Horizonte: SOTER, 2014.

CARDOZO, Carlos Eduardo. *Juventude, religião e neoliberalismo*. Horizonte Teológico. Belo Horizonte. Ano 7. N.14 jul/dez 2008

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. *Campanha da Fraternidade 2013: Texto-Base*. Brasília, Edições CNBB, 2012

_____. *Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora 2011-2015*. Brasília, Edições CNBB, 2011

OLIVEIRA, J. Lisboa Moreira de . *Viver os votos em tempos de pós-modernidade: desafios para a Vida Consagrada*. 3ª Ed. São Paulo: Loyola, 2004

OLIVEIRA, Pedro de Assis Ribeiro. *Pertença/desafeição religiosa: recuperando um antigo conceito para entender o catolicismo hoje* **in** Revista Horizonte. Belo Horizonte, vol. 10, n.28, p. 1230-1254, out/dez de 2012

RIBEIRO, Jorge Claudio. *Religiosidade jovem: pesquisa entre universitários*. São Paulo: Loyola: Olho d'Água, 2009

A BANALIZAÇÃO DOS VALORES E DAS RELAÇÕES COMO GERADORA DE AUSÊNCIA DE SENTIDOS¹

Jefferson da Costa Moreira

Graduando em filosofia

Universidade Federal de Lavras - jeffcostmoreira@gmail.com

Vanderlei Barbosa

Professor da

Universidade Federal de Lavras - vanderleibarbosa@ded.ufla.br

Resumo: Este ensaio tem como objetivo investigar tanto a formação cultural da juventude na sociedade contemporânea quanto o de interpretar o significado de tal concepção. Diante de tantas possibilidades de escolhas, os jovens buscam alternativas para aparentar felicidade e, não sabendo onde querem chegar, quaisquer coisas os satisfazem. Os referenciais da juventude estão sendo constituídos a partir de categorias que elucidam liquidez, banalização dos valores e entretenimento, centralizados no individualismo que levam ao vazio e ao efêmero. Logo, a ideia de valores sólidos, consistentes e permanentes focados no coletivo parece extemporânea. Diante deste contexto, a pergunta que se coloca é: Como a filosofia e a literatura podem contribuir para a formação cultural da juventude? Essa é a questão que orientará as reflexões sobre a temática da banalização dos valores e das relações que resultam na ausência de sentido. Sabe-se também que o espírito humano não se satisfaz apenas com uma dimensão puramente material, por isso é necessário elucidar a questão da racionalidade prática, que pode ser traduzida em termos amplos, no problema do resgate da questão da inteligência na sua dimensão sapiencial. São privilegiados nesse estudo, para fundamentar as reflexões apresentadas, as seguintes obras e autores: *A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura* de Mário Vargas Llosa; *Bagagem* de Adélia Prado e *Meu quintal é maior do que o mundo* de Manoel de Barros. Por meio da análise desses textos, tem-se o intuito de corroborar com o pensamento acerca da formação cultural da juventude que para além da dimensão técnica necessita de densidade ética, poética e humana. Espera-se, com essa pesquisa contribuir na construção da identidade da juventude contemporânea no sentido da abertura e de resgate de valores humanos que em termos filosóficos e poéticos são elementos fundamentais para a saúde do espírito. Ademais, para que os jovens possam assumir seu posicionamento no mundo é necessário colocar em prática a máxima socrática, ou seja, ‘conhecer a si mesmo’ e consequentemente apresentar possibilidades que elucidam um projeto de vida, onde os jovens possam ancorar-se em raízes fecundas, para que assim possam fazer vida, fazer futuro, chamar utopias, buscando alcançar com ousadia a *eudaimonia* necessária para trazer um sentido para as suas vidas.

Palavras-chave: Juventude; Filosofia; Literatura; Cultura.

¹ Este ensaio é fruto de uma temática proposta pelo Padre Sérgio França, reitor do Seminário Diocesano São Tiago, em São João del Rei – MG. Tal proposta foi transformada em uma palestra proferida pelo Professor Celso Reis Macedo, no primeiro encontro vocacional da Diocese de São João del Rei onde o autor desse ensaio deu início ao seu discernimento vocacional e a partir dessa experiência e através de reflexões levantadas juntamente com seu orientador expõe essas ponderações.

INTRODUÇÃO

Aprendam com os lírios do campo, como crescem, eles que não trabalham nem fiam. E eu digo a vocês que nem Salomão, com toda sua majestade, nunca se vestiu como um deles. (Mt 6, 28)

A sociedade contemporânea vivencia uma grave crise de valores, ou ainda mais, nas palavras de Mário Vargas Llosa, sofre uma metamorfose em sua cultura. É difícil para a maioria dos jovens, no atual contexto de relativismo e fragmentação, saber o que é certo e o que é errado. Esse obscurecimento do horizonte ético, nos assevera o teólogo Leonardo Boff, conduz a uma insegurança muito grande na vida e numa permanente tensão nas relações sociais, agravada pela lógica dominante da economia e do mercado, que se rege pela competição, e não pela cooperação, dificultando destarte o encontro de estrelas guias e de pontos de referência comuns².

Considerando a história, verificamos que as religiões continuam, apesar das contradições e de séculos de cientificismo e tecnicismo, sendo um manancial de valores singulares para a maioria da humanidade que precisam ser enriquecidos, se almejamos resistir as intimidações do capitalismo mundialmente integrado. Por que? Porque as grandes religiões, contêm dimensões coletiva, comunitária, bem-comum, que precisam ser restituídas como princípios de cooperação e reinvenção da esperança que escapam dos estreitos laços da racionalidade em sua dimensão instrumental.

No cipoal de “valores relativos” da sociedade contemporânea, tudo é definido a partir de uma visão intimista e do personalismo das circunstâncias. Nesse contexto, embora pareça extemporâneo falar de valores, insistimos na tese de que definir os limites do que vale (atitudes de vida) e do que não vale (atitudes de morte), não só é necessário como também imprescindível. Exatamente, na perspectiva da tradição filosófica da justa medida que pode servir de referência à juventude no processo de autodesenvolvimento pautado, no cuidado e na ousadia. Cuidado e ousadia são duas fontes para a formação de uma personalidade integrada de uma juventude em busca de caminhos.

Estas duas dimensões cuidado e ousadia devem ser transformadas em atitudes de ação, abertura e proximidade, tornando-se fontes de sentidos, de sensibilidade, de identidade, de caráter que levem a juventude a inventar e reinventar a própria história como protagonista de um tempo eticamente mais avançado, esteticamente mais aperfeiçoado e politicamente mais democrático.

Depois dessa breve contextualização do cenário contemporâneo, nos parece pertinente estabelecer algumas questões, tais como: Qual o sentido da vida? É possível definir a felicidade? Como lidar com a imprevisibilidade? Como ser protagonista da própria história? Para

2 Cf. LEONARDO BOFF. Como fundar a ética hoje? Folha de São Paulo, Tendências e debates, 15 de junho de 2003.

onde estamos indo? São inquietações que devem mobilizar o pensamento juvenil da sociedade contemporânea, no sentido de instigá-lo na construção de paradigmas que superem a fragmentação e restitua a visão de totalidade.

Ora, o caminho da juventude é fundamentado por cavidades que requer atenção e faz-se necessário está bem alicerçado por valores, crenças e costumes bem solidificados para que assim o jovem não mergulhe na efemeridade, daí a dimensão de cuidado. Mas é igualmente importante transformar as cavidades, as contradições, as fugacidades e as inquietações em desafios a serem superados, daí a dimensão da ousadia.

Assim sendo, pretendemos neste ensaio apresentar reflexões que enaltecem um sopro de esperança para a juventude contemporânea, elucidando no primeiro momento os impasses presentes no mundo juvenil caracterizando a roupagem impressa na juventude e em segundo plano, tentar reconstruir novos caminhos, resgatando a consciência ética e moral à luz do evangelho.

A ROUPAGEM DA JUVENTUDE

O que significa banalizar? Espontaneamente, cada indivíduo saberia a definição desse termo pois para defini-lá teria como direcionamento a ideia etimológica da palavra, isto é, o verbo banir. Ora, banalizar seria o mesmo que banir, mas tal banalização é vista sofisticadamente, isto é, tem como essência a liquidez, algo que não dói, que evapora rapidamente, quando se vê já foi.

Segundo o dicionário informal, banalizar é “transformar “valores caros” em algo comum e sem importância.” Nesse sentido é evidente que em nossa sociedade ocorre uma transvaloração dos valores caros, ou seja, toda consciência moral e ética construída na sociedade está se tornando algum comum e sem importância.

Entretanto, qual a roupagem da juventude? Estariam alicerçados por uma vida virtual que acaba simulando o ambiente real? Ora, nos últimos anos nossa vida tem como narrativa a publicidade, isto é, a predominância do uso das imagens: “os pés na areia da praia, a farra com a família, a festa de sábado à noite, o almoço com as amigas, a cerveja gelada à beira da piscina.”

Atividades que são compartilhadas nas redes sociais estampando o selo: somos felizes. Seria essa a verdadeira *eudaimonia* defendida pelo pensamento aristotélico? Notoriamente, os sorrisos vistos nas imagens e vídeos, comprovam a vitória sobre a tristeza, são representações que informam nossa incrível aproximação com um mundo onde não há espaço para os aborrecimentos da vida.

No entanto, para exercer essas atividades, não precisamos de “atravessadores”, isto é, somos produtores e disseminadores de nossas próprias imagens, nossa vida vai direto para redes sociais, a saber: Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp, sites que temos controle e poder sobre quem somos, ou ainda mais, aquilo que queremos ser. Mas o cerne dessa problemática

consiste na seguinte questão: Não precisamos de intermediários para nos representar, isto é, para mostrar quem nós somos, mas porque insistimos em fazê-lo tendo como base uma lógica baseada na irrealdade?

Frei Patrício Sciadini, em seu livro intitulado *Espiritualidade do Avental* (2007) enaltece que valorizamos mais a caixa, isto é, a boa aparência e não a substância e a essência. Entretanto é necessário “tirar os mantos”, e olhar o que tem dentro. Acerca disso, temos a seguinte história:

[...] Recordo que uma vez estava no Equador e ia para o Chile para visitar as Carmelitas Missionárias, fundadas pelo beato Francisco Palau, muito minhas amigas. Como não gosto de chegar com as mãos vazias, acho uma falta de delicadeza, no aeroporto queria comprar alguma coisa. Vi uma caixa de chocolate, de madeira bem bonita. Perguntei o preço e o vendedor, com maior tranquilidade, me disse: “Trinta dólares”. Era muito caro para o meu “bolsinho”. Mas fui adiante: “Quanto chocolates tem cada caixinha?” “Não mais que dez” Naquele mesmo balcão havia chocolate sortido, e quando perguntei se eram os mesmo da caixinha, ele me disse que sim. Como um pobre ignorante, perguntei: “Quantos chocolates tem num quilo e quanto custa o quilo?”. O rapaz me disse: “Em cada quilo dever ter mais ou menos quarenta chocolates, e custa três dólares.” “Então você me pese dois quilos”. O moço me olhou com certa desconfiança, e perguntou: “O senhor não vai levar a caixinha tão bonitinha?”. “Não, porque as freiras a quem vou dar os chocolates não comem caixinhas, mas sim chocolates.” (SCIADINI,2007,pp. 67-68)

Ora, para alcançar nosso eu profundo é necessário diria o apóstolo Paulo despertar nossa *Kenosis*, isto é, esvaziar-se de valores efêmeros que não corroboram em nossa construção humana, alicerçarmos com potenciais críticos e emancipatórios para que possamos “ver e sentir o mundo”. Em outras palavras, numa perspectiva da teologia da libertação, Leonardo Boff ao ponderar acerca dos desafios presentes na sociedade contemporânea, diz que “[...] devemos desentulhar e liberar o *daimon* interior e começar a auscultá-lo de novo. [...] precisamos resgatar o bom senso ético, aquilo que simplesmente deve ser, pois essa é a missão que o *daimon* desempenha dentro de nós. Ele é a fonte da criatividade ética e moral.” (BOFF, 2003, p.36).

Assim sendo, nossa juventude contemporânea, precisa educar o olhar para superar essa situação de normalidade. Em outras palavras, não se pode deixar de lado a figura *flânuer*, de um andarilho, diria o poeta francês Charles Baudelaire e o filósofo Walter Benjamin, isto é, devemos deixar de lado o ritmo vertiginoso presente na sociedade e atentar-se para o tempo presente.

O que podemos depreender das ideias dos referidos autores? Todos convergem para o foco de que é importante atentar-se para a prática essencial da vida humana, que revigora

qualquer indivíduo, ou seja, devemos abrir os olhos para o agora e realizara atividade que consiste na contemplação da vida, pois só assim não iremos “aparentar felicidade”, isto é, precisamos ter em mente um projeto de vida, que possibilite despertar uma felicidade mais duradoura.

NOVOS HORIZONTES EM TEMPOS DE VERTIGEM

Segundo Boff: “[...] nosso tempo se caracteriza por uma crise generalizada que atinge fundamentos das convicções estabelecidas, das culturas, das religiões, dos valores, das políticas e do cotidiano”. (BOFF, 2002, p.9). Como superar esse tempo? Estaria a sociedade seduzida pelo “canto das sereias” enfrentado por Ulisses? Quando é que a sociedade atingirá um novo *kairós*?

Ora, para pensar nosso “modo de ser e estar no mundo” é necessário assumir um posicionamento, isto é, o sentido da vida não advém de uma decisão momentânea, pensamos a vida hoje, ou nas palavras do apóstolo Mateus: “Não vos preocupeis, pois, com o dia de amanhã: o dia de amanhã terá as suas preocupações próprias. A cada dia basta o seu cuidado.” (Mt 6,34) Assim sendo, não se pode olhar a vida tendo como norte somente os benefícios da alegria efêmera, mas também observar as consequências das atitudes realizadas para que assim o mundo não perca sentido, ou seja, devemos ter em mente a virtude da prudência aristotélica, ou ainda mais, é preciso saber viver³.

Nesses tempos de vertigem, diria Llosa “a cultura está atravessando uma crise profunda e entrou em decadência.” (LLOSA, 1963, p.9) Assim sendo, um novo caminho deve ser criado para que assim possamos amadurecer ainda mais as dimensões que são de suma importância para o ser humano, a saber: a espiritualidade e a ética do cuidado⁴. Mas como alcançar essa dimensão espiritual e esse cuidado? Para tecer essas duas perspectivas ressaltamos um viés poético, filosófico e até mesmo teológico.

Analisando a espiritualidade, embainhamo-nos em reflexões advindas de uma literatura que detêm uma simplicidade, mas ao mesmo tempo rica em sofisticação e que se aproxima do olhar poético de Adélia Prado. Diante de uma sociedade que busca respostas rápidas e vive uma ausência de sentidos, a Bagagem⁵ adeliana, vinculada a uma matriz religiosa, enaltecem experiências através de poesias que corroboram na construção de um pensamento crítico, despertando assim a sensibilidade para a vida. Em outras palavras, por intermédio da poesia é possível religar o todo, isto é, a poesia adeliana é a porta de entrada de muitos jovens

3 Cf. Música “**É Preciso Saber Viver**” composição de Roberto e Erasmo Carlos, 1998.

4 Cf. Barbosa, Vanderlei. Da ética da libertação à ética do cuidado: uma leitura a partir do pensamento de Leonardo Boff. São Paulo: Porto de Ideias, 2009.

5 Cf. Prado, Adélia. Poesia Reunida. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

na literatura, como também contribui na formação humana em sua totalidade, alcançando proporções éticas, morais e sagradas.

Ora, a poética de Adélia Prado consegue retirar da simplicidade, do cotidiano e da imanência, a beleza, a densidade e a transcendência, demonstrando que para compreender a vida é preciso cuidar de todos os detalhes que constituem o universo da existência, dando-lhe uma nova leitura do cotidiano aos pequenos afazeres da vida.

Entrementes, temos a ética do cuidado que também coopera na estrutura de valores mais sólidos na sociedade. O cuidado na perspectiva de Boff, é a base para uma convivência do bem querer que engloba todos os seres. Soma-se a essa perspectiva a poesia de Manoel de Barros que tem uma filosofia maravilhosa que ensina o valor do que não tem valor.

Essa deveria ser a filosofia de toda escola, pelo menos até a educação da infância que é, por excelência, o tempo primordial da formação para a vida. As escolas tem pressa e a educação exige ócio. Esse descompasso cria horrores e não encantamento. Ensinar a olhar monumentos e não as coisas em si mesmas na pura gratuidade do existir é um erro crasso. Em outras palavras, o saber primordial não brota do conhecimento dos livros e das teorias. O saber primordial brota dos sentidos – ver, ouvir, tocar, saborear, cheirar – como assegura Rubem Alves. Sem impregnar de sentido a educação se torna sem sentido: óbvio assim.

Nesse ínterim, identifica-se que muitas escolas modernas ensinam tecnologias, macroeconomia, astronomia, geopolítica etc., mas não ensinam as percepções primárias: terra, ar, água e fogo. Não ensina a olhar estrelas, minhocas, passarinhos, fritar ovo, arrumar a cama, limpar ou lavar o próprio prato que come. Ora, a educação de verdade não precisa fazer razão, precisa fazer sentido. Por isso, as reflexões sobre a poesia interrogam a natureza da vida social e da comunidade política porque viver é mais do que sobreviver, é alcançar virtudes e conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir acerca da banalização dos valores e das relações como geradora de ausência de sentido, buscamos contextualizar a sociedade contemporânea marcada pela grave crise de valores que tem provocado o obscurecimento do horizonte ético e gerado insegurança na juventude, o que traz tensões nas relações sociais regida pela lógica dominante da economia e do mercado.

Também procuramos em diferentes autores, pontos de convergência que demonstram que para compreender a vida é preciso cuidar de todos os detalhes que constituem o universo da existência, dando-lhe uma nova leitura do cotidiano aos pequenos afazeres da vida.

A partir dessas incipientes investigações podemos inferir que as categorias de cuidado e ousadia são fundamentais para potencializar a juventude em suas buscas de sentido que possam superar a banalização dos valores e das relações e restituir sentido da vida.

Ou seja, a juventude contemporânea precisa se perguntar: Quem sou eu? Como jovem, qual o meu papel na sociedade? Logo, voltamos a questão inicial: se eu não sei onde quero chegar qualquer caminho serve. Ora, para que isso não aconteça temos que assumir nossa identidade, isto é, o jovem tendo como intuito atingir o esclarecimento e passar para maioria tem que saber ser protagonista da sua própria história.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Vanderlei. *Da ética da libertação à ética do cuidado: uma leitura a partir do pensamento de Leonardo Boff*. São Paulo: Porto de Ideias, 2009.
- BARROS, Manoel. *Meu quintal é maior do que o mundo: Antologia*. São Paulo: Alfaguara, 2015.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: Ética do Humano - Compaixão pela Terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- INFORMAL, dicionário. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/banalizar/>. Acesso: 23 de jun 2019
- LEONARDO BOFF. *Como fundar a ética hoje?* Folha de São Paulo, Tendências e debates, 15 de junho de 2003.
- LLOSA, Mário Vargas. *A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1963.
- PRADO, Adélia. *Poesia Reunida*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.
- SCIADINI, Frei Patrício. *Espiritualidade do Avental*. São Paulo: Loyola, 2007.

JUVENTUDE E PROJETO DE VIDA NA CONTEMPORANEIDADE: A BUSCA POR RECURSOS NA RELIGIÃO

Rachel Omoto Gabriel

Mestranda em Educação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - rachelomoto@alumni.usp.br

Resumo: Na esteira de estudos que apontam para a relevância que a religião ainda tem como agente socializador na contemporaneidade (SETTON, 2008) e para a importância que determinadas parcelas da juventude brasileira atribuem à essa dimensão (NOVAES, 2008), investiga-se a influência da religião nas trajetórias de vida de jovens católicos frequentadores do Anchietaum, Centro de Juventude mantido pela Companhia de Jesus na cidade São Paulo/SP. Considerando que as trajetórias de vida são “colocações e deslocamentos no espaço social” (BOURDIEU, 2014), são levados em consideração os desafios impressos pela complexa realidade contemporânea e excludente sociedade brasileira na tessitura de projetos de vida, relacionando esse contexto ao envolvimento religioso de jovens. Neste trabalho, à luz de um referencial analítico-teórico bourdieusiano, apresentamos análise preliminar de dados de pesquisa de mestrado em andamento obtidos por meio de questionário on-line, de preenchimento voluntário e com garantia de preservação do anonimato, respondido por 231 jovens, de 17 a 32 anos, frequentadores do Anchietaum. As respostas acerca das razões pelas quais os respondentes começaram a frequentar e continuam frequentando o centro de juventude em questão mostram que, juntamente à esperada busca por experiências especificamente religiosas, põe-se em relevo a busca por autoconhecimento e ajuda para pensar em um projeto de vida, do que se sugere que a procura por experiências religiosas parece confundir-se com uma busca principalmente por recursos que possibilitem o conhecimento de si e proporcionem ferramentas para a conformação de um projeto de vida. Esse postulado se reforça ao considerarmos que a principal experiência religiosa oferecida aos jovens pelo instituto, os “Exercícios Espirituais”, parece priorizar justamente a reflexividade e estimular a reflexão sobre projeto de vida. Considerando que os recursos ou capitais podem ser de diferentes espécies, isto é, econômicos, culturais, sociais, simbólicos, linguísticos etc. (BOURDIEU, 2012), as outras respostas acerca do que os jovens pesquisados buscavam e ainda buscam no centro de juventude pesquisado apontam para uma demanda também por capital cultural (formação metodológica, cultural e sociopolítica), social (fazer amigos) e afetivo (acolhida). Nesse sentido, a análise dos distintos recursos buscados pelos jovens em suas experiências religiosas pode contribuir para a compreensão das relações tecidas entre juventude e fé neste momento histórico repleto de desafios.

Palavras-chave: juventude, religião, projeto de vida, capital simbólico.

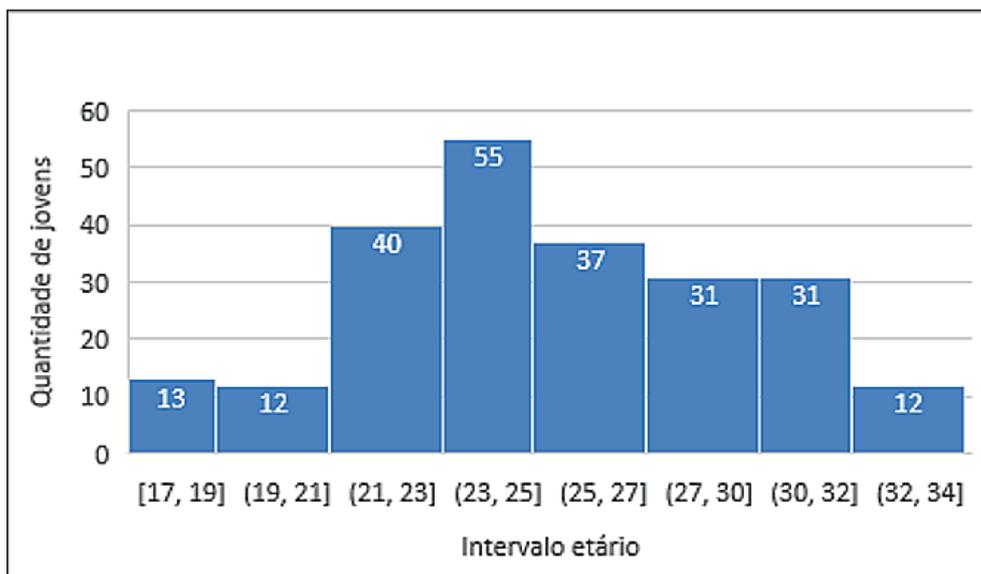
Em pesquisa¹ realizada com jovens católicos frequentadores do Anchietaum, Centro de Juventude² mantido pela Companhia de Jesus³ no Brasil na cidade de São Paulo/

1 A pesquisa em questão é o mestrado em andamento de autoria desta pesquisadora, sob orientação da Profa. Dra. Kimi Tomizaki, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Apresentamos aqui apenas alguns dados parciais.

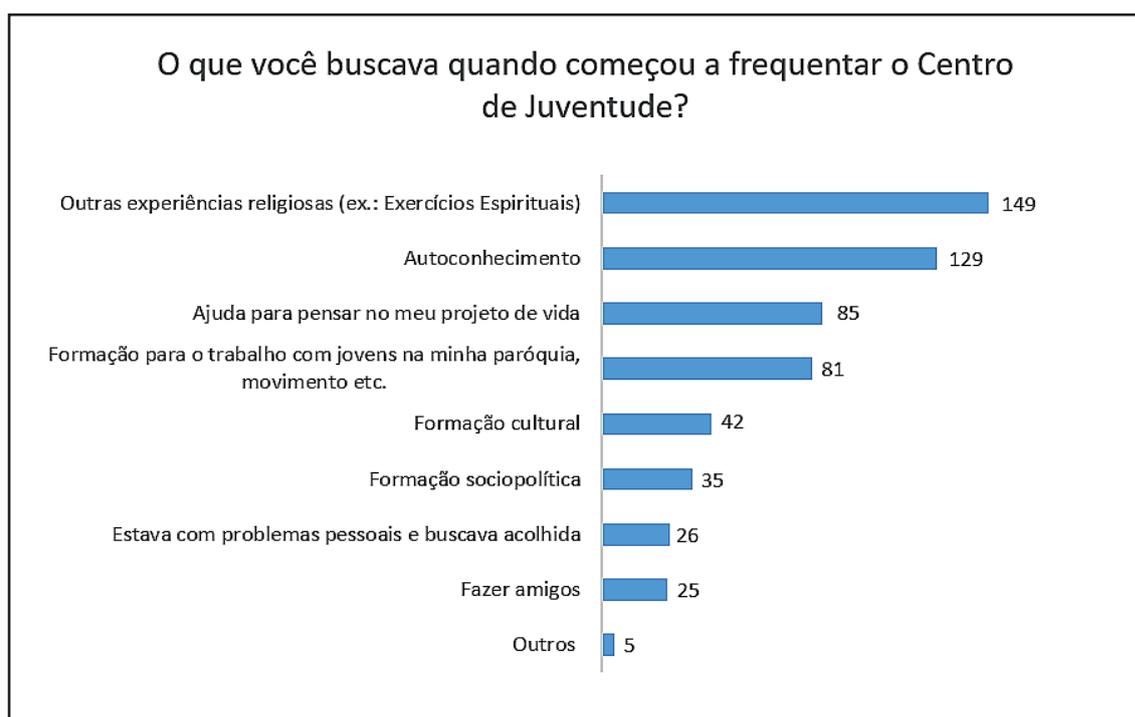
2 Há diversos centros e institutos de juventude católicos mantidos por distintas congregações, movimentos e grupos de leigos no Brasil. Nesses espaços são oferecidas experiências religiosas, formação metodológica, social, cultural etc. para jovens católicos e outros interessados.

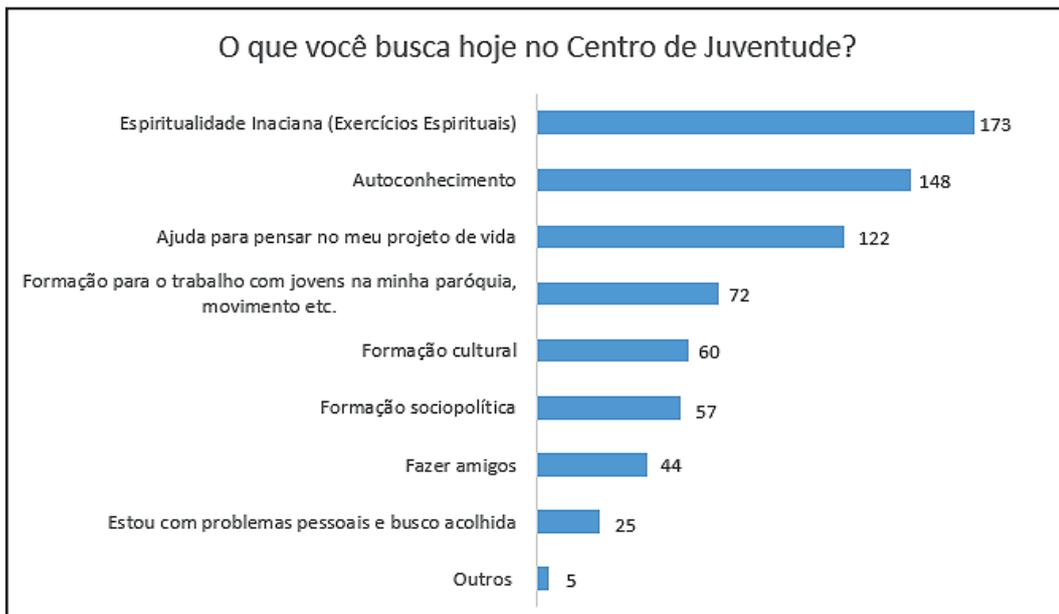
3 A Companhia de Jesus (jesuítas) é uma ordem religiosa ligada à Igreja Católica.

SP, perguntamos o que buscavam quando começaram a frequentá-lo e por que continuavam a fazê-lo. Dos 231 respondentes entre 17 a 32 anos (público-alvo do instituto em questão), a maior parte tinha entre 23 e 25 anos, conforme gráfico a seguir:



Por meio de questionário on-line, com garantia de preservação do anonimato, os jovens puderam escolher dentre diversas alternativas e, também, acrescentar livremente opções não elencadas. Como cada pergunta permitia mais de uma alternativa, num total de 577 e 706 respostas para cada pergunta, respectivamente, os resultados obtidos foram:





A análise das três respostas mais citadas revela que, diferentemente do que se poderia supor à primeira vista, ou no senso comum, jovens católicos que frequentam uma instituição religiosa não estão apenas em busca de uma “relação com Deus”, mas também de autoconhecimento e de auxílio para a tessitura de seus projetos de vida. Considerando que os recursos ou capitais podem ser de diferentes espécies, isto é, econômicos, culturais, sociais, simbólicos, linguísticos etc. (BOURDIEU, 2012), as outras respostas do que os jovens pesquisados buscavam e ainda buscam no centro de juventude em questão apontam para uma demanda também por capital cultural (formação metodológica, cultural e sociopolítica), capital social (fazer amigos) e afetivo (acolhida).

De outro ângulo, as respostas também podem refletir a importância e a influência que a religião tem em suas vidas não como uma dimensão experimentada separadamente das outras, mas como algo vivido intrinsecamente às demais; as experiências religiosas incluiriam outros aspectos de suas vidas, como o pensar em seus projetos de vida ou fazer amigos, não se configurando como algo assessorio, mas imbricado em suas experiências cotidianas. Nesse sentido, a despeito de um certo ideário denegatório da capacidade mobilizadora da religião na contemporaneidade – que muitas vezes só ganha destaque em suas relações com fundamentalismos –, essa dimensão ainda tem grande relevância identitária para os jovens e precisa ser levada em conta por pesquisadores do fenômeno juvenil. Como aponta Novaes (2008, p. 263), “ao lado de outros recortes – de classe, de gênero, de raça ou cor, de local de moradia, de opção sexual, de estilo ou gosto musical –, a religião pode ser vista como um dos aspectos que compõem o mosaico da grande diversidade da juventude brasileira”.

Além de levarmos em conta a importância que a religião ainda tem para alguns segmentos juvenis, outro aspecto a ser considerado “quando se pretende analisar as relações entre religiões e juventude” é o fato de que esse fenômeno não ocorre em um vácuo social e, portanto, “não podemos deixar de lado as inseguranças advindas dos desenraizamentos do mundo contemporâneo e as específicas dificuldades de inserção social que vivem os jovens brasileiros de hoje” (NOVAES, 2008, p. 282), já que se configuram como fatores que

impactam decisivamente a vida da juventude e suas possibilidades ou impossibilidades de elaboração de projetos de futuro, com implicações diferentes na vida dos distintos jovens, a depender da variedade e quantidade de recursos de que dispõem. Como bem nos lembra NOVAES (2007, p. 2-3):

Para além das evidentes distâncias sociais que os separam, os jovens de hoje vivem em um momento no qual a tensão local-global se manifesta no mundo de maneira contundente. Nunca houve tanta integração globalizada e ao mesmo tempo, nunca foram tão agudos os processos de exclusão e profundos os sentimentos de desconexão. É verdade que estes aspectos têm consequências na sociedade como um todo, para todas as faixas etárias. Mas suas repercussões se agigantam sobre a juventude. Afinal as profundas mutações no mercado de trabalho atingem de maneira particular os jovens. É nesta fase da vida que se busca condições para a emancipação. , [sic] as relações entre juventude e sociedade se fazem como em uma espécie de jogo de espelhos: ora apenas retrovisor, ora retrovisor e agigantador. Neste peculiar jogo dialético se produzem marcas geracionais, sensibilidades e disposições simbólicas comuns aos jovens que vivem em um mesmo tempo social.

Ao versar sobre essa mesma realidade social contemporânea, Leccardi (2005, p. 43) destaca que “há cada vez menos espaço para dimensões como segurança, controle, certeza”, de maneira que “o futuro da modernidade contemporânea é o futuro *indeterminado e indeterminável*, governado pelo risco”, influenciando nossos modos de temporalização, nossa relação com o tempo e a capacidade de constituirmos projetos de futuro. Pais (2006, p. 11), ao também discorrer sobre a condição juvenil contemporânea, retoma justamente a etimologia da palavra “risco”:

A origem etimológica do termo risco provém do latim *riscum* ou *risicum*, expressão associada às incertezas das antigas expedições marítimas. Hoje em dia, a passagem de alguns jovens para a vida adulta é um verdadeiro dobrar de “cabo das tormentas” (via de *riscum*).

Assim, em um contexto marcado pelo risco e pela incerteza, os jovens, “um termômetro particularmente sensível dessas transformações” (LECCARDI, 2005, p. 45), são como “nômades do presente”, que “rodeiam, sem uma meta precisa, por lugares não conectados, estações singulares de suas biografias, cujas conexões podem ser eventualmente identificadas como resultado de uma reflexão *ex post*, e não com base em um projeto” (LECCARDI, 2005, p. 47). Nas palavras de Pais (2006, p. 9), nos “tempos que correm, os jovens vivem uma condição social em que as setas do tempo linear se cruzam com o enroscamento do tempo cíclico. Temporalidades zigzagueantes e velozes”, numa vivência de “contratempos que caracterizam a condição juvenil contemporânea”.

Nessa conjuntura, jovens capazes de utilizar como estratégia “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”,

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 (LECCARDI, 2005, p. 52).

Em meio a esse cenário, poderia a religião proporcionar aos jovens algum tipo de recurso para o enfrentamento dos desafios impostos pela contemporaneidade? Pois que o caminho não parece plano. Muitas metáforas já foram elaboradas e retomadas na tentativa de compreender o significado dos rastros e pegadas das trajetórias juvenis rumo à vida adulta. A figura do *bricoleur* retomada de Lévi-Strauss por Leccardi (2005, p. 46); “nômades do presente” (MELLUCI, 1998, apud LECCARDI, 2005, p. 47); “um verdadeiro dobrar de ‘cabo das tormentas’” (PAIS, 2006, p. 11); “‘*happenings*’ e ‘instalações’” (BAUMAN, 2009, p. 74-75); trajetórias ioiô (LÉON, 2005, p. 17):

A transição da etapa juvenil à vida adulta deixou de ser um tipo de ‘trajetória linear’, ou concebida como uma trajetória de final conhecido e de maneira tradicional, onde o eixo da transição foi a passagem da educação para o trabalho; onde atualmente, com maior propriedade, este trânsito está vinculado a uma fase imprevisível, vulnerável, de incerteza maior que nas trajetórias tradicionais ou lineares, onde podem denominar-se tipos de ‘trajetórias reversíveis, labirínticas ou iô-iô’ (López, 2002; Pais, 2002a).

Numa atualização das metáforas sobre a trajetória representativa da transição da juventude para a vida adulta, talvez pudéssemos falar hoje das trajetórias “fidget spinner” ao recuperarmos os efeitos da ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil. O brinquedo, que virou moda não apenas entre crianças, adolescentes e jovens, pois foi propalado como objeto capaz de reduzir o estresse e aumentar a concentração em adultos, gira de maneira quase ininterrupta nas mãos de uma pessoa. A atratividade desse objeto giratório reside nos diferentes tempos de rotação, ruídos e efeitos óticos que podem ser produzidos. Ora, não parece ser essa a sensação que muitos jovens podem ter em relação às suas trajetórias de vida? Rodar e rodar na busca de credenciais escolares que parecem provocar alguns efeitos; sentir aproximando-se de um ponto de chegada, mas, ao final, descobrir que o jogo é apenas continuar girando e girando sobre o próprio eixo. “É isso aí você não pode parar, esperar o

tempo ruim vir te abraçar. Acreditar que sonhar sempre é preciso, é o que mantém os irmãos vivos”⁴.

No caso de jovens negros e pobres, a brincadeira parece não durar muito tempo. Como aponta o “Atlas da Violência 2017” (CERQUEIRA et al, 2017, p. 30), em “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”. Também é o que aponta o “Índice de Vulnerabilidade Juvenil”, ao “analisar o homicídio de jovens no Brasil a partir das variáveis gênero e raça” (BRASIL, 2017, p. 11 e 14), destacando, ainda, a maior vulnerabilidade a que estão sujeitas as jovens negras.

Nesse sentido, grande quantitativo de jovens no Brasil, conforme demonstram diversos estudos, caminha pelas ruas das cidades “como se fosse culpado pelo ‘crime de ser portador da sua cara” (FERREIRA et al, 2009, p. 197). E essa parcela, mais uma vez, é constituída majoritariamente por jovens negros habitantes das periferias, como corroboram, ainda, os dados do “Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil”:

A partir dos dados levantados e analisados, conclui-se que houve crescimento de 74% da população brasileira encarcerada entre 2005 e 2012. As análises possibilitaram identificar o perfil da população que está nas prisões do país: homens, jovens (abaixo de 29 anos), negros, com ensino fundamental incompleto, acusados de crimes patrimoniais e, no caso dos presos adultos, condenados e cumprindo regime fechado, e majoritariamente, com penas de quatro até oito anos. (...)

Estes dados possibilitam inferir que tanto o encarceramento como as mortes violentas no país são focalizados na população jovem e negra. Esses números indicam a seletividade racial do encarceramento brasileiro, já que a aceleração do encarceramento é maior neste grupo do que entre brancos, bem como a vulnerabilidade da população negra e jovem às mortes violentas (BRASIL, 2015, p. 91 e 94).

Outra grande parcela, cerca de um quinto da população entre 15 e 29 anos, de acordo com dados do IBGE de 2017 (NETO, 2018), não trabalhavam nem estudavam, criando-se, por parte de alguns setores, o estigma “nem-nem” (jovens que não estudam nem trabalham), a partir de uma interpretação de que jovens “não querem” trabalhar ou estudar, quando diversos estudos apontam para as causas estruturais que engendram essa condição, as quais vão muito além de escolhas individuais, conforme Cardoso (2013) e recente pesquisa produzida pelo Banco Mundial (MACHADO e MULLER, 2018).

Diante das dificuldades impostas pela excludente realidade brasileira e pelos desafios impostos pela condição contemporânea, que tipo de recursos – ou capitais, em linguagem

4 Trecho da música “A vida é um desafio” do grupo de *rap* Racionais Mc’s.

bourdieusiana – os jovens poderiam encontrar na religião? Afinal, “a falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar” (BOURDIEU, 2012, p. 164).

Independente de possíveis bens de salvação⁵ “celestes” que a religião tenha a oferecer, concomitantemente à busca por experiências especificamente religiosas, conforme mencionado no início deste texto, destacam-se nas respostas dos jovens pesquisados a busca por autoconhecimento e ajuda para pensar em seus projetos de vida, o que pode sinalizar, talvez, um anseio por recursos capazes de proporcionar-lhes “salvação terrena” contra as intempéries da realidade que enfrentam que, conforme exposto, é caracterizada pela incerteza e pelo risco.

Além disso, se levarmos em consideração os “valores e normas da juventude contemporânea”, como a “individualização”, “o processo pelo qual o indivíduo reivindica ‘a livre disposição de si mesmo’ e pretende escolher de modo autônomo o que é bom ou ruim para ele”, de maneira que na “relação com a religião, também, ‘a consciência individual substitui a autoridade exterior no que diz respeito à ética social e pessoal” (CHARLOT, 2007, p. 208), poderíamos supor que a busca por “experiências religiosas”, no caso dos jovens pesquisados, ganha sentido na medida em que lhes proporciona autoconhecimento e ajuda para seus projetos de vida, e não como bem religioso buscado *per se*.

Se consideramos, ainda, que a experiência religiosa específica buscada pelo jovens pesquisados no Anchieta, os “Exercícios Espirituais”, parece privilegiar aspectos que motivam à reflexividade e ao exercício de projetar a vida, então poderíamos supor que quando dizem buscar os “Exercícios Espirituais”, os jovens já estariam expressando a busca também pelos elementos contidos nas duas outras respostas mais citadas: “autoconhecimento” e “ajuda para pensar em meu projeto de vida”. Tal suposição parecer fazer sentido ao, analisarmos, por exemplo, o material produzido para servir de “guia inspirador” dos “Exercícios Espirituais para Jovens (EEJ)”, no qual se salienta, dentre diversos apontamentos, que os “Exercícios são caracterizados pelo silêncio”, a história pessoal é resgatada “sob a ótica de uma autobiografia” e que “a partir da experiência com Jesus” motiva-se “o jovem a iniciar a elaboração de um Projeto de Vida” (CAPRINI, 2018).

Trata-se de conjecturas com base em análise preliminar de parte de dados coletados em pesquisa de mestrado em andamento; de toda sorte, a análise, mesmo que breve, dos recursos buscados pelos jovens em suas experiências religiosas pode contribuir para lançar luz não somente sobre as relações entre juventude e fé, mas também entre estas e os desafios enfrentados pela juventude contemporânea diante da indeterminação representada pelo futuro e das agruras de um cenário nacional desigual e excludente, que marcam a ferro tantos destinos e trajetórias.

5 O conceito de “bens de salvação” exsurge da ideia de que os distintos campos de atuação humana (científico, cultural e, inclusive, o religioso) funcionariam sob uma lógica economicista, mas de maneira velada e em torno de capitais simbólicos; no caso da religião, “o capital religioso” (BOURDIEU, 2005, p. 27-98).

Conforme exposto, no caso dos jovens pesquisados, sugerimos que a procura por experiências religiosas parece confundir-se com uma busca principalmente por recursos que possibilitem o conhecimento de si e proporcionem ferramentas para a conformação de um projeto de vida, como se buscassem uma espécie de bastão de caminhada para trilhar as difíceis sendas de transição à vida adulta.

Considerando, ainda, as outras razões que estimulam os jovens pesquisados a participar de um determinado espaço religioso (formação, agregação, acolhida), faz-se indispensável “pensar com mais cuidado em uma esfera educativa ainda pouco explorada, contudo extremamente importante e que compõe o repertório cultural de amplas parcelas da população brasileira” (SETTON, 2008, p. 24) – a religião – buscando compreender as relações tecidas entre fé e a juventude neste momento histórico repleto de desafios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. **A arte da vida**. Rio de Janeiro, Zahar, 2009.

BRASIL. **Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0010/1092/Mapa_do_Encarceramento_-_Os_jovens_do_brasil.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2019.

BOURDIEU, P. Gênese e estrutura do campo religioso. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p. 27-98.

_____. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 693-732.

_____. A ilusão biográfica. In: **Usos e abusos da história oral**. São Paulo: Editora FGV, 2014, p.183-191.

CAPRINI, J. (Coord.). **Exercícios Espirituais para Jovens (EEJ): guia inspirador**. São Paulo: Loyola, 2018.

CARDOSO, A. Juventude, trabalho e desenvolvimento: elementos para uma agenda de investigação. **Caderno CRH**, Salvador, v. 26, n. 68, p. 293-314. Maio/Ago. 2013.

CERQUEIRA et al. **Atlas da Violência 2017**. Rio de Janeiro: Ipea e FBSP, 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2019.

CHARLOT, B. Valores e normas da juventude contemporânea. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. In: **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

FERREIRA, H. et al. Juventude e Políticas de Segurança Pública no Brasil. In: CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M. C.; ANDRADE, C. C. (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, p. 193-219, 2009.

LECCARDI, C. 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.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. V. de. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005

MACHADO, A. L.; MULLER, M. “If it’s already tough, imagine for me...”: A Qualitative Perspective on Youth Out of School and Out of Work in Brazil. Washington, DC: World Bank, 2018. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29424>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

NETO, J. Mais de 25 milhões de jovens não estudavam em 2017. **Agência IBGE Notícias**, São Paulo, 18 de mai. de 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21256-mais-de-25-milhoes-de-jovens-nao-estudavam-em-2017.html>>. Acesso em: 06 mai. 2019.

NOVAES, R. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 263-290.

_____. Juventude e sociedade: jogo de espelhos, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial: ciência e vida**. São Paulo: Editora Escala, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2I3lf12>>. Acesso em: 9 jun. 2019.

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 7-21.

SETTON, M. G. J. As religiões como agentes da socialização. **Cadernos CERU**, v. 19, n. 2, p. 15-25, 1 dez. 2008.

JOVENS EM VULNERABILIDADE SOCIAL E EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL¹

Sílvia Danizete Pereira Barbosa

Mestra em Educação Tecnológica

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

danizete.silvia@hotmail.com

Raquel de Castro Salomão Chagas

Doutora em Ciências

Docente no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

raquelc@cefetmg.br

Laura Quirino Gonçalves

Estudante do curso Técnico Integrado em Edificações

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

lauragoncalvesquirino2@gmail.com

Stéphanie Pereira Barbosa

Estudante do curso Técnico Integrado em Eletrônica

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

tete.179@hotmail.com

Resumo: Partindo-se de uma contextualização histórica que revela que o Brasil, a educação profissional iniciou-se como uma política assistencialista que procurava amparar os desvalidos da sorte, disciplinar, moralizar e regenerar pelo trabalho as classes pobres, por meio do aprendizado de um ofício e de outros valores para a sua socialização, na atualidade percebe-se que jovens em situação de vulnerabilidades sociais vislumbram no ensino técnico uma forma de qualificação para sua inserção no mercado de trabalho. Esta pesquisa ainda insipiente busca analisar os inúmeros recortes que interferem nas trajetórias, projetos de vida, motivações e expectativas daqueles que almejam cursar o ensino técnico (classe, raça, gênero, etnia, região), sobretudo, os que estão inseridos em situações de vulnerabilidades sociais diversas. O *lôcus* empírico consiste no Programa de Extensão Pro-Técnico do CEFET-MG, onde serão realizadas análises das trajetórias, projetos de vida, motivações e expectativas dos seus alunos e egressos em relação ao futuro profissional, objetivando compreender em que medida este Programa tem contribuído para a formação integral de jovens em situação de vulnerabilidade social, para além da preparação para o vestibular dos cursos técnicos ofertados no CEFET-MG. Neste artigo apresenta-se sucintamente o perfil do Pró-Técnico e aponta-se autores que desenvolvem conceitos relacionados a jovens em situação de vulnerabilidade social e projetos de vida em relação a Educação Profissional, fazendo-se nas considerações finais uma breve reflexão acerca da importância que esses grupos juvenis conferem à profissionalização e ao trabalho.

Palavras-chave: Educação Profissional, Juventudes em vulnerabilidade social, Pro-Técnico.

1 Pesquisa realizada com recursos do CNPq.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação profissional iniciou-se como uma política assistencialista que procurava amparar os desvalidos da sorte, disciplinar, moralizar e regenerar pelo trabalho as classes pobres, por meio do aprendizado de um ofício e de outros valores para a sua socialização. Dentro dessas perspectivas jovens em situação de vulnerabilidades sociais vislumbram no ensino técnico uma forma de qualificação para sua inserção no mercado de trabalho, porém, frequentar o ensino técnico público de nível médio também faz parte dos objetivos da classe mais abastada, que vê nessa modalidade de ensino uma oportunidade de se preparar para o ensino superior.

Em meio a essa dualidade de intenções que evidencia diferenças e desigualdades entre jovens no contexto brasileiro, torna-se imprescindível analisar os inúmeros recortes que interferem nas trajetórias, projetos de vida, motivações e expectativas daqueles que almejam cursar o ensino técnico - classe, raça, gênero, etnia, região -, sobretudo, os que vivem situações de vulnerabilidades sociais diversas.

Tendo como lócus o Programa de Extensão Pro-Técnico do CEFET-MG, a partir da análise das trajetórias, projetos de vida, motivações e expectativas dos seus alunos e egressos em relação ao futuro profissional, este artigo apresenta uma pesquisa em andamento, ainda incipiente, que objetiva compreender em que medida o Programa tem contribuído para a formação integral de jovens em situação de vulnerabilidade social, para além da preparação para o vestibular dos cursos técnicos ofertados no CEFET-MG.

O Curso Pro-Técnico se trata de um curso presencial, ofertado pela Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário (DEDC) do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG), que tem como característica a revisão e a complementação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, proporcionando aos alunos uma preparação mais adequada para concorrer a uma das vagas dos cursos técnicos integrados de nível médio da instituição. Trata-se de um curso ofertado a estudantes do último ano do Ensino Fundamental de escolas públicas, interessados em cursar a Educação Profissional, que são selecionados por critério de desempenho, comprovado pela realização de um exame de seleção obrigatório, bem como por critérios socioeconômicos aplicados pela Secretaria de Políticas Estudantis (SPE). O curso possui duração de aproximadamente 09 meses e acontece no turno da tarde no Campus VI do CEFET-MG.

Podendo ser classificada como uma pesquisa exploratória, de cunho quali-quantitativo e teórico-empírico-documental, será desenvolvida por meio de consulta bibliográfica no banco de dados de teses e dissertações da CAPES; em periódicos nacionais e internacionais, em livros e nos sites oficiais, avaliando-se documentos de base legal do Programa, os projetos pedagógicos, fazendo-se levantamento nos registros acadêmicos (número de turmas, alunos, egressos etc.) e em todos os demais documentos internos da instituição pertinentes à pesquisa.

Diante desse estudo serão evidenciados os objetivos do Pro-Técnico e sua dinâmica de efetivação. Os resultados obtidos possibilitarão a elaboração de uma relação dos coordenadores, professores, alunos e egressos que serão os sujeitos da pesquisa empírica, que consistirá em aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas. Por fim será feita a análise dos dados quantitativos e qualitativos elaborando-se uma síntese da investigação por meio de uma exposição orgânica, coerente, concisa das múltiplas determinações que explicam a problemática investigada.

Neste trabalho aqui apresentado, busca-se descrever brevemente o perfil do curso Pró-Técnico e evidenciar teoricamente conceitos referentes a jovens em situação de vulnerabilidade social e projetos de vida em relação a Educação Profissional, apontando-se autores que estudam a temática e fazendo-se uma reflexão acerca da importância que esses grupos juvenis conferem à profissionalização e ao trabalho.

PERFIL DO CURSO PRÓ-TÉCNICO

O Curso Pró-Técnico tem como característica a revisão e a complementação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. O seu perfil pedagógico é preparar os alunos para o exame de seleção aos Cursos Técnicos Integrados profissionalizantes oferecidos pelo CEFET-MG. Atualmente, as turmas são compostas por alunos oriundos de escolas públicas que estejam cursando o 9º ano do Ensino Fundamental, com isto eles participam durante nove meses, de uma dupla jornada escolar. A carga horária no Curso é de dezesseis horas semanais, distribuídas de segunda a quinta-feira, de 13:40 às 16:40 h, com as disciplinas: Português (4h/a) e Matemática, Geografia, História, Física, Química e Biologia (2h/a). Os alunos recebem, gratuitamente, apostilas e exercícios complementares, elaborados pelos professores, confeccionados na gráfica do CEFET-MG. Durante o período letivo, são ministrados dois exames simulados para avaliar o desempenho e progresso dos alunos. O curso oferece, atualmente, 80 vagas, distribuídas em duas turmas no horário diurno.

A seleção dos candidatos para o preenchimento das vagas é realizada entre os candidatos que apresentaram o melhor desempenho em uma avaliação de Português e Matemática, dentro do perfil socioeconômico previamente avaliado e selecionado pela SPE.

Com este perfil o curso Pró-Técnico propicia ao jovem em situação de vulnerabilidade social uma maior chance de competir em condições de igualdade com aqueles alunos que têm melhores condições socioeconômicas de se prepararem adequadamente para a disputa das vagas oferecidas pela Instituição.

JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADES SOCIAIS

Para Esteves e Abramovay (2008) existem grupos juvenis que vivenciam diferentes oportunidades, facilidades e dificuldades de acordo com o meio social onde estão inseridos e esses fatores podem afetar os sujeitos em várias dimensões como o desemprego, situações de

violência, precariedade e falta de acesso a atividades esportivas, culturais, de lazer e inserção no uso ou tráfico de drogas ilícitas, que Castro e Abramovay (2006, p. 11) conceituam “como estruturas vulnerabilizantes”.

Para Perona et al (2001) a categoria de vulnerável diz respeito à deterioração das condições de vida que o indivíduo possui no presente e provocam uma situação de grande possibilidade de incertezas para o futuro diante das fragilidades que o afeta, podendo ser percebidas como níveis de precariedades e de exclusão social.

São inúmeros os recortes que interferem nas trajetórias dos jovens - classe, raça, gênero, etnia, região – e estes recortes os tornam mais incluídos ou menos excluídos, fazem suas possibilidades de acesso mais próximas ou mais distantes, suas perdas mais leves ou mais profundas (PAULILO, 2013, p. 137).

Estudos de Castro e Abramovay (2002) chegaram a constatar que jovens pertencentes a classes menos abastadas ponderam de “extrema importância conseguir um trabalho como meio de sobrevivência individual e, muitas vezes, de suas famílias, ou mesmo como forma de atingir a independência financeira necessária para se sentirem pessoas e construir sua autoestima”.

Diante da necessidade de se conseguir um trabalho remunerado que possa reduzir condições de vulnerabilidades sociais nos cabe compreender como estruturas vulnerabilizantes podem afetar diferentemente as juventudes investigando-se como os projetos de vida podem influenciar nas expectativas de futuro em relação à educação profissional.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PROJETOS DE VIDA JUVENIS

A Educação Profissional é concebida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) como integrante da Educação Básica, desse modo, entende-se que ela é um direito social inalienável expresso na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Concebendo a Educação Profissional como “um processo educativo que objetiva proporcionar a iniciação profissional com vistas ao desenvolvimento da autonomia dos adolescentes” e com a finalidade de cultivar “competências e habilidades básicas, específicas e de gestão”, pode-se vislumbrar nessa modalidade educativa estratégias para a construção de projetos de vida que minimizem as estruturas vulnerabilizantes enfrentadas pelos jovens (PAULILO, 2013, p. 145).

Diante das premissas legais e das vantagens dessa modalidade de ensino é importante considerar que a Educação Profissional no Brasil foi idealizada como um meio de disciplinar, moralizar e regenerar, pelo trabalho, as classes pobres. Esta educação iria proporcionar o aprendizado de um ofício aos alunos e de outros valores para a sua “socialização”. Pautada em políticas de caráter assistencialista objetivava, predominantemente, amparar os “desvalidos da sorte” (KUENZER, 2005).

Segundo Frigotto (2007), o ensino técnico sempre foi ofertado à “classe que vive do trabalho” como uma forma de qualificar para atender às demandas do modelo de produção vigente e do mundo do trabalho capitalista. Porém, Lopes (2016) evidencia que também as famílias de jovens abastados buscam no ensino técnico integrado ao ensino médio, ofertado pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), uma formação de excelência para darem continuidade aos estudos em nível superior.

Nessa perspectiva de dualidade de intenções segundo a sua clientela, majoritariamente composta por jovens entre 15 e 17 anos, é imprescindível, em um país como o Brasil, de diferenças e desigualdades tão evidentes, analisar os inúmeros recortes que interferem nas trajetórias dos jovens que almejam cursar o ensino técnico: classe, raça, gênero, etnia, região; verificar seus projetos de vida e expectativas em relação ao futuro profissional, sobretudo, aqueles que vivem em vulnerabilidades sociais diversas, “[...] que os tornam mais incluídos ou menos excluídos, fazem suas possibilidades de acesso mais próximas ou mais distantes, suas perdas mais leves ou mais profundas (PAULILO, 2013, p. 137)”.

Para Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1072) “a ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo, etc.) em um arco temporal mais ou menos largo”, dependendo de uma série de possibilidades que cada um pode encontrar circunscrevendo suas experiências. Em estudo realizado por estes autores foi possível constatar que jovens podem concentrar as formulações de seus projetos “em torno das expectativas de escolarização articuladas com o mundo do trabalho”, ou seja, educação profissional (LEÃO, DAYRELL, REIS, 2011, p. 1075).

Em pesquisa desenvolvida por Castro e Abramovay (2002, p. 10) constatou-se que jovens de classes menos abastadas delegam “extrema importância conseguir um trabalho como meio de sobrevivência individual e, muitas vezes, de suas famílias, ou mesmo como forma de atingir a independência financeira necessária para se sentirem pessoas e construírem sua autoestima”.

Dessa forma, jovens em situação de vulnerabilidades sociais depositam expectativas positivas em relação a educação profissional e projetam nessa modalidade de ensino mecanismos de superar suas precariedades no futuro, mas deve-se atentar para o fato de que “os jovens experimentam cotidianamente múltiplas *provas* dispostas em seus campos de possibilidades” e que seus projetos de vida podem atingir o êxito ou o fracasso (OLIVEIRA, 2015, p. 28).

Há diversas formas de lidar com essa *prova*: uns a enfrentam, construindo metas para atingir seus objetivos; alguns não ultrapassam a esfera imaginária do sonho; já outros escolhem fugir, procurando não pensar na empreitada. Fatalidades, situações traumáticas vividas no cotidiano, via de regra não deixam os projetos intactos OLIVEIRA, 2015, p. 28).

Sendo assim, os projetos de vida de jovens que frequentam o Pró-Técnico perpassam os ideais de serem aprovados no processo seletivo para cursos técnicos de nível médio, entretanto, as próprias vulnerabilidades vivenciadas podem se configurar como provas que poderão interferir nesse planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores aqui utilizados apresentam que jovens em situação de vulnerabilidade social consideram a formação profissional e a inserção no mercado de trabalho uma forma de reduzir os fatores vulnerabilizantes que permeiam suas trajetórias, viabilizando a construção de projetos de vida para além de seus contextos sociais atuais.

A pesquisa se encontra em andamento e os resultados preliminares sugerem que o Pró-Técnico traz inúmeros impactos sociais e contribuem para a formação omnilateral de jovens em situação de vulnerabilidades sociais, agindo diretamente na formação moral, no desenvolvimento de competências comportamentais, na identidade e no pertencimento desses jovens a uma instituição educacional amplamente reconhecida.

Conclui-se assim que o Pró-Técnico vai além da mera preparação instrumental para o vestibular do Cefet contribuindo para a redução das desigualdades que perpassam as realidades sociais desses jovens.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Míriam et. al. *Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 15/04/2019.

_____. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 05/06/2019.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam.. (Coordenadoras). *Juventude, juventudes: o que une e o que separa*. Brasília, UNESCO, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=64654>. Acesso em 13/12/2016.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. *Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas*. VI Congresso Português de Sociologia. Mundos Sociais: Saberes e práticas, Junho, 2008. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/254.pdf>>. Acesso em: 20/10/2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Número especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em out de 2013.

GARCIA, Frederico; COSTA, Michelle Ralil da. Conceito de vulnerabilidade e sua aplicação nos transtornos do uso de drogas. In: GARCIA, Frederico Duarte et al (Orgs.). *Vulnerabilidade e uso de drogas*. Núcleo de Pesquisa em Drogas, Vulnerabilidade e Comportamentos de Risco a Saúde Centro Regional de Referência em Drogas da UFMG – CRR-UFMG. Belo Horizonte: 3I Editora, 2016.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2005.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. *Juventudes, projetos de vida e ensino médio*. Revista *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 13/07/2018.

LOPES, Sabrina Fernandes Pereira. *Relações de Gênero e Sexismo na Educação Profissional e Tecnológica: as Escolhas das Alunas dos Cursos Técnicos do CEFET-MG*. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2016. Dissertação de Mestrado em Educação Tecnológica.

OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. *E depois do médio?* Expectativas de futuro de jovens com percursos escolares irregulares. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: Rio de Janeiro, 2015.

PAULILO, Maria Angela Silveira. Juventudes e políticas sociais públicas. In: JEOLÁS, Leila Sollberger; PAULILO, Maria Angela Silveira; CAPELO, Maria Regina Clivati.(Orgs.). *Juventudes, desigualdades e diversidades: estudos e pesquisas*. Londrina, 2013, pag. 133- 153. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/ppgsoc/portal/pages/arquivos/juventude%20e%20desigualdade_digital.pdf>. Acesso em 15/08/2016.

PERONA, Néliida; ROCCHI, Graciela. *Vulnerabilidad y Exclusión social*. Uma propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. Kairos. Recortes 2001: la universidad resiste! Revista de Temas Sociales – ISSN 1514-9331. Universidad Nacional de San Luis. Proyecto Culturas Juveniles. REDIB/CLASE/LATIN VER, Julio, 2001. Disponível em: <<http://www.revistakairos.org/kairos-8-indice-dossier/>>. Acesso em 10/03/2018

GT 4: PARTICIPACIÓN, AGENCIA E IDENTIDAD JUVENIL

Teniendo en cuenta las diversas formas de las identidades y las formas de expresarlas en la juventud a partir de sus prácticas, este grupo de trabajo recibirá ponencias que guarden relación con estos temas: agencia juvenil en contextos precarizados, organización juvenil y participación informal y formal, culturas juveniles e identidad, interseccionalidad, territorialidades y juventud.

Coordenação: Natalia Reyes y Mateo Ortiz

[Universidad Javeriana de Bogotá]

AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS EM 2015–2016: INTERFACES ENTRE MOVIMENTO ESTUDANTIL, JUVENTUDE E RELIGIÃO

Douglas Franco Bortone

Graduado em Teologia e Sociologia

Grupo de Estudos sobre Juventude da Universidade Federal de Alfenas

douglas.bortone@gmail.com

Resumo: As ocupações secundaristas foram uma grande mobilização estudantil ocorrida no Brasil nos anos de 2015 e 2016, tendo como principais atores jovens e adolescentes em diversos estados, contra os projetos e medidas dos respectivos governos estaduais e governo federal, que previam a reforma do ensino médio, o projeto escola sem partido e congelamento de gastos em educação e políticas sociais por um período de vinte anos. A mobilização rompe com os padrões tradicionais, validam os ideais e leituras sobre o mundo a partir da perspectiva juvenil em busca de justiça e solidariedade. Primeiramente, é estabelecido o conceito de juventude gestado pelo mundo moderno e em seguida, um breve histórico sobre o que foram as ocupações secundaristas e os motivos que levaram os estudantes se mobilizarem. Posteriormente, relacionamos movimento estudantil e religião, bem como seus aspectos formativos e ações políticas ao longo da história que subsidiem os argumentos desta pesquisa. Por fim, aponta-se pistas e hipóteses da influência da religião no movimento das ocupações secundaristas.

Palavras chaves: Juventude; Movimento Estudantil; Religião.

INTRODUÇÃO

A proposta do artigo é analisar os movimentos estudantis em suas interfaces com a religião, tanto em suas relações positivas quanto suas tensões, observando uma das principais manifestações políticas ocorridas no Brasil: As ocupações secundaristas.

No primeiro momento, busca-se refletimos sobre a juventude como principais atores deste artigo, apontando sua conceituação no mundo contemporâneo e participação em movimentos sociais na busca por justiça e solidariedade.

Conseqüentemente, é feito um breve histórico desse movimento estudantil no Brasil, que ocupou inúmeras escolas públicas, como forma de protesto e intervenção política. Este cenário revela seu aspecto formativo na experiência dos ocupantes e suas interfaces entre a vivência política e religiosa.

A pesquisa que deu origem a esse artigo faz parte de uma pesquisa maior, chamada “*Ocupações Secundaristas no Brasil em 2015-2016: formação e auto-formação dos ocupas como sujeitos políticos*”¹ tendo como metodologia a análise de entrevistas semiestruturadas com pessoas que ocuparam suas escolas, aplicadas em vários estados do Brasil. Na pesquisa

1 Processo CNPq 428160/2018-2, coordenada por Luís Antonio Groppo, professor da UNIFAL-MG.

em particular tratada neste artigo, o foco é a experiência religiosa das e dos ocupas e a relação entre religião e movimento estudantil.

Detenho-me, nesse primeiro momento, na elaboração de referenciais teóricos e bibliográficos acerca da juventude, movimento estudantil e religião, relacionando-os e apontando as suas principais relações e tensões.

Juventude na Contemporaneidade

Para iniciar nossa discussão, que envolve juventude, participação política e religião, faz-se necessário estabelecer conceitos que servirão como balizadores para este artigo. Pensar no conceito “*Juventude*” nos remete à contemporaneidade. Entretanto, o conceito não é novo, tendo feito parte de uma classificação gerada pela modernidade. Explicando este conceito, Groppo (2015) afirma que a juventude “é uma categoria social estruturante”.

A história da modernidade tem sido também a da criação de uma estrutura de faixas etárias (entre as quais, a juventude) sob princípios universalistas e *naturais*, fundados na cronologização do curso da vida (o tempo do crescimento físico-psíquico medido em anos). Esse registro cronológico do curso da vida tornou-se instrumento jurídico para determinar responsabilidades criminais, direitos comerciais e de propriedade, códigos civis e regras de casamento, direitos políticos, leis trabalhistas de proteção a menores e direitos especiais da infância e adolescência. (GROPPO, 2015, p.17)

Essa classificação de juventude gestada pelo mundo moderno aponta para novas ações que visam estruturar e ao mesmo tempo controlar as juventudes. Se por um lado ela é compreendida como “problema”, “perigo” e incapaz de opinar e tomar decisões, por outro, pode ser compreendida como “possibilidade de mudança e intervenção criativa. (NOVAES; MELLO, 2002, p. 7).

[...] essa categoria é extremamente plural e heterogênea. A juventude não pode ser considerada uma categoria estática, a pluriatividade que permeia sua realidade precisa ser considerada para assim entendermos as relações que a permeiam. Portanto, é necessário analisar e compreender o jovem como um ator político inserido em uma complexa configuração social (JÚNIOR; MOURA, 2019, p.2).

As teorias e conceituações acerca da juventude influenciaram significativamente as políticas públicas sociais e educacionais que lhe foram destinadas, muitas vezes distantes da realidade experimentada pelos sujeitos. Groppo alerta para a necessidade de “considerar as vozes juvenis no mundo público: na escola, no trabalho e na política, inclusive na formulação das políticas públicas.” (GROPPO, 2017, p.12)

A redemocratização do país, a partir de 1985, possibilitou a criação dos coletivos militantes envolvidos em movimentos sociais, oportunizando uma ascensão da atuação dos jovens na luta pelos seus direitos e inserção no mundo político, ressignificando o conceito de juventude na atualidade.

OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS

De modo geral, durante os anos de 2015 e 2016, jovens secundaristas ocuparam escolas públicas como forma de protesto e resistência às propostas de governo que previam congelamento de investimentos em educação e políticas públicas, bem como contra a reforma do ensino médio e ao projeto escola sem partido.

Em um primeiro momento, o movimento teve início no estado de São Paulo na gestão do então governador Geraldo Alckmin, que propunha uma nova reorganização escolar; posteriormente, tornando-se inspiração para a juventude em diversos lugares do país.

Contudo, o movimento das ocupações ao longo deste período apresenta dois momentos importantes. Groppo (2018), ao sistematizar o movimento das ocupações, de forma didática, o separa e ilustra o período em duas ondas.

A rigor, não há uma separação entre as duas ondas. A divisão, como anunciado, tem caráter ilustrativo, ainda que se possa falar apenas do segundo momento como um movimento plenamente nacional. Mas o que talvez seja o aspecto mais marcante desse movimento – uma metodologia de luta e organização estudantil inspirada pelos movimentos secundaristas chinelo e argentino – caracteriza ambas as ondas: ocupações, comissões e assembleias estudantis soberanas de caráter horizontal e participativo. (COSTA; GROPPPO, 2018, p. 91)

A primeira onda é marcada pelas ocupações no âmbito estadual, em oposição às políticas públicas de seus respectivos governos, como São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Ceará.

O segundo momento, que se encontra em maior evidência, ocorreu de forma semelhante ao primeiro, porém com curta duração e em grande parte do território nacional, contrário à Medida Provisória n. 47 (MP 74) - de Reforma do Ensino Médio, que posteriormente seria aprovada, transformando-se na Lei 13.415/17- e a PEC 55 - que instituiu o “congelamento” de gastos em educação e políticas sociais por um período de vinte anos.

Este segundo momento teve início no estado do Paraná e influenciou fortemente os diversos estudantes do país, principalmente quando a PEC 55 foi enviada ao Congresso Nacional. Nesse momento, o movimento alcançou também as instituições públicas, especialmente federais, de ensino superior.

A mobilização rompe com os padrões tradicionais e valida os ideais e leituras sobre o mundo a partir da perspectiva juvenil, em busca de justiça e solidariedade, consolidando ainda mais a participação política da juventude e a sua autonomia. As ocupações revelaram também seu caráter formativo e de impacto nos aspectos de vida pessoal, ensino-aprendizagem e participação política.

MOVIMENTO ESTUDANTIL E RELIGIÃO

O movimento das ocupações secundaristas resulta em diversas experiências e reconstruções de vida no âmbito social e pessoal dos seus sujeitos. Nosso foco, neste momento, é perceber e analisar a dimensão e a experiência religiosa dos ocupantes, bem como suas relações, tensões, representações e identidade.

Ao realizar essa análise, é importante considerar o modo com que cada indivíduo percebe o mundo e emite respostas às questões políticas que estão em seu entorno, mostrando como a experiência religiosa e a crença é experimentada.

É evidente que não é possível pensar na atualidade em uma hegemonia religiosa católica nesse contexto. Em algumas décadas atrás, legitimada pelo estado, predominava o catolicismo nas diversas esferas da sociedade, hegemonia que não ocorre mais em nosso solo brasileiro. As transformações sociais implicaram significativamente no modo como o ser humano exerce sua espiritualidade. Ela está por todo lado e com inúmeras formas, como meio de assimilação de comportamentos e com influência cada vez mais fortes nas opiniões políticas.

O estudo das relações entre juventude e política exige que se lance luz sobre os efeitos de diferentes processos e instâncias educativas (família, escola, Igreja, redes associativas, trabalho), tendo em vista compreender qual seria seu peso sobre o desenvolvimento das posições e das ações políticas dos jovens. (TOMIZAKI; DANILIAUSKAS, 2018, p.217.)

De acordo com a pesquisa realizada pela Unesco em 2014 – *“Juventude e Juventudes: O que nos une e o que separa?”* (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006) - percebe-se um número expressivo de jovens envolvidos com religião e paralelamente com movimentos sociais, apontando para novas construções de identidade e participação política.

Durante a realização desta pesquisa da Unesco, foram ouvidos diversos jovens, na faixa etária de 15 a 29 anos, oriundos das zonas urbanas e rurais, com a proposta de estabelecer um perfil da juventude brasileira, a partir da investigação de dados sociais que abrangem sua vivência como um todo, incluindo o engajamento religioso.

Segundo Regina Novaes (2005), devemos considerar que:

É nesse cenário que se coloca o desafio de compreender o “quanto”,

“como” e “quando” o pertencimento, as crenças e as identidades religiosas influenciam opiniões, percepções e práticas sociais dos jovens dessa geração. Trata-se de encontrar instrumentos de análise e caminhos de reflexão para compreender melhor os efeitos das escolhas, pertencimentos e identidades religiosas em diversas áreas da vida social (NOVAES, 2015, p.265)

Nessa perspectiva, é importante considerar a participação religiosa como fator de agregação social, formação de coletivos e de identidades, que levam jovens a se aproximarem de políticas públicas a favor das minorias, por meio de associações, ONGs e até mesmo, filiação a partidos políticos que correlacionem com sua crença.

[...] é necessário olhar para o associativismo dos/das jovens, a partir das práticas religiosas, como novas possibilidades de engajamento e participação na vida pública desta parcela da população. A participação dos/das jovens, sobretudo em grupos religiosos, tem gerado mal-estar na sociedade, em especial em certos setores da juventude que tendem a associar a religiosidade dos/das jovens com a presença do conservadorismo desta população. Esse tipo de estereótipo deve ser desconstruído. É preciso desnaturalizar esses pares de oposição consagrados, que polarizam religião e participação política ou religião e/ou ciência e religião. É bom lembrar que [...] os grupos religiosos têm desempenhado um papel importante na luta pela democratização, além de possuírem ações políticas progressistas. (NOVAES et al, 2006, p.102)

A atuação juvenil no mundo político aponta uma relação de aproximação e espaço para nova cultura política, na qual os espaços religiosos surgem como possibilidades de engajamentos político-social. As Pastorais da Juventude (PJs) da Igreja Católica, Rede Ecumênica da Juventude (REJU) e a Rede FALE² demonstram a valorização das minorias e da diversidade como meio para erradicação da violência e preconceitos.

Ainda analisando a pesquisa da UNESCO, percebe-se que 63% da juventude protestante acredita que a democracia é preferível a qualquer outra forma de governo, e por isso lutam pela justiça e solidariedade.

Nos espaços onde se demanda “Políticas Públicas de Juventude” encontram-se jovens das Pastorais de Juventude Católica e dos grupos evangélicos de diferentes denominações e movimentos (como a Rede FALE e Aliança Bíblica Universitária), movimentos de jovens negros que reavivam referências religiosas de matriz africana (como do mo-

2 A Rede FALE é composta por evangélicos, progressistas, que afirmam as bases da ABUB (Aliança Bíblica Universitária do Brasil) lutando pela justiça e igualdade, tendo como um dos principais temas de trabalho as políticas públicas de Juventude.

vimento denominado “Povos dos Terreiros”, grupos de Hip Hop, coletivos de juventude negra), jovens de diferentes grupos étnicos que reivindicam direitos acionando cosmologias religiosas (tais como povos indígenas e ciganos); jovens que destacam a espiritualidade no seu engajamento em lutas ambientalistas; jovens que participam de redes e movimentos ecumênicos e inter-religiosos que se envolvem em lutas contra a violência e pela paz. (NOVAES, 2012, p. 198)

Ações de resistência, atenção às minorias e classes sociais menos favorecidas, em grande parte, carregam consigo traços da Teologia da Libertação. Essa corrente teológica emerge diante da necessidade de auxiliar os indivíduos da comunidade de fé católica, na luta pelos seus direitos. É uma relação entre o exercício da piedade individual à militância política.

A Pastoral da Juventude Brasileira teve como referencial para sua ação o documento nº 44, “*Pastoral da Juventude*”, em 1983, publicado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Esse referencial marca o início da formação do movimento e sua organização pelo país.

Flávio Sofiati analisa esse momento afirmando que a ação da pastoral da juventude, de acordo com o documento da CNBB, tinha como objetivo promover o pensamento crítico e a participação política na transformação da sociedade a partir de sua experiência de fé.

[...] o senso crítico e a capacidade de analisar a sociedade; formar jovens para transformar as estruturas; ajudar jovens a ligar sua fé com o compromisso social e político; e levar o jovem a conhecer criticamente o marxismo o capitalismo liberal e a doutrina da segurança nacional para assumir o humanismo cristão como perspectiva de superação das estruturas sociais injustas presentes em toda a América. (SOFIATI, 2004, p. 90)

Essa relação entre movimento estudantil e religião não representa uma novidade em si. Em 1924, surge um movimento estudantil no Colégio Americano Granbery em Juiz de Fora–MG, que posteriormente formaria a União Cristã de Estudantes no Brasil, englobando outros movimentos que surgiam também nesse período, que demonstravam uma preocupação em relação às desigualdades sociais existentes, como defesa do evangelho social.

A Pastoral da Juventude Estudantil, também conhecida como pastoral secundarista no início de sua organização, surge também como espaço de militância no âmbito educacional e político, especialmente durante o período da ditadura. O coletivo ainda desenvolve encontros formativos que impulsionam o protagonismo juvenil em sua ação transformadora na sociedade.

Os coletivos estudantis apresentam um crescimento significativo em todo território brasileiro neste contexto histórico, sobretudo durante e após a ditadura militar. Surgem então os grêmios, diretórios estudantis, centros acadêmicos e diversas entidades de organização

estudantil. Essa crescente mobilização revela a luta e participação incisiva da juventude nas políticas sociais.

Por outro lado, é necessário observar as tensões existentes nessa relação. O censo de 2007, realizado pelo IBGE, mostra uma nova categoria de jovens que se declaram “sem religião”, que não abandonam a fé, mas apontam para uma ruptura ao pertencimento institucional devido suas decepções e até mesmo uma dicotomia entre movimento conservador e progressista³.

A institucionalização da experiência religiosa tende a monopolizar a verdade como ferramenta para manutenção do poder. Desta forma, a experiência e integração juvenil nos ambientes religiosos podem ser relativizadas, em função do desejo de participação em outras esferas sociais. Isso se desdobra no exercício da fé sem o pertencimento à instituição religiosa. Essa relativização pode acontecer quando a experiência religiosa se opõe a sua participação política.

Na compreensão de Godinho (2014), Leonardo Boff aponta que quando isso acontece, a religião se distancia de sua principal fonte: a espiritualidade. Ainda mostra que para o teólogo, a espiritualidade é algo individual que independe de instituições religiosas.

O que Leonardo Boff chama de espiritualidade, diz respeito à experiência singular de cada sujeito, a uma capacidade de autotranscendência do ser humano que independe de rituais, celebrações ou dogmas de determinada estrutura de pensamento religioso. Para o autor, as religiões são água canalizada, não devendo, portanto, serem confundidas com a fonte que lhes dão vida, que é a própria espiritualidade. Segundo o autor, a dimensão espiritual é a fonte de onde emerge a fé, experiência sensível que por ser íntima e profunda faz com que a dimensão espiritual se manifeste em cada indivíduo de um modo singular, sem que necessariamente tenha que apontar na direção de qualquer crença religiosa. (GODINHO et al, 2014, p. 140)

Segundo a visão de Regina Novaes, o momento que a juventude experimenta na atualidade é propício para a vivência de novas escolhas, com “possibilidades de liberação do controle institucional e gestão da livre iniciativa individual” (NOVAES, 2006, p. 3).

O desenraizamento cultural/religioso, que caracteriza o processo de globalização, produziu um peculiar efeito para aqueles que nasceram nos anos 70, são eles que estão mais predispostos a: libertar-se das religiões de origem; vivenciar novas escolhas religiosas que não fazem parte da experiência de gerações anteriores; fazer sínteses pessoais sem vínculos institucionais, isto é “ser religioso sem religião”.

3 Em grande parte, as instituições religiosas de cunho evangélico se enquadram dentro de um perfil conservador, diferente do viés progressista assumido pelos movimentos sociais.

Se é verdade que, estatisticamente falando, a maioria deles reproduz tradições familiares, não há como negar que para os jovens desta geração, no que diz respeito à dimensão religiosa, ampliaram-se as possibilidades de liberação do controle institucional e gestão da livre iniciativa individual. (NOVAES, 2006, p. 3)

Essas considerações são importantes para compreendermos as rupturas da juventude com as instituições religiosas. A globalização desponta novas formas de pertencimento religioso, que não necessariamente requer um vínculo institucional, mas proporciona um livre exercício da fé. A experiência religiosa torna-se um exercício individual baseado em suas próprias crenças e convicções.

AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS E A RELIGIÃO

O objetivo aqui é criar um ponto de partida em relação aos referenciais teóricos que irão subsidiar as análises das entrevistas semiestruturadas, aplicadas em vários estados do Brasil, do ponto de vista da experiência religiosa e sua relação com o movimento estudantil. Posteriormente, serão realizadas novas entrevistas, aprofundando experiências significantes nas ocupações.

O principal alvo dessa investigação são os atores desse movimento e as relações positivas e tensões entre a participação política e a identidade religiosa. Uma vez que foi diagnosticado que parte da juventude brasileira está ligada à religião e paralelamente a um movimento social, torna-se factível analisar e pesquisar sobre a influência neste processo, enquanto aspecto formativo, antes e após as ocupações.

Em agosto de 2016, as Pastorais da Juventude lançaram a 14ª edição da Semana dos Estudantes, como o tema “*Juventude e direito à educação*” e o lema: “*Educação libertadora constrói nossa Casa Comum*”. O evento foi lançado após a primeira onda das ocupações, que ocorreram entre dezembro de 2015 e julho de 2016. A segunda onda estava prestes acontecer, entre outubro e dezembro de 2016.

A arte do cartaz que divulgou o evento, por exemplo, retratou categoricamente a experiência dos ocupantes. Em pesquisa realizada no dia 20 de junho de 2019, no sítio eletrônico da Pastoral da Juventude podemos constatar que ela faz alusão ao movimento, retratando a luta dos estudantes que reivindicam, mas também se preocupam com o ambiente escolar ao promover pequenos reparos e conservação nos locais ocupado.

O principal objetivo do evento era que a prática de uma educação libertadora, acontecesse dentro do ambiente escolar. Tratava-se de tema específico ao mundo estudantil, frente ao ataque à democracia experimentado nesse período no cenário brasileiro, tema baseado no tripé “direito à educação”, “educação libertadora” e “casa comum”.

Nesse momento, não afirmamos que a Pastoral da Juventude tiveram uma ligação direta com as ocupações, porém é possível perceber influências e leituras do contexto que a juventude estava vivenciando na proposta de evento, direcionado aos estudantes.

Se consideramos que grande parte da juventude está envolvida com alguma religião, existem então, possibilidades de se pensar em jovens católicos, com influência da PJs neste movimento estudantil.

É possível também, buscar nessas experiências temas como gênero e raça, presentes na relação dos ocupantes com a política. As mulheres se mostraram em posição de destaque nesta luta.

A interpretação da religião sobre esses temas pode aproximar ou provocar rupturas da identidade religiosa. Em uma visão progressista, Rubem Alves afirma que “a religião em seu contexto antropológico, é a aposta do homem, seu ato de fé nas possibilidades que podem ser realizadas através da ação, fora da massa de matérias-primas a seu alcance” (ALVES, 1999, p. 167).

Por fim, se houve rupturas e relações nesse movimento, qual elo uniu e separou a juventude da experiência religiosa após as ocupações? Não seriam então, as ocupações, em seu aspecto formativo, um meio para a autonomia do ser e do pensar?

Enfim, as indagações que permeiam nossas hipóteses nesse momento acerca da experiência religiosa revelam um caminho a ser trilhado com inúmeras possibilidades e desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ocupações secundaristas foram um movimento estudantil que, em certo sentido, ainda não terminou, já que suas influências e o impacto de suas experiências permanecem nos sujeitos. Ainda há um campo rico de possibilidades a ser explorado, que trará à luz novas questões a serem pesquisadas no âmbito da educação e juventude.

Consideramos então que, de alguma forma, ou de formas diversas, a religião estava presente na prática dos ocupantes, validando crenças e se resignificando, à medida que os padrões religiosos eram confrontados pelo anseio de participar de outras esferas sociais.

Essa resignificação pode ser compreendida também como o surgimento de novas expressões de fé, que têm origem na ruptura dos padrões religiosos institucionalizados e conservadores. Contudo, se a religião for encarada como algo além do “frequentar um espaço religioso”, pode-se dizer que ela perpassa significativamente a vida desses atores.

Consideremos também que os movimentos religiosos exerceram uma participação importante na democracia brasileira, especialmente com a Pastoral da Juventude, de forma sistematizada, com uma atenção especial sobre as populações mais carentes e excluídas da sociedade. Com isso se instaura também novas identidades, formas de fazer política e pertencimento religioso.

Todavia, ainda não é possível apontar sistematicamente qual seja a influência – ou influências - da religião neste movimento, especialmente nos ocupas. O que temos é são apenas aproximações e hipóteses que podem subsidiar as experiências que serão analisadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia (Coord.). **Juventude, juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: Unesco, 2006

ALVES, Rubem. **O suspiro dos oprimidos**. São Paulo: Paulus, 1999.

BRASIL. **IBGE**. Censo demográfico, 2007. Disponível em: <www.ibge.gov.br>.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. **Pastoral da Juventude do Brasil**. São Paulo: Paulus, 1983. (Coleção Estudos, n. 44)

COPPE, Moisés Abdon. **A responsabilidade social e política dos cristãos: história e memória da união cristã de estudantes do Brasil (UECEB) entre as décadas de 1920 e 1960**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião), Universidade Federal de Juiz de Fora, MG.

COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROPPPO, Luís Antonio (Org.). **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

GODINHO, Danilo Marques da Silva; CARVALHO, Cíntia de Sousa; SOUZA, Solange Jobim e. Experiências religiosas da juventude contemporânea: indagações sobre fé, secularização, ética e política. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 14, n. 29, p. 137-150, abr. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2014000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23/06/2019

GROPPPO, Luís Antonio. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. **DESIDADES - Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude**, [S.l.], n. 14, abr. 2017. ISSN 2318-9282. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/9574/7482>>. Acesso em 24/06/2019

GROPPPO, Luís Antônio. **Uma onda mundial de revoltas: movimentos estudantis de 1968**. Piracicaba: Editora Unimep, 2015.

JUNIOR, Marco Aurélio Freire da Silva; MOURA, Joana Tereza Vaz de. **Movimentos Sociais e Juventude: Discursos coletivos e narrativas na construção das mobilizações contemporâneas em Natal/RN**. Anais XVIII ENANPUR 2019. Disponível em: <<http://anpur.org.br/xviiienganpur/anaisadmin/capapdf.php?reqid=893>>. Acesso em 20/06/2019

SOFIATI, Flávio Munhoz. A juventude da Teologia da Libertação (Youth of Liberation Theology). **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, Belo Horizonte, p. 333-356, jun. 2012. ISSN 2175-5841. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2012v10n26p333>>. Acesso em 24/06/2019.

SOFIATI, Flávio Munhoz. **Jovens em movimento**: o processo de formação da Pastoral da Juventude do Brasil. 2004. 200 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

TOMIZAKI, Kimi; DANILIAUSKAS, Marcelo. A pesquisa sobre educação, juventude e política: reflexões e perspectivas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 214-238, abr. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000100214&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24/06/2019.

NOVAES, Regina. CARA, Daniel T. SILVA, Danilo M. PAPA, Fernanda de C. (orgs.). **Política Nacional de Juventude**: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude, Fundação Friederich Ebert, 2006.

NOVAES, Regina. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? In: ABRAMO, Helena Wendel. BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira – análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania, Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

NOVAES, R. C. e MELLO, C.C., Jovens do Rio: Circuitos, crenças e acessos. **Comunicações do ISER**, n. 57, 2002. Acesso em 18/06/2019.

NOVAES, Regina. Os jovens, os ventos secularizantes e o espírito do tempo. TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata. **As religiões no Brasil**: continuidades e rupturas. Petrópolis: Vozes, p. 35-48, 2006.

Novaes, R. (2013). Juventude: políticas públicas, conquistas e controvérsias. In J. O. Beozzo, & C. B. Franco (Orgs.), **Juventudes em foco** (pp. 39-74). São Paulo: Paulus. Recuperado de juventude.gov.br/articles/participatorio/0005/7079/0_regina_novaes.doc. Acesso em 20/06/2019.

NOVAES, Regina. **Juventude, religião e espaço público: exemplos “bons para pensar” tempos e sinais**. Relig. soc. [online]. 2012, vol.32, n.1, pp.184-208. Acesso em 20/06/2019.

PASTORAL DA JUVENTUDE – CNBB. **Pastorais da Juventude lançam cartaz da Semana do Estudante 2016**. Disponível em: < <http://www.pj.org.br/pastorais-da-juventude-lancam-cartaz-da-semana-do-estudante-2016/>>. Acesso em 20/06/2019.

AGÊNCIA E RESISTÊNCIA NA TRAJETÓRIA DE JOVENS MULHERES ENVOLVIDAS COM O TRÁFICO DE DROGAS

Fernanda Menezes Santos

Mestranda em Educação

Faculdade de Educação UFMG - fernandamenezesavl@hotmail.com

1 - INTRODUÇÃO – ENQUADRANDO O CENÁRIO

O presente texto tem a intenção de apresentar algumas reflexões sobre a trajetória de jovens mulheres que têm ou tiveram envolvimento com a criminalidade, em específico o tráfico de drogas, articulando e compreendendo a presença da agência na vida dessas mulheres e realizando uma análise interseccional do fenômeno.

O tráfico de drogas e a associação a ele aparecem como resposta de uma sociedade marginalizada economicamente que é vítima do crescimento desigual, da desilusão social e da multiplicidade de tensões, conflitos e antagonismos. Nessa perspectiva nos cabe à reflexão sobre as respostas que o Estado tem dado à questão, excluindo de suas análises as questões sociais, econômicas, raciais, geracionais, criando com inspirações nas políticas estadunidenses um contexto de “guerra às drogas” que como podemos perceber tem se traduzido na “guerra às pessoas” e contribuindo significativamente com o contexto de extermínio de uma parcela da população e com a constante sensação de insegurança. Tanto civis quanto policiais estão na mira dessa ausência de políticas públicas intencionadas a solucionar a questão, ocasionando em perdas de vidas que não são lamentadas. Assim, os alvos preferenciais dessa guerra são, sobretudo, os produtores, comerciantes e consumidores inseridos nessa trama, o direcionamento de combate recai na sua maioria aos jovens, negros, marginalizados e em posições desfavoráveis nas relações de poder (KARAM, 2015). Essa perspectiva proibicionista e de combate acaba contribuindo também para o aumento das estatísticas de aprisionamento de pessoas pelo tráfico de drogas.

O encarceramento em massa no Brasil já é explicitado, analisado e debatido constantemente por pesquisadores, organizações internacionais e movimentos sociais. Quando tratamos das mulheres envolvidas com o tráfico de drogas, os estudos ainda são incipientes, porém podemos perceber que o crescente aprisionamento de mulheres é observado por alguns autores em correlação com a promulgação da Nova Lei de Drogas, lei 11.232 de 2006, onde não existe a distinção clara entre usuário e traficante, deixando a cargo da autoridade judiciária a diferenciação entre ambos, situação que se associa ao aumento e endurecimento das prisões e penas relativas ao tráfico (SILVA, 2013).

Neste contexto, a manifestação das violências e criminalidade no Brasil revela-se uma situação de crise para as juventudes pobres, periféricas e especialmente negras. Quando tratamos do aprisionamento feminino, os dados nos apresentam um crescimento de 656% no

período de 17 anos (2000 a 2017), onde o tipo penal prevalecente é o tráfico de drogas, e a maioria das mulheres presas é jovem (INFOPEN MULHERES, 2018). O Atlas da Violência também nos informa sobre a situação de violência e morte traçadas para a juventude no Brasil, apontando que, a denúncia sistematicamente apresentada pelos documentos oficiais nas últimas décadas sobre o extermínio de jovens não tem tido respostas no que concerne à garantia do direito de suas vidas. Em específico à vida das mulheres o documento trata do feminicídio, apontando um aumento estatístico na perda da vida de mulheres negras e uma diminuição de mulheres não negras. (IPEA, FBSP, 2018).

Cabe ressaltar que a problematização do tráfico de drogas enquanto atividade ilegal pode suscitar diversas possibilidades de análise. A escolhida como norteadora para as reflexões aqui apresentadas se alinha a perspectiva elucidada pelos autores Marisa Feffermann (2006), Luciana Boiteux Rodrigues (2006), Orlando Zaccone Filho (2007) e Maria Lúcia Karam (2015). Estes autores(as) pautados(as) na criminologia crítica problematizam que a criminalização do comércio de algumas substâncias, dentre outras pelo Estado, cria um regime de exceção, onde há necessidade do controle dos mais pobres, sendo a criação de leis e a constante engrenagem punitiva do sistema carcerário os responsáveis por dar a população ares de segurança. Neste cenário cria-se o sujeito preferencial do sistema de repressão estatal, o sujeito criminoso que é “tradicionalmente visto como o ‘mau’, o ‘outro’, o ‘perigoso’ – e a seu papel de ‘bode expiatório’ o ainda mais excludente perfil do ‘inimigo’” (KARAM, 2015, p. 170).

Os dados trazidos pelas estatísticas nos informam que homens e mulheres jovens, negras e negros são alvos preferencias tanto do aparato de repressão estatal, como de mortes violentas, tanto homicídios como feminicídios. Ângela Davis (2009) nos convoca a refletir que, tanto socialmente quanto academicamente, constrói-se um imaginário de castigo e punição para os conflitantes com a lei, e que isso acaba gerando uma “vigilância racial” (p. 47), onde tradicionalmente quando o Estado não fornece condições mínimas de moradia e educação nos locais de maior vigilância policial ele cria um ambiente potencialmente favorável a fornecer indivíduos para os sistemas de punição. Assim as prisões constituem uma “maneira de dar sumiço nas pessoas com a falsa esperança de dar sumiço nos problemas sociais latentes que elas representam” (p. 48). Segundo Judith Butler “onde uma vida não tem nenhuma chance de florescer é onde devemos nos esforçar para melhorar as condições de vida” (2018b, p. 2018), porém não é isto que podemos visualizar como construção para a vida dessa juventude. Essa elucidação nos leva a compreender o cenário desenhado para que essas existências jovens, negras, pobres e periféricas aconteçam, e trazem a necessidade da compreensão de como essas vidas podem tornar-se viáveis e resistir a esses processos de desumanização, violência e vigilância apontados nos dados dos documentos consultados.

2 – JUVENTUDES! DE QUAIS JOVENS ESTAMOS FALANDO?

O Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, define que são jovens as pessoas entre 15 e 29 anos de idade para efeitos da garantia de direitos. No Estatuto estão

previstos 11 direitos fundamentais a todos os jovens. São eles: à diversidade e à igualdade, ao desporto e ao lazer, à comunicação e à liberdade de expressão, à cultura, ao território e à mobilidade, à segurança pública e ao acesso à justiça, à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil, à profissionalização, ao trabalho e à renda, à saúde, à educação e à sustentabilidade e ao meio ambiente (BRASIL, 2013). A promulgação dessa lei está ancorada nas mais diversas lutas coletivas das juventudes e aponta para o reconhecimento pelo Estado do jovem como sujeito de direitos.

Nessa esteira do aparato legal que discorre sobre as juventudes, temos o decreto nº 9.306, de 15 de março de 2018, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Juventude, e é um desdobramento do Estatuto da Juventude. O Sinajuve constitui forma de articulação e organização do Estado e sociedade civil para promoção de políticas públicas de juventude traçando, para isso, diretrizes, objetivos e instrumentais, bem como regulando as formas de participação social da juventude (BRASIL, 2018). As legislações supracitadas, contudo, não se debruçam sobre quem são esses jovens, atendo-se a definição juventude apenas pela questão etária, que faz-se necessária no que diz respeito a formulação de políticas públicas, porém entendemos que há necessidade de outras elaborações e do alargamento na compreensão desses e dessas sujeitas para se obter políticas focalizadas nas demandas das diversas juventudes brasileiras.

Quando Helena Abramo (1997) discorre sobre juventude aponta que “parece estar presente, na maior parte da abordagem relativa aos jovens, tanto no plano da sua tematização como das ações a eles dirigidas, uma grande dificuldade de considerar efetivamente os jovens como sujeitos” (p. 28), e que mesmo quando há esforços, raras vezes esses jovens são enxergados para além de um problema social, como sujeitos capazes de serem propositivos, se relacionarem coletivamente e contribuir para solução de problemas sociais. Quando dizemos do sujeito que se envolve com o crime no Brasil, podemos nos perguntar se essa parcela da juventude - negra, pobre, e marginalizada - está contemplada no ordenamento jurídico pensado para as juventudes, sendo assim reconhecidos como sujeitos jovens.

O autor Juarez Dayrell (2003) ao conceituar juventudes aponta primeiro para crenças presentes no imaginário social atribuídas à juventude que de certa forma influenciam na nossa maneira de compreendê-las, são elas a de juventude como condição de transitoriedade, na qual o jovem é uma experiência de passagem para a vida adulta; a de romantização da fase juvenil, considerando esse tempo como um momento para ter experiências de liberdade, prazer e comportamentos exóticos; e por fim uma imagem de crise, transição, tomada por conflitos como os de autoestima e de personalidade. Assim, o autor conclui que essas representações sobre a juventude, devem ser problematizadas, tendo em vista que ao olharmos o sujeito jovem a partir desses “modelos socialmente construídos” (p. 25), podemos criar representações negativas sobre o que falta em um determinado sujeito para que esse seja categorizado como jovem (DAYRELL, 2003).

Para Miguel Arroyo (2017) os estudos sobre juventudes apontam para um novo tempo de juventudes, para uma nova condição juvenil, e ressalta que a juventude não é uma categoria estática, mas marcada por “construções históricas, sociais e culturais” (p. 223) e que a

partir desse dado é preciso dizer que a história nunca reconheceu uma única forma de condição juvenil. Assim, podemos compreender as juventudes como sujeitos sociais e singulares, a partir do entendimento que eles têm pertencimentos, de raça, gênero, classe e que o conjunto dessas dimensões vai interferir na maneira como esses sujeitos se produzem e reproduzem socialmente.

Quando refletimos sobre os e as jovens como participantes do tráfico de drogas, precisamos reconhecer a situação de vulnerabilidade que encerra suas vidas, como diversas pesquisas apontam. Para isso recorreremos aqui à noção de interseccionalidade na produção da identidade e da sobreposição de opressões vivenciadas por eles e elas, bem como ao conceito de precariedade para entender porque certas vidas são mais vivíveis que outras. Ambos os conceitos convergem, e nos ajudam a compreender a trajetória de vida de mulheres jovens que passam pela experiência do tráfico de drogas.

Kimberlé Crenshaw define que “a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação” (2002, p. 177). A interseccionalidade nos leva a articular, na compreensão dessas vidas jovens, a interação entre as opressões de raça, classe, gênero, geração e territorialidade. A vida dos e das jovens participantes do tráfico de drogas, está constantemente atravessada pela sobreposição dessas opressões, de maneiras diferenciadas para ambos. Judith Butler nos informa que precariedade “designa a situação politicamente induzida na qual determinadas populações sofrem as consequências da deterioração de redes de apoio sociais e econômicas mais do que outras, e ficam diferencialmente expostas ao dano, à violência e a morte” (BUTLER, 2018a, p. 40).

Ambas as teorizações apontam para uma condição de vivência que exige reposicionamento do Estado democrático de direito, fazendo com que essas vidas apareçam, sejam reconhecidas e que a formulação de políticas públicas sejam direcionadas às suas necessidades, particularidades e demandas.

[...] isso implicaria em compromissos positivos no sentido de oferecer os suportes básicos que buscam minimizar a precariedade de maneira igualitária: alimentação, abrigo, trabalho, cuidados médicos, educação, direito de ir e vir e direito de expressão, proteção contra os maus-tratos e opressão” (BUTLER, 2018b, p. 41)

Como já elucidado nesse texto, o Estado, por muitas vezes, além de se ausentar na formulação e implementação de políticas públicas para a juventude que está envolvida com o tráfico de drogas, ainda atua na sua consistente eliminação. Assim buscamos refletir como, junto aos conceitos acima descritos, da precariedade e da interseccionalidade, essas jovens resistem aos processos de opressão e violências engendrados em suas trajetórias. Acionamos, apoiadas pelas formulações Butlerianas, a agência, que é entendida como a capacidade de ação dos sujeitos dentro das estruturas de poder, onde os processos de resistência, forjados no desejo ressignificam atos, alterando-os. Assim para Neiva Furlim apoiada nas concepções

de Butler, “a intuição da agência é sempre resistência ao poder e se constroi na dinâmica da interação social” (FURLIM, p. 401).

Pensar como essas jovens resistem aos processos de violência e opressões nas suas trajetórias, nos faz compreender como o conceito de interseccionalidade opera de maneiras distintas vindo a dificultar a viabilidade da vida e dos processos emancipatórios dessas jovens. Chamá-las de jovens e nos atentar aos processos que elas vivenciam, suas experiências, potência e afetos, contribui para incluí-las na categoria das juventudes, pensá-las como sujeitas ativas de suas trajetórias, que resistem e procuram viabilizar cotidianamente suas vidas.

3 - O PESSOAL É POLÍTICO: REFLEXÕES TEÓRICAS QUE NOS PERMITEM BORRAR AS FRONTEIRAS NORMATIVAS

O que temos tentado fazer na pesquisa de mestrado em desenvolvimento é ampliar o olhar sobre as jovens que, de maneiras distintas, acionam suportes para uma saída alternativa às estatisticamente apontadas para a juventude mais vulnerável no Brasil. Para isso apostamos na escuta de narrativas de jovens que tiveram a experiência da passagem pelo tráfico de drogas, aqui no município de Belo Horizonte/MG. Quando paramos para ouvi-las e pensamos na boniteza que transcende histórias marcadas por tantas violências, compreendemos que “o corpo respira, respira para si mesmo nas palavras, e encontra aí certa sobrevivência provisória” (BUTLER, 2018b, p. 95). Pensamos que não há liberdade total para essas jovens dentro das possibilidades e políticas atuais, mas ainda assim são corpos que resistem e persistem.

Quando pensamos num enquadramento retratado para a existência dessas jovens, nos apoiamos no que nos dizem as pesquisas, os dados estatísticos, a mídia, etc. tendemos a traçar um itinerário de morte e violência para essas existências. Ora, de fato a situação desenhada para a juventude brasileira é alarmante e deve nos suscitar preocupação e movimento. Entendemos que o projeto de país que se desenha para as juventudes negras, pobres e periféricas é um projeto de extermínio. Ser jovem, mulher, pobre e com a experiência do tráfico de drogas, encerra inúmeros apagamentos e desvalorização de suas experiências de vida, seja pela aniquilação dos seus corpos, pelo aprisionamento, ou pela violência epistêmica.

Porém o que queremos atrair a atenção aqui é para o que estamos chamando de “borrar as fronteiras”, que são os momentos onde essas jovens “escapam” desse itinerário e constroem viabilidades para suas existências. O relato de Ana, personagem real da obra “Falcão – Mulheres e o tráfico” nos ilustra as reflexões feitas até aqui, e nos suscita a compreensão dos processos de agência das jovens mulheres na condução do reposicionamento de suas trajetórias:

[...] O negócio é que aqui é um lugar muito violento, que as pessoas não têm oportunidade de nada, nem de aprender alguma coisa diferente, nem têm nada de lazer para se distrair, para fugir um pouco dessa situação toda. A juventude meio que entra nisso tudo, por isso tudo. Ainda mais quando se é jovem, né?! Quando a gente tá

precisando sair, se distrair, procurar coisas novas. Mais as coisas tão mudando. A juventude já mudou um pouco. Já tá estudando, procurando alguma coisa pra fazer. Mas não é porque as coisas estão vindo pra gente não, a gente que tá indo atrás delas. Porque se for esperar pra que a coisa mude, já viu, né? Mas é como eu te falei, falta a tal da oportunidade. E é isso que dificulta. Muitas vezes não basta ter vontade de mudar, correr atrás, se as portas estão sempre fechadas pra gente. A gente tenta, tenta, mas não consegue sair dessa situação (ATHAYDE, BILL, 2007, p. 186-187).

Compreendemos, no entanto, que as possibilidades para as juventudes aqui retratadas ainda são incipientes, e que são as juventudes que as estão construindo. Quando Ângela Davis nos diz que o pessoal é político, ela alarga o entendimento que a vida permeada por violências e privações não está centrada apenas no sujeito, mas reverbera em todos aqueles que com eles caminham (DAVIS, 2015). Assim, quando uma jovem ousa traçar um caminho diferente àquele que as normas vigentes lhes oferecem, ela carrega consigo toda uma rede de afetos, e essa luta é uma luta constante. Pensando também com Butler, essas possibilidades de existir, de aparecer acontecem porque a falta de liberdade é uma premissa sempre presente na vida dessas jovens, assim como a luta contra as condições não escolhidas de vida (BUTLER, 2015). Ainda pensando com Butler, a partir das concepções de Neiva Furlim (2013) compreendemos que a agência reside no desejo dos sujeitos em “romper com certa cadeia de repetições, ressignificando práticas sociais e produzindo novos efeitos, que passam a ser reiterativos em um determinado contexto social” (p.398), portanto, podemos compreender que a agência é política, tendo em vista que permite,

[...] processos de ressignificação e de mudança social. Se os limites impostos aos sujeitos não são parte da estrutura da pessoa, e sim uma construção sociocultural, então eles estão sujeitos aos processos de renovação, por meio da ação das pessoas e dos novos atos que se começam a repetir dentro de contextos sociais específicos (FURLIM, 2013, p. 398)

Pensando na fundação do desejo que incorre na agência dessas jovens em ressignificar suas realidades, cabe-nos sinalizar que não há como lutar pela emancipação dessas jovens e com essas jovens, política e academicamente, sem que essa luta esteja intimamente ligada à desconstrução do punitivíssimo penal instaurado no Brasil. Parece-me que não há políticas sociais que deem conta do abismo social instaurado para a juventude negra e pobre no Brasil, pensando que os índices de aprisionamento e extermínio superam em larga escala os índices das políticas de ações afirmativas implantadas no país, assim nos perguntamos à quais juventudes são dadas o direito de viver? Compreendemos que o investimento nessas políticas deve estar aliado à luta pela viabilidade da vida desses outros jovens, os das estatísticas de morte, que só se fará com o combate intenso e exaustivo às políticas de repressão, às políticas de guerra às drogas, ao racismo e ao patriarcado.

Sem uma crítica da violência do Estado e do poder que ela tem para construir o sujeito da diferença cultural, nossas reivindicações de liberdade correm o risco de sofrer uma apropriação pelo Estado que pode nos fazer perder de vista todos os nossos demais compromettimentos (BUTLER, 2018b, p. 195).

Quando essas jovens fazem o relato de si, permitem-se serem afetadas pelas condições dos seus iguais, ousam desafiar as políticas públicas que não as querem ali, que não as reconhecem como sujeitas. Quando elas se sentem amadas, queridas e capazes de amar também, as fronteiras normativas se borram, e aí inaugura-se uma perspectiva de resposta à realidade diferente do que estava planejado. Essas reflexões, ainda em construção, nos fazem vacilar o quadro pintado pra essa juventude, afinal é só com a escuta e a visibilização acadêmica e social das construções afetivas, culturais, educacionais dessas jovens é que poderemos estabelecer novos quadros.

4 – POR OPORTUNIDADES DE VIDA! CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas formulações, ainda iniciais, sobre a agência e resistência de mulheres jovens que tiveram a experiência do tráfico de drogas, é uma tentativa de, junto às teorias que nos auxiliam nessas reflexões “insistir que devemos formular novas constelações para pensar a normatividade, se quisermos proceder de maneiras intelectualmente abertas e compreensivas a fim de compreender e avaliar o mundo que vivemos” (BUTLER, 2018b, p. 207). Quem sabe assim também possamos pensar as possibilidades de existir para essa parcela da juventude que atualmente é deveras negligenciada.

Os movimentos sociais articulados na luta pela vida das juventudes no Brasil, já se mobilizam na denúncia do genocídio em curso para a população negra e para a necessidade de repensarmos as políticas prisionais e de drogas. Como Ana, do “Falcões” nos lembra acima, é preciso ter oportunidades, e a juventude potente e aguerrida tem criado essas possibilidades. No entanto reforçamos a necessidade de um compromisso ético e democrático do Estado e da sociedade em geral e produzir terreno fértil pra que essa juventude possa florescer.

O presente texto não tem a expectativa de concluir o debate, mas abri-lo, e com isso trazer reflexões sobre a possibilidade da agência de jovens mulheres que têm em sua trajetória de vida experiências com a criminalidade, especificamente com o tráfico de drogas, evidenciando assim o comparecimento de processos de formação humana e a potência de resistência da juventude. Perceber como as mulheres jovens, articulam seus processos de resistência dentro da estrutura de poder do tráfico de drogas ilegal, caminhando para o rompimento com essa atividade e mobilização da continuidade de projetos de vida, pode nos levar a compreender como há uma juventude que resiste, e “re-existe” na construção de vidas possíveis e viáveis.

5 - REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Saúde**, São Paulo, Ação Educativa, Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago 1997 N ° 5, Set/Out/Nov/Dez 1997 N ° 6, p. 25 a 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 23/08/2017

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito de uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BILL, MV; ATHAYDE, Celso. **Falcão**: mulheres e o tráfico. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. 270 p.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional – Ministério da justiça. **Levantamento Nacional de Informações penitenciárias INFOPEN MULHERES** – junho 2014. Disponível em <<http://www.justica.gov.br/noticias/estudo-traca-perfil-da-populacao-penitenciaria-femininano-brasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf>> acesso em 23/08/2017

BRASIL. Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006. **Institui o Sistema Nacional de políticas públicas sobre Drogas – Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para a repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm acesso em 25/11/2018

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm> acesso em 23/08/2017

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm> acesso em 23/08/2017

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018ª

_____. **Quadros de guerra**: Quando a vida é passível de luto? 4ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018b

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação e Expressão, v. 7, p. 171-188, 2002.

DAVIS, Ângela Y. **A democracia da abolição**: para além do império das prisões e da tortura. Tradução: Artur Neves Teixeira. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. 160p.

_____. **A liberdade é uma luta constante**. 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2018

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. nº24 set/out/nov/dez 2003. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. P. 40 a 52. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf> acesso em 23/08/2017 acesso em 25/11/2018.

FEFFERMANN, Marisa. **Vidas arriscadas**: o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FILHO, Orlando Zaccone D'Elia. **Acionistas do nada**: quem são os traficantes de drogas. Rio de Janeiro: Revan, 2007. 137 p.

FURLIN, Neiva. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. In: **Sociedade e Cultura**. Goiânia, v. 16, n. 2, p. 395-403, jul./dez. 2013. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/32198>

INFOPEN MULHERES, 2018 BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional – Ministério da justiça. **Levantamento Nacional de Informações penitenciárias INFOPEN MULHERES** – junho 2014. Disponível em <<http://www.justica.gov.br/noticias/estudo-traca-perfil-da-populacaopenitenciaria-feminano-brasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf>> acesso em 23/08/2017

IPEA, FBPS. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência 2018 – Ipea e FBPS**. Coordenadores: Daniel Cerqueira [et al]. 2018. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432> acesso em 25/11/2018.

KARAM, Maria Lúcia. Violência, militarização e „guerra às drogas . **Bala Perdida**: a violência policial no Brasil e os desafios para sua superação. Bernardo Kucicinski [et al]. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2015.

RODRIGUES, Luciana Boiteux de Figueiredo. **Controle penal sobre as drogas ilícitas**: o impacto do proibicionismo no sistema penal e na sociedade. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Direito: Área de concentração: Direito Penal, Medicina Legal e Criminologia – faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. 2006. 273 p.

SILVA, Joyce Keli do Nascimento. **Mulheres no tráfico de drogas**: um estudo sobre a resposta do Sistema de Justiça Penal à criminalidade feminina. 2013. 238 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz De Fora/Minas Gerais

TERRITÓRIOS E LUGARES URBANOS DE JOVENS ESTUDANTES DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS

Gabriela Borba Bispo dos Santos

Acadêmica do curso de Geografia
UFRGS - gabrielasantos1996@hotmail.com

Júlia Silveira Barbosa

Acadêmica do curso de História
UFRGS - jusb.barbosa@hotmail.com

Leonardo Brião de Oliveira

Acadêmico do curso de Ciências Sociais
UFRGS - leocienciasocial@gmail.com

Victor Hugo Nedel Oliveira

Professor de Geografia do Colégio de Aplicação
UFRGS - victor.juventudes@gmail.com

Resumo: As juventudes contemporâneas ganham cada vez mais espaço nas pesquisas e discussões acadêmicas, pois as suas problemáticas revelam um mundo complexo que desafia estigmas sociais e promove novos e profundos conhecimentos acerca de sua composição, ação, identidade. Tais juventudes são heterogêneas, ou seja, se manifestam de maneira distinta e criam laços de pertencimento com as pessoas e com os espaços que gostam de frequentar, deixando assim, sua marca por onde passam. O estudo com os jovens busca, principalmente, compreender suas distintas culturas, as relações com os demais jovens e seus locais de pertencimento ou de trânsito. Ou seja, diante da diversidade da categoria juventude, entende-se que há uma pluralidade entre esses sujeitos acarretando diversas identidades, inclusive na escolha de lugares para frequentar. A presente pesquisa teve como principal objetivo analisar as percepções e experiências urbanas vividas por jovens escolarizados do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na cidade de Porto Alegre. Para atingir os objetivos propostos, efetuou-se a combinação de duas etapas metodológicas, a primeira sendo um questionário aplicado por meio da plataforma online Google Forms, o qual consistiu em quatro seções principais: a caracterização da amostra da pesquisa; perguntas referentes a locais e vivências urbanas em Porto Alegre; análise de afirmações na Escala Likert e perguntas com imagens de diferentes espaços urbanos. Na segunda parte da coleta de dados, utilizou-se da metodologia de cartas, na qual os jovens estudantes teriam vinte e quatro horas com algum visitante hipotético, e deveriam escrever sobre os locais que apresentaria ao visitante na cidade. Os resultados da pesquisa revelam que 46% dos jovens-estudantes do Colégio de Aplicação da UFRGS concordam parcialmente que Porto Alegre é uma cidade perigosa e 45% concordam totalmente, a partir desses resultados podemos notar que os jovens possuem certo medo em relação a sua cidade. Estes jovens têm determinados níveis de entendimento e percepção sobre os espaços urbanos apresentados, mesmo que suas situações socioeconômicas sejam muito diferentes; cabe ressaltar que há heterogeneidade entre os jovens, de maneira que o seu consumo, percepções, vivências variam bastante. Os jovens do Colégio de Aplicação da UFRGS, em sua maior parte, têm uma relação positiva com a instituição. Demonstram, também, ter determinada consciência

e entendimento sobre os espaços urbanos apresentados nas imagens. Os sujeitos mantêm uma relação com a cultura globalizada do consumo na medida em que seus locais de preferência corroboram com essa lógica, e, em sua maioria, sonham em viajar para países que sustentam e detêm esse ideal de vida e cultura global. Nas cartas, percebeu-se que os locais públicos predominam no fluxo dos jovens participantes da pesquisa, e que há uma visão sobre Porto Alegre ser perigosa devida ao grande número de assaltos. Percebeu-se, em diversas cartas, que o itinerário escrito passou por lugares que estes jovens escolarizados circulam em sua rotina, como apontado por eles em seus escritos. Os participantes também instruíram o visitante sobre a questão da segurança da cidade, para que ele tivesse cuidado com os assaltos. Desta forma, entende-se que os jovens do projeto frequentam, ocupam ou pensam em conhecer os seus espaços urbanos, prioritariamente os públicos. É possível considerar que os jovens contemporâneos sujeitos da pesquisa se apropriam do espaço urbano, entretanto, por motivos de falta de segurança é notado que tais sujeitos se sentem inseguros em relação ao seu trânsito na cidade de Porto Alegre. Por outro lado, podemos observar que mesmo com a onda de insegurança urbana presente nas metrópoles brasileiras, os jovens têm preferência por circular em locais públicos da cidade, indo de encontro com a lógica de um encarceramento urbano.

Palavras-chave: juventudes; cidade; Porto Alegre; Colégio de Aplicação da UFRGS.

INTRODUÇÃO

As Juventudes Contemporâneas vêm sendo cada vez mais debatidas dentro do meio acadêmico com o objetivo de discutir e compreender como os jovens vivem. Dentro do presente artigo, veremos como os jovens estudantes do Colégio de Aplicação da UFRGS percebem e como se apropriam da cidade de Porto Alegre.

A juventude está na faixa etária dos 15 aos 29 anos, segundo o censo do IBGE (2010). É uma etapa da vida que acontece muitas mudanças como o término do Ensino Médio, o início da faculdade, a inserção no mercado de trabalho, entre outros. O Jovem está presente em todos os lugares, entretanto, muitas vezes não é chamado para ajudar a tomar alguma decisão e/ou é ouvido quando se expressa.

Primeiramente, é preciso estabelecer que haja diferença entre estudar jovens e adolescentes, sendo que cabe aos pesquisadores das juventudes entender as culturas juvenis, suas relações consigo e com os demais, além dos seus espaços de pertencimento. Pais (2001) reivindica a necessidade de entender que há a pluralidade entre os jovens, justamente pela diversidade entre as suas culturas neste segmento social. Visto isso, é importante salientar que a diversidade também afeta as relações sociais pelos jovens, e sua maneira de entender o seu mundo, assim sendo, de que maneira se posicionam diante de situações, identidades e locais.

Em sentido contrário a um entendimento homogeneizante e apassivador, os jovens criam e ressignificam símbolos que mudam a maneira de interagir com o espaço e os fenômenos que adentram ele, ou seja, eles, como indivíduos ativos, assimilam aquilo que lhes é externo a partir de sua realidade, e, assim, a transformam do modo como eles se identificam no mundo ao mesmo tempo em que esse mundo externo estrutura-os de tal feição que, tendo em vista todas variáveis estruturantes, é eminente a riqueza de expressões que expõe a heterogeneidade que a eles é característico.

A cidade é o espaço onde acontecem as ações, onde residimos e onde criamos nossos laços de pertencimento. Devemos considerar que a realidade nas grandes e médias cidades está difícil, pois as questões de mobilidade e segurança estão dificultando para que tenhamos uma apropriação plena do espaço urbano. Os jovens compõem um quarto da população do Brasil, isto é, 51,3 milhões; dessa totalidade 84,8 % estão nas cidades e 15,2 % estão no campo, censo do IBGE (2010). Através da mídia, vemos que a vida nas grandes cidades está difícil pela ausência de segurança nas ruas e um levantamento feito SNJ (Secretaria Nacional da Juventude, 2013), nos diz que um dos maiores problemas que preocupam os jovens é exatamente esse, a questão de segurança e violência; 51% desses jovens já perdem alguém próximo por esse motivo. O ir e vir dos indivíduos tem encontrado imensa dificuldade por vários motivos, e um deles, é a inadequação do transporte coletivo e as reclamações se sucedem, tais como, ônibus sucateado, não atende o trajeto, passagem “cara” e pouca acessibilidade para determinados bairros.

Sendo assim, surge a principal interrogação da pesquisa “Como jovens do Colégio de Aplicação da UFRGS percebem e vivem a cidade de Porto Alegre?”, visto que os jovens também são habitantes da cidade, e que conforme Carrano (2003) a cidade também é um espaço educativo.

BREVE REFERENCIAL TEÓRICO

Para uma melhor compreensão dos sustentáculos de análise a que o presente projeto de pesquisa se propõe a analisar, secciona-se o referencial teórico em dois momentos: o primeiro tratando sobre a cidade e o espaço, e o segundo, sobre as culturas juvenis.

A cidade é onde as diferenças se encontram com frequência, onde o trânsito é constante, de maneira que a paisagem não é inteiramente estática, está em constante mudança, movimento. A cidade pode ser entendida, também, como uma multidão de desconhecidos, pelos quais estamos abertos cotidianamente, diz Reyes (2005):

Viver na cidade é viver a dinâmica da realidade cotidiana, é estar inserido no fluxo da vida diária com tudo o que esse fluxo propõe. É como estar aberto não só ao conhecido, ao que é familiar, mas, sobretudo, estar disponível ao olhar do estranho (p. 19)

Já o espaço, definido por Santos (1997) como “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos de ações, não considerados isoladamente, mas como quadro único no qual a história se dá” (p. 51), relaciona-se com a ideia de cidade na medida em que consegue dar conta de suas relações com um dos objetos de estudo desta pesquisa, o espaço urbano. Este último, por sua vez, é definido como “uma unidade de análise consistindo em um conjunto de edifícios, atividades e população conjuntamente reunidos no espaço” (CLARK, 1991, p. 37).

É notável a presença dos jovens nos espaços na medida em que observamos sua linguagem e vestimenta, ou quando escutam música e mexem no celular. Trata-se de múltiplas características, que se relacionam com contextos locais e globais, que atravessam a escala coletiva e individual, expressadas de diferentes formas, e são fortemente representadas nas gerações de juventudes contemporâneas. Essas são as culturas juvenis, são múltiplas, e, por vezes, ditas efêmeras. São amplamente trabalhadas por Feixa (1998), quando afirma que:

En un sentido amplio, las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. (p. 32)

Reforçando o caráter diverso da juventude, podemos ressaltar Pais (2003) quando diz:

[...] a juventude deve ser olhada “não apenas na sua aparente unidade, mas também na sua diversidade”, pois não há um único conceito de juventude, que possa envolver todos os campos semânticos que a ela estão associados. (p.98).

Portanto, as juventudes são múltiplas na medida em que existem de vários modos diante das distintas realidades que encontramos nos espaços da vida real. Sua diversidade vai do individual ao coletivo, mas é expressa neste último na medida em que agem e são percebidos nos espaços em que transitam.

METODOLOGIA

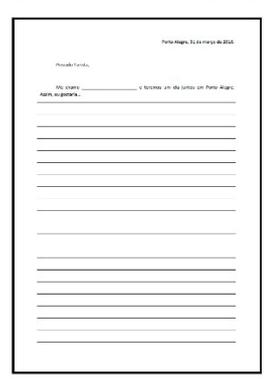
A metodologia da investigação foi construída a partir da convergência de duas ações metodológicas: um questionário auto-aplicável e a escrita de uma carta ao visitante, a partir da metodologia de cartas, desenvolvida por Oliveira e já trabalhada em escritos como Oliveira e Lacerda (2018a; 2018b) e Oliveira (2018).

Foi aplicado um questionário virtual com a finalidade de interrogar os sujeitos sobre suas relações com a cidade de Porto Alegre. Para coletar o material necessário à pesquisa, foi aplicado um questionário nas turmas de ensino médio do CAP, com jovens-estudantes de idade entre 15 e 29 anos, aprovado pelo comitê de ética da UFRGS e aceito pelos pais e alunos. O questionário foi produzido no Google Forms, deste modo foi possível que os alunos respondessem nos seus celulares, dentro do ambiente de sala da aula. Pela idade delimitada, 15 a 29 anos, preferiu-se trabalhar com turmas de ensino médio do 1º ao 3º ano.

O questionário foi dividido em duas seções: a primeira, está dedicada a caracterização dos jovens; a segunda, trata de um conjunto de perguntas onde o respondente pode ter alto grau de concordância ou discordância e para tal, utilizamos a escala Likert.

Por uma busca de um mapeamento do fluxo urbano dos jovens contemporâneos estudantes do Colégio de Aplicação da UFRGS, com foco nos espaços urbanos de Porto Alegre ocupados por aqueles, a metodologia qualitativa do projeto foi a escrita de uma carta hipotética ao viajante, que ficaria na cidade por 24 horas em companhia do jovem. A produção de escrita foi realizada por estudantes de uma turma do segundo ano do ensino médio do CAP UFRGS.

Figura 1: exemplo da carta entregue para ser escrita.



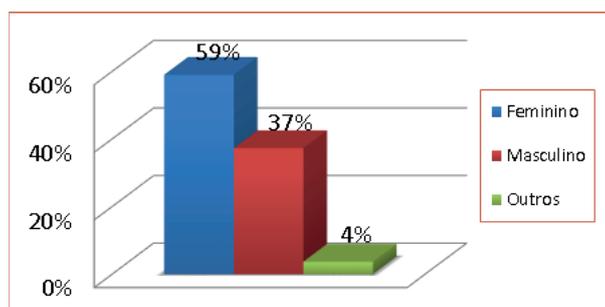
Organização: os autores (2018)

A escrita da carta ao viajante ocorreu em sala de aula, para tal, cada estudante recebeu uma folha com a orientação: “prezado viajante, me chamo (fulano) e teremos um dia juntos na cidade de Porto Alegre. Assim, eu gostaria...”. A partir desse ponto, cada participante narra um dia de trânsito em Porto Alegre relatando os locais em que levaria um hipotético viajante. Numa totalidade foram vinte e quatro cartas analisadas.

RESULTADOS

Por termos inúmeros resultados dentro da metodologia qualitativo-quantitativo se buscam uma síntese desses. Em relação ao gênero, podemos observar que o índice do sexo feminino é maior quando comparado ao sexo masculino e o percentual de outros gêneros é baixo.

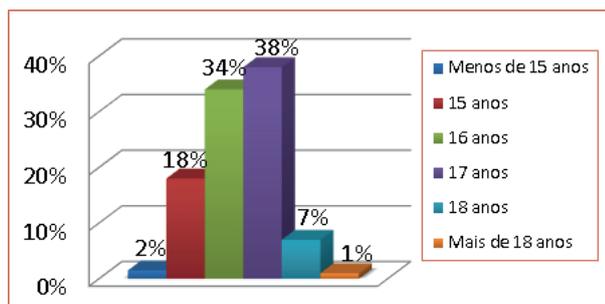
Figura 2 – Gráfico sobre gênero



Fonte: os autores (2019)

Quanto à idade, temos um alto percentual de sujeitos que possuem 16 e 17 anos, faixa etária que compreende os menores de idade. Se somarmos todas as porcentagens desde menos de 15 anos até 17 anos, temos um universo 91% de sujeitos menores de idade e os sujeitos que tem 18 anos ou mais é inferior.

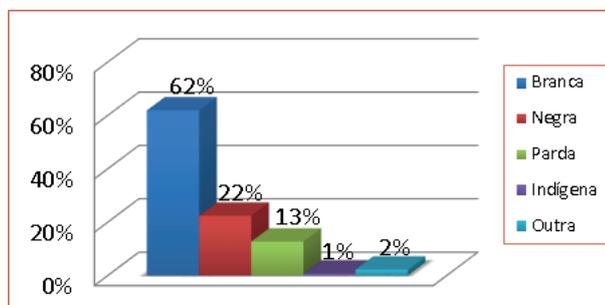
Figura 3 – Gráfico sobre idade



Fonte: os autores (2019)

Na etnia, observamos que a predominância é de sujeitos brancos e com uma porcentagem mediana, temos sujeitos que se reconhecem como negros e pardos. Quanto ao índice da etnia indígena ou de outras etnias, é mínimo.

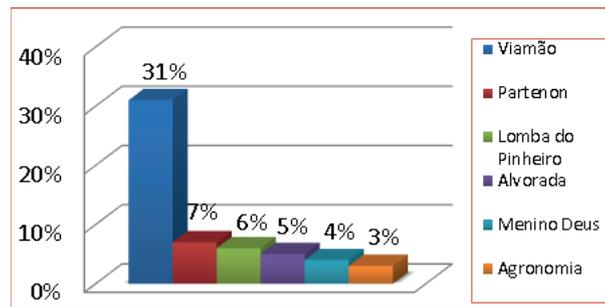
Figura 4 – Gráfico sobre etnia



Fonte: os autores (2019)

Já quando perguntamos o bairro ou cidade que o jovem morava, observamos uma grande quantidade concentrada em Viamão, que é uma cidade conurbada com Porto Alegre e próximo à instituição. Consecutivamente, temos, entre as minorias, bairros próximos do colégio, com exceção de Alvorada. O restante dos bairros citados se divide em mais faixas não representadas no gráfico.

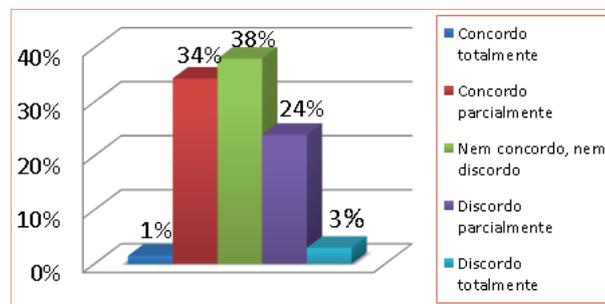
Figura 5 – Gráfico sobre bairro e cidade



Fonte: os autores (2019)

Agora vamos analisar as perguntas que compõem a escala Likert. Questionamos se Porto Alegre é uma cidade boa para se viver e obtivemos como resposta que 38% destes sujeitos nem concorda, nem discorda. Mas ao isolarmos esse eixo, vemos nas colunas da esquerda um índice de 35% de que concordam que Porto Alegre é uma cidade boa para se viver, ao passo que, nas colunas à direita temos um índice de 27% que discorda. Em linhas gerais, estes sujeitos têm uma boa relação com a cidade.

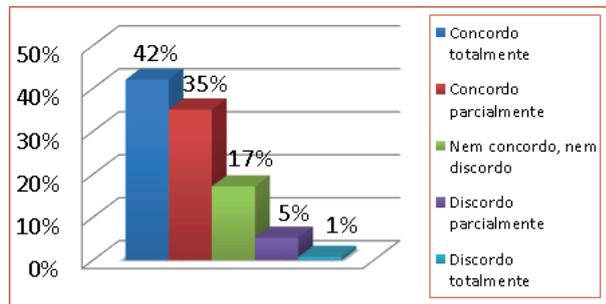
Figura 6 – Gráfico referente à pergunta: Porto Alegre é uma cidade boa para se viver?



Fonte: os autores (2019)

Em um contraponto interessante, analisa-se uma pergunta referente aos espaços públicos da cidade. Foi questionado se em Porto Alegre as pessoas frequentam os espaços públicos e temos um universo de 77% de sujeitos que concordam; seguido de um percentual mediano de pessoas que nem concordam, nem discordam e temos um baixo percentual de discordância. Assim, demonstra-se que apesar do clima de insegurança na cidade ainda frequenta-se os espaços públicos da cidade.

Figura 7 – Gráfico referente à pergunta: Em Porto Alegre, as pessoas frequentam os espaços públicos?



Fonte: os autores (2019)

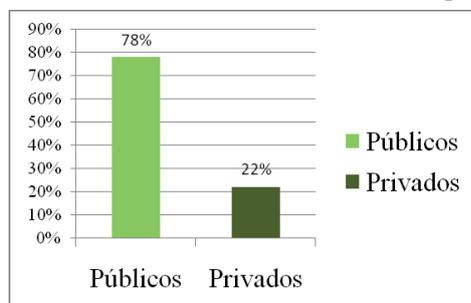
Com a aplicação da metodologia das cartas, observou-se um mapeamento de espaços frequentados pelos jovens da pesquisa na cidade de Porto Alegre, ou como espaços que desejam frequentar ao lado do visitante. Logo, apesar de superficialmente apresentarem resultados qualitativos, ao buscar uma análise delicada de todos os nomes de lugares citados nas cartas, foi possível fazer uma série de gráficos quantitativos.

Foram retirados das cartas todos os Espaços Urbanos de Porto Alegre citados pelos sujeitos da pesquisa, como espaços com nomeação genérica ou com o próprio. Houve lugares referenciados de uma relação íntima, como as casas das famílias ou outros espaços de intimidade, no entanto para a análise quantitativa buscou-se o locais que mais foram citados dentre a lista de tantos outros referidos. Assim sendo, a partir de um empate com a porcentagem e referência nas cartas, a análise fez-se para onze espaços. Conforme a imagem do mapeamento, os espaços foram: Usina do Gasômetro, Estádio Beira-Rio, Parque da Redenção, Casa de Cultura Mario Quintana, Museu de Ciências e Tecnologias da PUCRS, Parque Germânia, Jardim Botânico, Fundação Iberê Camargo, Orla do Guaíba, e os bairros Cidade Baixa e Centro.



Assim, diante da lista dos onze espaços urbanos mais citados, buscou-se classificar estes lugares para a análise quantitativa. Como visto abaixo:

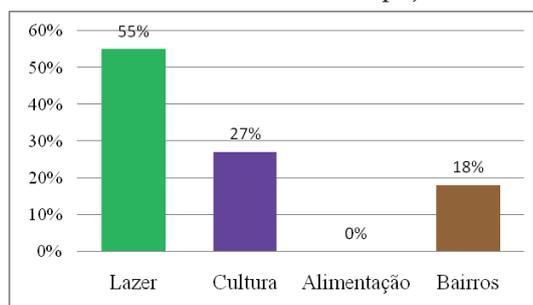
Figura 9 - Gráfico Relação Público x Privado dos Espaços Citados



Organização: os autores (2018)

É preciso ressaltar que para este primeiro gráfico os bairros foram excluídos porque são entendidos como espaços de trânsito. Então, conforme o gráfico, há uma grande diferença porcentual entre os eixos, sendo 78% dos nove espaços citados restantes espaços públicos. Percebeu-se que há uma valorização e ocupação dos jovens pelos locais públicos, sendo mencionados inúmeras vezes. Ultimamente, jovens de Porto Alegre estão realizando eventos em áreas públicas como uma maneira de ocupar e se sentirem pertencentes da cidade, colocando suas marcas materiais e simbólicas nos espaços. Repara-se que em maior parte dos espaços públicos citados, eles também são locais abertos por serem parques ou locais da Orla do Guaíba. O que se pode afirmar é que além de ser um local público, os sujeitos da pesquisa ocupam locais abertos. Sobre os lugares privados, que compõem 22% do gráfico são espaços de cultura como museus que há de pagar a entrada, como o Museu de Ciências e Tecnologias da PUCRS, mas que há de se afirmar que a frequência neste museu cabe em boa parte por estudantes de escolas quando vão a passeios estudantis, ou os estádios de futebol, que também há de pagar a entrada para ter direito de ver os jogos, sendo exemplificado no Beira- Rio.

Figura 10 – Gráfico: Características dos Espaços Urbanos citados



Organização: os autores (2018)

Sobre os lugares referenciados, há uma diversidade característica entre eles, visto que não foram selecionados apenas um tipo de espaço urbano para ir junto com o visitante, o que possibilita afirmar que houve uma preocupação por parte dos sujeitos com que o visitante pudesse conhecer diferentes lugares de Porto Alegre, não ficando apenas em um passeio entre parques ou museus, por exemplo. O que faz um contraponto com a pergunta citada anteriormente, sobre qual lugar frequenta pelo menos uma vez ao ano. Quando se repara que os sujeitos da pesquisa frequentam muito locais de consumo, mas para os visitantes optam por áreas de lazer e cultura. Desta maneira, entende-se que eles frequentam os espaços citados na lista dos onze mais citados, mas que também gostam de frequentar shoppings e cinemas. Assim, é preciso diferenciar o lugar concreto em si das atividades culturais possíveis, ou seja, num exemplo, os jovens da pesquisa frequentam a Casa de Cultura Mario Quintana, mas não necessariamente para assistir peças de teatro ou exposições artísticas, mesmo que estejam nesse local. Possivelmente, de maneira individual ou com o grupo de amigos ocupam o espaço citado nos seus corredores e calçadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos tantos resultados, afirma-se que os jovens pesquisados conhecem a cidade de Porto Alegre (POA), e os seus espaços urbanos, sendo estes ocupados ou apenas perpassados pelos sujeitos. Logo, entende-se que há uma marcação, circulação e ocupação da cidade pelos mesmos, sendo sujeitos que ensinam e aprendem com a cidade. Por outro lado, há a falta de percepção entre tempo e distância com espaços de zonas opostas, enquanto valorizam a zona central de POA.

Outro detalhe reparado é a supervalorização de espaços públicos da cidade, visto que foram em maior parte dos espaços mais referenciados nas cartas. E que estes são espaços como parques, bairros de trânsito e consumo, além da Orla do Guaíba, que é característica da capital gaúcha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventudes e Cidades Educadoras*. Petrópolis. Editora Vozes, 2003.
- CLARK, David. *Introdução à Geografia Urbana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- FEIXA PAMPOLS, Carles. *La ciudad invisible: territorios de las culturas juveniles*. In: MARGULIS, Mario; CUBIDES, Humberto; VALDERRAMA, Carlos. *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santa Fé de Bogotá: Universidad Central; Siglo Del Hombre, 1998.
- IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>
- PAIS, José Machado. *Ganchos, Tachos e Biscates*. Jovens, Trabalho e Futuro. Porto: Ambar, 2001.
- PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

REYES, Paulo. Quando a rua vira corpo ou a dimensão pública na ordem digital. Editora Unisinos, 2005.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; LACERDA, Miriam Pires Corrêa De. Culturas Juvenis e Pertencimento Urbano: Mapeando os Fluxos Juvenis na Cidade. REVISTA FSA (FACULDADE SANTO AGOSTINHO), v. 15, p. 110-124, 2018a.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. Jovens e Cidade: um Estudo sobre a urbanidade de Jovens Contemporâneos. In: OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. (Org.). Pesquisa em Educação e em Juventudes: Inquietações Cotidianas. 1ed. Beau Bassin: Novas Edições Acadêmicas, 2018b.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Pesquisa em Educação e em Juventudes: Inquietações Cotidianas.. 1. ed. Beau Bassin: Novas Edições Acadêmicas, 2018.

EDUCAÇÃO, JUVENTUDES E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS JOVENS EM OCUPAÇÕES DE ESCOLAS EM GOIÁS ENTRE 2015/2016

João Batista Coelho Cunha

Mestrando em Educação

PUC – GO - jornalcafil@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho, insere-se na Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás. Tem como tema de estudo a participação política da juventude no processo de ocupação das escolas da rede estadual de educação. Tem-se como objeto de pesquisa os sentidos atribuídos pelos jovens estudantes secundaristas aos processos de ocupação das escolas. Por meio da pesquisa quantitativa abordou-se o perfil social do jovem, utilizando-se de instrumentos e técnicas de coleta das informações documentais. Por meio da abordagem qualitativa realizou-se entrevistas com os participantes e as análises dos dados coletados. Investigou-se alunos egressos de escolas estaduais ocupadas, jovens entre 18 (dezoito) e 25 (vinte e cinco) anos que participaram ativamente das ocupações em suas respectivas escolas. Considera-se que as estruturas sociais do Estado moderno passaram por transformações que propiciaram o desenvolvimento do neoliberalismo e que as condições de crises educacionais não são apenas frutos de uma política local, mas sim de um plano geral de mudanças no regime de administração do Estado que utiliza reformas para implementar novas formas de precarização, que é o caso das Organizações Sociais. Compreende-se que a juventude pobre, especificamente, os jovens que participaram de movimentos de ocupação, constituem uma novidade nos regimes de participação da juventude, os movimentos sociais de juventude a partir da sensibilização sobre as políticas de precarização da escola definem pautas de protestos e com as ocupações e com mídias sociais, disputam a hegemonia política dos discursos, transformando as ocupações em um grande centro de resistência juvenil às políticas neoliberais na escola.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta os resultados preliminar dos estudos sobre as ocupações de escolas em Goiás por jovens secundaristas entre os anos de 2015 e 2016. O trabalho tem como tema de estudo a participação política da juventude, temos como objeto de pesquisa, os sentidos atribuídos pelos jovens estudantes secundarista aos processos de ocupação das escolas e o caráter formativo do movimento no qual eles estavam inseridos, formas de participação dos jovens nos movimentos de ocupação das escolas enquanto um lócus formativo.

Os estudantes a partir do movimento social juvenil, desafiaram o Estado, ocuparam as escolas e definiram uma pauta política que seria defendida por alunos em ocupação da unidade escolar. As ocupações apresentaram-se como um instrumento de luta estudantil principalmente a partir das ocupações de escolas que aconteceram em São Paulo no ano de 2015. Para a delimitação do nosso objeto de pesquisa, queremos compreender se houve ressignificações para estes estudantes que participaram desse movimento ocupação. Queremos compreender se houve de alguma maneira uma formação política e social. Se os estudantes

que ocuparam puderem aprender a partir dessa forma de organização da luta nos espaços escolares.

De certo modo, levantamos algumas questões que nos parecem pertinentes: as ocupações conseguiriam subverter a organização interna dos jovens ou eles apenas reproduziram os sistemas políticos tradicionais? Será que formas de organização política da juventude se assemelha com os modelos vindos dos adultos, ou foram inovadores? Será que as ocupações fizeram parte de um momento político de juventude que iniciou desde junho de 2013 ou os movimentos sociais de jovens em escolas ocupadas se constituem por uma categoria diferente. Os jovens conseguiram ressignificar os espaços escolares dando um novo sentido as práticas educativas, ou as ocupações foram apenas um caso isolado de participação.

Consideramos como hipótese que as ocupações mais do que parar o processo de adesão das Organizações Sociais em Goiás, conseguiram fazer com que os estudantes em um curto prazo de tempo conseguissem mudanças no seu *ethos* e também alterações na forma de perceber as estruturas sociais adquiridas desde a origem. Este processo contribuiu para se reconhecerem enquanto sujeitos políticos ativos, construindo a si, e ao grupo de modo dialético e altamente propositivo.

Como objetivo geral buscamos compreender os sentidos atribuídos pelos jovens estudantes secundarista aos processos de ocupação das escolas e o caráter formativo do movimento no qual eles estavam inseridos, formas participação dos jovens nos movimentos de ocupação das escolas enquanto um *lócus* formativo. Neste sentido, supomos que a partir da participação nas ocupações os estudantes romperam com as trajetórias sociais já determinadas, quando ensinam e aprendem de modo vivencial, quando assumem novas ferramentas de organização, enfim, uma formação não tradicional para a vida pós ocupação.

Quais os sentidos atribuídos por um grupo de jovens que participaram das ocupações de escolas em Goiânia e o quê compreenderam por democracia, participação política e organização do espaço escolar. Outras perguntas, mesmo que de segunda ordem se fazem necessárias para que se investigue o problema proposto: para estes estudantes o que mudou em às suas concepções de mundo sobre direitos do cidadão, participação política e democracia após sua participação nos movimentos de ocupação? Ou seja, o movimento de ocupação cumpriu um caráter formativo para esses jovens ou foi apenas um momento isolado em suas vidas?

Como objetivos específicos, buscamos compreender o desenvolvimento histórico da juventude; buscamos analisar os movimentos sociais de juventude em sua amplitude, em especial as transformações de tais movimentos em suas práticas e estratégias de reivindicações nas últimas décadas; compreender o sentido da participação política dos jovens no Brasil do tempo presente; investigar sobre a conjuntura do Brasil e do Estado de Goiás no que concerne à reconfiguração do papel do Estado, o processo de privatização, e as políticas para a educação entre 1990 e 2015.

1 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Partimos do princípio que há elementos que justifiquem que as ocupações se tratam de uma resposta para os problemas constitutivos da escola pública, mas que esses problemas não seriam pontuais, mas resultado de um conjunto de ações políticas governamentais baseadas nos modelos de reformas neoliberais e reestruturações administrativas que propiciaram o terreno para uma crise estrutural na educação brasileira.

Esta pesquisa tem como perspectiva metodologia uma análise histórica dedutiva, metodologicamente de cunho qualitativo/quantitativo, pois será necessário o uso de instrumentos e técnicas de coleta das informações documentais, desde pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte, quanto trabalho de campo com a realização de entrevistas e a aplicação de questionário. Podemos considerar que a pesquisa bibliográfica seria a mais adequada para se conhecer a literatura já construída e solidificada sobre o tema. Isto é, a partir de exame nos principais bancos de teses e dissertações que buscamos sobre os principais estudos relacionados com o tema proposto.

A pesquisa quantitativa torna-se importante para definir um perfil social no qual o nosso objeto de estudo está inserido. Por outro lado, a pesquisa qualitativa torna-se necessária para evidenciar na prática se as premissas levantadas se tornaram concretizadas. Neste sentido, a pesquisa do movimento social e a pesquisa científica em educação são também instrumentos de pesquisas aliados com a pesquisa qualitativa.

Serão investigadas escolas públicas estaduais que tiveram ocupações estudantis entre o período de 2015-2016, participaram indiretamente quatro escolas em zona central e quatro escolas em zona periférica. Como critérios de inclusão para a participação na pesquisa, buscou-se 14 (quatorze) alunos egressos de escolas estaduais ocupadas, jovens entre 18 (dezoito) e 25 (vinte e cinco) anos que participaram ativamente das ocupações em suas respectivas escolas. Em relação ao gênero, buscou-se participação de 50% de “sexo autodeclarado masculino” e 50% de “autodeclarado sexo feminino”.

Como critérios e procedimentos da abordagem do participante, os mesmos serão convidados a partir de um grupo chamado Secundaristas em Luta Goiás, que tem página na internet, grupo de WhatsApp e que atuam em movimentos juvenis diversos em Goiânia desde as ocupações que aconteceram em 2015. O pesquisador foi até ao encontro dos participantes em todos os momentos, da assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) até nas entrevistas.

A entrevista (Anexo 2) foi semi-estrutura e realizada com 06 (seis) jovens que participaram das ocupações respectivamente em suas escolas, foram definidos os seguintes critérios de inclusão: 50% de participantes autodeclarados de gênero feminino, 50% de participantes autodeclarado de gênero masculino; 50% de estudantes que frequentavam escolas em zonas centrais e 50% de estudantes que frequentavam escolas em zonas periféricas; 50% de participantes autodeclarados brancos e 50% de participantes autodeclarados pardos ou negros.

Como justificativa quanto ao uso da entrevista, consideramos que este método consegue compreender mais profundamente assuntos diversos, sejam eles de natureza pessoal, assim como assuntos complexos, podendo inclusive levar a um aprofundamento de questões que foram apreendidas a partir da aplicação do questionário

2 – DESENVOLVIMENTO DOS CAPÍTULO NA PESQUISA

A partir do Capítulo 1 elaboramos uma concepção sobre o Estado moderno, nosso objetivo foi de compreender as transformações da sociedade e partir dessas visões teóricas clássicas, subsidiar nossa concepção sobre o neoliberalismo, e logo, conceber as políticas neoliberais que foram implementados nas reformas gerenciais no Brasil, entre elas o surgimento das Organizações Sociais como gestão administrativa e implementação de políticas de precarização social.

Os diálogos entre as diversas fontes clássicas foram importantes para construir as bases teóricas fundamentais para a concepção de Estado em Bourdieu (2014). O autor concorda com Max Weber (2000), em que o Estado detém o monopólio da violência, o Estado moderno monopoliza os meios de violência física ao longo de um território, mas inclui que uma das maneiras mais importantes de manter o domínio não seria violência física, mas a capacidade de relacionar-se dentro do campo político.

A legitimidade na construção do Estado precede o uso da coerção, ou seja, seria necessário mais do que violência para se conseguir o domínio político, sendo que a construção dos discursos políticos uma das maneiras de se convencer, fazer alianças e manter o poder sobre o Estado. Embora a coerção seja utilizada para manter-se no poder, não seria a violência física que garante a existência do Estado, pois existem diversas formas de violência simbólica que mesmo não sendo visíveis, interferem nas relações de poder.

Quem exerce a violência simbólica seriam os dominadores que sobressaem no *campo* político utilizando diversos tipos de capitais. Os capitais (social, simbólico, cultural, econômico, político) funcionam como instrumento de legitimação. O Estado funciona como produtor de princípios de classificação para o desenvolvimento de um valor comum dentro de um mesmo campo, para se obter o domínio do Estado, o poder de voz e de fazer em nome do Estado seria necessário que o dominante fosse capaz de estabeleça as regras do jogo.

Para Bourdieu (2014) a partir da Revolução Francesa, há uma mudança radical nas regras do jogo, onde a classe burguesa altera as relações de reprodução social, que passa de transferência de poder por parentesco para transferência de poder por nível de capital cultural, sendo a educação um instrumento de distinção e distribuição de poder na sociedade. Neste sentido, as forças de dominação, mais do que apenas usar a coerção, utilizam a coesão social baseada na cultura para dominar o Estado e as ideias que o Estado defende.

No segundo momento, discutiremos sobre as formulações políticas e econômicas do liberalismo enquanto categoria socio-história e sobre os desdobramentos conceituais que

deram origem ao neoliberalismo de Estado. Consideramos também, o desenvolvimento das políticas para a educação dentro dos moldes do neoliberalismo de estado e o ensino por resultados. Neste sentido utilizamos principalmente os seguintes autores, Anderson (1995), Giddens (2001a), Harber (2002), Harvey (2008), Hayek (1987), Lenoir (2014; 2016) Pereira (2001; 2018).

Ao apresentar o neoliberalismo como uma ideologia em Harber (2002), percebemos que existe uma ação intencionada de mudar a cultura social, implantando um valor de responsabilização da vida econômica de modo individual, isto é, a mercantilização do empreendimento da vida, onde todos poderiam, a partir de um cálculo financeiro, serem os responsáveis pelo próprio sucesso financeiro, mesmo que você não tenha as condições objetivas para conseguir.

Por fim, discutiremos neste capítulo os impactos e transformações que passaram as políticas públicas a partir do conceito de terceira via e do modelo de educação de resultados, dois projetos de implementação social que geram um modelo de seleção social, impondo aos membros mais precários da sociedade a disputa de espaço e reconhecimento para obter na competição social direitos que antes estavam garantidos, mas que agora não se garante mais.

No Capítulo 2, o estudo sobre a sociologia da juventude tem duas tarefas muito difíceis. A primeira é não deixar se pautar por premissas equivocadas sobre a juventude, muitas vezes frequentes na literatura legal ou biopsicológicas. A outra está na busca de interpretação das diferentes vertentes, muitas vezes antagônicas, que oferecem caminhos distintos em torno da abordagem sobre juventude.

Nossa perspectiva histórica, nos perpassa o interesse de delimitar o tema a partir dos elementos teóricos já foram construídos e revisitar as possibilidades de definir o jovem no objeto de nossa pesquisa. Assim, a partir das concepções sobre a sociologia da juventude, definimos um território que parece coerente para compreendermos os jovens de escola pública que estavam presentes nas ocupações entre 2015/2016.

Além de estabelecer uma análise histórico-social da juventude, também elaboramos o histórico das políticas públicas para a juventude no Brasil, principalmente nas vias de reconhecimento da juventude como uma categoria social independente da infância e juventude e que em muitos momentos tiveram tratamentos jurídicos similares, mas que apresentam uma enorme variedade de diferenças.

A juventude é muitas vezes, determinada por um recorte temporal e considerada como um período de passagem, um período de transição, sem se dar importância a esse momento por si mesmo. Mas diferente desse ponto de vista, consideramos que a juventude faz parte de um processo, e é também fruto de determinações do meio social concreto, e das diversas ações coletivas de compartilhamento, sejam ela nas trocas simbólicas e trocas reais que eles estabelecem.

As perspectivas relacionadas as políticas públicas para a juventude no Brasil nos amparam na condição de estabelecimento do jovem como um portador de direitos e que como

categoria se estabelecem em sociedade de maneira legítima para interferir nas decisões políticas em sociedade. Para Bourdieu (1983), não existe apenas uma juventude, mas juventudes, as diversas juventudes apresentam uma série de limitadores de acordo com as condições de origem e de determinados capitais herdados. Neste sentido, buscamos compreender sobre o jovem que se assemelha ao objeto analisado e suas implicações na realidade social.

No Capítulo 3, nosso objetivo foi de construir um contexto de participação política de jovens no Brasil. Inicialmente utilizamos a abordagem de Ianni (1963), que disserta sobre o jovem radical e os sentidos da ação política para a juventude em momentos transitórios da vida. Consideramos que este estudo detém potencialidades para descrever socialmente os jovens, mas em diversos pontos as abordagens do autor divergem sobre os jovens pesquisados por nós, tendo em vista que na perspectiva dos jovens pobres das ocupações de escolas, as resistências faziam sentido como uma ação política específica, de uma pauta de precarização social da escola.

Concebemos também as pesquisas de Foracchi (1972), de modo que sua abordagem sobre a participação política da juventude diverge das nossas pesquisas sobre jovens da periferia metropolitana de Goiânia em movimentos de ocupações de escolas públicas. Consideramos que Foracchi (1972) estabeleceu no seu tempo, uma categoria social de participação política de jovens tendo em vista na concepção da autora, jovens privilegiados inseridos nas universidades e participantes do movimento estudantil. Divergimos dessa concepção a autora pois os jovens que são objeto de nossa pesquisa são jovens secundaristas pobres, periféricos e estudantes de escolas públicas.

Para contextualizarmos sobre a ação de jovens pertencentes a periferia e participante de um movimento político reconhecido, buscamos a história sobre jovens pobres. Isto é, a história da representação social da juventude pobre no Brasil e como se constitui as relações de reprodução social e a manutenção das desigualdades que induzem aos jovens a se submeterem aos destinos que não foram traçados por eles, mas determinados para eles.

No último ponto do Capítulo 3, vamos a tratar sobre os movimentos sociais e a participação da juventude, a partir de Gohn (2013) vamos compreender os movimentos sociais juvenis e os sentidos e práticas dos *novos movimentos sociais* defendido pela autora, quais as semelhanças e diferenças que apresentam no caso específico do objeto estudo. O foco de nossa análise se refere às condições dos jovens de camadas populares e sua condição enquanto sujeito de participação política. Buscamos na literatura de Butler (2018) o movimento social juvenil do tempo presente, sobre como se alinham as práticas do que a autora chamou de corpos em assembleia.

A partir da tese da autora, como as organizações sociais juvenis, conseguiram através de suas práticas, estratégias e ações, se assemelhar com a realidade que estamos pesquisando. Neste sentido, buscamos delimitar este campo a partir da luta política dos jovens, e os elementos na ocupação que podem ser teoricamente comparados à outros movimentos sociais de massa que temos como referência.

No Capítulo 4, apresentamos os dados da pesquisa tipo estado da arte, buscamos teses e dissertações que pudessem contribuir com o trabalho de pesquisa que estamos realizando, também elaboramos a partir de uma pesquisa quantitativa, o perfil social dos jovens. Analisamos as diversas informações a partir do questionário, definimos também o perfil das escolas ocupadas como: escolas de zonas periféricas e escolas de zonas centrais.

No segundo momento, apresentamos os resultados da pesquisa qualitativa, nós realizamos entrevistas com jovens que participaram ativamente das ocupações e que contribuíram com seus pontos de vistas sobre o processo pelos quais vivenciaram. Assim, o nosso foco em relação às entrevistas se pautará a partir das falas dos jovens. Tentamos ao máximo compreender pelas narrativas dos jovens quais seriam os significados que ficaram atribuídos pela participação nas ocupações de escolas.

Consideramos que existem três momentos importantes nas entrevistas que serão apresentadas, inicialmente as concepções que os estudantes tinham antes das ocupações, principalmente, sobre a educação, sobre a escola e sobre o sistema educacional, sobre as críticas que evidenciaram pelas vivências no regime escolar. No segundo momento, sobre o momento em que começam as mobilizações para a ocupação, sobre os vínculos, sobre as relações emocionais, sobre os medos e esperanças que tinham no processo político que integravam.

Um terceiro momento consideramos como o pós ocupação, sobre como as questões da ocupação foram assentadas em suas memórias, sobre quais perspectivas compreendem hoje o processo que integraram e quais os sentidos que tiveram a partir da participação política e a legitimação do processo do qual participaram. Além disso, consideramos o processo de formação que procuramos evidenciar com as falas dos jovens, no sentido de uma educação ressignificada, dentro de espaços educacionais não tradicionalmente constituído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ocupações de escolas de Ensino Médio aconteceram devido a diversos fatores relacionados a uma luta contra as reformas neoliberais que estavam sendo implantadas. Na escola da Universidade Federal de Goiás, o CEPAE, a ocupação aconteceu motivada pelas críticas ao projeto PEC 55, que posteriormente gerou a Emenda Constitucional 95. Mas como maior pauta, os estudantes protestavam contra a Reforma do Ensino Médio aplicada pelo Governo Federal.

Nas escolas estaduais os motivadores para as ocupações foram diversos, mas a principal demanda era o projeto de terceirização de gestão de 200 unidades escolares para Organizações Sociais. Consideramos que a efetiva terceirização de escolas estaduais não aconteceu em Goiás por dois motivos, o primeiro relacionado com a movimentação política e resistência dos estudantes secundaristas que se organizaram e realizaram a defesa da escola contra a gestão por OS's.

O segundo motivo surge pela pressão política que teve diversos agentes sociais, entre eles partidos políticos do campo progressista, movimentos sindicais e os movimentos estudantis articulados principalmente por meio das ocupações das escolas, que ao longo do tempo pressionou o Ministério Público Estadual a questionar a legalidade da terceirização de gestão escolar.

Sobre a constituição das OS's, se mantém uma dúvida sobre a sua real origem estrutural, como há uma exigência de que a empresa não possa ter fins lucrativos, que tipo de interesse motiva a sua criação? Nesse sentido, qual empresa privada que não visaria lucro? A educação seria uma atividade fundamental para o desenvolvimento das riquezas, da produção social e do desenvolvimento do trabalho humano, mas qual seria as reais motivações para terceirizar a educação?

Outro problema da terceirização do ensino público estaria relacionado à valorização do trabalho docente no Brasil. Entre os países pesquisados, o Brasil está classificado entre os piores salários do mundo em relação a mesma categoria. Isto é, os professores recebem 51% menos que pessoas com o mesmo nível de formação de nível superior, esses valores comparados sobre a evolução salarial ente os professores e as demais categorias foram apresentados no Relatório de Observação sobre as Desigualdades na Escolarização do Brasil produzido por um comitê técnico do Conselho de Desenvolvimento de Econômico e Social (CDES) da Presidência da República. (BRASIL, CDES, 2014)

A educação se tornou um instrumento para experimentar essas ideias na sociedade, a escola começa a se pautar por essas regras de serviço e consumo, reproduzindo as relações de consumo capitalista. Para o Estado, a terceirização repassa a responsabilidade da educação para outras instituições, como OS's, com o objetivo de substituir a responsabilidade de órgãos públicos para empresas privadas de interesse público.

A ausência de políticas públicas específicas para a juventude condena os jovens a terem uma participação política marginalizada, onde há uma violência simbólica promovida pelo Estado com o interesse de desqualificar o poder de voz e participação de jovens na realidade brasileira. Assim, relacionamos o jovem participante no contexto da realizada socioeconômica brasileira, sua inserção enquanto categoria social independente da infância, mas portadora de direitos fundamentais para a sociedade.

De modo geral, consideramos que a participação política de jovens no Brasil ainda se desenvolve em contexto com o processo de escolarização. Isto é, continuam a ser de estudantes os que participam de movimentos sociais. Mas na nossa avaliação, há contradições com o que foi abordado por Foracchi (1972). tendo em vista as questões socioeconômicas, pois os jovens participantes de ocupação não eram de setores privilegiados, mas estudantes pobres da periferia da região metropolitana de Goiânia.

Em relação à Ianni (1963), consideramos que a sua abordagem sobre a condição do jovem radical de modo transitório, pode ser uma interpretação muito coerente para o objeto de nossa pesquisa, tendo em vista e à implementação de políticas neoliberais de austeridade

nos fazem compreender uma ação política no sentido de manter as condições de gratuidade e democracia dentro das escolas estaduais. Além disso, compreendemos que os estudantes, buscam um sentido no mundo, um sentido corporal de existência que rompe com a sua invisibilidade, e as ocupações propiciaram essa condição de existência midiática, territorial e simbólica das ocupações.

O foco de nossa análise se refere às condições dos jovens de camadas populares se sua condição enquanto sujeito de participação política. Para tanto, fizemos uma pequena abordagem histórica sobre jovens pobres. Como se estabeleceu a partir do Estado um sistema repressivo de controle e exclusão sistemática dos jovens da participação na sociedade, seja com métodos de criminalização do mesmo, ou na negação de sua capacidade ação junto a sociedade.

Tratamos também sobre a concepção de movimentos sociais contemporâneos e a participação da juventude fundamentado em Gohn (2013), com o intuito de assimilar os novos movimentos sociais e posteriormente conceber os movimentos sociais juvenis como princípio de nossa análise. Para fundamentar sobre as práticas e os movimentos sociais juvenis utilizamos as concepções de Butler (2018), especificamente sobre como esses movimentos sociais se compõem com as práticas do que a pensadora classificou como corpos em assembleia.

Por último, desenvolvemos uma análise história sobre as ocupações que aconteceram em diversos Estado do Brasil. Tornou-se fundamental compreender os campos de lutas que aconteceram em diversas partes do país. O mapeamento das ocupações em diversas regiões do país nos ajudou a desenvolver melhor uma análise de semelhanças e diferenças que poderíamos ter em diferentes tipos de ocupações de jovens no Brasil nos últimos anos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER, E.; GENTILE, P. (Org.) Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 1995.

ARAYA, Adán Salinas. *Debates neoliberais em 1938. O Colóquio Lippmann*. *Hermenêutica intercultural, Revista de Filosofia* Nº 26, 2016.

BOBBIO, N. *Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983.

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP, 2007.

_____. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. *Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92)* trad. Rosa Freire d'Aguiar, São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. *Escritos de Educação*. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 16 ed., 2015.

BURAWOY, Michael. *O marxismo encontra Bourdieu*. Org. Ruy Gomes Braga Neto. Trad. Fernando Rogério Jardim. Campinas - SP, Editora da Unicamp, 2010.

DURKHEIM, E. *As Regras do método Sociológico*. SP: Ed. Nacional, 1978.

GIDDENS, A. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOHN, Maria da Glória. *Terceira Via, Terceiro Setor e ONGs: espaços de um novo associativismo*. In: Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *Os intelectuais e a formação da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HABER, S. *Introduction: the political economy of crony capitalism*. In: Stephen Haber (org.). *Crony capitalism and economic growth in Latin America: theory and evidence*. Stanford, Ca. Hoover Institution, 2002.

HARVEY, David. *O Neoliberalismo: História e Implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HAYEK, Friedrich August Von. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, Instituto Neoliberal, 1987.

HEYWOOD, Andrew. *Ideologias políticas: do liberalismo ao fascismo*. São Paulo: Ática, 2010.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad: Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1994.

LENOIR, Yves. *Do liberalismo ao neoliberalismo: impactos nas finalidades educativas escolares e nos saberes disciplinares*. In: LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, JOSÉ C.; TUPIN, F. (Org.). Trad. José Carlos Libâneo. *Les finalités éducatives scolaires Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Saint Lambert (Quebec, Canadá): Éditions Coursus Universitaire, 2016.

LOCKE, John. *Dois tratados sobre o governo*. Trad. Julio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. *Contribuição à crítica da economia política*. Textos sobre educação e ensino. 2º ed. Rio de Janeiro: Moraes, 1992.

_____. *A ideologia alemã*. 9º ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. *O 18 brumário e cartas a Kugelmann*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

OLIVEIRA, Clair de. *O marco do terceiro setor – doutrina e prática*. Jundiaí: Paco editorial, 2016.

PACHECO, José A. e **MARQUES**, Micaela. *Governabilidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa*. In: OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (org.). *Professor: formação, saberes, problemas*. Porto (Portugal): Editora Porto, 2014.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Do Estado patrimonial ao gerencial*. In: SACHS, I.; WILHEIM, J.; PINHEIRO, P. S. (Org.). *Brasil: um século de transformações*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

UNESCO. *Políticas públicas de/para/com juventudes*. Brasília, 2004.

WEBER, Max. *Ensaio de sociologia*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: LTC, 5 ed., 1982.

PODEMOS MAIS: CURSINHOS POPULARES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO E FUTURO DIGNO À JUVENTUDE PERIFÉRICA

Lorhana Luiza Lopes

Mestra em Serviço Social

Frente Territorial do Levante Popular da Juventude - lorhanalopes@hotmail.com

Jonathan Hassen da Rocha Bernardo

Especialista em Energia e Sociedade no Capitalismo Contemporâneo

Frente Territorial do Levante Popular da Juventude - jhassen.bernardo@gmail.com

Resumo: O artigo pretende apresentar a iniciativa de construção de cursinhos populares em periferias e favelas como mecanismo para proporcionar perspectivas de futuro para jovens desse território, e o debate sobre a concepção de educação. Para tal, analisa o processo de desenvolvimento brasileiro, a questão da desigualdade e exclusão social, as políticas públicas para juventude, os dilemas do jovem no território o qual está inserido e sua experiência na escola.

Palavras-chave: Juventude; Periferia; Educação; Cursinhos populares.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil se constituiu através de um processo de desenvolvimento o qual reforçou a desigualdade e a exclusão social. Ao passo que as cidades e a indústria cresciam, tal modelo de crescimento não repercutiu no desenvolvimento social, conformando uma estrutura de sociedade com graves distorções econômicas.

Na medida em que o capitalismo evoluía, as cidades assumiam papel fundamental na economia, atraindo mão-de-obra, ao mesmo tempo que criava um grande problema habitacional. Quando a crise econômica acomete o Estado, a situação dos trabalhadores se agrava, uma vez que o desemprego, o analfabetismo e as famílias numerosas são uma realidade no país. Nesse contexto, uma grande massa pobre compõe as cidades.

O processo de urbanização brasileiro, da forma com a qual ocorreu, gerou a formação de favelas e periferias, e mantém contradições até os dias de hoje. A juventude que vive nesse espaço convive com uma série de dilemas de ordem social, econômica e cultural, que afetam o seu desenvolvimento e podam sua perspectiva de futuro. As políticas/programas sociais não tem se mostrado capazes de superar os desafios do jovem que vive nas favelas e periferias, o que acarreta a manutenção da desigualdade e exclusão social.

Ainda nesse cenário, a educação incorporada à lógica capitalista passa a assumir um caráter mercadológico contribuindo para o abismo social da juventude periférica. O ensino superior permanece como espaço privilegiado que forma os filhos das elites, enquanto aos

jovens pobres é ofertado uma educação cada vez mais precarizada e desvinculada das questões pertinentes a sua realidade.

Em contrapartida, os cursinhos populares vão se constituindo enquanto ferramenta que se contrapõe ao modelo conservador de educação. Eles se forjam nas lutas populares por melhores condições de vida à classe trabalhadora com perspectivas de superação da condição de classe explorada.

2. O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DO BRASIL E A MANUTENÇÃO DA DESIGUALDADE E EXCLUSÃO SOCIAL

Para compreender a atual situação brasileira e a dimensão de seus desafios, é fundamental a análise do processo histórico de conformação social e econômica pelo qual o país passou.

O Brasil ao se desenvolver economicamente, não permitiu a homogeneização da estrutura social. Preocupou-se com a acumulação de capitais, adotando um padrão de desenvolvimento que reforçou desigualdades, ao invés da busca pela universalização de direitos.

A desigualdade capitalista, que se consolidara, se ancorava nas diferenças regionais, de raça/cor e gênero para criar um conjunto de trabalhadores destituídos de direitos, conforme afirma Barbosa et al (2012). Constituem-se como facetas da desigualdade social a segregação urbana, dificuldade de acesso a serviços de infra-estrutura urbana, menos oportunidades de emprego e profissionalização, exposição à violência tanto marginal quanto policial, discriminação racial, contra mulheres, crianças, dificuldades no acesso a justiça e ao lazer, conforme aponta Maricato (2003). Na década de 1930, enquanto o país se industrializava, os indicadores demonstravam mudanças na sociedade que expressavam incapacidade na construção de uma sociedade mais justa. A concentração da renda e da propriedade apontava para novas disparidades. Ainda, “o universo urbano não superou algumas características dos períodos colonial e imperial, marcados pela concentração de terra, renda e poder, pelo exercício do coronelismo ou política do favor e pela aplicação arbitrária da lei” (MARICATO, Ermínia, 2003, p.151).

Ao passo que os anos iam se passando, pelo crescente processo de urbanização, houve acúmulo de trabalhadores nas cidades, que não foram absorvidos pelo trabalho formal. A baixa escolaridade, altos índices de analfabetismo, famílias numerosas e grandes migrações foram marcas da sociedade nesse período que consistiu de 1930 a 1980. Ainda sobre esse contexto,

As oportunidades que de fato havia nas primeiras décadas do século XX para a população imigrante e depois para a população migrante (inserção econômica e melhora de vida) parecem quase extintas. A extensão das periferias urbanas (a partir dos anos de 1980 as periferias crescem mais do que os núcleos ou municípios centrais nas metrópoles) tem sua expressão mais concreta na segregação espacial

ou ambiental configurando imensas regiões nas quais a pobreza é homogeneamente disseminada. Pela primeira vez na história do país registram-se extensas áreas de concentração de pobreza, a qual se apresentava relativamente esparsa nas zonas rurais antes do processo de urbanização. (MARICATO, Ermínia, 2003, p.152).

Na década de 1980, o país experimentou o afastamento do crescimento econômico em função de uma crise econômica. Nesse período, os trabalhadores sofreram com salários corroídos, perda de poder aquisitivo, aumento da pobreza e o crescimento das cidades através da expansão das favelas. De acordo com Maricato (2000), as periferias das metrópoles cresceram mais que os núcleos centrais das cidades, implicando num aumento relativo de regiões pobres.

Nesse contexto, analisando-se as políticas habitacionais no Brasil, desde a década de 1960, identifica-se a incapacidade do poder público em suprir as demandas de habitação. Ao passo que fora extinto o Banco Nacional de Habitação (BNH), criado em 1964, que tinha como clientes prioritário famílias com até 3 (três) salários mínimos de renda, a situação se agrava acarretando o processo que “levou o trabalhador urbano a comprar ou ocupar terrenos irregulares, na periferia distante, em áreas de risco ou de proteção ambiental, gerando as diversas situações de irregularidade fundiária [...]” (MARGUTI apud IPEA, 2018, p. 120).

Somente ao fim da década de 1990 e início dos anos 2000, diante do reflorescimento da indústria e outras cadeias produtivas que viabilizaram a expansão dos empregos, que o cenário começou a melhorar. Nos anos 2000, o governo emplacou uma série de medidas de combate à pobreza, através de programas sociais, que representaram melhorias em diversos aspectos sociais. Entretanto, apesar das políticas/programas sociais implementados, a desigualdade persistiu como uma constante.

3. A JUVENTUDE PERIFÉRICA EM MEIO ÀS CONTRADIÇÕES. O ESTADO DE VULNERABILIDADE SOCIAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Diante do cenário de desenvolvimento apresentado, em especial, ao processo de formação de periferias ao longo dos anos, é perceptível as raízes de certas contradições existentes nas periferias e favelas.

O jovem que está nesse espaço convive com uma série de dilemas. Há barreiras para seu acesso a educação, trabalho, saúde, lazer e cultura, que corroboram com a manutenção de uma condição de maior vulnerabilidade social. As condições socioeconômicas desfavoráveis alimentam tensões e frustrações que repercutem diretamente sobre os processos de integração social, podendo fomentar a violência e a inserção na criminalidade (ABROMOVAY apud IPEA, 2013, p.14). Ainda, a desigualdade econômica age reafirmando o distanciamento da juventude de diferentes grupos e classes sociais.

Nesse contexto, as questões da juventude periférica adquirem um maior grau de complexidade ao passo que diversos problemas, principalmente assentados em razões econômicas,

acarretam diversos efeitos na esfera social e cultural, que corroboram com a manutenção de uma condição inferiorizada de vida, repercutindo diretamente na ausência de perspectivas de futuro.

As políticas públicas criadas para o público juvenil no Brasil constituem-se como tentativas de tratar alguns efeitos acarretados pela desigualdade e a exclusão social. Por serem incapazes de incidir na raiz de determinados problemas, tais como a criminalidade, o extermínio da juventude negra, a evasão escolar e o desemprego, assumem roupagem assistencial, ao passo que as grandes questões que motivaram os problemas seguem sem resolução. Apesar disso, não podemos ignorar a criação de iniciativas tais como o Programa Escola Aberta, Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), que insere jovens no mercado de trabalho na condição de Jovem Aprendiz, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Todos esses programas possuem sua particular importância no enfrentamento de alguns desafios aos jovens no Brasil, e em especial à juventude de baixa renda. Entretanto, também demonstram facetas contraditórias. Se observarmos o Jovem Aprendiz, desenvolvido no bojo do PNPE, na prática, o jovem experimenta postos de trabalho com funções precarizadas, consistindo numa iniciativa que cumpre mais o objetivo de garantir renda familiar, do que preparar o jovem para o mundo do trabalho ou ensiná-lo determinado ofício. Podemos analisar o PROUNI como uma importante política de acesso ao ensino superior, porém, não se pensou a permanência do jovem na universidade/faculdade, que possui despesas materiais de permanência nesse espaço, tais como transporte e alimentação, que em determinado momento também passam a se configurar como dificuldades para a sua manutenção na graduação.

Em suma, as iniciativas do poder público possuem contradições de caráter social, político e econômico, consistindo também em medidas com caráter limitado, por não conseguirem abarcar numericamente o todo da juventude que necessita, mas somente os jovens que tomaram conhecimento das políticas/programas, e que as conseguiram acessar.

4. O CONSTANTE DESAFIO DA EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE

Apostamos na educação como instrumento da juventude para superação da desigualdade e exclusão social, porém, sobre qual modelo de educação estamos falando?

Pensar a educação somente pela perspectiva da formação profissional e preparação para o mundo do trabalho é um problema. Tal prática permeou reformas educacionais na década de 1990, motivada por um ideário neoliberal, voltando a educação para uma perspectiva de formação de mão-de-obra.

O mercado representado por velhos e novos “empresários” da educação não tem nenhum interesse em discutir temas como a dimensão social da educação, a liberdade, a autonomia do sujeito, etc. A preocupação destes “memoráveis empreendedores” concentra-se nos

altos lucros obtidos pelo mercado educacional. Para garantir esse processo de transformação da educação em mercadoria, precisam apenas “silenciar” e desqualificar as vozes que insistem com as críticas acerca do caráter mercadológico da educação na contemporaneidade. (PINHEIRO, 2013, p.90).

Noutro giro, a influência cultural existente em famílias mais pobres contribui, em certa medida, com a manutenção das desigualdades. Sobre isso,

Enquanto as famílias das camadas médias e altas procuram inserir suas crianças e adolescentes em cursos [...] complementares ao ensino escolar formal, as famílias das camadas populares, submetidas desde muito cedo à violência do trabalho precoce, ao cansaço das filas para atendimento médico, à insuficiência do salário para adquirir o alimento necessário etc., conformam-se, quando, na melhor das hipóteses, seus filhos alcançam a condição de “adolescente aprendiz”. Essa aprendizagem, no entanto, não o livrará da condição subalterna que caracteriza as gerações mais velhas de suas famílias. (PINHEIRO, 2013, p. 90).

A escola, por vezes, não ocupa o lugar central na vida de muitos jovens, o que faz com que ele reproduza as condições as quais vive sua família, inviabilizando seu desenvolvimento e sua formação profissional. A experiência na escola, quando vivida, também contribui com a manutenção de certas contradições, ao passo que ela reproduz valores meritocráticos, atribuindo a culpa do fracasso a cada um. Dessa forma, constrói-se o ideário de que aqueles que não se esforçam são os próprios responsáveis pelo seu fracasso. O baixo desempenho faz com que os estudantes culpem a si mesmos e se vejam como incapazes de ascender socialmente por serem desprovidos de inteligência. Nesse cenário, aqueles que se esforçaram e tiveram maior capacidade de driblar as dificuldades são os que obtêm êxito pelo seu próprio esforço e talento pessoal.

Tal realidade se contrasta com uma perspectiva democrática, e do pensar a educação como um “[...] livre processo de desenvolvimento das potencialidades humanas e da sociabilidade, cujos fundamentos encontram-se na igualdade e na liberdade” (PINHEIRO, 2013, p.95). A escola em suas ações pedagógicas propaga valores das classes dominantes, não encontrando os dominados espaço para se expressarem. Assim, as relações de poder se mantêm numa escola com aparentes roupagens de gestão democrática. Diante disso, o jovem, já em estado vulnerável se vê num ambiente o qual não lhe é acolhedor, e que, dadas as contradições, não lhe aparenta consistir num espaço que possa lhe oferecer alguma perspectiva de vida. Diante do fracasso da experiência escolar e da inexistência de políticas públicas robustas, torna-se opção a criminalidade, por ser ela uma possibilidade no território em que o jovem vive, e que aparentemente lhe garante alguma vantagem econômica.

5. REDE DE CURSINHOS POPULARES PODEMOS MAIS: UM INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A sociedade brasileira tem vivenciado mais agudamente as expressões da crise política e econômica com o golpe de Estado de 2016¹, um movimento arquitetado pelas burguesias externas e interna que convergem para o objetivo de endurecer as políticas neoliberais, desmantelar os direitos sociais e as conquistas presentes na Constituição Federal de 1988.

O cenário que tem se revelado no Brasil é de um abismo social ainda agudo, de extrema pobreza e de altas taxas de desemprego e desocupação. Além disso, a vitória eleitoral, no pleito de 2018 por Jair Bolsonaro, um governo de extrema direita, apresenta um horizonte de criminalização das lutas democráticas e populares.

Esta face autoritária do governo se apresenta, entre outros projetos, nos cortes previstos para a educação pública do país. A educação que tem um caráter transformador, e a potencialidade de diminuir as desigualdades sociais e contribuir para o avanço e o desenvolvimento do país tem sido alvo privilegiado das políticas neoliberais, antinacionais e antidemocráticas do atual governo.

Nesse sentido, é válido dizer que dados divulgados em dezembro de 2018, pelo IBGE, demonstram como o abismo social no país se revela no acesso ao ensino superior, uma vez que, dos estudantes que concluíram o ensino médio na rede pública, apenas 36% (trinta e seis por cento) ingressaram em uma faculdade. Ao passo que, dentre os estudantes da rede privada, este índice quase dobrou alcançando 79,2% (setenta e nove virgula dois por cento). Os dados apontam ainda que o maior percentual no nível superior eram composto por alunos cuja renda domiciliar per capita estava no grupo das 25% mais altas do país².

Acerca dos cursinhos populares, sua história no Brasil é fruto das contradições das lutas de classes no país. O surgimento dos cursinhos alternativos e populares são expressão de conjunturas determinas e engrossam o bojo de pautas por melhores condições de vida da classe trabalhadora.

No entanto, é válido ressaltar que muitas das experiências de cursinhos pré-vestibulares se limitaram à pauta econômica, não superando uma ação filantrópica, restringindo seus objetivos ao ingresso no ensino superior. Todavia, os cursinhos populares buscam ser uma ferramenta que faça sentido na vida da juventude periférica. Com isso, são construídos por sujeitos que buscam incidir objetivamente nos territórios, extrapolando os muros da escola

1 Acreditamos que o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, tratou-se sobretudo, de um golpe de Estado. A América Latina tem sofrido investidas do imperialismo estadunidense que, em alianças com setores antipopulares e antidemocráticos buscam arquitetar o a destruição de governos que tendiam ao avanço das pautas populares. Com isso, buscam aprofundar medidas neoliberais que julgam ser o caminho de saída da crise capitalista.

2 Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23300-taxa-de-acesso-ao-nivel-superior-e-maior-entre-alunos-da-rede-privada>

e da educação formal, de modo a dialogar com a população e com movimentos sociais. São, sobretudo, instrumentos de luta política e transformação social.

Diante deste cenário de crise e ameaças aos direitos sociais, o Levante Popular da Juventude³ lança, em 2017, a Rede Nacional de Cursinhos Populares Podemos Mais. Esta rede abrange diversas experiências de cursinhos populares que já vinham sendo realizadas pelo movimento desde de 2012.

Atualmente conta com cerca de 25 (vinte e cinco) cursinhos, presente em 9 (nove) estados do país. Ainda são números discretos diante do alto índice de jovens da periferia que não acessam a educação superior pública no país, no entanto, são experiências que acumulam qualitativamente no sentido de superarem a lógica mercantilizada da educação.

A educação tem sido tratada historicamente como uma mercadoria. As classes trabalhadoras e burguesas vivenciam formas diferenciadas do processo educativo formal. Garantir educação pública, gratuita e de qualidade à classe trabalhadora é contribuir para a construção de uma vida digna para a juventude periférica.

Com isso, a Rede Podemos Mais se insere no confronto do projeto que busca precarizar cada vez mais a educação, através de medidas como a Reforma do Ensino Médio⁴, Lei da Mordaza⁵, desvinculação da certificação de conclusão de ensino médio do ENEM⁶, entre outros retrocessos que visam sobretudo excluir o pensamento crítico dos processos educativos.

Em Belo Horizonte, a Podemos Mais atua em um dos territórios mais estigmatizados da cidade. As atividades do cursinho popular são desenvolvidas de segunda à quinta-feira na Escola Municipal Belo Horizonte, na Pedreira Prado Lopes.

A Pedreira é uma das mais antigas favelas de ocupação da cidade de Belo Horizonte, situada na região noroeste do município, com surgimento datado de 1910. Ela foi ocupada por trabalhadores que vieram de diversas regiões de Minas e outros estados, atraídos pela garantia de melhores condições de vida, trabalhando no processo de construção da cidade. No entanto, seu histórico não difere das demais formações urbanas do país. Muitos de seus moradores vivem, ainda hoje, em condições precárias de moradia e infraestrutura. (NASCIMENTO, A. et.al, 2018).

3 O Levante Popular da Juventude é um movimento social de juventude nacionalizado em 2012. Atua no movimento estudantil e secundarista, desenvolve trabalhos em periferias urbanas e atua em diálogo com a juventude camponesa. Atualmente, tem frente de atuação em todos os estados brasileiros.

4 PL 6840\2013, disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>

5 PL 867\2015, disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>

6 Ver mais em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/418-noticias/enem-946573306/47501-exame-nao-sera-mais-utilizado-para-certificar-o-ensino-medio>

Nesse contexto, o Cursinho Popular Podemos Mais busca atuar com a juventude da Pedreira de modo a demonstrar a educação como meio de se construir uma vida mais digna. Buscando superar o desafio de se tornar uma ação assistencialista, o cursinho se guia pelo objetivo da transformação social.

Sua organicidade se dá de forma democrática, em que educandos, educadores e a coordenação se reúnem periodicamente para avaliar o andamento das atividades, propor mudanças e planejar ações para dentro e fora da sala de aula.

A turma de 2019 conta com quinze educandas e educandos da Pedreira e bairros do entorno. Os educadores são profissionais ou estudantes universitários que contribuem voluntariamente ministrando conteúdos preparatórios para o ENEM e para o andamento do cursinho de forma geral.

Além disso, a orientação Político-Pedagógico da Podemos Mais sugere que se reserve na grade curricular espaços de diálogo com movimentos sociais e a comunidade.

O caminho de superação das desigualdades e das contradições vivenciadas pela juventude periférica ainda é longo e árduo. Entretanto, apostamos na educação como um dos meios de contribuir para uma vida digna, mas uma educação que contribua para que a juventude enxergue suas contradições e se sinta preparada para superá-las. Acreditamos que o cursinho popular possa ser este norte que aponta para a transformação através da luta coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos com este artigo contribuir diretamente para o debate acerca da educação enquanto perspectiva de construção de uma vida digna para a juventude periférica. Este estudo foi uma aproximação desta temática complexa e desafiadora.

São muitos os recortes e aprofundamentos que podem se desdobrar de cada item apresentado.

Debruçar sobre a questão da educação e juventude periférica se faz necessário tanto por uma questão de reconhecer a dívida histórica de uma população que se viu alijada do direito ao ensino superior público e de qualidade, quanto por uma urgência atual. Esta dívida permanece e a educação continua como principal ameaça de um projeto de governo autoritário alinhado aos interesses do capital internacional.

Pensar em educação também diz respeito ao pensar numa prática efetivamente cidadã, a qual todos os sujeitos são cientes de seus direitos e deveres. Assim, a prática educacional também se relaciona com o despertar da consciência da juventude enquanto sujeito político de seu povo e de sua história.

Conscientes e munidos da motivação e ferramenta necessária para a transformação de sua história, é possível se visualizar uma outra realidade e uma nova sociedade que caminha rumo ao combate à desigualdade e injustiças que pairam sob o povo brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Alexandre de Freitas (Org.) et al. **O Brasil Real: A Desigualdade para Além dos Indicadores**. 1a ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei N. 6840, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em: 18 jun 2019

BRASIL. **Projeto de Lei N. 867, de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 18 jun 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Taxa de ingresso ao nível superior é maior entre alunos da rede privada**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23300-taxa-de-acesso-ao-nivel-superior-e-maior-entre-alunos-da-rede-privada>>. Acesso em: 16 jun 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Nota Técnica O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25621>. Acesso em 14 jun 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **A nova agenda urbana e o Brasil: insumos para sua construção e desafios a sua implementação**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33345>. Acesso em 14 jun 2019.

MARICATO, Ermínia. **Urbanismo na Periferia do Mundo Globalizado: Metrôpoles brasileiras**. São Paulo, 2000, v14, nº 4, p.21-33. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n4/9749.pdf>>. Acesso em 13 jun 2019.

MARICATO, Ermínia. **Metrópole, legislação e desigualdade**. São Paulo, 2003, v17, nº 48, p.21-33. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n4/9749.pdf>>. Acesso em 13 jun 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Exame não será mais utilizado para certificar o ensino médio**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/418-noticias/enem-946573306/47501-exame-nao-sera-mais-utilizado-para-certificar-o-ensino-medio>>. Acesso em 13 jun 2019.

NASCIMENTO, Alexandra. et al. **Dilemas e perspectivas dos processos participativos nos projetos de urbanização de assentamentos precários no município de Belo Horizonte: a Pedreira Prado Lopes**. In: III Seminário Nacional sobre Urbanização de Favelas, Salvador, 2018. Disponível em: <<http://www.sisgeenco.com.br/sistema/urbfavelas/anais2018a/ARQUIVOS/GT1-235-175-20180820114004.pdf>>. Acesso em 16 de jun 2019.

PINHEIRO, Veralúcia. A educação e os jovens em conflito com a Lei. In: SOUSA, Sônia M. Gomes (Org.) **Adolescentes Autores de Atos Infracionais. Estudos Psicossociais.** Goiânia, 2013, p.85-101. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/crianca-e-adolescente/adolescentes-autores-de-atos-infracionais-estudos-psicossociais-adolescentes_miolo-leitura.pdf>. Acesso em 16 jun 2019.

A AÇÃO DAS CULTURAS JUVENIS NO PROCESSO DE OCUPAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DE ESPAÇOS PÚBLICOS NA CIDADE DE SOROCABA

Wellington dos Santos França

Mestrando em Educação

Universidade Federal de São Carlos - tom.juv13@gmail.com

Resumo: Diante de uma realidade onde o desenvolvimento urbano acontece de forma desigual, a cidade de Sorocaba se apresenta como uma cidade onde os espaços constituídos por meio do grande capital, representado pela especulação imobiliária, são devidamente desiguais e excludentes, onde o Estado pouco olha para sua população, deixando-a órfã de políticas públicas e equipamentos públicos capazes de contribuir para o processo de sociabilidade da população, tendo como referência a cultura. Mesmo diante da ausência do Estado e de uma realidade extremamente desigual, uma forma de resistência juvenil cresce, as batalhas de rima. Articulação composta por jovens oriundos das periferias da cidade, as batalhas de rima ocupam espaços públicos como ruas, praças e quadras poliesportivas, tendo como foco uma série de práticas sociais capazes de ressignificar tais espaços, contribuindo com a circulação pela cidade e com o processo de sociabilidade dos jovens e com sua formação como sujeitos.

Palavras chave: Cultura Juvenil. Direito à Cidade. Espaços públicos. Juventude.

O BOOM DA URBANIZAÇÃO SOROCABANA E A FORMAÇÃO DE ESPAÇOS DESIGUAIS

O processo de urbanização vivenciado pela cidade de Sorocaba foi marcado pela industrialização assim como a grande maioria das cidades europeias entre os séculos XVIII e XIX, porém a década de 1990 marcou uma ruptura com este processo, uma vez que as imobiliárias ganharam força durante o governo do então prefeito Renato Amary, e também diante da expansão urbana da cidade com o projeto higienista, dito de interesse social, de desfavelização que ocorrera durante o governo do mencionado prefeito. Tal projeto visava a formação de um novo conjunto habitacional na zona norte de Sorocaba que deveria acontecer em parceria entre a Prefeitura Municipal Sorocaba e a Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbana (CDHU). Mesmo diante do fato da CDHU não ter concordado com a contrapartida da prefeitura, que naquele momento era ceder a área para que as casas fossem construídas pela companhia, o projeto de desfavelização seguiu em frente e o que aconteceu na prática foi apenas “uma transferência de “barracos”, que outrora se encontravam distribuídos pela cidade, para a periferia distante (Andrade e Comitre, 2016, p. 12)”.

Mesmo parecendo contraditório, do ponto de vista das imobiliárias, o projeto de desfavelização, que deu origem ao conjunto habitacional Ana Paula Eleutério, inaugurado na cidade de Sorocaba na segunda metade da década de 1990, foi exitoso, pois contribuiu para o boom imobiliário na cidade, possibilitando que alguns vazios urbanos, mais especificamente

aqueles que se localizavam antes do mais novo conjunto habitacional da periferia da zona norte da cidade, passassem por um processo de “valorização de loteamentos populares [...] devido à dotação de equipamentos básicos, como a rede de energia, água e esgoto (COMITRE, 2017, p.785)” para a população. A dinâmica protagonizada pelas imobiliárias, que gera especulação, seguiu a passos largos com a contribuição direta do poder público.

A gestão Amary, entre os anos de 1997 e 2004, destinou grandes investimentos para a região. Além das permissões previstas pelo Plano Diretor, a atratividade de investimentos na zona norte se baseia no interesse do prefeito em valorizar tal área, visto que o mesmo possuía vários terrenos distribuídos pela região que passaram por grande valorização no período de seu governo (Comitre, 2017, p. 788).

Dessa forma é possível afirmar que, “o mercado imobiliário, conjuntamente com o Estado se concretizam como agentes hegemônicos da produção do espaço, destinando para as periferias mais desigualdades socioeconômicas (COMITRE, 2017, p. 791)”, possibilitando que a lógica da especulação imobiliária se tornasse o principal agente organizativo da cidade de Sorocaba a partir da década de 1990. Diante desta nova dinâmica presente na cidade, “as periferias [...] se tornaram as expressões [...] da denominada urbanização crítica, mantendo as marcas de continuidade e aprofundamento das relações de expropriação, exploração e espoliação urbana, [...] na produção e reprodução capitalista do espaço urbano (BURGOS, 2016, p. 92)”.

A realidade periférica demonstra particularidades em cada região da cidade de Sorocaba, conciliando cada vez mais infraestrutura e serviços voltados ao interesse do grande capital, simultaneamente, a locais que carecem de investimentos públicos (Comitre, 2017, p. 795).

Uma vez que a cidade de Sorocaba passa a ser pensada e planejada por meio das forças do mercado imobiliário, a realidade dos espaços públicos de Sorocaba se torna ainda mais cruel a partir do momento que no processo de organização da cidade passa-se a privatizar o acesso à cultura e ao lazer através da construção de shopping centers, tornando a periferia cada vez mais órfã de políticas públicas que visem contribuir para o processo de sociabilidade, em especial da população juvenil. “A ascensão de shopping centers na cidade pode ser avaliada sob a perspectiva do processo do desenvolvimento do lazer produtivista do espaço urbano (PADOVANI, 2002, apud COMITRE, 2017, p. 794)”. Com tudo, fica nítido a existência de um desenvolvimento urbano, com contribuição direta do Estado, que visa a valorização do privado em detrimento do público, contribuindo para que a cultura e o lazer passem a ser entendidos como negócios.

[...] consolida-se a difusão da rede de empreendimentos privados [...] e correlatos (galerias e boulevards) plenamente ajustados às vicissitudes da vida contemporânea. Estes empreendimentos incorporam na concepção de seus projetos arquitetônicos um conjunto de espaços

como praças e “áreas de estar” (providas geralmente com bancos para assento, wi-fi e ambientação com ornamentos paisagísticos), mas que não se oferecem, em essência, como espaços públicos propriamente ditos. Neste mesmo contexto, firma-se uma progressiva desvalorização dos espaços públicos, nos quais se inserem os parques, praças e ruas, segundo preceitos de segurança frente ao acirramento da violência urbana que aprofunda os níveis de segregação, uma vez que os espaços públicos desvalorizados dão lugar à indignação, ao abandono e à pobreza, sobretudo quando as administrações públicas negligenciam o público em detrimento dos interesses de reprodução do capital (Burgos, 2015, p. 111 e 112).

Desta forma se consolida “a produção de um espaço desigual, no qual a sociedade é extorquida dos direitos básicos essenciais para a vida na cidade (ANDRADE e COMITRE, 2016, p. 14)”.

A AÇÃO JUVENIL COMO FORMA DE RESISTÊNCIA E GARANTIA DO DIREITO À CIDADE

Os jovens que vivem diante de uma sociedade desigual “são privados de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana (DAYRELL, 2003, p. 43)”. Tal realidade faz com que os jovens busquem em espaços de cunho privado, como o shopping center, a possibilidade de vivenciar um espaço que lhes garanta a possibilidade do encontro. Nesta perspectiva os chamados rolezinhos se tornaram realidade no cenário de diversas cidades entre os anos 2013 e 2014.

Os rolezinhos evidenciaram também a necessidade de proporcionar-lhes espaços subjetivos de expressão e representação capazes de garantir uma participação mais ampla nas dinâmicas da cidade, além de oferecer meios e repertórios para a construção de seus projetos de vida (Pereira, 2014, p. 12).

Mesmo que historicamente “os shopping centers, conforme afirma Valquíria Padilha (2006), [...] foram criados como espaços privados, mas divulgados como públicos (PEREIRA, 2016, p. 550), aqueles que frequentam tais templos do consumo se sentiram completamente desconfortáveis com a presença da juventude periférica, neste que deveria ser o espaço segregado da realidade social, um espaço onde as diferenças e conflitos não aparecem. Diante de um cenário pouco comum, quase que de forma imediata, no momento em que as diferenças se tornam evidentes, o preconceito se tornou visível e aparente, transformando o shopping em um espaço de contradições. “Os rolezinhos geraram uma forte reação de preconceito e criminalização contra os jovens pobres e de pele negra ou parda em sua maioria (PEREIRA, 2016, p. 549)”.

Mesmo diante de uma realidade pautada pelo preconceito e pela criminalização de jovens pobres,

[...] os rolezinhos evidenciaram uma série de questões sobre o convívio com as diferenças, as práticas culturais juvenis urbanas, a segregação e os múltiplos preconceitos que podem ser notados entre consideráveis segmentos da população brasileira (Pereira, 2016, p. 549).

Mais do que encontros marcados pelas redes sociais, os rolezinhos se tornaram verdadeiras ações políticas de denúncia. Por mais que os eventos não tivessem qualquer caráter político institucional e seus participantes, por muitas vezes, estavam distantes da discussão política, a discussão do direito à cidade se coloca como pano fundo diante deste fenômeno.

Assim, para além do processo de criminalização que afeta este grupo urbano, traz à tona, para o debate na esfera pública, a discussão do lugar do pobre, ou melhor, o seu direito ao lazer e ao “acesso” à cidade. Coloca em pauta as contradições do processo de “democratização” do país e expõe as suas fissuras sociais (Hershmann, 2005, p. 119, apud Pereira, 2016, p. 549).

“Essa realidade [...] nos leva a perguntar se esses jovens não estariam nos mostrando um jeito próprio de viver (DAYRELL, 2003, p. 43)”. Além dessa possibilidade, os rolezinhos deixaram claro que as cidades carecem de espaços públicos de cultura e lazer. Diante deste déficit, os espaços que oferecem este acesso, mesmo que privados, devem ser ocupados de forma igual, afinal a ausência de espaços públicos de cultura e lazer é resultado de uma política de interesses privados. Sobre o apontamento anterior, é possível afirmar que a cidade de Sorocaba está “fundamentada pela precária condição em equipamentos urbanos, no qual seus habitantes são relegados de seu direito à cidade (ANDRADE e COMITRE, 2016, p. 13).

Sobre o tema do direito à cidade é necessário destacar que:

O direito à cidade se afirma como um apelo, como uma exigência [...] o direito à cidade não pode ser concebido como um simples direito de visita ou de retorno às cidades tradicionais. Só pode ser formulado como direito à vida urbana, transformada, renovada (Lefebvre, 2001, p. 117 e 118).

Ao abordar a questão do direito à cidade como direito à vida urbana, à vida cotidiana, David Harvey, geógrafo inglês, contribui na discussão da seguinte forma:

O direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade. Além disso, é um direito comum antes de individual já que esta transformação depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo de moldar o processo de urbanização. A liberdade de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos é, como procuro ar-

gumentar, um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos (Harvey, 2012, p. 74).

Partindo das contribuições de Henry Lefebvre e David Harvey, o direito à cidade se apresenta como uma peça do cotidiano, ou seja, o direito à cidade se estabelece como algo corriqueiro onde “o conjunto de direitos – materiais e imateriais simbólicos – que possam ser usufruídos de maneira equânime por todos os cidadãos na sociedade urbana, num enfrentamento à lógica da urbanização crítica, onde o urbano não é para todos (DAMIANI, 2004, apud BURGOS, 2016, p. 02)”.

No que se refere ao cotidiano das cidades, o Estado tem papel fundamental no processo de garantia do direito à cidade, porém o mesmo se faz ausente da vida da maioria da população jovem, consequentemente o direito à cidade é negado para esta parcela da população. Sendo assim, ocupar e se apropriar dos espaços urbanos se faz necessário para que uma nova perspectiva se apresente. “Por essa razão a apropriação também é entendida como a possibilidade de se mover, possuir e agir. Apropriar-se remete à identificação com o espaço e, consequentemente, a possibilidade de sua transformação (CASSAB, 2010, p. 90)”.

Diante deste cenário a cultura tem contribuído de forma significativa para os processos de ocupação e ressignificação dos espaços públicos. “O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil (DAYRELL, 2002, p. 119)”. Diversos coletivos juvenis têm se apropriado dos espaços urbanos afim de transforma-los, fazendo com que algo sem vida passe a ter vida e significado. Colaborar para que espaços passem a ter vida e significado é garantir que os mesmos tenham capacidade de contribuir para o desenvolvimento das pessoas por meio do processo de sociabilidade.

A ação juvenil, com uma multiplicidade de agendas e formatos organizativos, tem conseguido produzir formas interessantes de resistência, apropriação e ressignificação dos espaços urbanos [...] no centro desse fazer político está sua estreita relação com as práticas culturais dessa juventude. O direito à cultura vem sendo uma das principais demandas de jovens [...] para a construção de suas trajetórias e identidades (Freitas e Pierro, 2015).

O processo de construção da identidade juvenil perpassa pela análise da condição social dos indivíduos, afinal, a identidade se faz por meio das relações sociais que é possível estabelecer com as pessoas que se convive, ou nos espaços que se transita. “A socialização e a formação dos sujeitos são entendidas como o processo mediante o qual os atores constroem sua experiência (DUBET, 1997, apud DAYRELL, 2002, p. 121 e 122)”.

Desta forma as batalhas de rima, que ganham cada vez mais espaço em Sorocaba, se apresentam como uma possibilidade real de jovens da periferia da cidade se colocarem como verdadeiros agentes culturais, com grandes possibilidades de ressignificar os espaços onde as batalhas de rima acontecem. Ao todo, é possível mapear sete batalhas de rima que acontecem

de forma permanente ou esporádica na cidade de Sorocaba (Batalha do HDs, Batalha do Cianê, Batalha do VTr, Batalha do Fundão, Batalha do Ipiranga, Batalha do Beco das Mina e a Batalha do Abaeté). “Ruas e praças da cidade são ocupadas pela presença de [...] agrupamentos coletivos juvenis (SPOSITO, 1993, p. 162)”

Na constituição das batalhas de rima, ao ocupar o espaço público, as mesmas ressignificam o espaço por meio da prática social, ou seja, novas formas de representação e construção do espaço público são aplicadas por meio da ação direta da articulação de jovens que organizam e participam das batalhas. Sendo assim, ao se fixar pela localidade, o espaço percebido se transforma em espaço vivido, onde os espaços se superpõem, todas as vezes que as batalhas de rima acontecem.

Até no atual [hoje/nos dias atuais], o espaço urbano aparece duplamente: cheio de lugares sagrados-malditos, consagrados à virilidade ou à feminilidade, ricos de fantasmas e fantasmagorias, mas também racional, estatal, burocrático, monumentalidade degradada e recoberta pelas circulações diversas e pelas informações multiformes. Uma dupla leitura se impõe: o absoluto (aparente) no relativo (real) (Lefebvre, 2000, p. 317).

Diante da perspectiva de ressignificação dos espaços públicos, as práticas sociais ligadas às competições de rima estabelecem uma dinâmica onde são criados vários pedaços¹ em diferentes localidades, onde se situam diferentes batalhas, assim tornando possível pensar em um circuito² de batalhas de rima em Sorocaba.

É visível [...] coletivos juvenis ocupando inúmeros espaços urbanos. Nesse sentido, é possível propor que há um processo de reprodução e produção de inúmeros sentidos nestes espaços. Significar em espaço público em torno do HIP HOP [...] e de outras práticas é um processo que compreende a experiência social destes atores, ou seja, são as relações intersubjetivas que orientam a significação e a ressignificação destes espaços (Ferreira e Santos, 2017, p. 72)

Em todos os locais que ocorrem, as batalhas de rima ressignificam os espaços públicos onde acontecem a partir do jogo que se estabelece, dos laços de amizade, dos interesses que geram nas pessoas que passam e decidem parar para observar de forma momentânea, ou até mesmo os que decidem ficar até o fim da batalha. Os jovens “querem ter um lugar na cidade,

1 O termo [...] 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 (Magnani, 1998, p. 116, apud Magnani, 2002, p. 21).

2 Trata-se de uma categoria que descreve o exercício de uma prática ou a oferta de determinado serviço por meio de estabelecimentos, equipamentos e espaços que não mantêm entre si uma relação de contiguidade espacial, sendo reconhecido em seu conjunto pelos usuários habituais (Magnani, 2002, p. 23).

usufruir dela, transformando o espaço urbano em um valor de uso (DAYRELL, 2002, p. 134)”, diante de uma perspectiva de compreensão da cidade como obra e não somente como produto. A cidade como lugar de festa. Os espaços que antes eram somente lugares de passagem se transformam em espaços de permanência e fruição cultural.

Logo, é possível compreendermos que os espaços urbanos não são imutáveis, ou seja, estão em constante possibilidade de mudanças, só dependendo das oportunidades de mutação que podem se tornar viável dependendo da forma como o espaço é utilizado.

São os usos que configuram os espaços vividos, isto é, os espaços dos usuários e suas performances cotidianas em espaços concretos. Os usos reiteram ou modificam, parcial ou completamente, o espaço concebido pelos planejadores, aquele espaço abstrato pensado para reproduzir o poder. Assim, as calçadas, feitas para os transeuntes andarem até seus destinos particulares, tornam-se muitas vezes espaços vividos, ou seja, usados de múltiplas formas, transformando-se em palcos para diversas encenações (Uriarte, 2013, p. 10 e 11).

Os espaços vividos pelos jovens participantes das batalhas de rima, são espaços subvertidos, afinal não foram concebidos para tal manifestação cultural. No entanto, desde o momento que tais espaços se tornam pontos de encontro entre aqueles que compartilham os mesmos estilos culturais, mesmo gosto musical, etc, os jovens ali presentes lhes dão “novos sentidos a partir das experimentações e vivências em tal espaço (MELO e LEITE, 2013, p. 03)”.

Esse espaço não se reduz somente a um espaço físico, ele é carregado de significados e especificidades [...]. (Magalhães, 2008) destaca que ao participar de grupos, os jovens se apropriam de maneira peculiar da cidade, reorientam os lugares, mudando a dinâmica pensada para determinados espaços, transformando-os em territórios vivos. O lugar passa de lugar físico a um espaço com valor cultural e simbólico, um meio de encontro e sociabilidade (Melo e Leite, 2013, p. 08)

Diante da condição de ressignificação dos espaços públicos, os mesmos passam a contribuir de forma direta no processo de formação da juventude tendo como princípio a constituição do ser humano de forma integral. Desta forma “o mundo da cultura se apresenta mais democrático, possibilitando espaços, tempos e experiências que permitem que esses jovens se construam como sujeitos (DAYRELL, 2003, p. 51)”. Sendo assim, os jovens participantes das batalhas de rima afetam e são afetados pelas dinâmicas instaladas nos espaços ocupados, em uma relação dialética, uma vez que a juventude “age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere (DAYRELL, 2003, p. 43)”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Centradas no processo de produção cultural juvenil, as práticas sociais ligadas às competições de rima criam vários pedaços em diferentes localidades, onde se situam diferentes batalhas, assim tornando possível pensar em um circuito de batalhas de rima em Sorocaba. Noção que se caracteriza por unir “estabelecimentos, espaços e determinados serviços, porém não contíguos na paisagem urbana (MAGNANI, 2000, p. 32)”.

A criação de pedaços e conseqüentemente de um circuito de batalhas de rima na cidade de Sorocaba, se configura a partir de um processo histórico, onde as periferias e até mesmo o centro da cidade foram sendo esquecidos, gerando assim, a ausência de equipamentos públicos e políticas públicas de cultura. A mencionada ausência acaba por se tornar presença em outras regiões da cidade, privilegiando o público não periférico de Sorocaba. O resultado direto desta dinâmica é a privatização dos espaços públicos por meio da apresentação do shopping center como a única, ou uma das únicas possibilidades de acesso à cultura, porém por meio do consumo.

Tal dinâmica de “[...] privatização de espaços públicos sufocou oportunidades de sociabilidade [...]. Naturalmente, a demanda por reapropriação dos espaços públicos floresceu, desencadeando [...] novas formas de convivência (FREITAS e PIERRO, 2015)”. Em todos os locais que ocorrem, as batalhas de rima ressignificam os espaços públicos onde acontecem a partir do jogo que se estabelece, dos laços de amizade, do interesse que geram nas pessoas que decidem compartilhar do momento. Diante deste cenário as batalhas de rima percorrem um caminho com extrema potencialidade para se consolidar como uma articulação que ao ocupar o espaço público é capaz de transformá-lo, a partir da prática social, contribuindo diretamente para a formação de sujeitos sociais.

Os jovens “querem ter um lugar na cidade, usufruir dela, transformando o espaço urbano em um valor de uso (DAYRELL, 2002, p. 134)”. Fazer dos espaços que antes eram somente lugares de passagem em espaços de permanência e fruição cultural, capaz de contribuir no processo de sociabilidade dos jovens participantes e assim se fazer resistência no interior de uma lógica onde os privilégios não têm como objetivo atingir a juventude periférica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Alexandre Carvalho; COMITRE, Felipe. Crescimento populacional e contradições no espaço urbano: uma análise da expansão periférica na cidade média de Sorocaba-SP. In.: Simpósio Cidades Médias e Pequenas da Bahia, 2011, Vitória da Conquista. Anais do Simpósio Cidades Médias e Pequenas da Bahia. Vitória da Conquista: UESB, 2016.

BURGOS, Rosalina. Espaços públicos e o Direito à Cidade: contribuições teórico-conceituais a partir de estudos sobre o uso de parques urbanos em contexto de segregação espacial nas cidades de São Paulo e Sorocaba. Revista Cidades. Presidente Prudente, vol. 12, n. 20, p. 105-140, 2015.

BURGOS, Rosalina. Urbanização e marxismo: a cidade vista do avesso. In.: FRANCA, Gilberto Cunha; LEITE, Kelen Chistina. Cidade, natureza, educação: olhares marxistas. São Paulo. Editora Xamã, 2016.

BURGOS, Rosalina. Direito à Cidade: utopia possível a partir do uso e apropriação dos espaços públicos urbanos. In.: XIV Colóquio Internacional de Geocrítica: Las utopias e la construcción de la sociedade del futuro. Barcelona, 2016.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; DAYRELL, Juarez. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. In.: 25ª Reunião Anual da ANPED, GT 3 Movimentos Sociais e Educação. Caxambu (MG): 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt3>. Acesso em: 22 dez. 2018.

CASSAB, Clarice. A cidade como espaço público: uma interpretação pautada na fala dos jovens. Revista Mercator. Fortaleza, 2010.

COMITRE, Felipe. A evolução do uso e ocupação do solo na periferia urbana de Sorocaba: do esquecimento ao despertar dos interesses públicos e privados. Revista Geo UERJ. Rio de Janeiro, n. 31, p. 770-799, jul/dez. 2017.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 28, n.1, p. 117-136, jan/jun 2002.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, Set/Out/Nov/Dez 2003.

FERREIRA, Helen. Juventudes e Políticas Culturais: vocês estão prontos pro rolê? Revista Polêmica. Rio de Janeiro, vol. 14, p. 87-97, jan/mar 2015.

FERREIRA, Érika do Carmo Lima; SANTOS, Sérgio da Silva. Espaços públicos e processos de significação: questões sobre juventudes e hip hop no meio urbano de Maceió-AL. Revista Olhares Plurais, Dossiê "Urbanidades, sujeitos e territórios". Maceió, n. 16, v. 01, p. 65-81, 2017.

FREITAS, Maria Virginia; PIERRO, Gabriel di. Cultura e apropriação da cidade por meio de iniciativas juvenis. In.: *Le Monde Diplomatique Brasil especial Juventudes e a Desigualdade no Urbano, São Paulo, nov. 2015*.

HARVEY, David. O direito à cidade. Revista Lutas Sociais. São Paulo, n. 29, p. 73-89, jul/dez. 2012.

LEFEBVRE, Henri. A produção do espaço. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4ª ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000)

LEFEBVRE, Henry. O direito à cidade. São Paulo: Editora Centauro, 2016.

MAGNANI, José Guilherme. Quando o campo é cidade. In: Na metrópole: textos de Antropologia Urbana. São Paulo: Edusp, 2000.

MAGNANI, José Guilherme. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MELO, Mônica Aparecida Soares Silva de; LEITE, Marcos Esdras. Grupos culturais juvenis e participação na cidade: mobilidade, possibilidades e desafios. In.: Anais II Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanas. Belo Horizonte, 2013.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Rolezinho no shopping: aproximação etnográfica e política. Revista Pensata. São Paulo, v.3, n. 2, p. 08-16, mai, 2014.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Os “rolezinhos” nos centros comerciais de São Paulo: juventude, medo e preconceito. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Colômbia, n. 01, vol. 14, p. 545-557, jan/jun. 2016.

REGUILLO, Rossana. Paisajes Insusctos: jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio. México: Nuevos Emprendimientos Editoriales, S. L., 2017.

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. Revista Tempo Social. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 161-178, 1993.

URIARTE, Urpi Montoya. Olhar a cidade. Revista Ponte Urbe. São Paulo, 2013.

GT 5: JUVENTUDE E PROCESSOS EDUCATIVOS

Esse grupo de trabalho propõe analisar as relações dos/as jovens imersos nos variados processos e dinâmicas educativas. Assim, acolhe pesquisas que se debruçam sobre a compreensão dos diferentes modos de ser jovem e estudante na educação básica e no ensino superior, as relações com o conhecimento e os estudos sobre juventude, acesso e permanência no ensino superior, bem como as múltiplas dinâmicas socializadoras e de sociabilidade dentro e fora do universo escolar. As formas de participação e mobilização protagonizadas pelos/as jovens, os grêmios estudantis, os movimentos de ocupação de secundaristas são temas que atravessam os processos educativos vivenciados pelas juventudes.

Coordenação: Dra. Brécia Nonato | Dra. Cirlene Sousa | Dra. Licínia Correa | Ms. Jorddana de Almeida
[Observatório da Juventude da UFMG]

RELAÇÃO COM O SABER DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA CONFSSIONAL

Andrea Cecilia Moreno

*Mestranda em Gestão Integrada do Território
Univale - andrea.clarisafranciscana@gmail.com*

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

*Pós-doutora em educação
Univale - maria.celeste@univale.br*

Resumo: Este estudo apresenta resultados de uma pesquisa, em fase inicial, cujo objetivo é analisar os diferentes aspectos implicados na relação com o saber de jovens da escola confessional. O referencial teórico são estudos da Sociologia da Juventude e da Relação com o Saber, proposta por Bernard Charlot. Trata-se de um estudo qualitativo que analisa dados de um questionário realizado com 191 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, futuros ingressantes no Ensino Médio, e 130 estudantes da 3ª Série do Ensino Médio, de 04 escolas da Rede Clarissa Franciscanas (RCF). Depreende-se da análise que a relação com o saber dos jovens está atrelada ao sucesso escolar, no cumprimento das estratégias traçadas pelas famílias e por eles mesmos, e que se constrói sobre a base de um certo paradoxo, ou seja, o desejo de estar preparado para as exigências de um ingresso na faculdade ou no mercado de trabalho, como de uma formação baseada em valores humanos.

Palavras-chave: Relação com o Saber- Jovens-Escola.

INTRODUÇÃO

Discutir a educação de jovens do ensino médio envolve, entre outros aspectos, a compreensão das várias dimensões existentes no conceito de juventude como dos elementos implicados na relação com o saber.

É possível constatar nas diversas produções acadêmicas sobre juventude que existe uma representação sociocultural dos jovens associada à rebeldia, improdutividade, egocentrismo, desinteresse, irresponsabilidade, imaturidade, entre outras (DAYRELL, 2013). As pesquisas sobre o fenômeno juvenil objetivam proporcionar conhecimentos mais assertivos sobre as características e comportamentos dessa nova geração, assim como, problematizar essas representações e repensar a relações entre as juventudes e a escola e delas com o saber (CHARLOT 2000, 2009, 2013; ABRAMO, 2005; MINAYO, 2011; DAYRELL, 2013).

Nesta seara de debates comparecem materiais orientadores dos trabalhos com os jovens nos quais pode se ler a preocupação em ouvir às juventudes, como por exemplo, os

cadernos¹ elaborados para o Curso de atualização “Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador” (UFMG, 2012-2013). O convite principal desse curso foi pensar uma escola para juventudes e uma pedagogia das juventudes que demande políticas educacionais que reconheçam os jovens como atores estratégicos para o desenvolvimento social e a escola como lugar para explorar o potencial desses grupos visando uma formação integral.

O interesse pela temática juvenil é relativamente novo e desafiante, por isso, o presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa, em fase inicial, cujo objetivo é analisar os diferentes aspectos implicados na relação com o saber de jovens do Ensino Médio de uma Rede de Ensino Confessional. Trata-se de um estudo qualitativo que analisa dados de um questionário realizado com 129 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, futuros ingressantes no Ensino Médio, e 68 estudantes da 3ª Série do Ensino Médio, de 03 escolas da Rede Clarissa Franciscanas (RCF). O referencial teórico são estudos da Sociologia da Juventude e Relação com o Saber, proposta por Bernard Charlot.

JUVENTUDE E RELAÇÃO COM O SABER

A juventude é uma etapa da vida. A partir da década de 1990 vem sendo percebida e estudada como um fenômeno histórico social que exige não só um esforço de entendimento bem como de ações, projetos e leis capazes de contemplar as especificidades desse público.

O conceito juventude é tão polissêmico quanto o modo de ser e se expressar dos diversos jovens nos mais diversos e complexos cenários socioculturais. No campo do estudo da Sociologia da Juventude, os estudiosos (ABRAMO, 2005; DAYRELL 2009, 2013; MINAYO, 2011) compreendem que não é possível tratar o conceito juventude no singular, mas sim no plural. Isso exige um esforço de perceber que, embora a definição a partir da faixa etária seja fundamental, ela sozinha não é suficiente para dar conta da complexidade epistemológica que o termo contempla. Fala-se, então, neste texto de Juventudes.

Arelado ao conceito de juventudes surge outro que é fundamental para o processo de ressignificação de Juventudes: a condição juvenil. Minayo (2011) explica que:

Muitos autores têm utilizado o termo ‘condição juvenil’ para expressar o que vem ocorrendo com o grupo etário que vai da pré-adolescência até a juventude propriamente dita, nesse momento histórico de transição econômica, social e cultural por muita denominada ‘globalização’. (MINAYO, 2011, p. 19, aspas da autora)

Minayo afirma que o conceito de “condição juvenil” tem muitas acepções. A primeira considera que o termo juventude pode ser conceituado como uma categoria social marcada principalmente por processos de definição e de inserção social. Por isso, sempre será diferente

1 Esses cadernos foram elaborados pelo Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG e pelo Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense- UFF, em parceria com o Ministério de Educação.

a condição juvenil de quem nasce em uma família abastada com acesso a todos os benefícios da globalização econômica, social, educacional e cultural, e a de um jovem pobre de periferia cujos resultantes da globalização apresentam, quase sempre, maiores dificuldades de inserção na sociedade no âmbito tanto dos direitos fundamentais, como no acesso à educação, lazer, e até mesmo nos bens de consumo. .

Minayo (2011) explica que “há ainda outra abordagem do conceito de condição juvenil que não é inédita, mas vem ganhando força paulatinamente e de forma concomitante ao avanço da chamada sociedade do consumo” (MINAYO, 2011, p.22). A socióloga compreende que essa abordagem desenha uma juventude que fundamenta sua alegria em um modo de vida consumista, a qual favorece a ideia da condição juvenil como um estado de espírito, um modo de ser, uma disposição de viver e da satisfação dos prazeres dos indivíduos. Minayo expressa sua desaprovação com essa abordagem quando afirma:

Longe de nós a ideia de pensar a juventude atual segundo o arcaico paradigma sociológico que considera o desenvolvimento e o progresso como inevitáveis, em uma visão teleológica em relação ao futuro. Nessa visão, os jovens sempre seriam portadores de mudanças positivas e renovadoras. Mas também queremos distância do conservadorismo ideológico ou do saudosismo ingênuo fincado nos anos 60 – considerados nossos românticos anos dourados! – que atribuem à juventude toda a alienação do mundo contemporâneo, conferindo-lhe responsabilidade, e por vezes culpa, pelos males da atualidade (MINAYO, 2011, p.23)

Entende-se por tudo isso que, segundo Minayo (2011), a condição juvenil do século XXI, expressa uma relação experimental com valores e instituições sociais, aceitando e absorvendo a cultura vigente, mas revelando-se quando dos valores hegemônicos são transmitidos impositivamente e sem o merecido respeito, ou quando esses valores entram em crise. Para essa socióloga, “[...] os jovens sabem que herdarão o mundo, sabem o que está errado e são impacientes em relação àquilo de que discordam” (MINAYO, 2011, p.24).

Para Juarez Dayrell (2013) a definição da juventude pela via biológica tem sua importância para políticas públicas, suas definições e recursos orçamentários. O autor alerta que compreender os jovens só por essa via seria simplificar uma realidade complexa em termos simbólicos, culturais, econômicos e sociais. Define-se, por tudo isso, o conceito de juventude como: “uma categoria socialmente produzida” (DAYRELL, 2013, p. 13).

Neste sentido, o autor chama atenção sobre aspectos que precisam ser levados em consideração quando falamos de juventude, entre eles, as representações socioculturais sobre a juventude e os sentidos atribuídos a ela, o lugar ou posição social desses jovens e o tratamento social quando pertencem a contextos históricos, sociais e culturais diferentes. Inclusive, afirma Dayrell que a própria pesquisa antropológica revela as etapas biológicas ligadas a ritos de passagem em uma determinada cultura para uma determinada função social dentro do grupo ao qual pertence. E, por isso, o biológico não pode ser considerado um dado isolado

do campo cultura e social. Isso demonstra e confirma que a juventude é compreendida como uma construção histórica e, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. (DAYRELL, 2013).

Desprende-se desta concepção que a categoria juventude pode ser entendida como um momento determinado, não como “mera passagem, mas como um tempo importante para o exercício de inserção social” (DAYRELL, 2013, p.15). É um tempo de descoberta e possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional. Além dessa caracterização, o autor introduz outro elemento importante na categoria juventude, que é o elemento ou característica de dinamicidade, pois, conforme os contextos históricos, as condições sociais, a diversidades culturais, a diversidade de gênero e até mesmo as diferenças territoriais, a vivência da juventude se transforma.

Por isso, como já mencionado anteriormente, não podemos falar de uma juventude, mas de juventudes. Esse autor aponta que as pesquisas antropológicas revelam e constata essa diversidade de modos de viver e ser da juventude brasileira. Pesquisadores como Dayrell(2013) e Charlot (2013) entendem que os professores e professoras ganham quando conseguem traçar o perfil social, cultural e afetivo dos grupos com os quais trabalham. Esse conhecimento pode levar à descoberta dos jovens reais e corpóreos que habitam a escola. Ele alerta nesse sentido quando afirma: “Buscar perceber como os jovens estudantes constroem o seu modo próprio de ser é um passo para compreender suas experiências, necessidades e expectativas” (DAYRELL, 2013, p.16).

Compreende-se, neste trabalho, que a relação juventude-escola pode ser analisada pelo viés da relação com o saber. Por isso, além de discorrer sobre juventudes, apresentamos como suporte teórico os estudos do sociólogo Bernard Charlot no campo da Sociologia da Educação, pois suas contribuições permitem analisar os vários elementos que a constituem.

A teoria da relação com o saber nasceu problematizando o fracasso escolar, chegando à conclusão de que ele como tal não existe. Em realidade, diz Charlot, o “que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal” (CHARLOT, 2000, p.16). Portanto, são elas que devem ser analisadas e que se tornam objeto de pesquisa. Seu objetivo é analisar e desmistificar o “fracasso escolar” a partir da relação com o saber. Cria-se, então, em contrapartida com a tradicional visão negativa da deficiência sociocultural, uma maneira positiva de olhar sobre essa realidade, ligando-a “à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade” (CHARLOT, 2000, p. 30).

Pode-se afirmar, nas palavras do próprio autor, que a relação com o saber é uma abordagem das questões relacionadas com educação, escolarização e aprendizagem, portanto, não é uma resposta. Ele a define da seguinte forma:

[...] o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber;

e, por isso mesmo, é também relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2000, p.81, aspas do autor).

O sociólogo francês afirma que estamos diante de uma nova postura epistemológica e metodológica que exige, também, uma sociologia da relação com o saber, e portanto, deve ser uma sociologia do sujeito. Por isso, o jovem é visto, nesta perspectiva, como alguém que “interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito” (CHARLOT, 2000, p. 31).

O princípio básico, declara Charlot (2013), é que o homem não é algo dado, mas construído. Para o autor não existe uma natureza humana, mas uma condição humana. Neste sentido, o ser humano nunca é completo, ou seja, ele sempre pode vir a ser. A base antropológica consiste, então, em afirmar que o homem se constrói enquanto sujeito individual no decorrer da história, ao mesmo tempo, que é membro de uma sociedade, em uma determinada cultura. Por tudo isso, a educação é um direito antropológico, ou seja, o homem só se torna humano quando incorpora o patrimônio que a espécie humana foi criando ao longo da história. Entende-se, também, que “a educação é o movimento pelo qual uma geração recebe as criações culturais das gerações antecedentes e as transmite, ampliadas, às gerações seguintes, continuando, desse modo, o processo de criação da espécie (CHARLOT, 2013, p. 169). Desprende-se desta ideia que a educação realiza três processos fundamentais nos sujeitos: a humanização, a socialização e subjetivação/singularização. Eles são indissociáveis e só podem acontecer por meio da educação.

Segundo Charlot (2001), as pesquisas mostram que existem duas maneiras dos jovens entrarem ou não na escola. A primeira, através da matrícula pela se concretiza sua presença física dentro dela e a frequentam regularmente. A segunda, pelo sentido simbólico do termo, ou seja, de entrar nas atividades propostas, na apropriação dos conteúdos, de atender os objetivos específicos da escola. Entretanto, os dados revelam que para os jovens de origem popular essa entrada é mais dificultosa, pois, se sentem como “estrangeiros”. Este seria um primeiro aspecto que aparece, nos estudos do autor, (CHARLOT, 2001; 2009; 2013) quando se questionam os jovens sobre a escola.

Em relação com o saber, o autor analisa que a relação dos jovens com o saber não se inicia na escola, “os jovens aprenderam muitas coisas antes de entrar na escola e continuam a aprender, fora da escola, ainda que frequentem a escola- coisas essenciais para eles (“a vida”) (CHARLOT, 2001, p. 148). Porém, diz o autor, quando os jovens entram na escola deveriam aprender novos conteúdos, novas atividades, novas relações e condutas. Assim, entende-se que “não se vá a escola para continuar a aprender como se aprendeu até então [...] mas para aprender coisas específicas” (CHARLOT, 2009, p.148-149). Neste sentido, só “na escola é que ensinam-se coisas que não podem ser ensinadas em outros lugares, sejam essas coisas conteúdos, modos de raciocínios, sejam essas formas de se relacionar com os outros ou consigo mesmo” (CHARLOT, 2008, p. 179).

Os estudos feitos por Charlot (2013) sinalizam, no nosso ponto de vista, pelo menos três dificuldades que a escola enfrenta na sua relação com os jovens: conseguir mobilizar seus estudantes para aprender com prazer, a escola ter-se tornado uma promessa de inserção socioprofissional ao invés de continuar sendo um lugar para o saber e a formação e o fato do saber ter perdido seu valor de uso, para virar só um valor de troca, fomentando a concorrência.

Coerente com proposta de uma leitura positiva sobre a realidade escolar, Bernard Charlot exorta a educar a criança do homem não para adquirir um capital que o leve a dominar os outros seres humanos, mas para participar da aventura humana de aprender. Isso significa investir em outra subjetividade, em outro tipo de relações sociais e apostar na espécie humana capaz de ser solidária socialmente no espaço e no tempo.

Um elemento que faz parte da relação com o saber é o tempo. Os estudos desenvolvidos por Bernard Charlot falam do tempo estratégico e do tempo tático como estratégias a partir das quais os jovens e suas famílias organizam o percurso escolar. Para Charlot (2009), o tempo estratégico é aquele tempo planejado pelas classes médias a longo prazo que assegurem o sucesso escolar dos filhos e, conseqüentemente, uma mobilidade social ascendente. O tempo tático é aquele tempo desenvolvido pelas classes populares. Trata-se de uma relação de luta por uma vida dita de “normal”. Por isso, essas famílias e seus filhos não projetam a longo prazo, a luta passa por tentar finalizar os estudos e procurar emprego, casa, filhos, férias, ou seja, tudo aquilo que é uma realidade para a classe média.

A partir dessas lentes teóricas, na próxima seção apresentamos alguns dados que permitem analisar aspectos implicados na relação dos jovens com o saber.

RESULTADOS: O QUE NOS DIZEM OS JOVENS

Nesta seção, realizar-se-á uma análise qualitativa com base nos autores supracitados do questionário realizado com 191 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, futuros ingressantes no Ensino Médio, e 130 estudantes da 3ª Série do Ensino Médio, das 04 escolas da Rede Clarissa Franciscanas (RCF). Teve-se acesso ao material após um momento de socialização de resultados em uma reunião de coordenação pedagógica. Considerou-se que o material poderia enriquecer a discussão tratada neste artigo e, por isso, solicitou-se à direção o acesso à informação na sua íntegra.

Das 78 questões toma-se como objeto de análise, os dados respondidos sobre: identificação; autoimagem; percepções sobre o social, a escola e o ser jovem; projetos de futuro. Para a análise os dados foram agrupados em três categorias: Condição Juvenil, tempo estratégico e relação com o saber.

A *condição juvenil* pode ser depreendida por um conjunto de 17 questões do instrumento e que versavam sobre posição socioeconômica, raça/cor, idade, autoimagem e comunicação.

Com relação ao recorte de gênero 175 jovens são do sexo feminino, 139 do sexo masculino e 04 declararam-se de outro gênero. Um 69,47% dos jovens moram com os pais; 21,50% com a mãe; 3,12% com o pai; 1,87% com os avôs e 4,05% com outras pessoas. Trata-se de um grupo com maioria racial branca equivalente a 48,57% do total.

Possuem uma autoimagem positiva de si mesmo descrevendo-se como felizes, legais, amigáveis e carinhosos. Essa autopercepção retrata-se na pergunta sobre satisfação com a própria vida, pois, 49,53 % dos sujeitos dizem estar satisfeito e 27,90% muito satisfeito. As falas dos jovens desenharam uma condição juvenil associada à ideia de um estado da alma quando a maioria diz que ser jovem é ser feliz, aproveitar os momentos, não ter preocupações, sentir-se livre, não ter contas para pagar, não ter responsabilidades, ter energia e disposição, ir em festas, ter tempo livre para a comunicação, conexão e jogos online.

Das respostas dos jovens pode se inferir que o grupo se caracteriza por uma realidade socioeconômica de classe média, considerando o número de alunos pagantes, o perfil profissional dos pais, a pouca experiência dos jovens no campo de trabalho, e as expectativas profissionais dos próprios jovens.

Dentro desse grupo, a escola acolhe 100 jovens bolsistas. Na visão desses jovens, estudar numa escola particular é importante, pois, poderão ser preparados para o ingresso na universidade, terão um bom emprego e não passarão por dificuldades financeiras. Constatase que eles estabelecem uma relação tática com a escola, na perspectiva de Charlot, de planejamento familiar e pessoal em função de alcançar uma melhor condição de vida no futuro.

A *relação com o saber* está, portanto, vinculada ao êxito acadêmico nos dois grupos de estudantes. Embora haja uma consciência e opção por uma formação humana, tal como a RCF oferece, essa formação não se sobressai nos dados analisados. Os jovens valorizam a escola como fonte de aprendizagem e formação, mas destaca-se uma maior valorização da família, amigos e redes sociais nesse processo. Os dados indicam a escola como um lugar para aprender conteúdos que garantam aos jovens o sucesso na vida adulta. Os estudantes projetam um futuro feliz e promissor para eles.

Existe uma preocupação, voltada para a falta de emprego, os problemas do crescimento socioeconômico no Brasil, e a necessidade de aprovação no vestibular. Mas, também, estão preocupados com o meio ambiente, desigualdade social, corrupção e feminicídio.

A configuração do *tempo estratégico* pode ser captada nos relatos dos jovens não bolsistas sobre as estratégias familiares visando o sucesso escolar dos filhos que inclui preparo para o vestibular e/ou mercado de trabalho. As perguntas que nos contam sobre esse aspecto versam sobre atividades fora da escola, tempo de lazer, relação com o trabalho e perfil profissional dos jovens. Na fala dos jovens existe pouco tempo para o lazer, pois, levam bastante tarefa para casa. A maioria realiza atividade de cunho acadêmico para dar conta das avaliações e para obter melhores resultados. As famílias priorizam o tempo e qualidade dos estudos para garantir uma posição socioeconômica de sucesso dos filhos. A condição juvenil não está ligada ao trabalho de maneira imediata como é comum para os jovens das camadas

populares, mas à formação acadêmica. Dos 321 jovens que responderam o questionário, 92 tiveram experiência de trabalho e 225 nunca trabalharam.

Em ambos os grupos ser jovem significa dedicar a maior parte do tempo para estudar e alcançar bons resultados que garantam o ingresso nas melhores universidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escutar o que os jovens têm para dizer, problematizar, discutir, expressar, sonhar, desejar, projetar, etc. foi cobrando maior importância desde que a Sociologia das Juventudes demonstrou a riqueza e a importância do fenômeno juvenil.

Refletir sobre alguns dados da pesquisa feita pela escola confessional em pauta permitiu conhecer como os jovens com um poder aquisitivo maior vivem a escola. Assim mesmo, se constatou uma escola em movimento de escuta. Realizar uma pesquisa como a proposta pela escola tem muitos benefícios, especialmente, para repensar os processos de ensino aprendizagem como de saber o sentido que ela tem para seu público. Abrir-se para ouvir o que os jovens têm a dizer exige coragem institucional. Como fruto dessa escuta, foi possível constatar que existe uma preocupação significativa por parte das famílias como da Instituição pelo futuro acadêmico dos jovens. Atrelado a esse interesse, a maioria dos jovens, também, expressaram seus desejos de ingressar em uma universidade.

Os/as autores/as citados neste artigo trouxeram novos olhares sobre a relação dos jovens com a escola. Os pesquisadores buscam abordar a questão juvenil de forma interdisciplinar, confirmando assim que seria insuficiente uma explicação unilateral de tal fenômeno. O artigo não pretende dar respostas nem soluções sobre os aspectos que os jovens colocaram. Tratou-se, antes de tudo, de um exercício de escuta. Dessa escuta, é importante ressaltar que, para esses jovens a escola é importante para sua formação humana e profissional.

Conclui-se que a relação com o saber dos jovens está atrelada ao sucesso escolar, no cumprimento das estratégias traçadas pelas famílias e por eles mesmos para esse sucesso. A relação com o saber se constrói sobre a base de um certo paradoxo, ou seja, o desejo de estar preparado para as exigências de um ingresso na faculdade ou no mercado de trabalho, como de uma formação baseada em valores humanos.

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.

DAYRELL, Juarez. O aluno do ensino médio: o jovem desconhecido. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Juventude e escolarização**: os sentidos do Ensino Médio. Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009, p.16-23.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez (Orgs.) **Formação de professores do ensino médio: o jovem como sujeito do ensino médio.** Etapa I - caderno II:– Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber. In: DIEB, M. (Org.). **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. – (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade, p. 173-181.

CHARLOT, Bernard. **A Relação com o Saber nos meios populares:** Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. CIEE/Livpsic, dezembro 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, MCS. A condição juvenil no século XXI. In: MINAYO, M.C.S; ASSIS, S.G; JAINE, K. (Orgs). **Amor e violência:** um paradoxo das relações de namoro e do ‘ficar’ entre jovens brasileiros [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011, pp. 17-43. ISBN: 978-85-7541-385-2. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 02 maio 2019.

A GESTÃO ESCOLAR E A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE

Carolina Moreira Melo

Graduanda em Ciências Sociais
UFMG - carol.mmelo42@gmail.com

Giovana Matos Queiroz

Graduanda em Ciências Sociais
UFMG - giovanna.mqueiroz@gmail.com

Resumo: O presente trabalho analisa dados coletados numa pesquisa quanti/qualitativa realizada com estudantes do Ensino Médio (regular e EJA) de uma escola da rede estadual da região metropolitana de Belo Horizonte. Uma gestão escolar hierarquizada, a precarização de representação estudantil e comunitária junto à administração escolar (agravada pela ausência de um Grêmio Estudantil) e a presença da figura de um professor autoritário e de um relacionamento conflituoso entre ele e seus alunos foram os pontos de partida da nossa análise e intervenção. Nesse sentido, busca-se entender como a Sociologia pode contribuir diretamente para a construção de uma gestão mais ou menos democrática na escola, uma vez que sua disciplina, seus conteúdos e métodos, acabam por proporcionar maneiras de desvelar relações de poder institucionais e possibilitar reflexão acerca das diferentes maneiras de participação que as/os alunas/os podem desenvolver dentro do espaço escolar.

Palavras-chave: participação estudantil, gestão escolar, ensino de sociologia

INTRODUÇÃO

O trabalho é baseado na análise de dados coletados numa pesquisa quanti/qualitativa realizada com estudantes de uma escola da rede estadual da região metropolitana de Belo Horizonte que atende somente o Ensino Médio (regular e EJA), num contexto de formação de iniciação à docência do ensino de Sociologia através do Programa de Incentivo à Bolsas de Imersão à Docência, PIBID. O PIBID é fundamentalmente um projeto de extensão e pesquisa proposto pelo Governo Federal da Universidade para a Educação. Na UFMG, o Programa foi o responsável por designar, na disciplina de Sociologia, 24 estudantes do Curso de Ciências Sociais - Licenciatura, para atuarem em três escolas da rede estadual em Belo Horizonte. Dentre elas está a escola do presente artigo.

A motivação surgiu da percepção comum dos diários de campo da precarização de representação estudantil e comunitária junto à administração escolar, agravada pela ausência de um Grêmio Estudantil. Aliados a essas características, a observação das aulas de Sociologia revelaram a presença da figura de um professor autoritário e de um relacionamento

conflituoso entre ele e seus alunos, o que também modifica a percepção dos estudantes sobre a disciplina em si.

Tivemos como objetivo mapear o perfil da escola, bem como a percepção, vivência e participação das estudantes na sua gestão e funcionamento. Realizamos observação participante das aulas de Sociologia e de outros eventos escolares nos turnos da manhã e tarde, em que são atendidos os alunos do Ensino Médio Regular, com idades entre 15 e 19 anos. Nos dois casos, o professor responsável pelas turmas era o mesmo, o que possibilitou também uma análise sistemática entre os turnos. Além disso realizamos a aplicação de um questionário para a quase totalidade dos alunos atendidos pela escola, que forneceu dados sobre a experiência no ambiente escolar, o entendimento sobre o conteúdo da disciplina de Sociologia e outros dados demográficos como raça e classe dos estudantes. Como atividade final, realizamos uma intervenção de um mês de duração nas aulas em que observávamos, em temática e conteúdo construídos democraticamente em conjunto com os alunos, em que é possível discutir seus resultados.

Nesse sentido, buscamos entender como o professor de Sociologia pode contribuir diretamente para a construção de uma gestão mais ou menos democrática na escola, uma vez que sua disciplina, seus conteúdos e métodos, acabam por proporcionar maneiras de desvelar relações de poder institucionais, por exemplo, ou de reforçá-las, uma vez que fazem parte do universo de atuação e estudos do cientista social. Além disso, os diálogos possíveis em sala de aula, com as/os estudantes, podem possibilitar uma reflexão acerca das diferentes maneiras de participação que as/os alunas/os podem desenvolver dentro da escola, como foi possível perceber durante a atuação dos bolsistas do PIBID. Como coloca Paulo Freire

é por meio da educação que se pode compreender o que é o poder na sociedade, iluminando as relações de poder que a classe dominante torna obscuras. Também podemos preparar e participar de programas para mudar a sociedade. (Freire & Shor, 1986).

SOBRE A ESCOLA

Como o padrão das escolas estaduais do governo de Minas Gerais, a escola segue uma lógica de prédios paralelos que possuem pátio com espaços de convivência que são utilizados pelos alunos no horário do intervalo. Todas as salas de aula possuem grades nas janelas, os seus acessos também são cercados por portões que permanecem fechados e a circulação é restrita nos momentos de aula. Assim como os alunos, que devem usar os uniformes da escola, as salas de aula são desprovidas de qualquer particularidade, sendo todos os materiais de uso comum padronizados.

Por ser uma instituição de ensino estadual, almeja-se que se relacione com diversas outras instituições públicas. Na escola, em particular, a associação mais presente, que não se dá de forma sistemática, mas pontual, é com a Polícia Militar. Sua atuação se dá diretamente com os alunos, muitas vezes com o aval da direção da escola, que recorre ao serviço prestado

pelos policiais militares em exercício de questões na comunidade, como uma medida indireta disciplinar dos jovens em situação de conflito com a lei. Durante a nossa observação, houve o caso de uma visita do policial responsável pela região, demandado pela escola, para uma conversa com um “aluno problema”, com o intuito de “lembrar” suas pendências e a sua necessidade de frequentar a escola, caso o contrário, estaria no mesmo lugar que seus amigos. Essa conversa foi relatada por uma professora, na sala dos professores, que contava com zombaria que o policial ditou o número do CPF dos ditos amigos do estudante.

A divisão dos alunos, por turno, é uma característica importante para esse artigo. As matrículas para o 1º ano do Ensino Médio são feitas e distribuídas por turno em ordem de inscrição. No entanto, a escola redistribui os alunos ao longo de sua trajetória, adotando critérios de disciplina e desempenho escolar. Depois do 2º ano, remaneja os alunos “indisciplinados”, que tiveram reprovação ou baixo desempenho para o turno da tarde. Essas informações foram obtidas com o professor supervisor do PIBID na escola. Os alunos do turno da tarde, “o turno mais difícil” ou o “pior turno”, quando perguntados sobre a escola e sobre a sua relação professor-aluno, sentem-se prejudicados em suas relações com os professores, que se mostram desinteressados, impacientes ou até mesmo mais agressivos. Essa comparação é interessante, do ponto de vista qualitativo, pois muitos desses relatos vêm de alunos que não estão em sua série regular, e já passaram pelo turno da manhã, pois no momento de sua reprovação foram transferidos para a tarde.

Além da divisão por turnos, os alunos são constantemente remanejados de turma no turno da tarde. Muitos estudantes são transferidos de turma durante os bimestres letivos, sendo essa prática constantemente atestada por nós durante a nossa permanência na escola. Há também uma estigmatização das salas, além da divisão dos turnos, que é muito presente durante as conversas na sala dos professores e das impressões passadas a nós pelo professor supervisor. Essa estigmatização também é responsável, de certa forma, por uma mudança de tratamento entre as salas.

A escola possui um sistema de avaliações que se diferencia dos demais. As notas dos alunos, independentemente da série em que se encontram, é dividida entre o professor e a escola. Sessenta por cento da nota é de responsabilidade avaliativa do professor de cada disciplina. Os outros quarenta por cento são de responsabilidade da coordenação pedagógica da escola. Esses quarenta pontos são resultado das seguintes avaliações: simulado do ENEM - realizado em dois dias (duas provas) com um total de 64 questões, uma redação - todo bimestre a Língua Portuguesa trabalha um tema que é aplicado em um dia para todas as turmas, atitude - nota fornecida no Conselho de Classe, pelos professores, para cada estudante, estudo dirigido de Matemática - lista de exercícios para todas as turmas e o projeto Sala Limpa - que consiste na avaliação diária, feita por todos os professores, da limpeza, organização e o desligar das lâmpadas, no intervalo e final da aula, durante o bimestre. A nota final é calculada segundo a média, e de acordo com o professor de Sociologia e também autor do projeto, o Sala Limpa é a avaliação em que os estudantes atingem a maior nota entre as demais.

Os responsáveis pela direção da escola fazem parte do corpo docente e são eleitos por meio de processo que envolve a comunidade escolar (estudantes, corpo docente) e a comunidade (moradores do entorno da escola). À direção cabe nomear os cargos de coordenação pedagógica no momento da sua tomada de posse. O trabalho é gerido por essa coordenação que desenvolve os principais projetos da escola e distribui funções aos professores, bem como acompanha a evolução do seu trabalho com o uso dos Diários de Classe. É também função da coordenação pedagógica a avaliação de projetos desenvolvidos e a organização das atividades que compõem o quadro avaliativo da escola. No entanto, como foi observado, a participação da comunidade e dos estudantes no processo de eleição de chapa para coordenação é tão baixo que é desconsiderado. Da mesma forma, a escola não possui Grêmios Estudantis. O professor de Sociologia, durante conversa a esse respeito diz que o grêmio da escola “funcionava até o momento da ocupação” (referindo-se às ocupações dos estudantes secundaristas em 2015/2016), mas que perdeu o sentido e por isso perdeu também o seu apoio.

AS OBSERVAÇÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO

Durante nosso estágio desenvolvido na escola, foi feito o reconhecimento de seu espaço físico e parte do administrativo, da comunidade escolar e do projeto pedagógico. Já em sala de aula, feita a observação da dinâmica da turma, da relação professor-aluno e do conteúdo programático.

Pudemos então perceber que a gestão escolar é marcada pela hierarquia da direção e do corpo pedagógico e docente sobre o restante da comunidade escolar. A instituição utiliza o sistema de representantes de turma, que possuem atuação limitada à realização de tarefas administrativas designadas pela direção da escola. Quem escolhe os representantes que participarão da eleição são os próprios professores. Segundo Maria da Glória Gohn, o modelo de gestão escolar antidemocrático é explicado por uma cultura de centralização de poder nas instituições escolares e órgãos colegiados, que apesar de previsto em lei, não pratica os princípios da igualdade e universalidade da participação, pois

Sem isso, temos uma inclusão excludente: aumento do número de alunos nas escolas e estruturas descentralizadas que não ampliam de fato a intervenção da comunidade na escola. Temos setores que pretensamente estão representando o interesse público, mas que na realidade defendem o interesse de grupos e corporações, ou a manutenção do poder tradicional, cujo papel é exercer o controle, a vigilância em razão de uma falsa participação ordeira e voltada para a responsabilização da comunidade (pais, mães e outros mais) nas ações em que o Estado se omite. (GOHN, 2006)

Acrescentamos ainda que a gestão escolar não pode ser resumida nos processos de tomada de decisão, pois também “implica identificar problemas, acompanhar ações, controlar

e fiscalizar, avaliar resultados” (SOUZA, 2009). Assim, reiteramos a importância da participação da comunidade escolar pois

O caráter educativo que essa participação adquire, quando ela ocorre em movimentos sociais comunitários, organizados em função de causas públicas, prepara os indivíduos para atuarem como representantes da sociedade civil organizada. (GOHN, 2006)

No questionário aplicado confirmamos que 46,33% das/os estudantes disseram que a escola os incentiva pouco na construção de propostas de atividades escolares e 61% acredita que a escola os incentiva pouco a participar das decisões tomadas na escola. Considerando que a representação estudantil em conselhos é precarizada, agravada pela ausência de um Grêmio Estudantil e a comunidade também não está envolvida nos processos de deliberação e tomada de decisão da gestão e mediação escolar, concluímos que a democracia não é exercida pois

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas, (...) processo sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento (SOUZA, A. R., 2009, p. 125)

INTERVENÇÃO

A partir dos resultados obtidos com as observações realizadas até o momento, propusemos aos alunos uma criação conjunta de atividade que fizesse sentido para sua realidade. Como o racismo era frequentemente citado em aulas expositivas e em momentos de diálogo com os estudantes, foi negociado com a escola que a intervenção poderia ser viabilizada durante a programação da Semana da Consciência Negra, reservada pelo professor para realização durante todo o mês de novembro, com a concessão de parte ou da totalidade das aulas. A motivação da atividade segue dois argumentos. O primeiro deles é de incentivar a organização dos alunos como grupo de estudantes, sendo essa a razão, segundo os próprios alunos, de problemas de representação, comunicação e na constante subalternização dos estudantes que são tutelados, infantilizados e punidos pela escola, que se utiliza da coerção simbólica com o comportamento dos professores e do poder exercido pelo sistema de avaliação e distribuição de pontos. Essa não é uma situação particular pois

Parece que a escola, tanto a pública quanto a privada, não tem priorizado a questão da participação como uma dimensão importante do processo educativo vivenciado pelos jovens e nem mesmo os tem informado a respeito da existência dessas instâncias. Uma resposta

fácil diante desses dados é atribuir o problema aos alunos, considerando-os desinteressados ou apáticos. No entanto, quando a escola oferece atividades diferenciadas, os alunos e as alunas tendem ao envolvimento. (DAYRELL, et al, 2010, p. 250)

Sendo assim, a realização de uma atividade que seja organizada, planejada e executada pelos próprios estudantes torna-se uma saída à falta de autonomia e uma experiência de politização e gestão democrática. O segundo objetivo é de atender a uma demanda dos alunos pela abordagem de temas de seu interesse, que acreditam ser da competência da Sociologia. Percebe-se que muitos desses temas são negligenciados pelo cronograma do professor ou da escola, ou quando são abordados em sala, não contam com a participação dos estudantes. Acreditamos que o estudo da Sociologia tem a potencialidade de problematizar as estruturas de poder que perpassam o cotidiano dos alunos, possibilitando que eles questionar a própria realidade, incluindo aí a instituição escolar.

Mais que isto, a sociologia constituiria uma contribuição decisiva para a formação da pessoa humana, já que nega o individualismo e demonstra claramente nossa dependência em relação ao todo, isto é, à sociedade na qual estamos inseridos. maior comprometimento e responsabilidade para com a sociedade em que se vive. (SARANDY, 2008)

Assim, os estudantes foram convidados a sugerir temas relacionados à população negra no Brasil e em todas as salas, os temas sugeridos tiveram a convergência em alguns tópicos como: racismo, estética, violência policial/institucional, cotas raciais. Houve variações como: violência contra a mulher negra, cultura e racismo como construção social. Em seguida, os alunos dividiram-se em grupos e escolheram um ou mais temas que eles mesmos sugeriram para debater com os colegas. Durante todo o momento de discussão foi feita uma espécie de orientação para que os alunos pudessem atentar para algum aspecto importante que relacionasse a Sociologia com o assunto em discussão. As duas semanas seguintes foram utilizadas pelos alunos para apresentar para os colegas sobre os resultados da pesquisa e a conclusão da discussão. Todos os grupos apresentaram em sua fala experiências pessoais, exemplos de seu cotidiano e abriram a discussão sobre assuntos importantes na sala. Os assuntos que geraram mais discussão durante as apresentações foram o de identificação racial e o de cotas na universidade. Feito esse diagnóstico, pensou-se dinâmicas para abordar os temas. A primeira dinâmica contou com a participação dos alunos para identificar onde se localizam nos grupos raciais e foi importante para falar sobre auto identificação, dificuldade de reconhecimento, racismo, e também introduzir o assunto da fraude nas cotas raciais que ocorrem nas Universidades. Com isso, buscou-se explicar os critérios utilizados pelas instituições de Ensino Superior para frear a prática da falsa autodeclaração racial. E, seguida com um esquema no quadro, explicou-se a divisão de cotas para a entrada na universidade pelo SISU. Esse momento foi importante para delimitar com clareza a importância das cotas raciais, devido aos desentendimentos gerados em relação à capacidade intelectual, ou à melhoria do ensino

nas escolas públicas do país. Para sustentar o argumento das cotas raciais como medida reparadora das experiências de racismo no ambiente escolar, utilizou-se o artigo de Marília Carvalho, que fala sobre as diferenças no desempenho escolar de alunos negros e brancos devido às experiências de racismo na escola.

Após a realização das atividades, em conversa com os estudantes em uma espécie de autoavaliação, foi possível perceber a satisfação em poder discutir o assunto abordados, ter dúvidas sanadas e ter a possibilidade de mais espaços para diálogo em sala de aula com os colegas. Nas semanas seguintes às dinâmicas recebemos notícias de que os alunos tinham a intenção de reabrir o Grêmio Estudantil na escola, o que consideramos um reflexo da importância da constante problematização de questões antes naturalizadas no ambiente escolar.

CONCLUSÃO

A pesquisa de campo realizada na escola citada revelou um ambiente hierarquizado, com forte presença do autoritarismo dos professores sobre os alunos e estudantes pouco envolvidos com o ambiente escolar. A partir dessas hipóteses e ocupando um lugar privilegiado como estagiárias na escola, pudemos contribuir com a construção de uma metodologia de aulas colaborativas, que incentivava a apropriação dos alunos do conteúdo da disciplina de Sociologia para aplicação em própria realidade, subvertendo a noção tradicional de ensino.

Diante do objetivo que tínhamos de aproximar os estudantes do debate acerca de seu processo de aprendizagem, autodeterminação como estudantes e como sujeitos jovens, em busca da identificação dos problemas mais frequentes na convivência e na didática das aulas, a partir das análises das experiências realizadas e do retorno dos alunos sobre as atividades, podemos concluir que existe uma correlação entre o estudo das relações de poder no contexto dos estudantes e a participação destes, pois os alunos tomaram o estudo das relações como ponto de partida para a conscientização e tomada de responsabilidade do sistema vigente, fazendo um levantamento de possíveis resoluções para os problemas e consequente melhora do quadro geral.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2005, n.28, pp.77-95. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100007>.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo?. *Educ. rev.* [online]. 2010, n.38, pp.237-252.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social.. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, . Proceedings online... Faculdade de Educação, Universidade de

São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 24 junho. 2019.

SARANDY, F. M. (3 de Agosto de 2008). *O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL*. Fonte: Movimento de Área Ciências Sociais Região Sul. Disponível em: <<https://macsul.wordpress.com/2008/08/03/o-ensino-de-ciencias-sociais-no-ensino-medio-no-brasil/>>. Acesso em: 24 junho. 2019

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educ. rev.* [online]. 2009, vol.25, n.3, pp.123-140

O QUE PENSAM OS JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS SOBRE A NOVA REFORMA DO ENSINO MÉDIO?

Denise Maria Reis

Pós-doutoranda em Educação

UNIVÁS - denisemreis@terra.com.br

Resumo: A nova reforma do ensino médio, promulgada pela Lei 13.415/2017, revela tensões em torno de suas propostas, com destaque para a organização flexível do currículo e o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A flexibilidade curricular se apresenta sob a forma de itinerários formativos que, supostamente, serão escolhidos pelos jovens e compostos por componentes curriculares, estudos e práticas obrigatórios. O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma parte dos resultados da pesquisa de pós-doutorado em educação intitulada “A Nova Reforma do Ensino Médio e a Implantação da Base Nacional Comum Curricular: repercussões no ensino e prática docente de sociologia” desenvolvida na Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) junto às escolas públicas estaduais de ensino médio do município de Pouso Alegre/MG. Pretende-se, portanto, apresentar as percepções dos jovens sobre a reforma e as possíveis implicações em suas formações pessoais e profissionais. Foram realizadas oito rodas de conversa com jovens de três das oito escolas participantes do estudo, no período de abril a maio de 2019. Cinco questões problematizadoras balizaram as rodas de conversa: 1. Qual a função da escola? 2. Para que serve a sociologia? 3. O que acham da ideia de itinerários formativos? 4. O que pensam sobre o aumento de carga horária do ensino médio? 5. Sentiriam-se prejudicados sem a disciplina de sociologia? Os resultados apontam que, em sua imensa maioria, os jovens desconhecem a nova reforma e a proposta da BNCC, mas respondem positivamente à ideia de construção de itinerários formativos porque assim poderiam se dedicar apenas às disciplinas com as quais têm mais afinidade. O aumento da carga horária foi o ponto mais criticado por impossibilitar a conciliação de trabalho com estudo. A sociologia, por sua vez, é vista como disciplina importante para a compreensão da sociedade por cerca da metade dos jovens e alguns poucos afirmam que se sentiriam lesados caso ela ficasse fora do seu itinerário formativo. A escola é apreendida como fonte importante de conhecimento e como espaço de convivência, de aprendizado e de respeito às diferenças, e, ao mesmo tempo, de práticas de discriminação e *bullying*. Questões que dizem respeito à sexualidade e gênero mobilizam debates sobre os papéis a serem desempenhados pela escola e família.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; BNCC; Escola Pública; Ensino de Sociologia; Juventudes.

INTRODUÇÃO

Há 10,3 milhões de jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos, segundo o último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2011). Cerca de 54% estão matriculados no ensino médio e 1 milhão evadem todos os anos (ANDES-SN, 2017). A aprendizagem dos estudantes tem atingido níveis insatisfatórios (BASSI; CODES; ARAÚJO, 2017), indicando a exigência da melhoria na qualidade da educação.

O ensino médio é uma etapa escolar que carece de “definição de seu estatuto pedagógico” (NOSELLA, 2016, p. 19): na prática, não se sabe se sua função é profissionalizante ou pré-profissionalizante, preparatória ao ensino superior, fase intermediária ou terminal. Historicamente, sua identidade oscila entre a ênfase na formação geral ou na profissionalização, na formação para cidadania ou para o ingresso na universidade, e isso se deve, em grande medida, às constantes reformas e demandas de inclusões/exclusões de conteúdos curriculares (KRAWCZYC, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96), em seu artigo 35, define o ensino médio como etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tendo direitos e objetivos definidos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (conforme adendo da lei da nova reforma do ensino médio). Contudo, a tensão em torno da articulação entre cultura geral e qualificação profissional técnica permanece.

A nova reforma do ensino médio, sancionada pela Lei 13.415/2017, prevê uma organização flexível do currículo com a qual os jovens, supostamente, poderão escolher itinerários formativos, incluindo a formação técnica e profissional. Também prevê o aumento de carga horária de 800 para 1.400 horas anuais.

Este trabalho tem como objetivo apresentar resultados parciais da pesquisa de pós-doutorado em educação intitulada *A Nova Reforma do Ensino Médio e a Implantação da Base Nacional Comum Curricular: repercussões no ensino e prática docente de sociologia desenvolvida na Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) junto a escolas públicas estaduais de ensino médio do município de Pouso Alegre/MG*. Participam do estudo oito unidades escolares e, além da observação de aulas e de reuniões de equipe pedagógica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (FLICK, 2004) com 10 professores de sociologia e oito rodas de conversa com jovens de três das oito unidades escolares. As discussões em grupo (FLICK, 2004) foram balizadas por cinco questões problematizadoras. Pretende-se, dessa forma, apresentar as percepções dos jovens sobre a reforma e as possíveis implicações em suas formações pessoais e profissionais.

A REFORMA E A BNCC DO ENSINO MÉDIO

A nova reforma do ensino médio foi iniciada em 2013 com o Projeto de Lei 6.840¹ apresentado pela Comissão Especial de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. O projeto resultou da pressão de setores da sociedade vinculados ao empresariado nacional (FERRETTI, 2018) e sua proposição teve sequência com a Medida Provisória 746/2016².

1 Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 23 jun. 2019.

2 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 23 jun. 2019.

Em outubro de 2016, ocupações de escolas, institutos federais e universidades públicas emergiram em várias unidades federativas do país em contraposição à MP 746/2016 e à Proposta de Emenda Constitucional 241³ (Emenda Constitucional 95/2016) que estabeleceu teto para gastos primários, como saúde e educação.

A MP foi sancionada pelo presidente Michel Temer transformando-a na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Desde o início, a nova reforma do ensino médio foi justificada pela necessidade de melhoria do desempenho dos estudantes no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e em outras avaliações em larga escala, buscando aproximar essa etapa escolar aos interesses dos estudantes e do mercado de trabalho (em termos de produtividade e de desenvolvimento econômico) por meio da modernização/flexibilização da estrutura curricular (SILVA; SCHEIBE, 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017; MOURA; LIMA FILHO, 2017; FERRETTI; SILVA, 2017; LIMA; MACIEL, 2018; FERRETTI, 2018).

A Lei 13.415/2017 da nova reforma incorpora o artigo 35-A à LDB. O parágrafo 2º do artigo menciona sociologia e filosofia, mas não como componentes curriculares obrigatórios e sim como estudos e práticas: “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Também altera o artigo 36º da LDB (BRASIL, 1996) que passa a vigorar com o seguinte texto:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

Observa-se a inclusão da formação técnica e profissional nos itinerários formativos que deverá ter seus cursos verificados no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos ou reconhecidos pelo respectivo Conselho Estadual de Educação. Cabe enfatizar o parágrafo 6º e seus incisos que abrem margem para escolas e empresas firmarem parcerias para a certificação da aprendizagem profissional, ou seja, para considerar formação técnica e profissional as experiências de jovens empregados ou em programas de aprendizagem profissional. Destaca-se também o parágrafo 11º e seus incisos, pois preveem o estabelecimento de convênios com instituições de educação a distância (EAD).

É a partir da Portaria Nº1.432 de 28 de dezembro de 2018 do Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2018c) que há o estabelecimento de “referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio”. Estas, por

3 Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>. Acesso em: 23 jun. 2019.

sua vez, são atualizadas um mês antes por meio da Resolução N° 3, de 21 de novembro de 2018, da Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2018a). O inciso III do artigo 6° apresenta a definição dos itinerários formativos:

Cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio (BNCC-EM)⁴ foi promulgada quase dois anos depois da lei da reforma, em 17 de dezembro 2018, por meio da Resolução N° 4 do Conselho Pleno do CNE (BRASIL, 2018b). O parágrafo 1° do artigo 1° dispõe que,

como documento normativo, a BNCC-EM define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito dos adolescentes, jovens e adultos no Ensino Médio, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.

Destaca-se também o artigo 12° e seu parágrafo único que tratam da possibilidade de alinhamento imediato dos currículos e propostas pedagógicas das instituições ou redes escolares à BNCC-EM, mas que a adequação “deve estar concluída até início do ano letivo de 2020, para a completa implantação no ano de 2022”.

A nova reforma, portanto, prevê o aumento progressivo da carga horária do ensino médio e a implantação da BNCC e de itinerários formativos por meio dos quais os jovens, supostamente, podem decidir se prepararem para o mundo do trabalho ou darem prosseguimento aos estudos. Essa é a ideia de flexibilidade que se busca instituir à formação e à possibilidade de escolha pelos jovens.

Para Moura e Lima Filho (2017), o discurso da flexibilização do currículo e do protagonismo atribuído aos jovens na escolha de itinerários formativos evidencia a ideia de aligeiramento do ensino médio pela redução curricular – além da perda da concepção deste nível como etapa final da educação básica. Já Motta e Frigotto (2017, p. 368) entendem que não se trata de “livre escolha”, como defendem os reformadores, mas de uma decisão compulsória, uma vez que é exigida uma carga horária obrigatória, inclusive quando ocorrer sua ampliação com a proposta de escola em tempo integral. “Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento”.

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e

4 A versão final da BNCC-EM pode ser encontrada no endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jun. 2019.

inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela. Estamos mais uma vez frente a uma equação economicista para pensar a educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas. [...] Nesse contexto, a Lei n. 13.415 de 16/02/2017 “flexibiliza” o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias) a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36-37).

O aumento de carga horária com o intuito de chegar a 7 horas diárias desconsidera o contingente de quase 2 milhões de jovens que estudam e trabalham (SILVA; SCHEIBE, 2017), além da falta de infraestrutura e corpo docente em quantidade suficiente para dobrar a jornada (SILVA; SCHEIBE, 2017; MOURA; LIMA FILHO, 2017). Para atender a carga horária total, permite-se a possibilidade de que os sistemas de ensino firmem convênios com instituições de educação a distância, favorecendo a privatização da educação básica – incluindo a venda de plataformas digitais, aplicativos, materiais didáticos etc. –, mas também o recebimento de financiamento público pelos grupos educacionais privados para a oferta de formação online regular e/ou técnica e profissional (SILVA, 2018).

Estamos diante de políticas educacionais que suscitam preocupações quanto à estrutura e investimento público necessários para viabilizar sua implantação, e também no que se refere à formação de qualidade dos jovens brasileiros que transcenda o objetivo de atingir melhores índices nas avaliações nacionais e internacionais em larga escala, focado estritamente em resultados (GONÇALVES, 2017).

PERCEPÇÕES DE JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Realizamos rodas de conversa em três das oito escolas estaduais de Pouso Alegre/MG participantes do estudo, entre abril e maio deste ano, a partir de cinco questões problematizadoras: 1. Qual a função da escola? 2. Para que serve a sociologia? 3. O que acham da ideia de itinerários formativos? 4. O que pensam sobre o aumento de carga horária do ensino médio? 5. Sentiriam-se prejudicados sem a disciplina de sociologia?

Apesar dos jovens, em sua imensa maioria, desconhecerem a reforma e a BNCC-EM, responderam positivamente à ideia de construção de itinerários formativos porque assim poderiam se dedicar apenas às disciplinas com as quais têm mais afinidade. Observou-se uma percepção entusiasmada por parte dos jovens no sentido de se envolverem somente com conteúdos que lhes tragam interesse e prazer a partir dos itinerários formativos, repercutindo um melhor desempenho escolar.

Alguns poucos jovens ponderaram sobre a maturidade para escolher o que se quer estudar, como no caso de uma estudante do terceiro ano: “A gente às vezes não sabe nem o que quer fazer na faculdade, imagina no ensino médio”. Outra jovem, da mesma turma, também considerou: “E se eu me arrepender de não ter estudado tal matéria? Como vou fazer?”. Um jovem de uma turma de segundo ano seguiu um raciocínio semelhante: “Não é correto [o modelo de itinerários formativos], pois o adolescente muda de opinião o tempo todo e não sabe ao certo se é a opinião que quer seguir para a vida toda”.

Com efeito, alguns jovens podem estar preparados para escolhas de itinerários formativos, mas não em relação a projetos e trajetórias de vida (BASSI; CODES; ARAÚJO, 2017).

Os estudos sobre a condição juvenil contemporânea chamam a atenção para as dificuldades dos jovens na construção de suas trajetórias em contextos de incertezas e desigualdades sociais, quase sempre sem contar com o apoio de políticas públicas. A escola de ensino médio pode ser um espaço importante de acolhimento e de acesso a conhecimentos, saberes e experiências que permitam superar tais dificuldades. No entanto, ao propor a construção de propostas curriculares esfaceladas em áreas de conhecimento e com visões tão restritas da articulação entre ensino técnico-profissional e ensino médio, a lei certamente contribuirá para restringir o campo de possibilidades já tão estreito para a maior parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras (LEÃO, 2018, p. 19, e177494).

Sobre se arrepender e mudar de ideia, um jovem de uma turma de segundo ano pontua: “podemos nos especializar no que queremos no momento, assim como podemos mudar de opinião depois e se especializar em outras coisas. Quanto mais conhecimento melhor”. Um ponto a ser destacado a partir desta fala são os processos de transição para a vida adulta cada vez mais flutuantes, descontínuos e reversíveis (PAIS, 2001). Este jovem, por exemplo, não se preocupa com a linearidade de sua formação; ao contrário, vê com tranquilidade a possibilidade de escolher, reavaliar e fazer novas escolhas.

Outro ponto relevante é a noção de “conhecimento para vida”, que seria prejudicado com a adoção de itinerários formativos, que emerge na fala de uma jovem de outra turma de segundo ano: “com a escolha do que estudar, muitas pessoas não terão o conhecimento básico sobre determinado assunto necessário para a vida”. Seu colega demonstra noção de integralidade entre as diferentes áreas do conhecimento ao se opor aos itinerários: “não é correto pelo fato de uma matéria complementar a outra. Não adianta saber matemática e não saber português” [por exemplo].

Em relação a isso, destacamos as contribuições de Krawczyk e Ferretti (2017) que tratam da necessidade de uma formação que possibilite aos jovens a compreensão ampla e crítica da sociedade em que vivem e do modo como o trabalho que realizam é estruturado, visando a construção de caminhos mais humanizadores, solidários e equitativos de convivência e de produção das condições de existência. Essa seria uma formação conectada com

a vida concreta dos jovens e não somente voltada aos interesses do mercado de trabalho e da reestruturação sistêmica.

Entretanto, quando questionados se se sentiriam prejudicados com a ausência da sociologia no itinerário formativo escolhido, cerca da metade dos jovens respondeu que não. Isso talvez se deve à falta de compreensão da função da disciplina; diversos estudantes a definiram de forma bastante ampla, como o “estudo da sociedade”, sem apresentarem mais detalhes sobre suas contribuições. Uma das turmas de terceiro ano forneceu uma importante pista: “a professora de sociologia só manda a gente fazer cópia”. Uma turma de segundo ano de outra escola pontuou que o professor é insistente num único assunto.

O aumento da carga horária foi bastante criticado por impossibilitar a conciliação de trabalho com estudo. Nota-se a forte presença de percepções desfavoráveis à proposta. As primeiras ideias mencionadas numa das rodas de conversa foram: “inviável”, “imprudente”, “péssimo; a vida é mais que isso [escola]”. Jovens do segundo ano assinalaram: “não concordamos, pois temos obrigações fora da escola. Exemplo: trabalhar ou fazer algum curso no período da tarde”.

A reforma prevê a ampliação de 800 horas/aula/ano para 1.400 horas/aula/ano ou 7 horas/dia, mas não define um prazo para seu cumprimento. Apenas trata de uma meta de, pelo menos, 1.000 horas/aula/ano a ser atingida nos próximos cinco anos a partir de 02 de março de 2017 (BRASIL, 2017). “Ao fazer essa ampliação, o texto legal não leva em conta a realidade de muitos jovens brasileiros, que necessitam conciliar trabalho e estudos” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 11, e230058).

Além do acesso universal ao ensino médio não ter sido alcançado e de cerca de 2 milhões de jovens inscritos no período noturno (ANDES-SN, 2017), temos ainda o desafio dos jovens que não estão em idade “regular” e que, portanto, precisam frequentar as aulas da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Cabe ressaltar que a reforma do ensino médio visa atender os interesses de melhoria no desempenho em avaliações como o IDEB e o PISA (*Programme for International Student Assessment*), “flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala” (LEÃO, 2018, p. 19, e177494).

Uma compreensão crítica partiu de uma jovem do segundo ano: “não concordo, pois com a carga horária atual a escola já não tem muitos recursos. Então, com o aumento da carga, será que teremos mais recursos?”. Outros jovens também assinalaram a necessidade de maior destinação de recursos para alimentação, corpo docente, transporte. Importante que os jovens tenham levantado esses elementos materiais e concretos necessários para a ampliação da carga horária e implementação da escola em tempo integral no ensino médio. Numa conjuntura política e econômica de cortes drásticos no orçamento das políticas sociais e de ataque aos direitos fundamentais do povo brasileiro, é preciso considerar até que ponto a reforma e a implantação da BNCC são, de fato, viáveis.

Se evidencia a impossibilidade de realização dos proclamados protagonismos juvenil e flexibilidade, pois essas precárias condições, na grande maioria das escolas, demandam amplos, vultosos e imprescindíveis investimentos. Não obstante, tal ampliação está negada por duas décadas face às consequências da EC 95 [...] (MOURA; LIMA FILHO, p. 120).

Outra percepção crítica foi registrada por uma turma de terceiro ano: “É provável que aconteça uma grande evasão”. Respalando esse entendimento, Leão (2018) assinala que a lei da reforma é lacônica no que diz respeito à garantia de acesso ao período noturno em condições adequadas pelos jovens trabalhadores, o que pode contribuir tanto para a evasão quanto para o impedimento de um vasto número de jovens ao direito de finalização de sua escolarização básica.

A questão metodológica também foi assinalada no âmbito da ampliação da carga horária por uma jovem do segundo ano: “teria que mudar o formato do que é a aula hoje. É muito maçante”. Isso pode indicar que muitos alunos que não precisam trabalhar até se encantariam com a ideia de permanecer em período integral na escola, desde que o modelo tradicional fosse substituído por propostas pedagógicas mais criativas e interativas. Ademais, “tempo integral, dissociado da concepção de formação humana integral, apenas reitera processos de seleção e exclusão escolar, marcas históricas do ensino médio brasileiro” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 29).

Há uma dupla visão sobre a escola: é fonte essencial de conhecimento, espaço de convivência, de aprendizado e de respeito às diferenças. Por outro lado, é também lugar de práticas de discriminação e *bullying*. Para Leão, Dayrell e Reis (2011), a escola representa expectativas aos jovens para a formulação de seus projetos de vida, embora estes também entendam que ela se encontra limitada no atendimento de suas necessidades. Tais demandas relacionam-se, em grande medida, ao ingresso no mercado de trabalho e à possibilidade de um bom emprego (PEREIRA; LOPES, 2016), mas também ao reconhecimento da diversidade de identidades, condições e histórias de vida, vivências na escola. “É possível dizer que uma escola pode combinar a busca da universalidade da experiência escolar com a singularização dos processos educativos” (BRENNER; CARRANO, 2014, p. 1238).

Por fim, um aspecto que chama a atenção é o papel da escola e da família no ensino de conteúdos relativos à sexualidade e às relações de gênero. Para alguns jovens, essa é uma tarefa de competência da instituição familiar. Outros, por sua vez, contestam a capacidade dos pais ou responsáveis de abordarem tais assuntos adequadamente e, portanto, entendem que cabe à escola ministra-los na perspectiva científica. Vale ressaltar que tratar dessas temáticas na esfera pública, incluindo o âmbito escolar, é possibilitar sua discussão na perspectiva dos direitos, garantindo a o exercício da sexualidade na vida privada (GAVA; VILLELA, 2016) e buscando construir relações de gênero mais igualitárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas implicam a interpretação e recriação de propostas dentro e entre os contextos da prática (MAINARDES, 2006). Por isso, é fundamental escutar o que os jovens têm a dizer a respeito das políticas que afetam seus processos de escolarização e formação profissional. Não somente os jovens, mas os professores, os gestores, as famílias e comunidades, a sociedade em geral.

Ao debater o caráter *flexibilizador* da reforma e da BNCC do ensino médio, é preciso considerar as percepções desses sujeitos e, ao mesmo tempo, refletir sobre os processos de *flexibilização* das relações de trabalho e da proteção social do Estado (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017) num capitalismo de novo tipo (SENNETT, 2007).

REFERÊNCIAS

ANDES-SN. **A contrarreforma do ensino médio**: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei Nº 13.415/2017. Brasília, DF: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2017.

ARELARO, L. Reforma do ensino médio: o que querem os golpistas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 11-17, jan./jun. 2017.

BASSI, C.; CODES, A.; ARAÚJO, H. Nota Técnica - O Que Muda com a Reforma do Ensino Médio: conhecendo suas alterações, o debate e as lacunas. **Disoc/Ipea**, n. 41, p. 3-15, jun. 2017.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**: características da população e dos domicílios. Resultados do Universo. Rio de Janeiro. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução Nº 3 de 21 de novembro de 2018a**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução Nº 4 de 17 de dezembro de 2018b**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. GABINETE DO MINISTRO. **Portaria Nº 1.432 de 28 de dezembro de 2018c**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem

as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRENNER, A. K.; CARRANO, P. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1223-1240, out./dez. 2014.

FERRETTI, C.; SILVA, M. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017.

FERRETTI, C. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GAVA, T.; VILLELA, W. Educação em sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, n. 24, p. 157-171, dez. 2016.

GONÇALVES, S. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

KRAWCZYK, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 75-98.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. Flexibilizar pra quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

LEÃO, G.; DAYRELL, J.; REIS, J. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-23, e177494, 2018.

LIMA, M.; MACIEL, S. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-25, e230058, 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MOTTA, V.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

MOURA, D.; LIMA FILHO, D. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

NOSELLA, P. **Ensino médio à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscates**. Lisboa: Ambar, 2001.

PEREIRA, B.; LOPES, R. E. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar. 2016.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SILVA, M.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, M. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-34, e214130, 2018.

CULTURAS JUVENIS MEDIADAS PELO CINEMA: EXPERIÊNCIAS EM DUAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM BELO HORIZONTE

Grimberg Dailli Silva

Mestrando em Educação e docência
UFMG - grimbergx@yahoo.com.br

Pedro Teixeira Castilho

Professor Adjunto FAE UFMG
contatocastilho@gmail.com

Resumo: Este artigo traz algumas reflexões iniciais de uma pesquisa de mestrado, ainda em andamento, que investiga as culturas juvenis mediadas pelo cinema no ambiente escolar. O objetivo é compreender o tripé juventudes/cinema/educação valendo-se da sétima arte para mobilizar a participação e a circulação dos saberes juvenis. A possibilidade de a linguagem cinematográfica, que muito agrada aos jovens¹, aliar-se à escola como uma forte mediadora entre as vozes juvenis e a construção do conhecimento faz com que estes alunos falem de si e das questões que os afligem. No entanto, uma suposta dificuldade para compartilhar seus saberes e vivências produz a falta de identificação deste grupo com a instituição que, por direito, ele frequenta. De caráter qualitativo, utilizando-se do método da Conversação com estudantes da Educação de Jovens e Adultos de duas escolas públicas de Belo Horizonte/MG, analisamos as interfaces entre as culturas jovens, as experiências de juventudes e a instituição escolar percebidas nas narrativas dos processos de condição juvenil suscitados por filmes exibidos e discutidos em sala de aula. Ainda na fase de coleta de dados, a pesquisa tende a apontar a falta de familiaridade em trabalhar com o cinema na escola sob a perspectiva da sensibilidade/subjetividade para promover a emancipação.

Palavras-chave: Cinema e educação. EJA. Juventudes. Culturas juvenis. Metodologia.

INTRODUÇÃO

A exibição de filmes na escola é uma prática comum, embora muitas vezes criticada em suas intenções supostamente pedagógicas (LEANDRO, 2001). Este recurso pode ser potencializado e potencializador para a interação e a partilha dos saberes juvenis. Porém, pensar o cinema na escola traz à tona três questões: Quem são os jovens e as jovens estudantes da contemporaneidade? Que demandas, experiências e saberes compartilham entre si e com a escola? De que maneira a sétima arte contribui para a reflexão da condição juvenil?

Devido à sua importância nos espaços onde se faz presença, a juventude é considerada uma categoria social que passa a desafiar a sociedade através dos novos valores que traz consigo sejam eles nos aspectos sociais, culturais, morais e sensório-afetivo-experimentais.

1 Com o intuito de ressaltar a igualdade entre os gêneros neste texto, onde se lê “aos jovens” entenda-se também “às jovens”, bem como em todos os termos com variação de masculino e feminino.

No início do século XX, emerge como objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, inclusive a Educação, trazendo uma reflexão mais ampla sobre como viver os novos tempos e espaços. Mais do que uma etapa preparatória para a vida adulta, porém já distanciado da infância, este segmento elabora sua identidade e subjetividade com a criação e apropriação de vínculos ligados geralmente ao lazer, às novas tecnologias e à cultura produzida e consumida pelo mesmo.

Entretanto, a sociedade geralmente tem dificuldade em reconhecer como legítimos os elementos caracterizadores do universo juvenil, atribuindo julgamentos adultocêntricos às expressividades deste público. Social e historicamente caracterizados de forma múltipla, os jovens costumam ser vistos pejorativamente com grande carga de alienação, transgressão, marginalização ou simplesmente como reforços para a sociedade de consumo.

Com suas experiências *sui generis*, essa fase da vida não pode ser considerada homogênea nem natural. A juventude é uma construção socio-histórica cuja visão, importância e necessidades variam a partir das vivências e realidades particulares, de suas épocas e dos contextos em que os sujeitos se localizam (MARGULIS; URRESTI, 2008). Daí falar em juventudes, no plural, referência conceitual adotada por alguns pesquisadores. Tais estudos defendem que os jovens exercem suas juventudes a partir das experimentações mais significativas em suas reais condições sociais.

No imaginário juvenil, a educação ainda é um dos assuntos de grande interesse e a escola configura-se como um lugar de importância para a realização de projetos de vida (SPOSITO, 2008). Este espaço, porém, costuma invisibilizar algumas expressividades deste segmento ao frustrar boa parte de suas expectativas.

O cinema pode apresentar-se como uma pedagogia para as juventudes ajudando a desenvolver, através do exercício da escuta e da fala, bases do diálogo, o desejo pela observação, reflexão e socialização. Por agradar a esta geração imagética e por seu caráter artístico-cultural de mediação na construção do conhecimento, os alunos contariam com uma ferramenta a mais para analisar coletivamente suas próprias existências. Assim, passaríamos da lógica do cinema como “um aparelho de reprodução da realidade para um dispositivo de produção de sentido na relação com a realidade” (MIGLIORIN; BARROSO, 2016, p. 23). A sétima arte se transformaria numa agradável e útil fonte de formação, na perspectiva da construção do conhecimento através da experiência estética. Sua parceria com a escola possibilitaria aos jovens dizerem sobre si e sobre os outros, fazerem apontamentos e problematizações, conhecerem melhor o seu tempo e os seus espaços, além de atribuírem sentidos ao que veem, dizem, aprendem e fazem.

JUVENTUDES: CULTURAS JUVENIS, EXPERIÊNCIAS E ESCOLARIZAÇÃO

O interesse em dizer quem são jovens da contemporaneidade esbarra, na maioria das vezes, na própria resposta ensaiada por esses sujeitos comumente veiculados à sociedade ora como problema ora como promessa de futuro. Apesar de alguns avanços, como o Estatuto da

Juventude (Lei 12.852/2013), ainda são tensos os espaços de voz para esse segmento cada vez mais presente nas diversas esferas sociais procurando marcar sua existência naquilo em que ainda não se constituíram – um adulto.

Alguns estudiosos chamam este estilo de vida, mesmo com toda a com sua multiplicidade, de cultura juvenil, ou também no plural, culturas juvenis. O termo passou a conceituar a expressão coletiva dos comportamentos e experiências mais específicas dos jovens construídas através dos seus meios materiais e simbólicos. Entende-se que são os “valores socialmente atribuídos à juventude [...], isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais” (PAIS, 1993, p. 54). É inegável, portanto, o caráter de negociação, nem sempre confortável, que os rituais, símbolos, modas, comportamentos, linguagens e experimentações diversas dos jovens têm com os padrões adultos hegemônicos, sendo considerados, muitas vezes, não convencionais.

Em sua elaboração sobre o conceito de experiência, Larrosa (2002) afirma que ela é aquilo que toca e interpela diretamente o sujeito. Segundo o filósofo, não se trata da mera informação, opinião ou atividade sobre si ou sobre algo, mas como nos apoderamos da própria vida. O saber da experiência consiste “no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo [...] e no modo como vamos dando sentido ao [...] que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27).

Portanto, entendemos que é essa vivência concreta das juventudes, em seus contextos de existência, que faz com que os jovens entendam a dimensão do simbolismo juvenil. Assim, constroem um senso de confiança e de fortalecimento dos valores do seu grupo permitindo a integração com sua comunidade, ao ponto de não se sentirem subjugados por ela.

Na Educação, decerto que o olhar para as juventudes se volta a partir da democratização da escola à população juvenil. Com demandas próprias, até então pouco incluídas nas metodologias para este público, os jovens estudantes defendem seu jeito específico de ser/estar no mundo, combatendo, a rigor, as expectativas do sistema educacional que, muitas vezes, dificulta torná-los visíveis aos olhos desta instituição e da sociedade como um todo. Dessa forma, o desafio é

ver os alunos não como inimigos que invadiram novos castelos, disputando os estreitos espaços de nosso poder, as salas de aula, as disciplinas e os controles, mas vê-los como cúmplices à procura de uma visão mais histórica e real dos processos de socialização e aprendizagem (ARROYO, 2009, p. 133-134).

Dentro da escola, estes alunos revelam alguns aspectos que caracterizam as culturas juvenis e dão identidade a esses sujeitos. Pensar na configuração identitária das juventudes é pensá-la a partir dessas perspectivas. *A dimensão da sociabilidade e do lazer* ocorre na reapropriação dos tempos e espaços físicos previamente definidos (DAYRELL, 2006, p. 151), possibilitando lidar melhor com a subjetividade, a sexualidade, a fruição e a troca de ideias. *A dimensão da cultura e do estilo* é percebida na partilha dos símbolos juvenis. *A dimensão*

do conhecimento e da informação se dá através da troca de saberes (DAYRELL, 2006, p. 156). *A dimensão da tecnologia e do consumo* manifesta-se no sentimento de “conexão” aos bens materiais e tecnológicos da modernidade, fortes mediadores entre o pensamento juvenil e o mundo (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 20). *A dimensão do trabalho e da participação* se configura no contato do jovem com o mundo do trabalho ou com a militância político-cidadã.

Nesse contexto, devemos pensar as relações entre as juventudes e a educação escolar para além do ato de transferir conhecimento, pois os jovens estão longe de serem algo pronto. Portanto, requerem um dinamismo que a prática educativa ainda precisa encontrar. A experiência escolar só faz sentido quando o aluno percebe que ela promove a adequação do conhecimento ali construído com as necessidades a serem resolvidas no dia a dia.

Um público relativamente recente incluído na educação básica compõe-se de jovens “fora de faixa”, bem como adultos e idosos que não tiveram acesso aos estudos na época considerada certa. Eles se encontram na Educação de Jovens e Adultos. Esta modalidade não deve ser entendida como um mero reparador do tempo e do conteúdo perdidos, haja vista a variação de idades, interesses, experiências e modos de aprender. Com a função de reverter a lógica da primeira exclusão e não reforçá-la, ao reproduzir o discurso da incapacidade cognitiva desses sujeitos, a EJA exige um novo agrupamento, currículo e metodologia que contemplem as vivências e os ritmos diversos garantindo intervenções em estruturas já menosprezadas pelos alunos. Muitos têm na escola um dos poucos espaços de vivência das juventudes não contempladas em outras instâncias. Também podem realizar nela atividades mais significativas para a construção de suas identidades e subjetividades do que simplesmente comparecerem às aulas para receberem a certificação.

CINEMA: DISPOSITIVO IDEOLÓGICO, RECURSO PEDAGÓGICO E SISTEMA COPRODUTOR DE SENTIDOS

As distintas perspectivas e os efeitos sociais que o cinema promove despertam a atenção para inúmeros estudos e críticas. Uma delas é o caráter ideológico deste dispositivo cultural. Ao analisar o cinema como uma pedagogia, Louro (2000) afirma que ele, por sua “popularidade e influência”, transformou-se numa “instância formativa poderosa” e, como tal, pode provocar “novas práticas e novos ritos” (LOURO, 2000, p. 423). Visto assim, os grupos hegemônicos tenderiam a se apropriar deste recurso para disseminar seus interesses e “participar expressivamente da produção de identidades de várias gerações de mulheres e homens” (LOURO, 2000, p. 427).

Mesmo não sendo um crítico de cinema, o semiólogo Roland Barthes deixou-nos contribuições sobre esse assunto. O estudioso compara o texto a um tecido (BARTHES, 2006, p. 74) onde ocorre o trabalho de “entrelaçamento perpétuo” que envolve os sujeitos com suas experiências diversas para a produção de sentidos. Ao avançar a noção de texto apenas na ordem do escrito (pronto) e lançá-la para a ordem da escritura (sugestão), podemos compreender também a imagem como um texto que oferece ao leitor elementos possíveis à

interpretação. Dessa maneira, o cinema não pode ser visto apenas como representação e sim como estímulo para provocar sentidos e não os preencher. A imagem não é; ela simboliza e insinua sem dar uma resposta, já que a construção de sentido não é evidente, mesmo que exista, em torno das imagens, um discurso já culturalizado. Interessa-nos, portanto, no que o cinema diz a nós consumidores, enquanto um produto que é, ao mesmo tempo, indústria, arte e comunicação/cultura.

Segundo Leandro (2001), a área da educação, em geral, utiliza o cinema de forma secundária, para ilustrar conteúdos ou preencher momentos de improvisação. A autora afirma que o contato ainda não acontece “como quem se aproxima de uma arte, a cinematografia, capaz, [...] de pensar novas relações” (LEANDRO, 2001, p. 29).

Embora com boas intenções pedagógicas, esse *modus operandi* limita e banaliza o filme, quando este não “convoca a inteligência do espectador” (LEANDRO, 2001, p. 30), transformando, assim, os contextos de aprendizagem em difusores das ideologias da indústria cultural. É necessário, então, desenvolver um processo cognitivo capaz de ultrapassar as imagens e narrativas atreladas aos modelos hegemônicos reproduzidos nas escolas. Nisso consiste a pedagogia intrínseca do cinema, isto é, o encontro com o saber a partir do interior da própria obra e não nas formas periféricas de sua apropriação. Ao nos colocar na presença de representações e comportamentos sociais, a sétima arte desperta emoções e inquietações que aguçam nossa vontade de expressar. Com isso, podemos reavaliar nossos conceitos e nos abirmos a outras possibilidades. Além da função estética, o cinema, na educação, tem uma função ética.

Contudo, para efetivar a pedagogia com o cinema, exige-se a substituição da “fruição passiva do espectador pelo trabalho ativo do aluno” (LEANDRO, 2007, p. 35). A esse sujeito presenciador, o teórico Rancière (2010) dá o nome de “espectador emancipado”.

O interesse na relação entre o cinema e a educação de jovens é na perspectiva da reflexão para além do signo tanto linguístico quanto semiótico da linguagem cinematográfica, trazendo para a cena as experiências do espectador. Daí a importância na verificação de sentimentos, valores, desejos, ideias, dúvidas e certezas que a tela mobiliza nas pessoas.

FALA, EJA: ASPECTOS METODOLÓGICOS – A CONVERSAÇÃO E ALGUM RESULTADO EM EVIDÊNCIA

Durante o trabalho de campo da pesquisa, vimos acompanhando *in loco*, cerca de 40 estudantes da EJA de ensino médio noturno, em duas escolas públicas, uma municipal e outra estadual, no município de Belo Horizonte/MG, situadas em locais distintos da cidade, uma na região norte e outra na região sul. Nossa intensão é perceber, a partir desses contextos, a diversidade de experiências socioculturais. Optamos por esses sujeitos por se tratarem de um público relativamente excluído dos vários processos sociais, sobretudo das reflexões acerca das metodologias de ensino para esta fase escolar e pela pouca discussão sobre a temática do cinema como recurso pedagógico nesta modalidade de ensino.

Elegemos, como dispositivo metodológico, a Conversação, um instrumento de origem psicanalítica proposto por Jacques-Alain Miller, nos anos 90. O eixo é a oralidade, em que a palavra puxa outras palavras e diferentes ideias formando ressignificações e novos saberes. Esta técnica consiste na oferta e na escuta coletiva e livre da palavra por aqueles que, com suas experiências mais particulares, falam abertamente das questões concretas que os afetam para, assim, ampliar os sentidos enraizados dos discursos que proferem.

Para Ferreira (2018), a Conversação é um método de psicanálise aplicada, já que vai a campo e ultrapassa o efeito terapêutico-clínico, ao se encontrar com outras áreas do conhecimento gerando, assim, uma produção de saber, tanto para o pesquisando quanto para o pesquisador. O uso acadêmico desse instrumento metodológico pode ser considerado uma pesquisa-intervenção (SANTIAGO, 2008 apud FERREIRA, 2018, p. 130-131), pois não busca apenas a informação, mas provoca interferências no sujeito.

Ainda segundo Ferreira (2018, p. 132-133), este método não tem o caráter de terapia, pois se distancia da orientação ou capacitação. “Uma conversação não é qualquer fala” (FERREIRA, 2018, p. 133). Ela é um dizer que diz algo além do dito. Se os falantes não forem tocados pelo que dizem, o conteúdo da conversa transforma-se num simples falatório. Mesmo sem a obrigatoriedade de ser um psicanalista para conduzi-la, é aconselhável que o profissional seja alguém “atravessado pela ‘experiência da palavra’, [...] sensível à discordância entre o que se diz – o enunciado – e o que se ‘quer’ dizer [...] – a enunciação” (FERREIRA, 2018, p. 133, grifos da autora). O condutor da Conversação faz provocações, mas deve ser um atento às demandas do grupo, seja nas surpresas, nas repetições e até mesmo nos silêncios que aparecem, pois é ali que estão as possibilidades do novo. Entende-se que ela é uma oportunidade de lidar com a palavra para problematizar o socialmente instituído. Além disso, é uma forma de escutar a voz dos que passam por processos de exclusão e invisibilidades.

Até o presente momento, exibimos e discutimos os filmes *Uma onda no ar*² (BR, 2002), na escola estadual, e *Que horas ela volta?*³ (BR, 2015), na escola municipal. Nesta primeira intervenção, o critério para a escolha, além da pauta juvenil que trazem e da relevância no contexto cinematográfico, deu-se pela observação das demandas. No primeiro caso, a questão do território e do pertencimento era relevante. No segundo, aspectos do mundo do trabalho apareciam frequentemente.

Numa análise que ainda carece que aprofundamento, uma vez que estamos na fase de sistematização dos dados, podemos dizer que o cinema provoca a sensibilidade/subjetividade quando age sobre a experiência dos sujeitos. Isso pode ser constatado numa das conversações, na escola estadual, em que uma aluna, que não tinha muito destaque na sala de aula, fez

2 Sobre este filme, conferir mais detalhes em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Uma_Onda_no_Ar> e <<http://bases.cinemateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=FILMOGRAFIA&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=ID=026535&format=detailed.pft>>. Acessos em 23 maio 2019.

3 Sobre este filme, conferir mais detalhes em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Que_Horas_Ela_Volta%3F>. Acesso em 23 maio 2019.

questão de contar sua história de vida, no Aglomerado da Serra, em Belo Horizonte, mesmo cenário do filme exibido para a turma.

Não sou muito de falar não. Eu vivi boa parte desse filme. [...] fiquei muito emocionada. Vou contar um fato real, vivido por mim lá no aglomerado. Eu tive duas oportunidades. Eu era nova, estava desempregada e queria ganhar dinheiro. Aí eu falei: "Vou vender droga". Aí falei com o chefe lá. Ele falou: "Eu gosto muito de você, gosto muito de sua família, você é conhecida e tal, mas vou falar o ponto bom e o ponto ruim e você resolve. O ponto bom: você não é usuária, você tem um ponto bom, vai ganhar muito dinheiro e não vai ficar devendo ninguém. O ponto ruim: você não vai ter sossego para dormir, nego vai querer te derrubar para tomar o seu ponto e polícia vai vir toda hora para poder buscar o dele e você sempre vai ter que ter e para poder derrubar sua boca para colocar um na sua boca". Falei: "Então eu já não quero essa vida. Vou trabalhar de carteira assinada que é melhor" [...]. Aí no decorrer do tempo, fui trabalhar e engravidei. [...] eu quis ter uma gravidez independente, eu não queria pai para a minha filha. Aí eu vindo do hospital de madrugada, porque eu passei mal, mas não era nada, era só um susto, gravidez de primeira viagem [...], a polícia foi lá para buscar o que era deles. Aí me colocou no muro. Falou: "Deita". Eu falei: "Não vou deitar" [...] Falou: "Pode deitar. Isso aí é um filho de bandido". Falei: [...] Se o senhor quiser que eu deite, [...] me põe no chão". Então, [...] eu fiquei muito horrorizada porque [...] tem muito preconceito com o pessoal lá da favela. A gente não tem vez. [...] não tem voz. (Aluna 1 da escola estadual).

Esta fala de uma mulher negra e trabalhadora retoma as situações de discriminação vividas em função da diferença de classe e, mais ainda, pela questão racial e de território, sem dizer a de gênero, já que a autoridade, neste caso, representada pela figura masculina policial, quer deixá-la em posição de inferioridade, ou seja, deitada no chão. Além disso, aparecem alusões à tortura e à corrupção institucional. Estas temáticas trazidas na conversação pela aluna foram retratadas no filme e causaram a imediata identificação com o universo já vivido por ela na juventude.

Ao assistir ao filme, a estudante pôde falar sobre as imagens que a sua experiência de vida produziu diante do que viu nas cenas. A película tem a função de interpretar seus espectadores instigando-os a contar as suas histórias pessoais. A Conversação conduz a uma justaposição da imagem fílmica com a da realidade, situando o sujeito em uma narrativa que possibilita a construção de sua identidade diante de si mesmo e de seus pares, além de dividir suas experiências localizadas em um certo momento da sua história.

Motivada pelo relato anterior, outra aluna também expôs sua história de envolvimento com a marginalidade. Pela limitação de espaço, omitiremos a transcrição. Na Conversação,

as palavras puxam outras palavras e os participantes vão dando sentidos aos seus dizeres, enquanto os dizem. Igualmente instigada pela temática recorrente do preconceito, no filme e na fala dos demais colegas, esta jovem igualmente se identificou com a superação, um dos pontos-chave da obra exibida, embora a estudante ainda esteja autorrevestida com uma carga de exclusão imposta pela sociedade, ao revelar que, mesmo livre da prisão, ainda não tem coragem de sair em público com o filho por medo dos julgamentos alheios.

Em ambos os casos, percebe-se a conversação como o lugar que materializa a experiência criando, assim, uma relação de posicionamento dos sujeitos que, em seus pontos de escuta e de fala, assimilam um novo saber e melhoram a interação. Prova disso é o fato de as duas alunas começarem a ser vistas de outra maneira na classe, já que, antes, suas histórias de vida eram desconhecidas e elas passavam despercebidas pelos seus colegas durante as aulas.

CONSIDERAÇÕES (INICIAIS)

Como prática social e cultural, o cinema possibilita a (re)elaboração de significados quando sua narrativa perpassa nossos afetos, ao ponto de nos tornarmos coautores das obras. Assim, adormece o mero espectador e aviva-se o sujeito tocado pela magia da sétima arte. Esta nos interessa não apenas como ilustração de conteúdos, mas como canal de conhecimento que perpassa a tela, fonte de mediação e circulação de saberes. Permitir interações e partilha dos saberes juvenis tornando a escola mais prazerosa e o ensino mais significativo é uma das propostas do cinema na educação.

Ainda pouco utilizado nessa perspectiva, no ambiente escolar, em especial na EJA, o cinema permite aproximações e afastamentos dos sentidos construídos sobre os modos de ser e de viver das juventudes. Através da Conversação, ao aproximar-se da Educação, o uso livre e coletivizado da palavra permite discutir temáticas juvenis suscitadas por filmes interligando-as aos contextos e experiências dos próprios jovens em suas demandas mais eminentes e em seus processos de interações possíveis. Enfim, entendemos que a Conversação é uma investida para libertar a palavra, o saber e o próprio ser humano.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 4. ed. Trad. Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 136-161.
- FERREIRA, Tânia. Pesquisa em psicanálise: a conversação e a entrevista clínica como ofertas de palavra – a aposta na invenção subjetiva. In: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela (Orgs.). *Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 129-151.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo: USP, n. 21, p. 29-36, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 423-446.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario (Ed.). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. 3. ed. Buenos Aires: Biblos, 2008. p. 13-30.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, Silvia Helena Simões; FREIRE FILHO, João (Org.). *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: EDUC, 2008. p. 9-32.

MIGLIORIN, Cezar; BARROSO, Elianne Ivo. Pedagogias do cinema: montagem. *Revista Significação*. São Paulo: USP, v. 43, n. 46, p. 15-28, 2016.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1993.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. In: RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Trad. José Miranda Justo. Lisboa: Orfeu Negro, 2010. p. 5-36.

SPOSITO, Marília. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Inst. Cidadania; Fund. Perseu Abramo, 2008. p. 87-127.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS QUE AS FAMÍLIAS, CRIANÇAS E ADOLESCENTES ATRIBUEM À ESCOLA, AO ECA E AO CONSELHO TUTELAR

Islaine Natalia Demetrio

Mestra em Ensino e Humanidades

Universidade Federal de Minas Gerais - islained@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender os significados que as famílias, crianças e os adolescentes de uma escola do Ensino Fundamental da rede municipal de Belo Horizonte, atribuem a relação entre a escola e Conselho Tutelar (CT) e ao Estatuto da Criança e do Adolescente, considerando as relações estabelecidas entre elas. O primeiro objetivo específico foi possibilitar espaços onde as famílias, crianças e os adolescentes atendidos pelo Conselho Tutelar expressassem sobre seus anseios, falar de como enxergavam a presença das instituições escola e Conselho Tutelar em suas vidas. O segundo foi publicizar e refletir sobre as leis e instituições que atendem a criança e o adolescente. Para a construção deste trabalho, baseamos em alguns autores, entre eles Carvalho e Ristum (2013), Fonseca (2013) e Gomes (2013). Esses salientam como ocorre a relação entre as instituições que atende a criança e o adolescente, resistências, limitações, contingências e os motivos que levam as escolas e as famílias a acionarem o Conselho Tutelar. Foi realizadas oficinas com as crianças e os adolescentes e entrevistas compreensivas com os familiares atendidos pelo Conselho Tutelar. Para Kaufmann (2013), esse tipo de entrevista possibilita uma relação muito próxima entre entrevistador e entrevistado e se torna um momento de não neutralidade, onde tudo que os rodeia ou o que acontece *in-loco* influencia nos dados da pesquisa. Essas incursões em campo indicaram a necessidade de aproximação dos contextos familiares, para compreendermos o lugar que esses atores ocupam na tríade família-escola-CT e que os encaminhamentos feitos ao CT, interferem nas relações cotidianas entre essas instâncias de socialização, sendo fundamental que trabalhem em rede, por meio de uma perspectiva pedagógica e metodológica de fazer valer os direitos de sujeitos que historicamente foram excluídos da escola. Além disso, fica perceptível que o CT carece de uma relação onde sua atuação se estabeleça de maneira sistêmica e ocorra com base em critérios e objetivos construídos em conjunto com a família e a escola. Também, vimos o quanto a escola tem um significado importante na vida dessas crianças, desses adolescentes e de suas famílias, pois enxergam o ambiente escolar como uma referência de lugar que pode transformar positivamente a vida dos sujeitos que nela estão. Assim é fundamental divulgar e problematizar as leis que estão a favor desses, de modo que tenham espaços de escuta e sejam protagonistas na garantia de efetivação dos seus direitos.

Palavras-chave: Família; Escola; Oficina; Conselho Tutelar; Criança e Adolescente

INTRODUÇÃO

Com a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, a escolarização constituiu-se em um marco legal no que se refere à efetivação de direitos para as infâncias e as adolescências brasileiras. Dentre os dispositivos de garantia, defesa e proteção

dos direitos, está o Conselho Tutelar (CT)¹, órgão que tem como função a fiscalização e efetivação de políticas públicas referente aos direitos básicos contidos na Constituição Federal e regulamentados pelo ECA. Refletimos que esse órgão é acionado permanentemente por instituições de ensino.

É nesse contexto que se inseriram minhas inquietações acerca da relação, entre, famílias crianças, adolescentes, escola e CT. Ao pesquisar o tema em vários momentos da minha trajetória acadêmica, constatei que, os sujeitos diretamente envolvidos nessa relação, no caso os familiares e alunos não eram ouvidos sobre os significados que atribuem a essas instituições.

Então propomos uma reincursão nesse tema, nosso objetivo geral foi compreender os sentidos que famílias, crianças e adolescentes de uma escola pública municipal de Belo Horizonte atribuem à relação estabelecida com a escola e com o CT. Essa pesquisa possui dois objetivos específicos. O primeiro objetivo específico foi possibilitar espaços onde as famílias, crianças e os adolescentes atendidos pelo Conselho Tutelar expressassem sobre seus anseios, falar de como enxergavam a presença das instituições escola e Conselho Tutelar em suas vidas. O segundo foi publicizar e problematizar sobre as leis e instituições que atendem a criança e o adolescente. Como metodologia foi realizadas 4 oficinas com as crianças e os adolescentes e 6 entrevistas compreensivas com os familiares atendidos pelo Conselho Tutelar. Conforme Kaufmann (2013), Esse tipo de entrevista possibilita que o pesquisador não fique preso há um roteiro pré-definido.

2. AS CRIANÇAS E OS ADOLESCENTES QUE PARTICIPARAM DAS OFICINAS

Consideramos importante dizer quem são as crianças e os adolescentes com os quais interagimos no decorrer da pesquisa. Como nos informa Charlot (2013), os sujeitos são seres sociais que nascem e crescem em uma família, que ocupam determinada posição em um espaço social e que estão inscritos em relações sociais. Portanto, agem no mundo e sobre ele. Se para o autor o sujeito como ser singular é um sujeito ativo, portador de uma história, que atribui sentido ao mundo e ao seu lugar nesse mundo, às suas relações com os outros, à sua própria história e a sua singularidade, nomear os sujeitos de nossa pesquisa é reconhecer que cada uma carrega consigo uma história que os impelem a construir uma distinta relação com outros sujeitos, com o espaço escolar e significam, particularmente, as interações que ali se constroem. Após os contatos iniciais, dez alunos aceitaram colaborar com a nossa pesquisa. Entretanto, desses, dois participantes saíram da escola antes que finalizássemos a pesquisa. O grupo que participou do início ao fim da pesquisa era composto por sete meninas e dois meninos, diferentemente da nossa pesquisa em 2015, quando a predominância foi de meninos.

Após os contatos iniciais, dez alunos aceitaram colaborar com a nossa pesquisa. Entretanto, desses, dois participantes saíram da escola antes que finalizássemos a pesquisa. O grupo que participou do início ao fim da pesquisa era composto por sete meninas e dois

1 Doravante, utilizaremos ECA para nos referir ao Estatuto da Criança e do adolescente, e CT para fazer referência ao Conselho Tutelar.

meninos, diferentemente da nossa pesquisa em 2015, quando a predominância foi de meninos. Esses foram selecionados nos critérios de serem atendidos pelo CT e que fossem maiores de nove anos, não priorizamos o critério sexo para a escolha, como indicado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1- Crianças e adolescentes encaminhados ao CT

Nome fictício	Idade	Sexo	Raça/etnia	Com quem reside	Quanto tempo está na escola	Escolaridade/ano	Motivo do encaminhamento ao CT
Carol	12	Feminino	Negra	Mãe, irmã e padrasto	2 anos	7º ano	Infrequência
Luiza	13	Feminino	Negra	Mãe e irmão	5 anos	7º ano	Maus tratos
Marco	11	Masculino	Negro	Mãe e irmãos	7anos	6º ano	Vulnerabilidade social
Larissa	11	Feminino	Branca	Avó, mãe e irmãos	6 anos	6º ano	Vulnerabilidade social
Isabela	09	Feminino	Parda	Mãe e irmãos	3 anos	4º ano	Infrequência
Lucas	12	Masculino	Negro	Avó, irmão, tios e primos	1 ano	6º ano	Agressividade e dificuldade cognitiva
Ana	11	Feminino	Negra	Mãe	3 anos	6º ano	Agressividade, hiperatividade e déficit de atenção
Daiana	9	Feminino	Branca	Mãe e quatro irmãos.	3 anos	3º ano	Vulnerabilidade social
Pedro	12	Masculino	Negro	Mãe e irmã	2 anos	6º ano	Vulnerabilidade social
Alanis	12	Feminino	Negra	Mãe	6 anos	6º ano	Vulnerabilidade social

Fonte: Autoria própria (2018)

2.1 OS ENCONTROS / ACONTECIMENTOS: CONTIGÊNCIAS E REFLEXÕES

No nosso entendimento, era crucial proporcionar espaços que possibilitasse que as famílias, as crianças e os adolescentes atendidos pelo CT expressassem sobre seus anseios e sentidos da presença das instituições escola e Conselho Tutelar em suas vidas e descrever as experiências vivenciadas quando entram em contato com essas instituições. Carvalho e Ristum (2013) salientam que os educandos não falam sobre os seus direitos, o que nos leva a indagar: Como compreender as questões que levam as famílias e a escola a acionar o CT

sem indagar aos sujeitos diretamente envolvidos? Então, nesse artigo, iremos relatar alguns dos momentos e falas dos pesquisados. Fizemos 4 oficinas e 6 entrevistas compreensivas no segundo semestre de 2018.

O primeiro episódio foi no dia 13 de novembro de 2018. O primeiro encontro com os alunos aconteceu em uma sala de aula. O tema foi ECA e Conselho Tutelar. Teve a duração de 2h, com intervalo de 15 minutos para o lanche. Tivemos a participação de oito alunos: seis meninas, com idade variável entre 9 e 12 anos; e dois meninos, sendo um com 10 e o outro com 11.

Iniciamos a conversa nos apresentado e fazendo uma roda para dialogarmos. Logo fizemos algumas perguntas intercaladas, tais como: O que achavam da escola? Já foram ao CT? Por quê? Como foram atendidos ou como se sentiram? Já ouviram falar do ECA? O que eles tinham a dizer ou gostariam de saber sobre o tema da pesquisa? Seguem abaixo algumas falas que consideramos importantes relatar aqui:

Alanis: Gosto da escola, já fui ao CT e não gostei do atendimento, e não conheço o ECA.

Carol: Acho a escola boa, e acho que não tem nada para melhorar, e gosto mais do espaço da escola, pois dá para brincar e não conheço ECA. Já fui ao CT e gostei do atendimento. Eu e minha mãe fomos para resolver as faltas, porque eu estava faltando uns dias e lá resolveu.

Marco: Acho a escola boa e não tem nada para melhorar, já ouvi falar do CT e foi coisas ruins. [ao ser questionado sobre o que foi ruim, ele riu e repetiu:] Ruim.

As respostas indicam que as crianças e os adolescentes sabem pouco sobre o ECA, diferindo das nossas pesquisas e entrevistas com os familiares desses, pois afirmam conhecer a lei. E em alguns casos, acionam o CT para exigir as medidas protetivas ou o atendimento a demandas educacionais, especialmente.

Sim, pela TV, rádio e na escola, de vez em quando nas reuniões eles comentam. A função do Estatuto é proteger e ajudar a resolver algum problema que a criança tenha. Eu soube do Conselho na primeira reunião quando o aluno vai entrar na escola, eles falam com a gente, se a gente tiver qualquer tipo de problemas para procurar eles, que seja por agressão, pensão e auxiliar em alguma coisa assim. Eu acho um órgão muito bacana, muito bacana. Eles preocupam mesmo com a criança, e eles tomam a frente de alguns assuntos que acontecem

né, como a gente vê os pais, que às vezes pais que molestam filho, que espancam essas coisas, então eles tomam a frente, para poder resolver esse tipo de situação. (ERICA, 28 anos, mãe de Miguel e João).

Outro aspecto importante são as representações construídas sobre o CT. Dentre os sujeitos atendidos, muitos dizem ter gostado e, ao que parece, a percepção mudou após o atendimento. Dentre os que não conheciam o CT e nunca tiveram contato, a visão era de ser algo ruim. Essas representações são também sustentadas no depoimento de alguns familiares, ao nos retratar que achava que o CT era um bicho papão, mas que ao conhecer se tornou a salvação. (ISABEL, 59 anos, avó de Lucas).

Após essa primeira rodada de conversa, iniciamos nosso diálogo sobre a escola, perguntando: O que vocês acham da sua escola? Há algo nela que pode melhorar? Eles começaram a dizer o que achavam que poderia melhorar. Pedro foi o primeiro aluno a falar e a dar exemplos do que achava que podia ser feito:

Reformar o chão da quadra, o parquinho... [Nesse momento todos riram e ele perguntou:] Porque vocês estão rindo? [A pesquisadora respondeu: “Acredito que acharam interessante que você sugeriu melhorias”. Então, ele continuou:] Os banheiros dos meninos estão todos quebrados [...].

Ao confrontarmos os olhares das crianças, dos adolescentes e das famílias sobre a infraestrutura da escola, inferimos que as crianças e os adolescentes sabem o que necessitam melhorar na escola, por uma perspectiva muito própria, a da infância e da adolescência: o parquinho, a quadra, os banheiros... Enquanto as famílias demandam outras coisas, enxergadas por quem habita o mundo adulto, ou seja, elas trazem outros elementos em suas falas. Érica (28 anos) nos coloca que:

O mais velho, com a idade que ele está, ele vai fazer 12 anos, acho que já tinha que estar fazendo um curso agora, não só com 14 anos, de alguma coisa que ele goste no caso, porque quanto mais cedo hoje eles estiverem isso, melhor para tentar focar mais no que eles querem.

Algumas famílias acreditam que se seus filhos fizessem mais cursos extraescolares, isso seria um complemento no desenvolvimento do aprendizado deles.

O grupo foi se desinibindo, conforme a conversa sobre o tema proposto ia se solidificando. Aproveitamos para perguntar: E os professores? Como é a relação de vocês com os professores? As duas alunas com maior idade que estavam na oficina falavam mais do que os menores, e começaram a dizer o que pensavam sobre tudo que foi falado até o momento:

Luiza: Eu já fui ao CT e gostei do atendimento; achei ótimo. Eles resolveram o negócio que eu pedi. Gosto da escola. A escola representa muito pra mim, se eu falar tudo vou ficar aqui até amanhã. [Risos].

Carol: A escola é boa. O CT é ruim, ouvi falar que se eu aprontar vou parar lá. Minha mãe, meu pai e meu irmão que me disseram. Nunca ouvi falar sobre o ECA. Precisa ter mais lazer na escola. O CT é ruim para umas coisas e outras são boas, se os pais forem alcoólatras, levam o filho para o orfanato, se for para arrancar da mãe é ruim.

Gomes (2013) nos reafirma as indagações trazidas pelas adolescentes, quando nos demonstra em suas pesquisas que há ainda uma visão latente de que o CT é um órgão disciplinar e de vigilância. Além disso, fica perceptível que ele carece de uma relação onde sua atuação se estabeleça de maneira sistêmica e que sua atuação nas escolas seja com base em critérios e objetivos construídos pelo CT e pela escola. Contudo, não é o que tem acontecido, o que gera tanto nas crianças quanto nas famílias interpretações ambíguas a seu respeito: ora é bom ora é ruim.

Em suas falas, as crianças e os adolescentes demonstram que as famílias usam o CT para ameaçar os filhos, quando estão fazendo coisas que os desagradam. Ou seja, ele é usado (até mesmo pela escola) como um órgão que punirá as crianças e os adolescentes, o que faz com que criem uma imagem negativa sobre ele. Carvalho e Ristum (2013, p. 141), em pesquisa realizada com um adolescente encaminhado ao CT pela escola, trazem o seguinte relato:

Sobre os significados atribuídos ao Conselho Tutelar, Rafael afirma ter pensado que a instituição seria uma espécie de delegacia que o forçaria a mudar de Escola, embora tenha se sentido protegido diante da situação (suspensão e expulsão do aluno da escola) relatada.

Assim, entendemos que as famílias constroem representações sobre o CT apoiadas no senso comum; ou seja, naquilo que dizem que seria o Conselho Tutelar, visão que algumas vezes é compartilhada entre os membros familiares e, em muitos casos, extrapola para a comunidade onde vivem. Entretanto, é importante frisar que essas opiniões não são construídas aleatoriamente. A maneira como a escola e conselheiros se aproximam desses sujeitos provoca esse tipo de visão. Isso é enfatizado na fala de um conselheiro, conforme relata Demétrio (2015, p. 58):

As responsabilidades para com os filhos é uma questão cultural, que coloca que a mãe seria a primeira a assumir essa responsabilidade. O adolescente é vítima do sistema chamado família. O conselheiro é tudo, inclusive assombração, pois há muitos pais que dizem: trouxe meu filho aqui pra você dar um susto nele. (THIAGO, conselheiro no segundo mandato no CT da regional leste de Belo Horizonte).

Neste trecho, o Conselheiro nos traz também duas questões essenciais: que é a figura da mãe como a principal referência na educação dos filhos e o quanto a família influencia nas concepções dos seus filhos. As famílias, em alguns momentos, ao agirem com ameaças e punições severas, podem fazer com que dificultem ainda mais o problema que estão vivendo com seus filhos. Não raro, as representações negativas sobre a educação conferida aos filhos

pelas famílias pobres ou sobre a maneira como se relacionam com as instituições se sobressaem no discurso de gestores, professores e conselheiros para justificar os problemas relativos ao desempenho escolar e comportamento de seus filhos.

Sobre a causa da descrita agressividade do aluno, o conselheiro fala que em reunião foi possível ver questões familiares importantes, como o fato de o adolescente não ter contato com o pai e de não ter muito diálogo com sua mãe. Para o conselheiro, a presença de uma voz masculina na família seria fundamental para garantir o bom desenvolvimento do adolescente, podendo a agressividade do aluno ser vista como uma forma de chamar a atenção do seu pai. (CARVALHO; RISTUM, 2013, p. 143).

Inconscientes, omissas, despreparadas, indiferentes são alguns dos atributos pelos quais a escola, reiteradamente, traduz a presença das famílias pobres na vida escolar de seus filhos. Batista e Carvalho-Silva (2013), ao investigarem as relações família e escola em territórios vulneráveis, sintetizam três discursos que sustentam tais atributos. O primeiro é fundamentado pelos professores, que narram que permanentemente as famílias pobres são ausentes na escolarização de seus filhos. Eles supõem isso pela pouca presença da família e especialmente a da mãe no acompanhamento e monitoramento das atividades e eventos escolares e no respeito dos alunos para com os professores. Na segunda hipótese, esses profissionais sustentam que é necessário educar as famílias, para que valorizem a educação de seus filhos, a fim de que possuam condições de se envolverem com as ações da escola. O terceiro se opõe aos anteriores. Os professores têm resistências ao ampliarem o acesso e a entrada de crianças e de adolescentes das camadas populares, não possuem um preparo para lidar com esse público. Uma das maneiras que eles tratam desses percalços é transferindo para as famílias e os alunos os problemas escolares, além de dizerem que esses alunos não possuem condições cognitivas.

Quando perguntamos sobre o que mais gostam na escola, a maioria disse que gostava dos professores e do espaço que dá para brincar e correr. “Eu queria que voltasse aquele negócio que tinha a cama elástica, os passeios”. Marco interrompeu e falou: “Escola de férias?”. Carol disse:

Gostamos porque tem muitas brincadeiras. Eu sou da turma E, e não tem muitas brincadeiras e lazer, só temos um dia na semana de lazer. A turma F tem mais, e não pode dizer que é devido à idade, porque temos a mesma idade. Temos que ter mais lazer ou mudar a gente de turma.

A maioria deles enfatizou a importância das brincadeiras no dia-a-dia escolar. Compreendemos, com esse fato, que por mais que a escola tenha se tornado uma referência de espaço de lazer, há ainda nessa instituição muito que se fazer para que os alunos se sintam contemplados com espaços e atividades recreativas.

No segundo momento, começamos a parte lúdica das oficinas, utilizando o jogo “oKupa”. Ele faz parte das ações feitas pelo Fórum das juventudes de Belo Horizonte no combate à violência contra as juventudes. Foi elaborado para auxiliar o desenvolvimento de processos educativos junto a adolescentes e jovens, dentro e fora da escola. Chamado kit “oKupa: juventude, cidadania e ocupação da cidade”.

Ao escolhermos esse jogo, observamos que ele foi projetado para jovens a partir de 15 anos. Por isso, fizemos algumas adaptações, como, por exemplo: selecionamos as perguntas que se adequavam à idade dos alunos e, ao explicar as regras, informamos que o objetivo era chegar ao destino sorteado por cartas, que, no caso, era um lugar que oferece serviços públicos à população. Para tanto, explicamos que deveriam acertar o máximo de perguntas possíveis. As duplas foram definidas entre as crianças e a pesquisadora atuou como mediadora. Ao começar o jogo, cada dupla sorteou o lugar que tinha que acessar da cidade, tais como: centro de saúde, escola, hospital etc. e os recursos que os ajudariam a chegar aos lugares sorteados. Eles podiam fazer trocas dos recursos que sortearam, mas nenhum aluno quis fazer. Atuavam em equipe, um ajudando o outro. O jogo tem perguntas fáceis e difíceis, o que exigia raciocínio lógico, sorte, e tinham que fazer mímicas, para ajudar a adivinhar as respostas. Os grupos se ajudavam com as respostas das perguntas.

Ao final dessas ações, podemos concluir que, dentre os oito alunos que participaram da oficina, cinco deles achavam o CT ruim e três gostavam. Os que gostavam foram ao CT e tiveram algum tipo de atendimento. Dentre os que não gostaram, tratava-se de alunos que apenas tinham ouvido falar sobre ele. Nesse sentido, podemos depreender que a falta de conhecimento sobre o órgão pode explicar o motivo de não acharem que este contribui com suas vidas, já que na sociedade há uma representação de que aquele é um órgão apenas punitivo.

Os principais motivos que levaram familiares ou escola a acionarem o CT foram conseguir vaga na escola, a infrequência e comportamentos de indisciplina. Ao analisar os prontuários de um CT pesquisado na cidade de São Paulo-SP, Souza *et al.* (2003) informam que dentre as demandas escolares, a solicitação de matrícula no Ensino Fundamental aparece em primeiro lugar, seguida da demanda por vagas na Educação Infantil, seguida de problemas disciplinares, de aprendizagem e ausência na escola. Como salienta Gomes (2013, p.139):

[...] a escola tem se dirigido a esse órgão em busca de respostas e soluções para problemas que poderiam ser resolvidos internamente. Souza; Teixeira; Silva (2003) referem que em relação às modalidades de queixas levadas ao Conselho Tutelar, 31,7% apontam a disciplina, 30% o aproveitamento e 21,7% a ausência escolar. Segundo os autores a relação da escola com o Conselho é marcada por questões “periféricas”, por problemas com os quais a mesma não consegue lidar e solicita encaminhamentos e providências, uma relação que se restringe à simples comunicação formal de episódios protagonizados por crianças e adolescentes.

Os encontros nos permitiu afirmar que as crianças e os adolescentes têm algo a dizer sobre o CT. Ainda que elas digam que não sabem o que é, afirmam saber das crenças construídas sobre ele e isso é retratado nas falas: “[...] minha mãe, meu pai e meu irmão disseram [...]”, “[...] se meus pais forem alcoólatras [...]”. As crianças falaram também sobre suas demandas. Ao insistir no lazer, na escola de férias, elas dizem da falta de equipamentos públicos e dizem da escola como “o” equipamento público que lhes é disponível. Ou seja, se não sabem sobre o ECA (como dizem), sentem e sabem dizer do que lhes falta por direito.

CONCLUSÕES

Essas constatações anunciam o quanto a escola tem um significado importante na vida dessas crianças e desses adolescentes. Pensamos que essas significações podem ter sido construídas no seio da família, pois elas enxergam a escola como uma instituição que pode transformar a vida dos sujeitos que nela estão. No entanto, nas falas dos alunos e de seus familiares a instituição pesquisada não trabalha com seus alunos sobre os direitos e deveres, ou seja, não explicita sobre o ECA, de modo a não divulgar e problematizar as leis que estão a seu favor, conforme explicitam Fonseca *et al.*:

Apesar do avanço obtido a partir da proposição do ECA, e mesmo tendo sido alvo de um processo de ampla discussão e participação da sociedade civil, principalmente dos movimentos sociais, o estatuto vem sofrendo oposições de várias ordens conservadoras. A resistência e o pronunciamento de críticas contra a garantia de direitos das crianças e adolescentes apresentam traços culturais. A falta da noção de “possuir” direitos e de mecanismos que garantam o acesso aos direitos tornam difícil convencer a população brasileira sobre a importância do teor do ECA. (FONSECA *et al.*, 2013, p. 261).

Os encontros possibilitaram espaços de escutas que evidenciaram que o desconhecimento sobre os direitos e, por conseguinte a falta de acesso crítico à informação faz crer que aquilo que recebem do Estado é um favor, uma dádiva e não um direito. Salientamos que ainda faz-se necessária vasta visibilização e discussões sobre o ECA em toda a sociedade. Também explicitaram que o desconhecimento sobre os direitos e, a falta de acesso crítico à informação faz crer que aquilo que recebem do Estado é um favor, uma dádiva e não um direito. Salientamos que ainda faz-se necessária vasta visibilização e discussões sobre o ECA em toda a sociedade.

Alguns apontamentos que a pesquisa nos indicou é a necessidade de aproximarmos dos contextos familiares para compreender o lugar que esses atores ocupam na tríade família-escola-CT. Evidenciamos que muitas vezes, as famílias resistem em adentrar a escola e, mais ainda, em acionar o CT, pois sentem que essas instituições querem controlar seus modos de vida. Todavia reconhecem que esse órgão é fundamental nas suas vidas e que ele pode interferir positivamente no processo educativo e nos seus comportamentos. Portanto, nossa

pesquisa pressupõe, também, que o professor é um agente social, e sua formação e sua prática devem contemplar os conhecimentos necessários para formar cidadãos, contemplando as leis vigentes referentes à infância, as temáticas que tocam o respeito e o trato das diversidades de sujeitos, de modo que possua capacidade de contextualizar sua prática educativa num território mais amplo, onde estão outras instituições como o CT. Com base em Ferreira (2004, p. 98), é fundamental perceber o professor como educador, que também assume papel de líder intelectual, que reflete permanentemente sobre sua prática, compreendendo que a escola e toda a sociedade precisam construir novas identidades para reconhecer as especificidades da infância. Dessa maneira e diante de todo o exposto, concluímos que agir em rede é muito mais do que trabalhar com diversas instituições que atendem a criança e o adolescente. É uma perspectiva pedagógica e metodológica de fazer valer os direitos de sujeitos que historicamente foram excluídos da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: MEC, ACS, 1990.
- CARVALHO, Brena Cristiane; RISTUM, Marilena. Dossiê. Psicologia cultural e contextos educacionais. *Revista Entreideias*. Salvador, v.2, n.2, p.133-149, jul./dez., 2013.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. Ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).
- DEMETRIO, Islaine Natalia. *Escola e Conselho Tutelar: uma parceria possível?* 66f. 2015. (Monografia de Especialização). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.
- FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. *O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação*. 115f. 2004. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, São Paulo, 2004.
- FONSECA, Fagundes Francisco *et al.* As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de Intervenção. In: *Revista Paulista de Pediatria*, Sociedade de Pediatria de São Paulo. São Paulo, Brasil. v. 31, n.2, jun., p. 258-264, 2013.
- GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. Direitos humanos e demandas escolares: problematizando a aproximação entre Psicologia e Conselho tutelar. *RIDH*. Bauru, v. 1, n. 1, p. 131-145, dez. 2013.
- KAUFMANN, Jean Claude. *A entrevista compreensiva: Um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, p. 7-199, 2013.
- SOUZA, Marilene Proença Rebello; TEIXEIRA, Danile Caetano da Silva; SILVA, Maria Carolina Yazbek Gonçalves. **Conselho Tutelar: Um Novo Instrumento Social Contra o Fracasso Escolar?** *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 71-82, 2003.

O PROGRAMA PRIMEIRO EMPREGO - PPE COMO ELEMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL DA JUVENTUDE BAIANA

Jocivaldo dos Anjos

Mestre Gestão de Políticas Públicas
Secretaria de Educação do Estado da Bahia
jocivaldo.anjos@enova.educacao.ba.gov.br

Resumo A presente proposta tem como objetivo apresentar o conceito do Programa Primeiro Emprego, como também, traçar um panorama do nascimento dessa política pública no Estado da Bahia, no que tange aos seus aspectos legais, bases organizativas, metodologias, gestão etc.. Será também apresentando sobre o processo de implantação, execução e intenção de mudanças na vida dos jovens baianos e a possibilidade de inserção no mundo do trabalho. Para além disso, também será dialogado sobre as mudanças que o programa sofreu desde a sua constituição e sobre as indicações possíveis de alterações. Fruto de um plano estratégico de desenvolvimento social para o Estado da Bahia, o Programa Primeiro Emprego (que forma parte de um tripé de programas junto com o Partiu Estágio e o Mais Futuro) vem consolidar uma política pública articulada entre Secretarias de Governo, tendo foco os filhos e filhas da classe trabalhadora, oriundos/as da escola pública na educação profissional, para mais oportunidades de trabalho, como forma de obterem experiência profissional, renda e condições de reposicionamento desses sujeitos dentro do mundo do trabalho. Para isso, construiu-se esse texto, com intuito de possibilitar ao leitor maior compreensão dessa política na Bahia, por meio de uma pesquisa exploratória documental e bibliográfica, de cunho informativo, descritivo, e argumentativo, além da percepção do autor enquanto integrante/representante de uma secretaria de governo participante do Comitê Gestor que rege atualmente o Programa. Ainda também é importante salientar sobre as ações de acompanhamento ocorridas em 24 territórios de Identidade do Estado da Bahia com jovens do referido programa. Assim, organizou-se esse texto com constituições mencionadas a seguir. Na primeira parte, far-se-á uma exposição geral sobre o Programa a base legal, funcionamento, metodologia e formas organizativas. Na segunda parte, serão apontados os marcos de ruptura com um modelo de gestão do Estado, mesmo que, com possibilidade momentânea de ocorrência, em virtude da execução do Programa. Na terceira, trará um posicionamento argumentativo com apontamentos dos avanços do Programa Primeiro Emprego na Bahia e de ações que são necessárias para que este alcance melhores êxitos em sua execução fundamentado em teóricos sobre políticas públicas e trabalho, no contexto da juventude.

Palavras chaves: juventude, educação, emprego, inclusão social

JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO

A Juventude tornou-se categoria política e social a partir de uma coligação umbilical com os movimentos estudantis. Desta forma, todas as vezes que se fala em juventude (tanto no Brasil, quanto em outros países) se fala em estudantes. Esta formação é o que informa para pesquisadores, poder público, movimentos sociais e a própria juventude o desconhecimento e rechaço da juventude fora do contexto da educação. Junto a isso customizou-se a compreender que a educação se trata de uma passagem. Como a educação é uma passagem e juventude é irmã siamesa da educação, o seu desemboco é a utilização do aprendizado no

espaços de trabalho, este tripé compartilham espaços sociais geralmente. Estuda-se para trabalhar, posteriormente.

Conforme Weisheimer (2015) antes mesmo de se constituir como ciência autônoma e institucionalizada, a juventude era objeto de investigação nos estudos e levantamento social que marcam a pré-história das Ciências Sociais, no século XVIII. No mesmo texto o autor informa que “no Brasil foi a década de 1960 que o tema da juventude entrou na pauta de interesses dos cientistas sociais” quando o mesmo trata da invasão e perseguição da ditadura militar à ONU e fazendo um paralelo com a geração anterior de estudantes com pautas distintas. Desta forma, corrobora-se com o conceito aproximativo entre juventude e educação para usos, análise e aplicação. Weisheimer informa ainda que a categorização da juventude é mais fruto da condição social do sujeito jovem do que apenas um critério etário. Neste campo, abre-se o precedente para a introdução do trabalho enquanto categoria educação e conformadora de inserção juvenil e do seu entendimento enquanto classe trabalhadora.

Neste mesmo íterim de compreensão das concepções a partir da classe, Lênin (1917) logo após a Revolução Russa, ao conclamar a juventude para a educação informa que “a sociedade do futuro será construída com o material do presente. Em seu discurso sobre as **Tarefas das Juventudes Comunistas**, durante o Terceiro Congresso das Juventudes Comunistas da Rússia, Lênin aponta para o aprender a ter o trabalho como princípio educativo da juventude para a compreensão de classe. Desta forma, há um apontamento do trabalho como um processo educativo da juventude. Se em 2019 os capitalistas, no comando dos meios de produção afirmam que o que falta é mão de obra qualificada no mercado, o que permitiria maiores ganhos e acumulação de riquezas; por seu turno, Lênin afirmava que “num país de analfabetos é impossível construir uma sociedade comunista. Portanto, num ou noutro extremo de modelo de desenvolvimento e modo de produção a juventude se trata de um objeto a ser educado pelas relações trabalhistas. A própria Organização das Nações Unidas - ONU, (Retis, 2017) aponta que a juventude assume faces diferentes de acordo com as condições materiais e culturais que a cercam, de acordo com o território em que se encontra.

O ESTADO COMO INDUTOR DA INSERÇÃO DA JUVENTUDE NO MUNDO DE TRABALHO

O Estado deve ser o principal garantidor de direitos para que as pessoas se formem e tenham a garantia plena de seus direitos. Na constituição brasileira tanto o trabalho como a educação encontra-se em seu Cap. II, Art. 6º, que trata dos direitos sociais (Brasil, 2007). Desta forma o Estado deve debruçar esforços para a garantia constitucional dos seus habitantes. Sabendo-se que a juventude amarga os piores índices de acesso ao Mundo do Trabalho, cabe ao Estado a adoção de ações que atuem por mitigar estas disparidades.

(Retisz,2017) aponta que “ a inserção do jovem no mercado de trabalho representa cada vez mais um desafio para as políticas públicas, pois estamos diante de um cenário econômico que em nome da acumulação promove a exclusão”. Continua afirmando que

O Estado, por sua vez, precisa de assumir o seu papel, cumprindo suas obrigações legais, formulando e implementando políticas públicas que deem igualdade de oportunidades àqueles que realmente delas necessitam, diminuindo as fronteiras da desigualdade social e econômica da população, garantindo a inserção de jovens no mercado de trabalho por meio de um emprego que os dignifique como ser humano, efetivando os direitos e a identidade de jovens (...)

Conforme o IBGE a Bahia registrou no 4º trimestre de 2018 o quantitativo de 18,3% em taxa de desocupação. Sendo a segunda pior taxa nacional. Quando o recorte de desempregados, desalentados e outras formas de caracterizar a juventude fora do mercado de trabalho a juventude sempre desponta na liderança. A situação chega a ser tão caótica que foi categorizado a controversa nomenclatura (nem-nem). para informar os que não trabalham e nem estuda e mais recentemente foi adotada os (nem-nem-nem) para falar sobre os desalentados. Nesta trilogia de nens está também os que não procuram emprego. Os que já desistiram de procurar. Mas, neste campo também pode estar os que ocupam o subemprego e a mão de obra ilegal.

A subutilização também faz parte do imaginário juvenil, especialmente os que estão com idade entre 18 e 24 anos, que conforme o Plano Nacional de Juventude são os Jovens-jovens. Estes no Brasil de 2019 está contando com 41,8% conforme o IBGE. Especialistas como Juliana Inhasz, coordenadora de graduação em economia do Insper aponta que a qualificação e o local de moradia são empecilhos para o alcance da inserção ao mercado de trabalho pela juventude.

Defasagem, repetência, distorção idade-série e abandono total fazem parte do cotidiano de parte considerável da juventude estudantil da Bahia. “ Em 2018, a taxa ajustada de frequência escolar líquida entre as pessoas de 15 a 17 anos, que mede quantas delas estão na escola e cursando o nível de ensino adequado a idade, refletindo repetência e evasão escolar, era de 55,4% na Bahia, a segunda mais baixa do país, acima apenas de Sergipe (50,8%). Ao se fazer a escansão sobre quem mais abandona percebemos que os homens e negros estão no topo e os brancos e as mulheres abaixo. Isso ocorre tanto entre o público de 15 a 17 quanto o de 18 a 24 anos. “Em 2018, entre as mulheres de 15 a 17 anos, 63,5% cursavam o ensino médio, frente a 47,4% dos homens. Entre as pessoas brancas, 57,9% estavam no ensino médio, frente a 55,1% entre os pretos e pardos. Entre os que não estudam e nem trabalham a Bahia apresenta 28,2% de pessoas com idade entre 15 a 29 anos e o analfabetismo entre pessoas com idade maior do que 15 anos é de 12,7%. Os dados apresentados acima impõem para o Estado da Bahia a adoção de medidas que deem conta de contribuir para que estes jovens possam melhores condições de terem melhores condições de vida.

O Programa Primeiro Emprego atua como um vetor de diminuição e, melhor, de aumento de matrículas nos cursos técnicos. Dados que serão melhor apresentados mais adiante. Mas, ano após ano as matrículas crescem e, pode ter como justificativa a possibilidade

que o programa abriu em o estudante ao concluir o ensino médio-técnico pode acessar o mercado de trabalho

O PROGRAMA PRIMEIRO EMPREGO

Instituído pelo Governador Rui Costa, por meio da Lei 13.459 de dezembro de 2015, o Programa Primeiro Emprego tem como objetivo maior oportunizar jovens baianos, oriundos da rede pública de ensino, a primeira experiência profissional articulada a área de formação profissional, por meio de três modalidades: estágio, ocupação formal e aprendizagem. A Lei descreve em seu Caput, o seguinte texto

O Incentivo à Concessão de Estágio e Primeira Experiência Profissional a estudantes e egressos da Rede Estadual de Educação Profissional e a jovens e adolescentes qualificados por programas governamentais executados pelo Estado da Bahia, que será regido pelos princípios, objetivos, diretrizes e instrumentos estabelecidos por esta Lei (BAHIA, 2015)

Para a materialização dos objetivos postos na mencionada Lei foram publicados os Decretos de números 16.761, em 07 de junho de 2016, e o 16.762 de 29 de julho de 2016, contendo regras, organização, representação e funcionamento do Comitê Gestor do Programa Primeiro Emprego (PPE). O primeiro decreto citado tem como objetivo de possibilitar maior aprofundamento na Lei que estabelece o Programa, detalhando as ações a serem desenvolvidas. No segundo, instituiu-se um Comitê Gestor visando acompanhar a execução do PPE, e distribuições das ações com responsabilidade de cada Secretaria envolvida.

O Comitê Gestor do PPE foi instituído com a missão de organizar os processos burocráticos, cuidar de toda a sua legalidade e colocar o programa para funcionar. Cabe ressaltar que neste Comitê contém representantes das Secretarias de Governo envolvidas no Programa e cobrado de cada Secretário que indicassem membros (titulares e suplentes) que tivessem dedicação exclusiva para execução de ações do PPE. De forma prevista em Lei e com as perspectivas de alcance dos objetivos o Comitê, foi criado as representações das seguintes secretarias: Secretaria de Educação – SEC, Secretaria de Trabalho, Emprego Renda e Esporte – SETRE, Casa Civil, Secretaria de Administração – SAEB, Secretaria de Desenvolvimento Econômico - SDE e, Secretaria de Desenvolvimento Rural – SDR.

UMA RUPTURA DE MODELO, UM MARCO LEGAL E UM MOMENTO HISTÓRICO

Para ser introduzido para atuar no Estado como servidor as pessoas devem se submeter a uma seleção pública ou ser indicado através de políticos para atuarem como cargos de confiança. Estas são as duas formas positivadas pela lei para ingresso na administração pública direta. Neste aspecto, o PPE não inova ao contratar os egressos porque o processo se dá de

forma indireta, mas possuem atributos outros inovadores pois, estes egressos vêm atuar no Estado assumindo os lugares de pessoas que estavam em desvio de função. Por exemplo, a pessoa fez concurso para ser policial militar, mas estava fazendo trabalho administrativo, dentre outros casos. Daí de inicia as inovações do Programa.

Diversos os avanços o programa aponta no campo da gestão administrativa do Estado. Primeiramente, devido o fato de, para se fazer parte do Programa ser necessário estar com a documentação organizada, bem como os contatos, daí já advém um dos grandes ganhos do programa: a atualização do banco de dados dos egressos. Por conta deste problema o comitê apontou e realizou diversos mutirões para realizar a busca ativa junto aos jovens. E está grativamente dando conta deste, que não era uma previsão de resolução pelo programa, mas de grande valia para o Estado.

Outro avanço percebido com a existência do PPE é o modelo de inserção dos jovens na estrutura do Estado. Os egressos não precisaram de fazer nenhuma prova, seleção ou algo do gênero. Foram convocados a partir da média aritmética obtida durante os anos de curso no ensino médio-técnico. Nisso há um grande ganho, pois passa a valorizar o processo mais do que a chegada. Ser aprovado somente não basta, é preciso se chegar bem. Isso gera um sentimento de vontade de estudar mais para passar na prova e, desta forma, qualifica mais a educação ofertada e recebida no Estado.

O programa se trata de uma ação educacional e forma parte de um Programa maior que é o **Educar pra Transformar**. Além disso os jovens que, anteriormente, saiam dos Centros de Educação Profissional no Estado da Bahia para atuar no mercado de trabalho, na maioria das vezes, em áreas distintas das estudadas, passam a atuar em suas áreas específicas estudadas. O programa não permite o desvio de finalidade em sua execução. Além disso ainda provoca um sentimento social da importância dos cursos médio-técnico. Prova disso foi o aumento das matrículas na educação profissional. No ano de 2015, ano de lançamento do programa foi contabilizado 67.222 em matrícula. O ano de 2016 foi contabilizado 69.353; 2017 foram 75.214; 2018, 86728 e em 2019 foram realizadas 91.669 matrículas. Percebe-se um aumento de 22.316 matrículas desde o ano de lançamento do programa o que representa proximidade de $\frac{1}{4}$ a mais de matriculados. Isso por conta da possibilidade de garantia de acesso ao mundo do trabalho.

Administrativamente ainda se percebe uma organização dos cursos, pois, a partir das demandas apresentadas pelos órgãos receptores dos egressos pôde ser apontado algumas carências de cursos que não se figuravam entre os ofertados, bem como a exclusão de outros não solicitados e a junção de cursos com finalidades muito próximas. Pode se observar diversos outros ganhos com o programa, mas para apontar um sistêmico está a organização de todos os setores do governo que possuíam programas diversos de contratação de jovens e, a partir do PPE há uma centralidade em um único programa, coordenado pela SAEB e acompanhado *Pari passu* pela casa civil e o Gabinete do Governador.

O Programa destituiu os governadoreszinhos que as secretarias, autarquias, empresas públicas e outras possuíam para a contratação de jovens para a prestação de serviços, além de

obrigar que estes jovens tenham em seus espaços de trabalho um processo formativo e não somente ser mais um mal generalista. Em diversos discursos o próprio governador aponta que está se contratando profissionais com uma formação específica e não um *boy* de luxo, aquele que faz tudo, mas não se é especialista em nada, mesmo possuindo formação para o exercício de tal função específica. O monitoramento promovido pelas secretarias (cada secretaria possui um ponto focal para fazer este acompanhamento) e as Fundações contratadas também realizam este monitoramento para evitar distorções com estes contratados.

A INCLUSÃO SOCIAL PELO MUNDO DO TRABALHO: UMA NOVA BAHIA PARA NOVOS JOVENS

O Programa Primeiro Emprego tem como meta a contratação de 9.000 pessoas para atuar na administração pública até o ano de 2019. Atendimento e relacionamentos diretos com o público, devido ao fato de estes jovens virem através de um ranking e, nem eles mesmo souberem, de suas contratações, já se elimina a “seleção natural”, quer impera e faz com que pessoas negras e das periferias ocupem esses espaços. Este recorte que o Programa faz consegue possibilitar que jovens negros e negras possam se figurar neste espaço importante de gestão e podendo, inclusive se tornar referência para os demais parecidos consigo em suas “quebradas”. Reposiciona geograficamente o preenchimento do quadro de servidores do Estado. Mesmo não havendo ainda dados sobre isso, pode também haver um reposicionamento até dos próprios sobrenomes.

Os dados mais recentes de abril de 2018 apontam que dentre os 3878 jovens encaminhados para a contratação 1442, (65,6%) são de jovens da cor negros e pardos e 627 (25,6%) não informaram a cor. Devido este caráter de contratação de jovens com curso médio-técnico, o programa, mesmo sem a previsão legal, consegue realizar-se como uma política de inclusão da juventude negra. Pois, os dados apontam para isso.

Como as pessoas habitam em lugares específicos, muito recortado pela sua cor de pele também, que se confunde com as condições sociais, o Programa Primeiro Emprego consegue realizar um reposicionamento geográfico. A grande maioria dos jovens que atua nas estruturas do governo, somente analisando o caso de Salvador, mora em bairros reconhecidos como periféricos. Há jovens que viajam duas horas do subúrbio ferroviário para trabalhar na governadoria do Estado. Possibilita que nestes espaços estes jovens se tornem referências e faróis para outros jovens, além de comprovar para a família a importância do estudo e possuir uma inserção nova na arena da Gestão Pública.

Merece destaque para o fato de que estes jovens não são (ou devem ser) tratados como um generalista. Estes atuam em suas formações específicas e recebem acompanhamento sistêmico quanto a isso.

Quando os cargos ocorrem por indicação, via de regra, indica-se os homens, por conta do império do machismo em nossa sociedade ainda. Mesmo sem uma previsão legal o PPE atua para contribuir que as jovens sejam incentivadas a atuar da “porta pra fora” de casa.

Dentre os contratados 73,8 são do sexo feminino. Dados de abril de 2018. Assim as jovens mulheres vão também aprendendo acerca destes espaços de gestão, construindo relações pessoais e profissionais e despertando para estes espaços de poder.

Por fim, mesmo não sendo um programa de inclusão de jovens, necessariamente, uma vez que o egresso pode ter qualquer idade, o PPE consegue apresentar 85,4% de pessoas com idade entre 18 e 29 anos. Se torna um Programa de Juventude pela prática. Este é o maior ganho. A chegada de pessoas em idades tidas como “irresponsáveis” e sem condição de contribuir em processos técnicos podendo apontar para outros gestores suas capacidades e constituindo espaços de gestão e de diálogo geracional, mesmo que por osmose.

Outro avanço que o programa traz consigo é a dimensão de território estadual. Ele, o PPE, reposiciona os territórios e, desta forma, a inserção da juventude rural também neste espectro. Entre dezembro de 2016 a abril de 2018 entre 3714 contratos tivemos em Salvador 1424 contratados e nos demais territórios 2.290. O que aponta que o programa, de forma inédita, chega nos territórios e, sem nenhuma distinção do ponto de vista da contratação e valoração dos jovens. Vale ainda ressaltar que existem jovens trabalhando em todos os territórios de identidade da Bahia através do Programa Primeiro Emprego.

A UM OUTRA ORIENTAÇÃO PARA A GESTÃO DO ESTADO

É sabido por todos de que o medo é um grande condutor da maldade que permeia na sociedade. O medo às vezes surge dos sustos. Assim sendo, evitar os sustos e construir as relações corajosas de enfrentar os problemas deve ser um horizonte para o PPE.

Muito jovens (quase todos) dizem que se assustaram e pensaram que era trote quando receberam os telefonemas do SINE para a oferta de emprego. (Alguns outros jovens foram contratados a partir dos mutirões). Há jovens que pensavam que seriam Garotos Propaganda do Governo devido a forma de abordagem e oferta da vaga. Este susto que tiveram ao se compartilhar com as famílias se constrói no seio da família e de pessoas próximas o sentimento de valorização pela educação. Muitos jovens estão usando o salário para pagar faculdade e outros tantos já passaram nas universidades públicas federais e estaduais.

Entretanto, há um susto que se avizinha e que o Estado necessita de cuidar e apontar saídas para que o programa continue sendo exitoso, que é a formação e capacitação dos agentes do Estado para a compreensão do que é o PPE. Não se trata de um novo programa tão somente. Se trata de uma ruptura institucional com a concepção de juventude em que a invisibilidade permeia os pensamentos acerca dos jovens. É comum se escutar em diversos lugares que os contratados pelo PPE, jovens que estudaram quatro anos de cursos técnicos, fizeram estágios etc. sejam tratados verbal e profissionalmente como estagiários e não lhes sejam cobradas suas obrigações laborais de profissionais técnicos que são.

De outro turno há gestores que ainda concebem os jovens como incapazes e o tutelamento é a medida para os mesmos. O superprotecionismo em achar que são de “louça” os

meninos e meninas e carecem de vigília direto. Como se os cursos técnicos ofertados fossem de menor valia. Esses dois casos apontam para uma compreensão parcial do que o que significa ser jovem e, também, o que é ser jovem em 2018 no Estado da Bahia. Pois, nos dois casos impedem o desenvolvimento de melhores habilidades destes e destas meninas e contribui para que tenhamos perdas evitáveis no programa e o impedimento de aparição de novos e de grandes talentos.

Junto a este desconhecimento sobre a forma de atuação junto a juventude formadas nos espaços de trabalho há ainda um risco de estes jovens se acharem os meritocráticos e não compreenderem a dimensão da política pública. Não entendendo que mesmo a partir de critérios por mérito foi necessário uma política pública para a permissão deste ingresso. E, também, se furtarem a realizar atividades de cunho holístico da gestão pública, que contribui para a formação do caráter pessoal, formação profissional, dentre outras.

Desta forma a realização de processos formativos, tanto com os jovens quanto com os gestores públicos se faz muito necessário. Pois, estes diálogos devem apontar para a superação de alguns maus entendimentos acerca do programa e atuar no entendimento necessário de uma forma de se promover políticas públicas levando-se em consideração a diversidade da juventude baiana, da gestão pública e da superação de alguns vícios que o Estado promoveu e incrustou durante o seu tempo de vigência, que de forma corajosa e acertada o Programa Primeiro Emprego vem se empenhando para o início de uma superação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição Federal, 2007

GROPPO, Luis Antonio, **Introdução `a Sociologia da Juventude**, Jundiaí, Paço Editorial, 2017.

LÊNIN, Vladimir Ilitch, **As tarefas revolucionárias da juventude**, São Paulo, 2015, Expressão Popular.

JOVENS UNIVERSITÁRIOS: FOTOGRAFIA E SUBJETIVIDADE NA PRODUÇÃO DO ESPAÇO COTIDIANO

Paulo Carrano

Professor Associado I

Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

pc.carrano@gmail.com

Letícia Blanco

Graduanda de Geografia

Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

leticia.blanco802@gmail.com

Resumo: A comunicação trata de pesquisa em andamento que utiliza dispositivo fotográfico para compreender processos de individuação de jovens estudantes universitários. O recorte que estabelecemos neste trabalho se relaciona com a produção do espaço cotidiano universitário que se revela em ensaios fotográficos e textos descritivo-analíticos produzidos como dispositivos metodológico-reflexivos. Buscou-se compreender a multiplicidade das vivências espaciais que cada jovem da pesquisa representou em seus ensaios fotográficos. O espaço universitário é retratado como meio de ascensão social, outras vezes como obrigação que precisa ser cumprida como requisito a conquista de um cargo em concurso público que exige nível superior. Essas visões conduzem de forma diferenciada o projeto de vida do jovem universitário participante de nossa pesquisa.

Palavras-chave: jovens universitários, fotografia, cotidiano, subjetividade.

INTRODUÇÃO

Busca-se entender processos de individuação de jovens estudantes, tendo como eixo analítico a produção do espaço universitário por eles/elas habitado e representado. O conceito de individuação será considerado como o trabalho de reflexividade que o ator social faz sobre si mesmo em seu processo de constituição da autonomia.

O artigo traz resultados parciais de pesquisa em andamento intitulada *Eu sou muitos: compreendendo imagens e processos de individuação de jovens estudantes*. A investigação consiste na organização, descrição e análise de fotografias e textos produzidos por jovens estudantes universitários para falar de si e de seus processos de individuação tendo como eixo de experiência a vida cotidiana. O acervo da pesquisa é constituído por aproximadamente 4 mil fotografias e textos de cerca de 700 estudantes. Este material ainda se encontra em fase de organização e classificação temática. Até o momento, foram classificadas 1062 fotografias de um acervo correspondente ao período de 2012 a 2018. Os núcleos temáticos que emergiram do conjunto de fotografias foram: a) mobilidade urbana (157 fotografias – f.); b) relações afetivas (85 f.); c) vida universitária (226 f.); d) tempo (178 f.); e) relações

familiares (82 f.); f) trabalho (124 f.); refeições/alimentação (46 f.); g) mobilidade social/ escolar (13 f.); h) medo (12 f.); i) religiosidade (41 f.); j) atividades domésticas (9 f.); l) cuidado de si/tratamento médico (29 f.); m) moradia (60 f.). Os nomes dos estudantes que produziram as fotografias e respectivas interpretações foram modificados para garantir o anonimato dos narradores.

Os objetos e instituições sociais (família, universidade, igreja) representados em fotos e textos encontram-se relacionados com o modo como cada estudante percebe seu cotidiano. Em processos de investigação social ou mesmo de mediação educacional, social ou cultural, ao considerarmos a dimensão pessoal da vida social reconhecemos também que as pessoas não são simplesmente moldadas por condições estruturais. Há um jogo de adaptação e interações no qual eles e elas conferem um sentido próprio às condições que tendem a determinar suas vidas. (MELUCCI, 1994).

Fotos e textos produzidos pelos estudantes revelam indícios sobre as dinâmicas societárias produtoras de constrangimentos e campos de possibilidades de constituição da autonomia desses estudantes.

A PRODUÇÃO SOCIAL DO ESPAÇO

Partimos da consideração de que o espaço é uma produção social e, neste sentido, apresenta-se como categoria duplamente determinada por fatores objetivos e subjetivos; ou seja, sobre um mesmo espaço pode se manifestar a imposição de valores e representações múltiplas dos sujeitos que o habitam.

Assim, o conceito de espaço agrega elementos físicos e objetivos (sistema de objetos) e também os subjetivos e imateriais (sistema de ações) que, ao invés de se oporem, se complementam. A relação entre esses elementos no cotidiano dos jovens faz com que se elaborem percepções diferenciadas conforme as distintas experiências.

A dimensão espaço-tempo é uma das questões que mais se anunciam nos textos e fotos que representam o cotidiano dos estudantes participantes da pesquisa. Vale ressaltar que, conforme Harvey (2005), a separação entre espaço e tempo teve seu tamanho reduzido principalmente com o avanço do sistema capitalista industrial vigente, que fez com que a fluidez e a rapidez se constituíssem como marca característica de produção e acumulação de nossa época.

O espaço guarda dentro de si o conceito de Paisagem. Este é outro conceito que se evidencia nas fotos e textos dos estudantes. A Paisagem é um conceito geográfico que consiste nas formas visuais que vemos, sentimos ou ouvimos. A Paisagem não é uma imagem estática de determinado local, mas é resultado dos processos de mudanças nas relações sociais e nas formas como percebemos o mundo. A Paisagem pode ter milhões de anos, mas o significado e o valor social que lhe são atribuídos são dinâmicos, e podem variar entre indivíduos e sociedades. O Espaço e a Paisagem estão repletos de diferentes significações e valores que

variam de acordo com a subjetividade de cada um referida ao *espaço social* (BOURDIEU, 1990). Dessa forma, percebemos que de acordo com o significado atribuído os indivíduos podem produzir as representações de seu próprio espaço social simbólico.

1. A PRODUÇÃO SOCIAL DO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO PELOS JOVENS DA PESQUISA

Um mesmo espaço físico pode ter diferentes significados. O espaço aqui referido é o espaço universitário que inclui desde a orla do campus da UFF Gragoatá até o bandeirão.

Para Milton Santos, no livro *a Natureza do Espaço*:

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. (SANTOS, 2002, p.63).

Os objetos referidos por Santos (2002) são coisas que existem em um espaço. Assim, o objeto tem uma existência somente dele, sendo independente do sujeito que o conhece.

Além disso, Santos (2002) recorre também ao sistema de ações quando define “o Espaço”. “São as ações que, em última análise, definem os objetos, dando-lhes um sentido” (p.86). Logo, pode-se dizer que o que é tratado na pesquisa é um mesmo espaço com seus objetos (elementos que compõem o campo universitário) e as ações (sentidos que os jovens dão a esse determinado objeto).

As identidades juvenis são constituídas através da relação, mutável de acordo com os valores e percepções, que os jovens estabelecem com os objetos que compõem o Espaço. Sobre isso, Arendt (apud Haroche, 2005, p.858) comenta em sua obra “O sujeito diante da aceleração e da ilimitação contemporâneas”

E exatamente sobre esse ponto – a relação com o objeto – é que gostaríamos de concluir. Os objetos escreveu Arendt, “têm por função estabilizar a vida humana” e, prosseguia: “sua objetividade tem a ver com o fato de que os homens, a despeito de sua natureza mutável, podem recuperar sua identidade em suas relações com a mesma cadeira, a mesma mesa”. (ARENDRT, 1983, p. 188).

A identidade múltipla dos jovens forja percepções diferenciadas de um mesmo espaço (no caso o espaço universitário). A fotografia da estudante Solange (fotografia 1) nos fala da mobilidade social que a mobilidade escolar pode promover. Ela percebe a faculdade como meio de ascensão social, de mudança, de transformação, assim como um sonho.

Para ampliar o aparato teórico indispensável na tessitura do meu artesanato acadêmico, dirijo-me constantemente à Biblioteca Central do Gragoatá. As escadas presentes na foto expressam meu desejo de subir em busca do conhecimento: degrau por degrau, no sabor da

etapa do momento presente, que já indica a vitória de quem esperou alguns anos para voltar a estudar.



Fotografia 1. Escadaria da Biblioteca Central do Gragoatá. **Fonte:** Acervo do projeto de pesquisa “Eu sou muitos: compreendendo imagens e processos de individuação de jovens estudantes”.

Amanda, por sua vez, representa o espaço universitário (fotografia 2) como meio de luta pelo que acredita. Para ela, a faculdade não é apenas um local de estudo, mas também um lugar onde as pessoas podem se reunir, debater, requerer e lutar pelo que acreditam.

A Faculdade de Educação da UFF foi ocupada e a imagem (...) é da primeira roda de conversa com os estudantes que estão ocupando, com professores e outros alunos. A ocupação é contra a PEC 241¹ e a MP ²do ensino médio, medidas essas que afetarão e muito a população, tanto que os professores apoiam esse tipo de manifestação e tem outras universidades fazendo o mesmo.



Fotografia 2. Reunião de estudantes e professores durante ocupação no ano de 2016. **Fonte:** Acervo da pesquisa “Eu sou muitos...”

2. ESPAÇO UNIVERSITÁRIO E PAISAGEM

O ambiente universitário que ressaltamos é composto pelo Espaço e pela Paisagem, conceitos geográficos que se diferenciam pelo seu sentido. Como Santos (2002) afirma:

A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, expri-

1 A PEC 241 foi projeto de emenda constitucional elaborado no governo do presidente interino Michel Temer (dez. 2016- dez. 2018) que limitava o teto dos gastos públicos em diversas áreas como educação e saúde.

2 A MP do ensino médio citada pela aluna foi medida provisória criada em 2016, durante o governo de Michel Temer, para reformulação do ensino médio. Essa reformulação defende o fim da obrigatoriedade de disciplinas como educação física e arte, além da orientação do currículo segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

mem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre o homem e a natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima. (p. 103)

A paisagem é construída por objetos que conseguem ser vistos, ouvidos ou sentidos pelo indivíduo, ou seja, ela é constituída por objetos atemporais desde os mais antigos até os mais recentes. Santos (2002) afirma:

A paisagem é, pois um sistema material, e nessa condição, relativamente imutável: o Espaço é um sistema de valores, que se transforma permanentemente (p.103-104).

Desse modo, a paisagem é material e construída por objetos concretos e formas. O Espaço tem relação com a função que lhe é atribuído pelo indivíduo por meio das necessidades e valores presentes em determinado momento. Enquanto a primeira categoria está mais ligada ao que se pode ver e perceber, o Espaço é construído pelo sentido e significado que lhe é atribuído naquele período, sendo esse sentido mutável de acordo com o indivíduo e sociedade que o produz. Na fotografia 3, a estudante buscou representar algo que se identifica como um “patrimônio visual” na forma de paisagem muito valorizado pelos frequentadores do campus universitário.

Ainda que Paisagem e Espaço sejam conceitos distintos, a existência de um depende do outro. Ou seja, não são conceitos que devam ser pensados separadamente.

Assim, vemos que a vida universitária narrada pelos jovens é um híbrido entre os conceitos de Paisagem e Espaço, sendo o primeiro construído pelas impressões sensoriais (visão, audição, tato, olfato) que, ainda que culturalmente orientadas tendem a ser percebidas como intercâmbio direto com a natureza e o sistema de objetos.



Foto 3 -Paisagem da Orla no campus Gragoatá - UFF. **Fonte:** Acervo da pesquisa “Eu sou muitos...”.

O Espaço é constituído pelo jogo de relações sociais que o constituem (SIMMEL, apud PAIS, 2003, p. 87). Ele precisa de um valor social para se formar como Espaço. Como dito, ele é resultante de um conjunto de objetos, marcados pela objetividade, e ações que se orientam pela subjetividade dos indivíduos. Para ressaltar a questão do espaço é necessário observar também o sentido e significado que lhe é atribuído. Dessa forma, o espaço universitário (objeto) não pode ser produzido sem os jovens e os outros atores sociais que os constituem. O

que eles/ elas vivem e observam em seu cotidiano fazem com que atribuam um valor diferencial ao espaço e seu conjunto de ações.

Harvey (2005) ressalta as diferentes percepções que um mesmo Espaço pode possuir, dependendo dos valores e ideias que se conservam em uma sociedade ou indivíduo. Ou seja, o Espaço pode possuir diferentes significações de acordo com a subjetividade de quem o pensa, sente e pratica.

3. A DICOTOMIA ESPAÇO-TEMPO NO COTIDIANO

Para entender o cotidiano dos jovens devemos pensar em dois temas que são recorrentes na descrição dos textos analisados: o tempo e o espaço que influenciam de forma indireta a maneira como o jovem percebe o espaço que habita. Pais (2003) afirma que “[...] a sociologia da vida cotidiana instrumentaliza o tempo e o espaço como fenômenos sociais totais, no sentido maussiano³ de conceitos reveladores da sociedade”. (p.87). Harvey, em “A condição pós-moderna (2005)”, nos mostra como o pós-modernismo é marcado pelo estreitamento do fluxo tempo-espaço devido ao desenvolvimento do sistema econômico vigente capitalista que faz com que o tempo não seja suficiente, sendo necessária uma rapidez das ações pelos atores sociais.

Nos textos dos estudantes analisados, a compressão do espaço-tempo é frequentemente representada por fotos de relógios que ditam o tempo da vida cotidiana. A falta de tempo e o tempo corrido são expressões recorrentes nos textos analisados, percepção sobre um cotidiano que exige que as ações sejam feitas de forma mais acelerada e de forma a responder às demandas múltiplas de atividades de trabalho remunerado, estudo e vida doméstica. As duas fotografias a seguir são exemplos do extenso conjunto de fotografias representando a “falta de tempo” para a realização das atividades cotidianas. De um total de 1062 fotografias classificadas até o momento, 178 delas são relativas à relação que estudantes estabelecem com o tempo.



Fotografia 4. Representação objetiva do tempo na forma de relógio despertador. **Fonte:** Acervo da pesquisa “Eu sou muitos...”.

3 Referência a Marcel Mauss (1872-1950), sociólogo e antropólogo francês.



Fotografia 5. Representação poética do tempo na forma de céu e nuvens. **Fonte:** Acervo da pesquisa “Eu sou muitos...”

Sobre a fotografia 5, que apresenta forte carga subjetiva, a estudante Suzi comentou:

Para encerrar, eu postei esta foto, porque tenho uma vida muito corrida e não me sobra muito tempo para me dedicar ao lazer, à família, ou ao ato de simplesmente não fazer nada. Essa nuvem representa isso no meu cotidiano, primeiro porque não tenho tempo no dia a dia para olhar para o céu, ficar pensando na vida, ou olhando as nuvens, uma coisa que eu valorizo muito. E em segundo lugar, representa o fato de eu não ter muito tempo para me dedicar às coisas simples da vida, mas que nos fazem felizes. Como isso me deixa muito chateada, eu me forço a olhar para o céu às vezes, com o intuito de me manter ligada comigo mesmo, com meus sonhos e minha identidade. Além disso, ela me lembra que tudo que eu faço no meu cotidiano eu faço com amor, porque eu gosto de tudo, queria apenas fazer tudo com mais calma, ai seria perfeito.

Carrano e Andrade (2016, p.4), em comunicação que se debruçou sobre as categorias “cotidiano” e “tempo” deste mesmo banco de dados, assim analisaram:

O tempo do encontro com a leitura, o tempo de parar para pensar, fazer anotações, procurar leituras complementares, o tempo para viver a vida no campus, assistir uma palestra... Todo este tempo inexistente para boa parte dos nossos graduandos. Outra discente declara certa angústia ao escrever sobre uma pilha de livros, pilhas estas que foram recorrentes nas narrativas imagéticas em diversos trabalhos como forma de expressar o sentimento de que as leituras se acumulam: adoraria ter tempo para frequentar as palestras e seminários que acontecem na universidade, para ler todos os textos indicados pelos professores.

Essa aceleração do tempo e do espaço na vida cotidiana de jovens estudantes, muitas vezes, dificulta a consolidação do pensamento reflexivo sobre o próprio espaço vivido na universidade. Isso faz com que ela seja vista, algumas vezes, apenas como tarefa ou “obrigação” socialmente imposta que deve ser cumprida no tempo imediato. Esta parece ser a

compreensão do estudante Marcos que representou sua vida de obrigações acadêmicas com a fotografia da placa de identificação do prédio da Faculdade de Educação:

Assim como o trabalho, uma outra obrigação necessária no meu dia-dia é a faculdade. É onde eu estou começando a construir meu futuro. É uma etapa que agora pretendo concluir o quanto antes. E que assim como todas as pessoas mais experientes falam: “É lá na frente que nós damos valor”.



Fotografia 6. Placa de identificação da Faculdade de Educação da UFF. **Fonte:** Acervo da pesquisa “Eu sou muitos...”

No artigo “O sujeito diante da aceleração e da ilimitação contemporâneas”, Claudine Haroche (2015) ressalta que:

As condições contemporâneas são dominadas por fluxos sensoriais e informacionais contínuos que, estimulando e até mesmo impondo a instantaneidade e a imediatidade, embaraçam a possibilidade de temporização e de reflexão ao longo do tempo. (HAROCHE,2015, p.851)

Assim, percebe-se que o fluxo contínuo e acelerado imposto pela sociedade contemporânea capitalista faz com que os indivíduos tenham dificuldade ao refletir sobre o seu cotidiano. Pois, não há tempo para isso. O tempo que o indivíduo possui é todo utilizado para atividades essenciais como: cuidar de sua família, estudar, consumir e se relacionar. Dessa maneira, a reflexão é colocada em papel secundário pela sociedade em nível de relevância.

4. SIGNIFICAÇÕES DO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO COTIDIANO

O espaço é produzido por significações e valores atribuídos pelos indivíduos que nele vivem. Um mesmo espaço pode apresentar diferentes significados. No trabalho de reflexividade e articulação entre cotidiano e fotografia proposto aos estudantes do curso de pedagogia, quem era responsável por atribuir signo à universidade era o próprio estudante. As experiências cotidianas de cada um/a formam imagens distintas sobre a universidade.

A análise de fotografias e textos permite perceber modos de percepção sobre os espaços cotidianos da universidade; espaços tempos de descanso, de luta por direitos ou mesmo de desigualdades social e econômica entre os frequentadores do campus.

A estudante Renata percebe a orla que faz parte do espaço universitário como um lugar de descanso e de lazer da sua rotina corrida e exaustiva.



Fotografia 7: Orla, local de descanso, leitura e observação. **Fonte:** Acervo da pesquisa “Eu sou muitos...”

Entre o fim das aulas e o horário de ir para o estágio, ou de esperar por outra aula gosto de ir até a orla (foto ...) essa foi uma das primeiras ideias para o trabalho e a mais fácil de fotografar, pois é o local mais bonito do campus. É uma oportunidade de simplesmente sentar e observar sentada no gramado, aproveitar para ler os textos das disciplinas, encontrar alguns colegas ou descansar sentindo a brisa fresca. De lá é possível observar a Universidade por outro olhar, os diferentes grupos que se formam na orla parecem mostrar uma certa identidade. Observo as fachadas que parecem se apresentar em alguns grupos, ou em alguns estudantes na tentativa de fazer parte do grupo. Alguns minutos naquele local por vários dias contribuíram muito para a visão etnográfica que tenho da UFF.

Outro estudante, Mateus, percebe a universidade como espaço não inclusivo para os/as transexuais. Segundo o estudante, os indivíduos transexuais ainda são excluídos e esquecidos pela universidade.



Fotografia 8. Inscrição política no banheiro masculino que chama a atenção para a diversidade de gênero: “Resiste Trans”. **Fonte:** Acervo da pesquisa “Eu sou muitos...”

A (...) foto foi capturada no banheiro do prédio do curso de Serviço Social, onde passo com frequência, seja para tirar cópias de textos, seja para comprar lanches. A Foto mostra algo que sempre me inquieta, pois, mostra uma pichação aos olhos de uns, arte urbana aos

olhos de outros e também do meu. Nele está escrito “Resiste Trans” em cima do mictório. Vejo como um grito de socorro de uma parcela da sociedade onde poucos e poucas chegam ao ensino superior. A maioria quando sobrevive a escola pouca alternativa de vida tem, senão a prostituição. O direito das e dos transgêneros usarem o banheiro que condiz com seu gênero ainda não é um direito garantido. A saúde deles e delas está em jogo, uma vez que aumenta o risco de infecções urinárias, renais, obstipação crônica, hemorroidas e impede a hidratação adequada de quem evita beber água para conter a necessidade de urinar.

As fotografias e seus respectivos textos de descrição e análise revelam distintas formas de experimentar e perceber o espaço do campus universitário. A proposição de fotografar e refletir sobre o cotidiano levou estudantes não apenas ao registro e documentação da “realidade”, mas possibilitou que eles e elas desacelerassem o tempo da vida cotidiana conferindo aos espaços vividos um caráter de documentação reflexiva da experiência. As fotografias, ancoradas pelos textos que as acompanham, revelam assim tanto os espaços observados como dizem da subjetividade dos sujeitos produtores das imagens.

CONCLUSÃO

As paisagens com as quais esses/as jovens estudantes se deparam no cotidiano, muitas vezes, não são percebidas ou devidamente interpretadas pelos “intensos fluxos sensoriais e informacionais” (HAROCHE, 2015, p.851) que fomentam a compressão do tempo. Os signos que os jovens projetam sobre as paisagens e espaços praticados os constituem também como sujeitos sociais. Constituir-se como sujeito autônomo diante do estreitamento da relação espaço-tempo (HARVEY, 2005) é um dos grandes dos desafios biográficos enfrentados por jovens no tempo presente. A rotina exaustiva, especialmente presente no cotidiano de jovens estudantes e trabalhadores/as, raramente oferece brecha para a reflexividade.

O recorte que estabelecemos neste trabalho se relaciona com a produção do espaço cotidiano universitário que se revela em ensaios fotográficos e textos descritivo-analíticos produzidos como dispositivos metodológico-reflexivos. Ao longo da escolarização, a entrada na universidade é marco significativo no processo de individuação e conquista da autonomia. A tomada de decisões se faz num quadro societário de ampliação das incertezas que se manifesta no campo da subjetivação.

A análise do cotidiano que adotamos busca compreender a complexidade dos processos sociais que imbricam a constituição da subjetividade dos indivíduos com a produção social do espaço. O conceito de espaço agrega elementos físicos e objetivos (sistema de objetos) e também os subjetivos e imateriais (sistema de ações) que, ao invés de se oporem, se complementam. A relação entre esses elementos no cotidiano dos jovens faz com que seja construído um conceito de espaço diferenciado por cada um/a. O cotidiano se produz como forma de adquirir conhecimento do que é vivido; ele vai muito além do que é rotineiro e se transforma em meio de refletir e conhecer a sociedade que nos atravessa.

A Universidade é para os jovens território a desbravar. Sua geografia é marcada por espaços físicos e intelectuais que aos poucos vão sendo descobertos. O espaço geográfico da universidade torna-se um múltiplo ressignificado de acordo com experiência de espaço e tempo de cada um/a. A orientação que adotamos na interpretação do material empírico foi a de buscar compreender a multiplicidade das vivências espaciais que cada jovem da pesquisa representou em seus ensaios fotográficos.

O trecho abaixo, de autoria de uma estudante, revela a multiplicidade de papéis e vivência de espaços relatados pelos jovens da pesquisa:

Expressar o meu cotidiano em fotos foi um tanto difícil, pois, as atividades que me envolve como estudante, mãe e esposa têm sido muito tensas na medida em que eu tenho um compromisso de dedicação diferenciada em que determinado momento comprometem um pouco a minha atuação em ambos os papéis.

Nas fotografias, e textos que as acompanham, emergem distintas representações de vida universitária, processos de subjetivação e projetos de futuro que se relacionam com experiências plurais de práticas dos espaços. Em alguns momentos o espaço universitário é retratado como meio de ascensão social, outras vezes como obrigação que precisa ser cumprida como requisito a conquista de um cargo em concurso público que exige nível superior, por exemplo. Essas visões conduzem de forma diferenciada o projeto de vida do jovem universitário participante de nossa pesquisa.

O exercício “meu cotidiano em fotos” tem contribuído para que estudantes do Curso de Pedagogia ampliem o campo de reflexividade sobre seus espaços-tempos de vivência social, seja como estudante na vida universitária ou como jovem pertencente a diversas esferas de vida social. As significações atribuídas aos objetos e interações nos espaços que praticam ganham profundidade quando esses se debruçam para o exercício de produção, observação e análise de imagens fotográficas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. In: **Coisas ditas**. São Paulo: ed. Brasiliense, 1990, 149-168.

CARRANO, Paulo César. Projeto **Eu sou Muitos: compreendendo imagens e processos de individuação de jovens estudantes**. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018-2019.

CARRANO, Paulo. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento**: Revista da Faculdade de Educação da UFF. RJ: DP&A Editora, n.1, maio, p. 11-27, 2000.

CARRANO, Paulo & ANDRADE, Nivea. “Eu não sabia que eu tinha tanto cotidiano”: um relato sobre fotografia e reflexividade entre estudantes de Pedagogia. In: **VII Seminário Internacional. As redes e as tecnologias: transformações e subversões na atualidade**. UERJ, 2013, 9 p.

HAROCHE, Claudine. O sujeito diante da aceleração e da ilimitação contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 851-862, out./dez. 2015.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 14ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MELUCCI, Alberto. O jogo do eu. A mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2004.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil - território e sociedade no início do século XXI**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

RELAÇÕES ENTRE O JOVEM CONSUMIDOR CULTURAL E A LITERATURA

Tatiana Prevedello

Professora do Instituto Federal Farroupilha
t_prevedello@hotmail.com

Victor Hugo Nedel Oliveira

Professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
victor.nedel@acad.pucrs.br

Mariane Falcão Frois

Bolsista do Curso Técnico Integrado de Informática – IFFar
marifafro@gmail.com

Leonardo Altair Kronbauer Machado

Bolsista do Curso Técnico Integrado de Informática - IFFar
leonardokronbauer2002@gmail.com

Resumo: Na sociedade contemporânea, cada vez mais, a relação entre literatura, cultura, mercado e entretenimento é bastante tênue. A considerar esses elementos, a presente pesquisa objetivou investigar, entre o público juvenil de um Instituto Federal, seus comportamentos de consumo mediados pela influência literária. Em *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, Walter Benjamin compreende que o objeto artístico, de um modo geral, e a literatura, em particular, podem ser pensados como mercadorias que chegam ao público, passíveis de ser compradas e consumidas por muitos. Com o declínio da aura, Benjamin afirma que a técnica da reprodução permite a multiplicidade dos produtos, abre um espaço para que os elementos reproduzidos venham ao encontro do espectador, ou do consumidor e, ao fazer isso, acabam atualizando os objetos reproduzidos na sociedade. A disseminação de um bem cultural por meio das mais diversas mídias, do cinema aos jornais, sites de notícia e redes sociais faz com que esse produto do mercado editorial e da indústria cultural, seja relevante nos multimeios e, ainda, atraia milhares de leitores. Ainda que haja um número grandioso de críticos às revoluções literárias, mudanças não são novidades à literatura. Mesmo que muitas delas tenham sido inéditas, como as transformações decorrentes da era digital pela qual passamos, adaptações não são novas nos estudos teóricos e na própria literatura, seja quanto à sua produção ou recepção. Buscamos, assim, mapear, entre os jovens participantes, hábitos literários e culturais relacionados ao mercado e ao entretenimento. Para tanto foi utilizado o suporte teórico-metodológico, aliado à pesquisa de campo, com o propósito de estudar a relação que os jovens integrantes da pesquisa estabelecem, atualmente, com a literatura destinada ao consumo em grande escala e mediada pela indústria cultural. Pretendeu-se verificar, em um primeiro momento, por intermédio de um questionário autoaplicável, a situação socioeconômica dos alunos investigados, padrões de consumo e, de que maneira, a literatura com amplo alcance midiático tem exercido influência sobre o comportamento dos alunos em suas decisões de compra e entretenimento. Não pretendemos, nessa pesquisa, desenvolver posicionamentos relacionados à qualidade e ao valor artístico dos textos literários referidos pelos jovens e suas consequentes adaptações, mas compreender os mecanismos estruturais que mediam a relação entre literatura, cultura, mercado e entretenimento.

Palavras-chave: Literatura; Consumo; Mercado; Entretenimento.

A LITERATURA COMO OBJETO DE CONSUMO CULTURAL: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As ações culturais, leituras e as mais variadas relações e interações humanas, cada vez com mais intensidade, estão sendo modificadas, de forma a se adaptarem aos dias atuais e aos fenômenos culturais, sociais e políticos que hoje se desenvolvem. Nessa perspectiva, conforme Bourdieu (2009), o mercado de bens culturais, a indústria do entretenimento, entre outros elementos que influenciam a interação com o mundo e a arte, estão transformando a percepção a respeito de conceitos teóricos já estabelecidos, em relação à própria ideia de arte e cultura. Destaca-se, ainda, a influência irreversível das novas tecnologias de comunicação e informação, as quais possibilitam a troca imediata de conteúdo e, ainda, permitem um contato amplo com diversos espaços virtuais e diferentes comunidades que, atualmente, podem ser acessadas em tempo real, independentemente da distância em que estão localizadas, tal como questiona Canclini (2016, p. 89):

Como pode ser desenvolvida uma perspectiva que sintonize com as práticas culturais? Uma via é registrar como desmaterializam as artes e a literatura na era de sua reprodutibilidade tecnológica. As relações da escrita e da literatura com o audiovisual e o digital conduzem a um novo regime simbólico. Dissolve-se a consistência da arte e da literatura, como algo diferente do nada, que resiste a ele, nestes tempos de fluxo digital generalizado de imagens e escritas?

Dessa forma, a reorganização e recriação de espaços físicos, conceituais e virtuais, além de novas definições de interatividade e de comunidades locais e globais, dentre outros fenômenos em atuação pelo mundo, apresentam uma nova posição a respeito da cultura, incluindo-se, nesse âmbito, a literatura. Um dos mais emblemáticos exemplos da ação desses fatores na literatura é o fenômeno da publicação de livros destinados ao consumo em grande escala, como as “sagas literárias”, o qual foi estimulado pela globalização dos mercados, padrões culturais e, inclusive, bens de consumo. Esse processo se apresenta, hoje, como devedor e, ao mesmo tempo, credor da globalização e do capitalismo na literatura, principalmente quando se destaca o mercado editorial e a indústria do entretenimento.

Os grandes fenômenos literários destinados ao consumo em escala global originaram-se da influência capitalista em seus desdobramentos sociais e políticos e, na mesma perspectiva, auxiliam na dinâmica desses mesmos processos, ultrapassando o nicho literário. À proporção que estabelece diálogo com as diferentes mídias essa forma literária se torna capaz de criar e manter redes mundiais de conexão interativas, as quais, atualmente, não são mais apenas imaginadas ou idealizadas, mas compartilhadas por suas comunidades de forma virtual. O fato de transpor as mais diversas fronteiras, tanto de natureza física quanto ideológica, mostra o fator globalizante das publicações direcionadas ao consumo em grande escala em sua vertente contemporânea. A capacidade de integralização dessas obras é, certamente, a sua principal característica, a qual é representada pela criação, ou ocupação do espaço comum,

compartilhado pelos mais diversos sujeitos e suas comunidades interpretativas de alcance global. Nesse contexto, Canclini (2008) define os conceitos de *leitor*, *espectador* e *internauta*:

O conceito de *leitor* foi trabalhado no marco de uma teoria dos campos, quer de forma restrita como leitor de literatura (Iser, Jauss), quer no sentido mais sociológico, como destinatário do sistema editorial (Chartier, Eco). Essa delimitação fica ainda mais estrita quando o leitor é incorporado como personagem em obras tão diversas quanto a de Macedonio Fernández, que destaca o leitor artista (“o que não procura uma solução”), ou no romance de Italo Calvino, que opõe a leitura ao mundo televisivo.

A noção de *espectador*, embora mais difusa, foi definida em relação a campos específicos ao falar do espectador de cinema, de televisão ou de recitais de música. Cada um, formado numa lógica diferente, mobiliza disposições diversas quando vai assistir um filme, está numa sala de concertos ou liga a televisão.

Em compensação, se falamos de *internauta*, fazemos alusão a um agente multi-mídia que lê, ouve e combina materiais diversos, procedentes da leitura e dos espetáculos. Essa integração de ações e linguagens redefiniu o lugar onde se aprendiam as principais habilidades — a escola — e a autonomia do campo educacional.

O leitor, inicialmente preso às páginas dos livros, entra em um universo antes apenas apreendido pelas palavras no papel ou, até mesmo, presentes na tela do cinema e do computador. Porém, agora, mesmo que de forma virtual, o leitor passa a ser parte do universo da série por meio de uma funcionalidade e de uma interatividade inatingíveis no livro como suporte, tal como destaca Canclini (2008, p. 33):

As fusões multimídia e as concentrações de empresas na produção de cultura correspondem, no consumo cultural, à integração de rádio, televisão, música, notícias, livros, revistas e Internet. Devido à convergência digital desses meios, são reorganizados os modos de acesso aos bens culturais e às formas de comunicação. Parece mais fácil aceitar o processo socioeconômico das fusões do que reconsiderar o que vinha sendo sustentando nos estudos sobre educação e leitura, nas políticas educacionais, culturais e de comunicação (grifos no original).

Essa disseminação de um bem cultural por meio das mais diversas mídias, do cinema aos jornais e sites de notícia faz com que esse produto do mercado editorial e da indústria cultural, seja relevante nos multimeios e, ainda, atraia uma multidão de leitores. É justamente no fato de transpor as barreiras das diferentes mídias e na capacidade de habitá-las de forma harmoniosa que os textos ficcionais produzidos e destinados ao consumo em escala global se apresenta, além de um fenômeno literário, como um processo cultural de amplo alcance.

METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa foi desenvolvida em duas modalidades, consistindo, primeiramente, em um levantamento bibliográfico e documental, seguido de um estudo exploratório. Durante a primeira etapa ocorreu uma investigação envolvendo o posicionamento dos jovens sobre temas como teoria da literatura, estética da recepção, as relações que permeiam textos literários que se caracterizam como grandes fenômenos globais e os comportamentos de consumo, que são desencadeados a partir das respectivas produções literárias. Investigou-se, nessa fase, quais são as relações que se estabelecem entre mercado literário, comportamento consumidor e projeções identitárias forjadas a partir de hábitos de consumo desencadeados pela literatura.

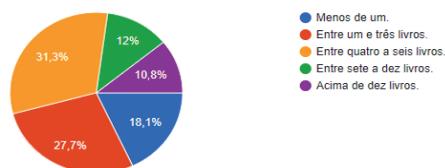
A segunda etapa consistiu na aplicação de um questionário, que foi respondido por alunos do Instituto Federal Farroupilha – campus São Borja. O respectivo instrumento foi construído por perguntas abertas e fechadas, com a função de descobrir o padrão socioeconômico, hábitos de consumo e influência de textos literários de grande impacto mercantil sobre as escolhas de compra dos jovens participantes. A primeira versão do questionário passou por um procedimento de testagem. Diante dos resultados obtidos, nessa fase inicial, foram feitas as adequações que julgarem-se pertinentes, a fim de se preparar a versão definitiva do respectivo questionário, que foi aplicado de maneira subsequente. Após esse procedimento os dados obtidos foram apurados e sistematizados estatisticamente, em forma de gráficos e tabelas para, em seguida, serem analisados e interpretados.

RESULTADOS OBTIDOS

A investigação buscou identificar o motivo pelo qual textos literários, que se expressam como grandes fenômenos de vendas e, por consequência, passam a ser adaptados para o cinema, séries televisivas, jogos computacionais, além de receberem inúmeros produtos comerciais licenciados, influenciam o comportamento consumidor dos jovens participantes da pesquisa. Dessa maneira, objetivou-se verificar quais são os mecanismos que acionam, nos sujeitos investigados, os hábitos de leitura de obras de grande impacto comercial e a forma como se delineia o comportamento consumista dos jovens, impulsionados pela literatura. Pretendeu-se entender as razões que conciliam a imersão no texto literário ao mercado, permeadas por elementos como cultura e entretenimento na definição dos seus hábitos de consumo.

Gráfico 1: Média de livros lidos anualmente pelos alunos investigados

11) Em média, quantos livros você lê anualmente?
 83 respostas



Em relação aos hábitos de leitura, verificou-se que 18,1% dos participantes afirmaram ler menos de um livro por ano; 27,7% entre um e três livros; 31,3% entre quatro a seis livros; 12% entre sete a dez livros; e 10,8% acima de dez livros anualmente.

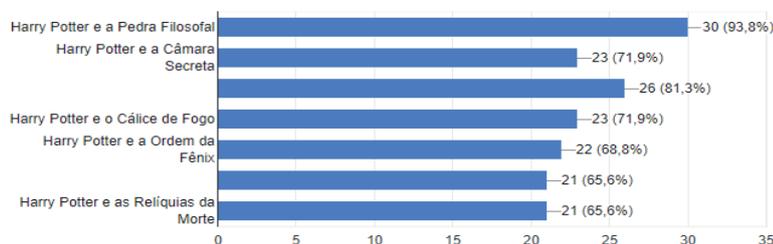
Ao se questionar a respeito de quais livros, considerados fenômenos editoriais, foram lidos pelo público alvo da pesquisa, constatou-se que, sobre as publicações referentes a saga Harry Potter, de autoria da escritora britânica J.K. Rowling, cujos lançamentos ocorreram entre 1998 a 2007, o percentual de leitura apresentou-se da seguinte forma: 93,8% dos alunos investigados leram Harry Potter e a pedra filosofal (1997); Harry Potter e a câmara secreta (1998) foi lido por 71,9% dos participantes da pesquisa; Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban (1999) obteve um índice de leitura de 81,3%; Harry Potter e o cálice de fogo (2000), apresentou-se lido por 71,9% dos alunos; Harry Potter e a ordem da fênix (2003) chegou a 68,8% dos alunos investigados; Harry Potter e o enigma do príncipe (2005), por 65,6% dos sujeitos pesquisados; e Harry Potter e as relíquias da morte (2007), atingiu 65,6% dos participantes.

Gráfico 2: Percentual de leitores dos livros da saga *Harry Potter*

12) Dos seguintes livros, considerados fenômenos editoriais mundiais, quais deles você já leu?

a) Harry Potter

32 respostas



A respeito da trilogia O Senhor dos Anéis, do autor britânico J.R.R. Tolkien, publicada entre 1954 a 1955, verificou-se que 80% dos alunos leram A sociedade do anel (1954); 65% fizeram a leitura de As duas torres (1954); e 12% leram O retorno do rei (1955). De acordo com as respostas fornecidas ao questionário, 62,2% dos alunos leram O Hobbit (1937), também de J.R.R. Tolkien, que constitui uma espécie de preâmbulo de O Senhor dos Anéis.

Gráfico 3: Índice de leitores de O Hobbit

c) O Hobbit

37 respostas

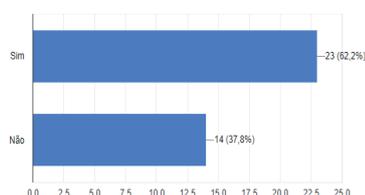
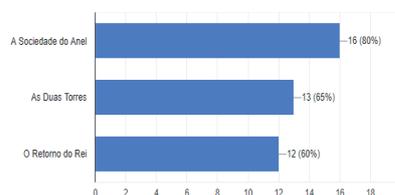


Gráfico 4: Índice de leitores de O senhor dos anéis

b) O Senhor dos Anéis

20 respostas

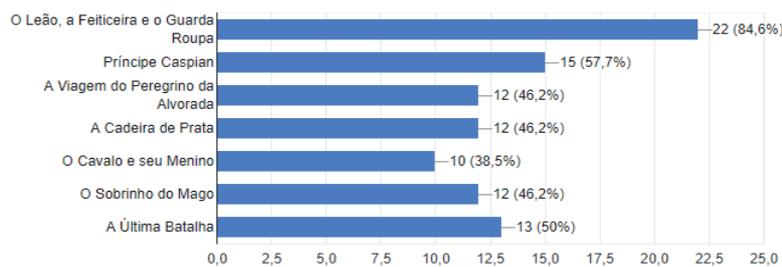


Sobre a saga As crônicas de Nárnia, do autor irlandês C.S.Lewis, publicadas entre 1950 a 1956, os índices de leitura obtiveram os seguintes percentuais: 84,6% dos alunos afirmaram ter lido O leão, a feiticeira e o guarda-roupa (1950); 57,7% leram Príncipe Caspian (1951); 46,2% fizeram a leitura de A viagem do Peregrino da Alvorada (1952); A cadeira de prata (1953) foi lida por 46,2%; 38,5% dos participantes leram O cavalo e seu menino (1954); 46,2% realizaram a leitura de O sobrinho do mago (1955); e 50% leram A última batalha (1956).

Gráfico 5: Percentual leitores dos livros da saga *As crônicas de Nárnia*

d) As crônicas de Nárnia

26 respostas

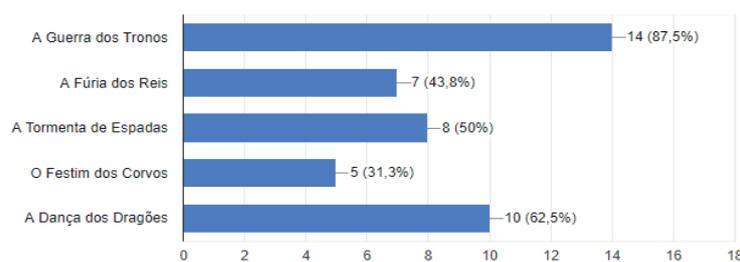


No que diz respeito aos livros da saga As crônicas de gelo e fogo, do norte-americano George R.R.Martin, publicadas entre 1996 a 2011, verificou-se que 87,5% dos alunos já leram A guerra dos Tronos (1996); 43,8% realizaram a leitura de A fúria dos reis (1988); 50% leram A tormenta de espadas (2000); O festim dos corvos (2005) foi lido por 31,3%; e 62,5% leram A dança dos dragões (2011).

Gráfico 6: Percentual leitores dos livros da saga *As crônicas de gelo e fogo*

e) As crônicas de gelo e fogo

16 respostas



Entre outros livros mencionados pelos entrevistados apareceram nomes como a saga A seleção, de autoria da norte-americana Kiera Cass, publicada entre 2012 a 2016; a saga Percy Jackson, publicada entre 2005 a 2009, pelo escritor norte-americano Rick Riordan; os livros da saga do Tigre, da autora americana Colleen Houck, publicados entre 2011 a 2018; Jogos Vorazes (2008), de autoria da norte-americana Suzanne Collins; A culpa é das estrelas (2008), do estadunidense John Green; Sherlock Holmes, originalmente publicado em 1887, pelo britânico Sir Arthur Conan Doyle; os livros do autor norte-americano Stephen King (1947); O mágico de Oz (1900), do autor norte-americano L. Frank Baum; O pequeno

príncipe (1943), do francês Antoine de Saint-Exupéry; O menino do pijama listrado (2006), do autor irlandês John Boyne, além de outras referências que, proporcionalmente, atingem o percentual de 3%.

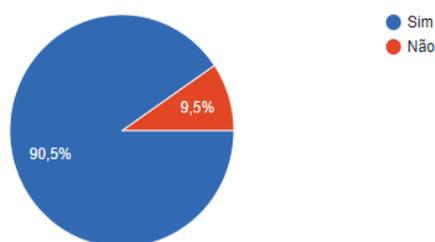
Sobre a forma como os alunos investigados conseguiram obter os livros, verificou-se que 50% foram comprados; 39,7% foram emprestados por colegas, amigos e familiares; 25% foram retirados da biblioteca escolar ou pública; 25% foram recebidos de presente; e 14,7% foram obtidos mediante outras situações.

A respeito do público alvo já ter assistido adaptações dos respectivos livros para o cinema ou séries de televisão, verificou-se que 90,5% responderam sim, e apenas 9,5% afirmaram não ter ainda assistido.

Gráfico 7: Adaptações literárias assistidas em filmes ou séries

14) Você já assistiu alguma adaptação dos respectivos livros para o cinema ou séries de televisão?

84 respostas

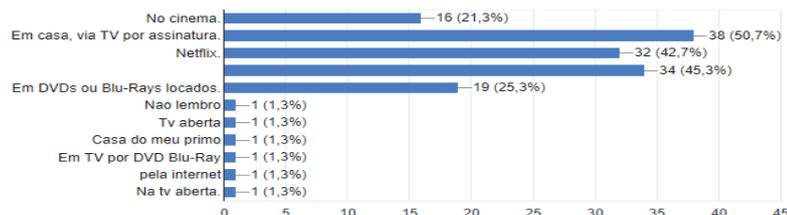


Em relação aos livros cujo público alvo viu a adaptação para filme ou série, destacou-se que a maioria dos alunos assistiram as adaptações da saga Harry Potter, e diversos alunos afirmaram ter visto a versão cinematográfica ou televisiva de todos os livros citados anteriormente, entre muitos outros. Observa-se que 50,7% assistiram em casa, via TV por assinatura; 45,3% assistiram no computador ou TV, baixados por meio de programas específicos; 42,7% assistiram pelo Netflix; 25,3% em DVDs ou Blu-Rays locados; 21,3% dos alunos assistiram no cinema.

Gráfico 8: Onde as adaptações literárias foram assistidas

Como e onde você assistiu?

75 respostas



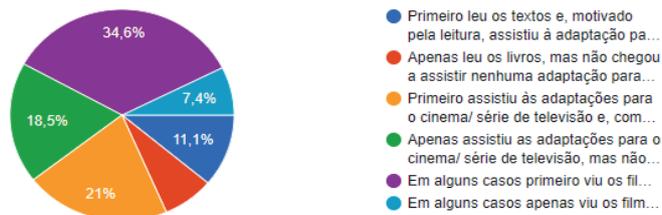
Ao serem questionados se primeiramente leem ao livro ou assistem ao filme, verificou-se que 7,4% dos alunos apenas assistiram a adaptação; 11,1% primeiro leu os textos e,

motivados pela leitura, assistiu à adaptação; 18,5% apenas assistiram a adaptação e não leram o livro; 21% primeiro assistiram a adaptação e depois leram o livro; 34,6% em alguns casos primeiro leram o livro e depois assistiram a adaptação, mas em outras situações ocorreu o contrário.

Gráfico 9: Ordem de consumo entre leitura e adaptação

15) Seguindo a ordem que prevê, primeiramente, o lançamento do livro impresso e, depois, a adaptação para o cinema/ séries de televisão, você:

81 respostas

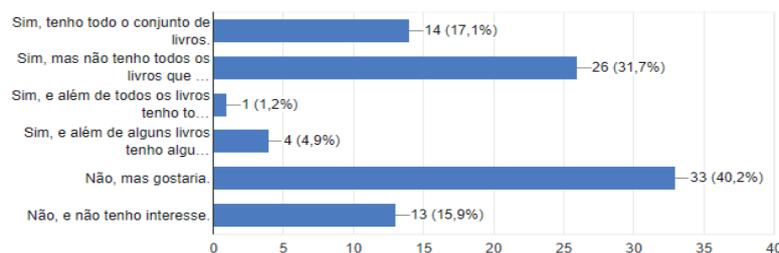


No que diz respeito ao público possuir os livros mencionados, a partir do gráfico podemos ver que 17,1% dos alunos costumam adquirir ou ganhá-los, e tem todo o conjunto de livros; 31,7% compram ou já receberam de presente, mas não tem todo o conjunto de livros; 1,2% dos participantes, além de terem todos os livros, também tem todos os DVDs/ Blu-Rays dos filmes; 4,9% além de terem alguns livros, também tem alguns DVDs/ Blu-Rays dos filmes; 40,2% não costuma adquirir ou ganhar os livros, mas gostaria; e 15,9% não tem interesse em possuir tais objetos.

Gráfico 10: Costume de adquirir/ ganhar de presente os livros indicados

16) Você costuma adquirir/ ganhar de presente os livros que indicou:

82 respostas

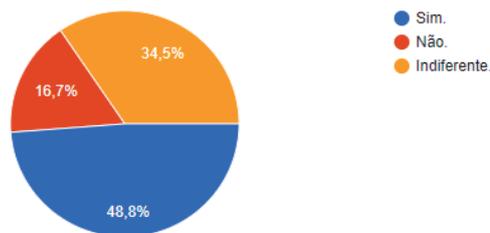


A respeito do público alvo considerar importante possuir a versão física do livro e/ou filme em mãos, além de outros objetos personalizados que remetem ao universo dos grandes fenômenos literários, verificou-se que 48,8% responderam que sim; 34,5% não; enquanto que 16,7% dos jovens demonstra ser indiferente.

Gráfico 11: Importância de ter a versão física dos livros e filmes/séries, além de objetos personalizados que remetem a seus universos.

19) Para você, além de ler os livros ou assistir aos filmes/séries é importante ter a versão física dos mesmos, além de outros objetos personalizados que remetam ao universo dos grandes fenômenos literários?

84 respostas



Quanto às razões dos investigados considerar importante ter o livro, o filme e seus produtos físicos, caso tenham marcado “sim” no questionário, as respostas dos alunos foram variadas. Muitos disseram ser importante, porque possuir o objeto físico os faz sentir parte do universo do livro e torna a leitura mais agradável e atrativa. Alguns também falaram que gostam de colecionar os respectivos produtos, entre outros motivos. A respeito dos alunos não achar importante ter o livro, o filme e seus produtos físicos, caso tenham respondido “não” no questionário, verificou-se que eles consideram que, mesmo que seja algo bonito, é desnecessário ou irrelevante, e o importante é ler o livro ou assistir ao filme.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da pesquisa possibilitou verificar que, entre o público participante, constituído por jovens que se encontram na faixa etária entre 15 a 18 anos, estudantes de uma instituição pública federal, localizada no município de São Borja, o qual se situa na fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul, na divisa com a Argentina, a relação entre a literatura e o consumo cultural se constrói dentro da perspectiva que Canclini (2015) nomeia como “as identidades como espetáculo multimídia”. Nesse contexto, é possível questionar a razão que leva jovens que vivem distante de grandes centros urbanos – a considerar que São Borja está localizada uma distância de 584km de Porto Alegre e a 865km de Buenos Aires –, e, consequentemente, não têm acesso na cidade onde vivem a *shopping centers* ou cinemas a adotarem padrões de consumo cultural, forjados por uma ordem econômica global, a considerar que os textos literários prioritariamente citados na pesquisa, são essencialmente destinados a serem absorvidos pelo mercado.

Podemos afirmar que os dados obtidos, por intermédio da pesquisa, comprovam que a tensão existente entre o regional e o global dissolve-se à medida que verificamos que os jovens sujeitos investigados demonstram claramente ser consumidores potenciais da literatura produzida com o propósito mercadológicos, bem como dos produtos culturais advindos do

sucesso das adaptações da maioria dessas sagas literárias para o cinema, produção de séries televisivas, jogos eletrônicos, entre outros produtos de uso cotidiano e colecionáveis.

A instauração do cenário mercadológico mediado pela literatura e voltado ao consumo global é perceptível, tal como observa Canclini em *Leitores, espectadores e internautas*, ao considerar que se a independência conquistada pelas artes e pela literatura poderia ser apresentada para justificar a autonomia metodológica dos seus estudos, o que tem se observado, há muito tempo, é a tendência para:

(...) mercantilizar a produção cultural, massificar a arte e a literatura e oferecer os bens culturais com apoio de vários suportes ao mesmo tempo (por exemplo, filmes não só em cinemas, mas também na televisão e em vídeo) tira autonomia dos campos culturais. A fusão de empresas acentua essa integração multimídia e a sujeita a critérios de rentabilidade comercial que prevalecem sobre a pesquisa estética (CANCLINI, 2008, p. 20).

Diante de tais elementos capazes de amalgamar o dinamismo das sagas literárias que, após lançadas, imediatamente adquirem um elevado percentual de vendas em diversos idiomas, e do contexto tecnológico, que permeia os modos atuais de consumo, permitindo que jovens, mesmo vivendo afastados dos grandes centros urbanos, tenham acesso aos bens disponibilizados pela indústria cultural, facilmente acessados e/ou adquiridos pela Internet, importantes valores relativos à constituição identitária e a educação são colocados em pauta, tal como questiona Canclini (2008, p. 24): “Escolas (...) renovadas, com professores treinados nas novas linguagens e habilidades, ajudariam a discernir o valor da informação e dos espetáculos, passar da conectividade indistinta ao pensamento crítico?”

Pensamos, diante do posicionamento dos jovens sujeitos da pesquisa que, se por uma perspectiva, a literatura e seus produtos derivados, mediados pela indústria cultural, são incorporados aos seus hábitos de consumo quase que na mesma intensidade com a qual são lançados pelo mercado, sob outro viés, verificou-se que há um expressivo discernimento nas escolhas dos textos a serem lidos, filmes/séries assistidos e produtos adquiridos, amparado pelo gosto, poder aquisitivo ou preceitos críticos que regem o seu comportamento como leitor, espectador e consumidor, o que nos leva a concordar com Lipovetsky (2004, p. 87), ao afirmar que “deve-se melhor “armar” os jovens e os cidadãos em referências fundamentais a fim de que o divertimento midiático possa ser recebido com distanciamento e liberdade”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CANCLINI, Néstor García. *El consumo cultural: una propuesta teórica*. En: SUNKEL, G. El consumo cultural en América Latina. Colombia: Convenio Andrés Bello, 2006. p. 26-49.

CANCLINI, Néstor García. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

CANCLINI, Néstor García. *O mundo inteiro como um lugar estranho*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

LIPOVETSKY, Gilles. *Metamorfoses da cultura liberal: ética, mídia e empresa*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MOVIMENTO VIVA JANAÍNA ALVES: EXPERIÊNCIAS DA JUVENTUDE E A BUSCA PELA EDUCAÇÃO FORMAL

Tiago Da Silva Souza

Professor Adjunto da Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva - SP

professortiagoaulas@outlook.com.br

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo trazer de forma inicial uma análise da busca pela escolaridade através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, pelos jovens do Movimento Viva Janaína Alves, movimento que surgiu no lixão da cidade de Itapeva, estado de São Paulo, resultando de uma busca pelo trabalho decente e cidadania. Os jovens do Movimento, com o auxílio da sociedade, trazem para a realidade um antigo projeto e edificam a Cooperativa de Recicláveis Santa Maria. Tendo em vista as dificuldades desses jovens em buscar a escola na infância e na juventude, momentos de extrema vulnerabilidade e de trabalho indecente no lixão, a prova do ENCCEJA surge como uma forma de conseguir a tão sonhada escolarização. A investigação inicial parte de duas análises: o fato de não terem efetivado seus estudos em tempo oportuno e as origens desta vontade de buscar o estudo na atualidade.

Palavras-chave: Jovens. Trabalho. Educação formal. ENCCEJA.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade debater uma pesquisa inicial feita junto aos jovens do Movimento Viva Janaína Alves, analisando “os porquês” da iniciativa de alguns membros em participar do processo seletivo do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA. O Movimento Viva Janaína Alves surge em um contexto de extrema vulnerabilidade no lixão da cidade de Itapeva¹, estado de São Paulo, que está localizado aos arredores de uma comunidade, chamada Vila Santa Maria, onde existem problemas sociais, relacionados à precariedade do local, por ser uma região de pobreza extrema e de exclusão geográfica e social, em relação à própria cidade. Tal exclusão provocou sofrimentos e obrigou esse grupo de seres humanos a sobreviver no meio do lixo durante aproximadamente trinta anos, tendo em vista a grande presença de crianças, adolescentes e jovens que se encontravam em situação de risco, vulnerabilidade social e de total discriminação pela sociedade local. Por essa problemática apresentada, esses jovens e adultos não tiveram a oportunidade de frequentar regularmente a escola e assim sua formação inicial, no que diz respeito aos primeiros anos escolares, ficou comprometida.

1 A cidade de Itapeva, no estado de São Paulo, segundo o Censo 2010 tem 87.753 mil habitantes, com Índice de Desenvolvimento Humano de 0,732, ocupando assim a 965ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros. Disponível em <<https://censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 24/03/2019.

O direito a educação nem sempre foi afirmado no nosso país como um direito de todos, mas a partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988², foi estabelecida em seu artigo 4º (BRASIL, 1988), como um dos princípios fundamentais da República Federativa do Brasil a prevalência dos Direitos Humanos e entre esses direitos encontra-se a educação, que no artigo 205 da Constituição surge como direito de todos, sendo dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para a cidadania e para o trabalho. Desta forma, a educação passou a ser um direito garantido pelo Estado a todos os cidadãos.

No caso dos jovens catadores e catadoras, hoje componentes do Movimento Viva Janaína Alves, é apresentada uma realidade um pouco desfocada no que diz respeito ao direito à educação, que perpassa antes pela busca de um significado da mesma, e esse significado pode ter várias facetas, dependendo da origem social e de outros fatores que podem influenciar nesta busca. De forma geral, a realidade do lixão é alçada por pessoas que não têm mais condição de vida digna e se entregam ao trabalho indecente, sendo que, neste caso específico, a maior parte desses jovens passou a infância trabalhando no lixão, isso pode explicar a falta de interesse ou a falta de oportunidade de estudo dos componentes do Movimento Viva Janaína Alves, naquele momento.

Foram recolhidos dados iniciais da escolarização dos jovens do Movimento Viva Janaína Alves em relação ao nível de escolaridade, idade, motivos da desistência escolar e as motivações para a realização da Prova do Encceja 2019, buscando-se entender as motivações iniciais da busca pelo estudo e, num sentido mais amplo, o sentido de cidadania para os mesmos. Tendo em vista que a pesquisa está se iniciando, em momento oportuno, depois de um desenvolvimento da pesquisa, procurará se responder a estas indagações mais profundas, pois o caminho a ser percorrido está começando a ser traçado.

O MOVIMENTO JANAÍNA ALVES: TRABALHO, POBREZA E EXPERIÊNCIAS DA BUSCA PELA EDUCAÇÃO FORMAL NA JUVENTUDE

A construção de uma sociedade que realmente seja cidadã perpassa pela consciência e pela ação da mesma, em virtude de problemas que trazem profundas transformações humanas e que a academia tem a responsabilidade de pesquisar, para entender os processos e benefícios dessas transformações cidadãs para a sociedade como um todo. A informação abaixo, retirada da página da web, da ONG Ecoar, expressa o início de uma viagem no universo dos jovens catadores do lixão:

Janaina Aparecida Alves de Lima nasceu na cidade de Ribeirão Branco aos 12 de janeiro de 1986. É filha de Etelvina Alves e Calixto Lima. Apesar de ter sido uma menina alegre e brincalhona, Janaina não teve uma infância igual a das outras crianças. Morando em Itapeva, sua mãe trabalhava durante o dia, enquanto o pai era ausente. Aos

2 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 24/03/2019.

13 anos, Janaina sofreu um acidente no Lixão da Vila Santa Maria que abreviaria sua vida 14 dias depois. Ela subira na caçamba de um caminhão de lixo para apanhar um pacote de pão, pois este parecia estar bom para o consumo. Segundo testemunhas, o caminhão atropelou Janaina e passou com suas rodas sobre o corpo dela. Na época, algumas pessoas tentaram responsabilizar a própria vítima pelo ocorrido. (MOVIMENTO VIVA JANAINA ALVES, 2018, s/p).

A informação apreciada acima é apenas mais uma dentre tantas desgraças que sucessivamente acontecem no nosso país em função de uma degradação dos Direitos Humanos e da exagerada distância social que presenciamos como resultado do sistema capitalista, um sistema que gera desigualdade por ser baseado em uma “lógica produtivista”, sendo essa lógica um “objetivo racional inquestionável” pela sociedade, inquestionável, inclusive, na forma de trabalho, que quase sempre é desumana, não há preocupação com as pessoas envolvidas nesse processo e nem com a natureza, se ao fim os lucros forem satisfatórios (SANTOS, 2001). Na cidade de Itapeva não é diferente, pois, durante longos anos, desde o final dos anos oitenta, não foram poucos os alertas dessas crianças e jovens que sobreviviam no e do lixão, exercendo um trabalho desumano.

A necessidade de trabalhar para que as necessidades primárias de um ser humano sejam atendidas é parte integrante da sociedade em que vivemos e faz parte de um processo que sempre existiu através dos tempos. Sem o trabalho, o ser humano que é racional, pode não encontrar sentido na vida, primeiro por uma necessidade e depois como forma de transformação da sua realidade, sendo essa uma prática natural que sempre esteve presente no decorrer da história e que está em devir, ou seja, em constante movimento. No caso dos integrantes do Movimento Viva Janaína Alves, a falta de um trabalho decente³ foi fundamental para que eles começassem a procurar a sua sobrevivência no lixão, lugar de profunda exclusão.

A falta de trabalho causa a exclusão social, que pode ser caracterizada por um “estado carente ou de privação material, de segregação, de discriminação, de vulnerabilidade em alguma esfera” (FEIJÓ, 2004), essa definição de exclusão é bem próxima do caso desses cidadãos, provocando e obrigando-os a sobreviverem no meio do lixo, onde se encontravam em situação de risco, vulnerabilidade social e de total discriminação pela sociedade local, o que possivelmente trouxe complexos que podem ter afetado o resto de suas vidas, fazendo com que fossem perdendo aos poucos suas identidades, podendo inclusive ter provocado, na condição pessoal, complexos de inferioridade, afetando inclusive a autoestima escolar (ARENDETT, 2004).

3 Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o conceito de trabalho decente sintetiza a sua missão histórica de promover oportunidades para que homens e mulheres obtenham um trabalho produtivo e de qualidade, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade. humanas, sendo considerado condição fundamental para a superação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável. Disponível: <https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-decente/lang--pt/index.htm>. Acessado em 27 de março de 2019.

A relação do trabalho precoce⁴ e indecente, em junção com “a pobreza que tem forte impacto no desempenho escolar” (CARRANO, 2005), tem uma íntima ligação com a falta de oportunidade de estudos desses seres humanos, que passaram a maior parte de suas vidas lutando pela sobrevivência. Essas desigualdades sociais delimitaram a possibilidade dos mesmos em participar efetivamente de um processo de escolarização, restringindo, assim, “os horizontes desses jovens nas suas relações com a escola” (SPOSITO, 2005).

A dificuldade de estudar formalmente, quando se tem uma vida com tanta dificuldade, ligada a um trabalho indecente, em que a luta pela sobrevivência é emergencial, tornam-se fundamentais para afastar os jovens da escola, mas isso não quer dizer que eles não tenham significações da realidade, pois construíram seus conhecimentos através de um processo educacional não escolarizado. A educação não formal nem sempre é valorizada pela educação formal, ou seja, pela escola, “em geral essas duas modalidades educativas ocorrem de modo totalmente paralelo; não há pontos de contato” (SPOSITO, 2008), o que causa uma desvalorização muitas vezes voluntária do conhecimento desenvolvido informalmente.

A escola é vista muitas vezes como uma via de acesso a diplomas e oportunidades, sejam elas econômicas ou sociais (PAIXÃO, 2005), e essa visão não é apenas da elite social, é uma visão que se alastrou por toda a sociedade, inclusive pelos excluídos da ordem social. Mas isso não quer dizer que sejam apenas essas as motivações da procura pela formação, no caso do Movimento Viva Janaína Alves, sendo a realidade atual bem diferente da época do trabalho no lixão. No ano de 2018 a sociedade civil da cidade de Itapeva se organiza junto ao Movimento dos catadores e os auxilia no processo da formação de uma cooperativa de recicláveis, intitulada hoje, Cooperativa de Recicláveis Santa Maria, o que deu mais dignidade para os catadores e a conscientização pela busca por escolaridade pode ter sido fruto desse processo, como veremos na pesquisa inicial mais à frente.

A busca pela escolarização é um processo que pode estar atrelado a muitos anseios e é preciso um olhar aprofundado para entender os percursos desses jovens e adultos (CORROCHANO, 2008). Muitas podem ter sido as motivações que os despertou para a busca da escolarização, neste caso por meio do ENCCEJA.

ENTENDENDO O ENCCEJA E APRESENTAÇÃO DOS PRIMEIROS DADOS

Através da Portaria n. 2.270, de 14 de agosto de 2002, já no governo de Luis Inácio Lula da Silva, foi instituído no Brasil o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), buscando trazer uma política de inclusão para jovens e adultos

4 A Organização Internacional do Trabalho (OIT), define como trabalho precoce o trabalho infantil, e afirma que ele é ilegal e priva crianças e adolescentes de uma infância normal, impedindo-os não só de frequentar a escola e estudar normalmente, mas também de desenvolver de maneira saudável todas as suas capacidades e habilidades. Antes de tudo, o trabalho infantil é uma grave violação dos direitos humanos e dos direitos e princípios fundamentais no trabalho, representando uma das principais antíteses do trabalho decente. Disponível: <https://www.ilo.org/brasilia/temas/trabalho-infantil/lang--pt/index.htm>. Acessado em 27 de março de 2019.

da sociedade brasileira, sendo aplicada desde o seu início pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), (Brasil. MEC. 2002).

De acordo com informações no site do MEC⁵:

O Encceja tem como principal objetivo construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros.

No Portal do MEC⁶ há a informação que 1,57 milhão de brasileiros se inscreveram na edição da prova de 2017, sendo um grande salto, comparado com o ano de 2014, quando apenas 150 mil pessoas se candidataram, o que mostra um interesse crescente por essa busca de certificação da educação formal, e demonstra a importância social desse processo, que com certeza favorece os excluídos do processo educacional, por variados motivos, tais como o trabalho precoce e muitas vezes indecente. Na mesma página, estão disponíveis, desde o último dia 15 de março os microdados das últimas provas do ENCCEJA, como segue:

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) teve os Microdados de 2017 publicados nesta sexta-feira, 15, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Assim, o Portal do Inep passa a divulgar dados completos das edições de 2014 a 2017 do exame destinado a jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou médio na idade adequada. Os Microdados do Encceja começaram a ser divulgados em 2018, em cumprimento à missão do Inep de desenvolver e disseminar informações educacionais.

Com exceção das avaliações, que não foram publicadas, a publicação disponibiliza: dicionários, matrizes de referência, matrizes de posicionamento dos itens nas provas, gabaritos, inputs e dados, que compõem o conjunto de arquivos. Também disponibilizaram o perfil dos candidatos e dados de aprovação, o que traz uma referência muito importante para a pesquisa e também para a preparação dos interessados para a Prova do ENCCEJA, que neste caso poderá auxiliar os interessados e interessadas da Cooperativa de Recicláveis Santa Maria.

Para entender de forma introdutória suas motivações, no mês de março de 2019, foi aplicado um questionário, com perguntas abertas e fechadas, com nove jovens, que no momento fazem parte da Cooperativa Santa Maria, com idade entre 24 e 29 anos. Sete desses

5 Disponível: <http://portal.mec.gov.br/encceja>. Acessado em 24 de março de 2019.

6 <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/63221-mais-de-1-milhao-de-estudantes-brasileiros-ja-se-inscreveram-na-edicao-de-2018-do-encceja>. Acessado em 03 de abril de 2019.

entrevistados se declararam do sexo feminino e dois dos entrevistados se declararam do sexo masculino. Dentro desse contexto, foram indagados sobre a cor da pele, onde quatro deles, três mulheres e um homem, se declararam brancas e branco, outros quatro, sendo quatro mulheres, se declararam pardas, e um homem, que se declarou negro. O nível de escolaridade também foi levantado, sendo que três têm o Ensino Fundamental II completo e seis completaram o Ensino Fundamental I.

Buscando sentidos para essa “vontade de poder”⁷ estudar e de alcançar novos caminhos, inclusive particulares, ou de forma grupal e solidariamente, a pesquisa inicial se volta para duas questões iniciais e centrais: as origens da erradicação dos estudos formais e a investigação para entender a busca pelo estudo no atual momento. Mais à frente, no desenvolvimento que virá da pesquisa, poderão ser levantadas novas questões, para investigar se essa vontade de poder é uma vontade ligada ao capitalismo, onde o poder está ligado à materialidade econômica, que por muitas vezes tem sentido de controle, não apenas econômico, mas por vezes social e político, ou se essa vontade está ligada a um poder de significação individual ou comunitário, no sentido de transformação cidadã, buscando a democracia, trazendo assim, um sentido de liberdade pessoal e de participação crítica na sociedade.

É imprescindível trazer o contexto dessa decisão de estudar para participar do processo do ENCCEJA, pois parte dessa decisão está ligada à nova realidade que os catadores vivem na Cooperativa, pois no início da juventude não tinham condições para estudar, sendo o trabalho no lixão de extrema importância para a sua sobrevivência, mesmo que fossem em condições escassas. A história dos indivíduos deve ser entendida, após analisar as posições que eles ocupam na sociedade (MARTUCCELLI, 2007), o que pode explicar a busca pelo ensino formal deles neste momento.

Para reflexão sobre as respostas às perguntas centrais, a análise se volta para a primeira questão: Por que não continuou os estudos? De certa forma a relação do trabalho foi fundamental. Entre os nove entrevistados, oito deles relataram que “o trabalho” ou “o serviço”, foi o principal empecilho para não terem continuado a vida escolar. Dentre os oito, três deles ainda relataram que tiveram filhos muito cedo e isso também auxiliou para a decisão do abandono da escola. Apenas um indivíduo não citou o trabalho, respondendo que “não lembrava o motivo” de ter abandonado a escola.

A segunda questão central se voltou para as motivações dos indivíduos de continuar os estudos. Interessante que sete deles responderam que gostariam de “melhorar de vida, de trabalho ou para ter uma oportunidade melhor e até para melhorar a vida pessoal”. Dois deles tiveram respostas distintas e distantes dos outros sete, um deles respondeu que “sempre quis terminar os estudos” e o outro diz ter motivações principalmente para “ter um certificado”.

7 A vontade de poder traz uma referência ao pensamento de Nietzsche, debate expresso em seu livro “Vontade de potência” (2010) onde o mesmo expressa o pensamento de que o ser humano sempre buscará um poder e faz uma crítica a sociedade e sua estrutura, mas por outro lado essa vontade de poder pode ser expressa como um meio de fazer cidadania através do estudo formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essa breve pesquisa inicial, abre-se um horizonte cheio de possibilidades para a pesquisa que está por vir, sendo que os indivíduos estão em transformação constante, podendo inclusive mudar as suas motivações ligadas às perguntas iniciais. Mas mesmo sendo uma pesquisa inicial, pode-se trazer uma ação dos indivíduos entrevistados junto às suas próprias histórias pessoais, sendo agora sujeitos que podem decidir pelo estudo ou não, libertados assim do determinismo social imposto aos mesmos.

Depois da pesquisa, pode-se fazer um debate sobre as motivações que levaram os catadores a não estudarem durante a infância e o início da juventude, coisa que não é anormal no contexto de vulnerabilidade que eles se encontravam, fazendo uma análise da realidade que hoje os afeta, sendo que essa decisão foi pessoal de cada um, mas a influência do meio em que vivem nesse momento e das possibilidades que enxergam no horizonte social faz com que adquiram uma consciência cidadã, demonstrando autonomia para decisão, neste caso, a decisão de estudar.

Os desafios a se enfrentar a partir daqui serão inúmeros, tanto para os catadores que se prepararão para a prova do ENCCEJA 2019, mas também para o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista a evolução que a busca da educação formal pode trazer, trazendo à tona as experiências juvenis, boas e ruins, que culminaram neste processo que estão vivendo no momento. Esperando uma pesquisa que traga benefícios para o movimento citado, o cuidado vai ser extremo, ao tentar entender as significações para os sujeitos envolvidos e fazer com que enxerguem nessas vivências uma evolução cidadã, que já está ocorrendo no seio do Movimento Viva Janaína Alves.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **O que é política?** 1ª edição. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2004.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Livro introdutório: documento básico, ensino fundamental e médio.** Brasília, 2002. Disponível em: Acesso em: cinco mar. 2012
- CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. MARINHO, Andreia Cidade. OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros. **Trajórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2015, vol. 41, n.spe, pp.1439-1454.
- CORROCHANO, Maria Carla [et al.]. **Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas.** São Paulo: Ação Educativa, Instituto ibi, 2008.
- FEIJÓ, Maria Cristina. **O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias.** Universidade do Contestado. 2004. *Revista Estudos de Psicologia* 2004, 9(1), 157-166
- MACIEL, Regina Heloisa et al . **Precriidade do trabalho e da vida de catadores de recicláveis em Fortaleza, CE.** *Arq. bras. Psicol.*, 2011, v. 63, n. spe, p. 71-82.

- MARTUCCELLI, Danilo. **Gramáticas del individuo**. 3ª edição. Buenos Aires: Ed. Losada, 2009.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Vontade potência**. Volume 1. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Escala, 2010.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro. **Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2005, vol.35, n.124, pp.141-170.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 2002, n. 63, pp. 237-280.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia, e desenvolvimento**. 1ª edição. São Paulo : Editora Cortez, 2013.
- SPOSITO, Marília Pontes. **Estudos sobre juventude em educação**. 1997. *Revista Brasileira de Educação*. n. 6, pp.34-52.
- SPOSITO, Marília Pontes. **Estudos sobre juventude em educação**. In: *Juventude e Contemporaneidade*. *Revista Brasileira de Educação*. 1997, n. 5 e 6.
- SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal**. *Revista Educação e realidade*. 2008. Pág 83 a 97.

GT 6: JUVENTUDE E CULTURA DIGITAL

Propomos elencar trabalhos que buscam compreender a relação dos jovens contemporâneos com a cultura digital e suas nuances, assim como as práticas sociais estabelecidas pelos meios de comunicação e mídias digitais e suas contribuições para a vida dos jovens na organização do cotidiano e na vida pública. Imaginário social e cibercultura: comportamento e hábitos da juventude. Impactos das tecnologias da informação e da comunicação nos processos de educação da juventude. Movimentos temáticos e culturais com ênfase na formação de laços de solidariedade e identidade política nas redes sociais. Redes sociais, reivindicação, mobilização coletiva e o fenômeno dos influenciadores digitais. Virtualização do sujeito: juventude e novas práticas comunicativas. Juventude, interconexão, comunidades virtuais e inteligência coletiva.

Coordenação: Dra. Sandra Maria de Oliveira | Dr. José Elias Domingos

[Observatório Juventudes na Contemporaneidade / Instituto Federal de Goiás – IFG]

[Observatório Juventudes na Contemporaneidade / Secretaria de Estado da educação Goiás/
Faculdade Araguaia]

EVANGELIZAÇÃO E CINEMA: ASPECTOS DA MORAL CRISTÃ EM GAME OF THRONES

Patrik Bruno Furquim dos Santos

Licenciado em Filosofia e bacharel em Teologia

chokitoscscs@gmail.com

Resumo: O presente trabalho reflete duas cenas da série Game Of Thrones: A morte da princesa Shireen e o Casamento Vermelho fazendo a relação com a teologia a partir da relação que existe entre teologia e literatura a partir do teólogo Antônio Manzatto, pois, antes de tudo Game of Thrones é uma obra literária. E a partir destas cenas, como elas podem se tornar veículo missionário para uma evangelização personalizada, preferencialmente, os jovens, público alvo da obra.

Palavras Chaves: Evangelização, cinema, Game of Thrones, teologia.

INTRODUÇÃO

O Concílio Vaticano II, com o documento *Inter Mirifica*, abriu as portas para a evangelização da Boa Nova através da comunicação. Pela primeira vez, um documento universal da Igreja assegura a obrigação e o direito de ela utilizar os instrumentos de comunicação social. Entre os instrumentos de comunicação social, de acordo com o proêmio do documento, está a imprensa, a rádio, a televisão, o cinema e outros meios de comunicação social que por si mesmos podem ser chamados de tal.

Nos dias atuais, um dos nomes mais famosos do cinema é o escritor George R.R Martin. Ele um sucesso da literatura comercial estadunidense contemporânea. O escritor ficou famoso com a saga, ainda incompleta, “As crônicas de gelo e fogo”. Saga que tem como inspiração fundamental autores como Shakespeare e J.R.R Tolkien. Na obra são abordados temas pertinentes para serem analisados, entre eles questões que fazem parte da moral cristã. A saga acabou indo para as telas e se transformando numa das séries mais famosas dos últimos tempos pela emissora HBO. Os livros tanto como a série tem como público alvo, em primeiro lugar, a juventude.

De acordo com o teólogo Antônio Manzatto “A teologia não é literatura, e esta não depende daquela. Entretanto a literatura pode ajudar a teologia também como meio de expressão. Em verdade, a literatura é um veículo privilegiado para atingir o homem não-crente”¹ Portanto, será que a série Game Of Thrones tendo como público alvo a juventude de maneira geral, que é baseada na obra literária as crônicas de Gelo e fogo, a luz da relação teologia e literatura que o teólogo Antônio Manzatto faz, seria um veículo missionário para a evangelização da juventude, ou pelo menos, para mostrar aspectos da moral cristã?

1 MANZATTO, Antonio. *Teologia e Literatura*. São Paulo: Loyola, 1995, p. 81.

A MORTE DA PRINCESA SHIREEN E O FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO DE MELISANDRE

A cena da morte da princesa Shireen², talvez tenha sido a perda que mais revoltou os fãs de Game of Thrones, pois, mostra a sacerdotisa vermelha, Melisandre, que, aparentemente, não tem apreço pela vida, sendo movida por um fundamentalismo religioso convencendo Stannis Baratheon a sacrificar sua própria filha ao deus R'hllor.

O que os fundamentalistas têm em comum não é um conjunto de crenças específicas, mas a atitude de mente. É a convicção de que possuem o conhecimento absoluto da verdade, da qual se tornaram guardiões divinamente ordenados.³

Nessa cena em que Shireen morre queimada perante o fundamentalismo religioso da sacerdotisa vermelha, a dignidade humana é ferida e coloca-se em primeiro lugar a vontade de um deus da luz, um “deus da vida”, acreditando que o sacrifício da Princesa trará a vitória da guerra e o poder do Trono de Ferro que tanto procuram. Sem analisarem qual custo estavam dispostos a pagar para o “sucesso” na guerra mataram a própria filha, mesmo com o argumento da Melisandre de que outras vidas poderiam ser poupadas, outras soluções poderiam ser pensadas, como o recuo do exército por algum tempo para evitar o inverno rigoroso que chegava ao norte de Westeros. Dessa forma, perante o referido contexto apresentado na obra, destaca-se a questão: que valor tem a vida perante o fundamentalismo religioso?

Indo ao encontro desse tema, temos a fala do evangelista Mateus “Não penseis que vim abolir a lei ou os profetas. Não vim abolir, mas cumprir (Mt 5, 17)”. O evangelista apresenta esta fala de Jesus, mostrando que o intuito de Cristo é dar sentido a lei e não a ler de forma literal. É preciso encontrar nas entrelinhas a mensagem a ser passada. Ou seja, Jesus foi uma pessoa que em seu modo de agir. É possível dizer que Jesus combateu o fundamentalismo religioso que existia em seu contexto histórico.

Inversamente ao fundamentalismo religioso está a pregação do Reino de Deus. Jesus nunca definiu o que é Reino de Deus, mas este era o núcleo central de sua fala. Ele utilizou o recurso da comparação, ou seja, expressou-se por meio das parábolas. A pregação do Reino de Deus, antes de tudo, continha a ação de Jesus e depois os ensinamentos, o porquê ele realizava aquilo. De acordo com o teólogo Crossan “A lógica do programa do Reino de Jesus é a mutualidade da cura – como poder espiritual básico – e a comensalidade – como o poder físico básico –, compartilhadas livre e abertamente⁴”, ou seja, a ação de Jesus é de ir ao encontro das pessoas curando e sentando à mesa para se alimentar com os outros, preferencialmente, com os excluídos.

2 KIÉPICA ESSA CENA. Game of Thrones 5x09. Disponível em: <https://www.youtube.com/results?search_query=morte+da+princesa+shireen> Acesso em: 28 de jun. 2019.

3 GEERING, Lloyd. *Fundamentalismo: desafio ao mundo secular*. São Paulo: Fonte Editorial, 2009, p. 41.

4 CHEVITARESE, André L.; CORNELLI, Gabriele (Orgs). *A descoberta do Jesus histórico*. São Paulo: Paulinas, 2009, p. 26.

Essas duas atitudes valorizam o ser humano dando-lhe vida. Em primeiro lugar, ser curado na época de Jesus não era apenas uma dor física, mas uma dor existencial. Jesus resgatava a pessoa para o convívio social e resgatando-a lhe proporcionava dignidade não apenas perante as pessoas, mas, aos olhares da época, recuperava a dignidade com Deus, pois, determinadas doenças eram consideradas sinal de maldição de Deus.

Em segundo lugar, está o sentar-se à mesa. A alimentação é algo essencial para o ser humano, sem comida não há vida e se não há vida fere um dos mandamentos de Deus. Porém, para Jesus não bastava dar de comer, tinha que sentar-se à mesa e sentar-se à mesa é compartilhar. De acordo com o teólogo espanhol Castillo:

Naquele tempo, sentar-se à mesa para comer com outras pessoas significava compartilhar a própria vida e solidarizar-se com os demais. Comer junto é compartilhar a mesma comida. É a comida que mantém a nossa vida e é fonte de vida. Por isso, comer junto significa que se compartilhava com os demais a própria vida; e que cada um era solidário com os outros.⁵

Portanto, Jesus não era preocupado em seguir preceitos e alienar-se a questões religiosas. Jesus era preocupado com as necessidades básicas do ser humano em sua dimensão física-psíquica-espiritual, ou seja, o Reino de Deus é a instauração de uma nova ordem social que proporciona a cada vida condições básicas de existência de maneira justa e fraterna. Nessa concepção, a morte da princesa Shireen faz um apelo para revermos se é dado mais valor a questões religiosas e seus preceitos ou a vida.

CASAMENTO VERMELHO E A NÃO HOSPITALIDADE

Na obra de George R.R Martin, o autor eleva a ação da hospitalidade não apenas como algo sagrado, mas como Direito e quando ferida pode trazer a punição, entretanto, as várias vezes que o Direito do Hóspede foi ferido a ação dos que foram feridos foi a vingança por parte de alguém próximo ou da família.

O episódio do casamento vermelho foi um exemplo de que a traição pode gerar traição. Resumidamente, é a cena que vários nortenhos são assinados cruelmente, entre eles Catelyn e Robb Stark matriarca e primogênito da família Stark respectivamente, numa armadilha planejada por W. Frey, os Boltons e Twyn Lanister (inimigos de guerra).

É importante ressaltar que em menores escalas, houve a traição por parte de Robb Stark anterior ao evento do Casamento Vermelho, pois fora prometido para uma das filhas de Walter Frey, mas, se apaixonou e casou com Jeyne Westerling (ou Talisa Maegyr, como a personagem é apresentada da série) que salvou sua vida quando cuidava de seus ferimentos recebidos durante as batalhas. Os Starks sabiam que tinham traído os Freys e souberam que W. Frey estava disposto a aceitar as desculpas de Robb Stark. Sendo assim, Catelyn e seu

5 CASTILLO, José M. O Reinado de Deus. São Paulo: Loyola, 2016, p. 23.

exército voltam a casa Frey para pedir desculpas e tentar uma nova aliança com a casa. Walter Frey, neste meio tempo, prepara uma armadilha juntamente com T. Lanister e os Boltoons os principais inimigos de Robb Stark. Catelyn alerta Robb sobre o Direito de hospitalidade, a qual, garantia segurança perante seu teto.

Catelyn mexeu-se desconfortavelmente na sela.

- Se nos forem oferecidos refrescos na chegada, não recuse sob nenhum pretexto. Aceite o que for oferecido, e coma e beba onde todos possam ver. Se nada for oferecido, peça pão, queijo e uma taça de vinho.

- Estou mais molhado do que faminto ...

- Robb, escute-me. Depois de comer o seu pão e sal, tem os direitos do hóspede, e as leis da hospitalidade protegem-no sobre o telhado dele.

Robb pareceu mais divertido do que assustado.

- Tenho um exército para me proteger, mãe, não preciso confiar em pão e sal. Mas se Lorde Walder desejar me servir corvo guisado recheado de larvas, vou comê-lo e pedirei uma segunda porção.”⁶

Quando os Starks chegam à casa dos Frey e depois de uma longa conversa não muito agradável, observam que teriam que passar a noite na casa dos Frey, Catelyn e Robb apelam indiretamente para a lei da hospitalidade:

- Senhor! – Catelyn quase tinha esquecido. – Alguns alimentos seriam muito bem-vindos. Percorremos muitas léguas sob chuva.

A boca de Walder Frey moveu-se para dentro e para fora. – Alimentos, heh. Um pão, um pouco de queijo, talvez uma salsicha.

- Algum vinho para empurrar para baixo – disse Robb. – E sal.

- Pão e sal. Heh. Certamente, certamente. – O velho bateu palmas, e criados entraram no salão, trazendo jarros de vinho e bandejas com pão, queijo e manteiga. O próprio Lorde Walder pegou uma taça de tinto e ergueu-a com uma mão pintalgada.

- Meus hóspedes – disse

- Meus hóspedes de honra. Sejam bem-vindos sob o meu teto e à minha mesa

6 MARTIN, George R.R. *A tormenta das espadas*. São Paulo:Leya, 2012, p. 850.

– Agradecemos por sua hospitalidade, senhor – respondeu Robb.⁷

A cena seguinte foi a parte que houve o massacre dos nortenhos. O erro de W. Frey foi trair a tradição, o Direito do hóspede. A quebra da proteção prometida do direito de hóspede, seja pelo hóspede ou anfitrião, é considerada um crime totalmente hediondo e que viola todas as leis dos deuses e dos homens. Quando Arya Stark (com o rosto de W.Frey que tinha matado momentos antes, técnica que aprendeu durante seu tempo de treinamento como assassina na Casa Preto e Branco), movida pelo seu desejo de vingança, deixa claro em sua fala, momentos antes do veneno posto no vinho fazer efeito, que matou todos os homens da casa Frey:

“Talvez eu não seja o homem mais agradável, eu admito, mas tenho orgulho deste grupo. Vocês são minha família, os homens que me ajudaram a matar os Starks no Casamento Vermelho. Sim! Sim! Homens corajosos, todos vocês! Estriparam a mulher grávida de seu bebê, cortaram a garganta de uma mãe de cinco filhos, esquartejaram seus convidados depois de em sua casa recebê-los. Mas, vocês não conseguiram matar todos os Starks. Não! Não! Este foi o erro. Deviam ter exterminado até o último. Se sobrar um lobo vivo as ovelhas não estarão a salvo”⁸

Quando Arya diz “Esquartejaram seus convidados depois de em sua casa recebê-los”, dá-se a entender que se sua família fosse morta em campo de guerra não haveria uma vingança, mas como feriu uma lei, ou seja, o Direito da hospitalidade que é algo sagrado, o desejo de ver os Freys mortos pela sua mão foi grande.

Em sua obra, George Martin, nitidamente tem a intenção de refletir e fazer provocações sobre a hospitalidade, pois, como foi visto, aqueles que hospedam de maneira ruim acabam sofrendo consequência. Trazendo essa reflexão para as comunidades cristãs, como tem sido a ação de hospedar? Como está a relação de acolhida com o outro?

O Deus revelado por Jesus Cristo não é um sujeito solitário e isolado, mas uma comunidade de pessoas: Pai, Filho e Espírito Santo.⁹ Nesta comunidade de Pessoas, um se doa inteiramente ao outro e se doando, acolhe. Portanto, olhando para o Deus Uno-Trino, observa-se que já se tem a hospitalidade como uma ação divina. E ainda, se concretiza com as palavras de Jesus “era migrante e me acolhestes” (Mt, 25, 35). Jesus Cristo defendeu e praticou um modelo universal de hospitalidade ligado intimamente ao Reino de Deus, o qual foi sendo progressiva e penosamente assumido pelos apóstolos e pelos primeiros cristãos¹⁰.

7 Idem, p. 860.

8 EPICMOMENTSBR. GOT S07E01. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jdNeLzAV-QcM>>. Acesso em: 28 de jun. 2019.

9 SUSIN, Luiz Carlos. *Deus: Pai, Filho e Espírito Santo*. São Paulo: Paulinas, 2003, p. 29-33.

10 DICIONÁRIO DE BIOÉTICA. Aparecida: Editora Santuário. 2001, p.566.

A prática da hospitalidade vence barreiras, entre elas, a xenofobia e acolhe o que está sem proteção, especialmente, o pobre e o estrangeiro. A ação da hospitalidade, como ética aplicada, antecedeu e pôs à prova todas as teorias e ideias do teor ético. No contraponto de guerras e conflitos que envolveram diuturnamente a vida das comunidades tradicionais, a hospitalidade sempre foi considerada algo sagrado¹¹. O gesto de hospedar o estranho é particularmente enaltecido quando o anfitrião que o realiza se encontra, ele mesmo, no lugar dos excluídos¹².

Embora, a hospitalidade seja um valor comum no cristianismo, dificilmente nos dias atuais a prática seja exercida de forma universal. Os obstáculos à universalidade partem da distorção da identidade doutrinal e cultural de cada religião e de preconceitos individuais e coletivos difíceis de anular.¹³

O papa Francisco, de maneira bem sucinta, alerta aos cristãos o seu chamado “para não levantar muros, mas pontes, para não responder ao mal com o mal, para vencer o mal com o bem”¹⁴. O cristão não é alguém que cria barreiras com o outro e sim “pontes”, ou seja, é através do diálogo que inicia uma relação com o outro. O cristão como imagem e semelhança de Deus é uma extensão de sua essencialidade, tendo a capacidade de amar e se doar pelo outro.

Portanto, a cena de do Casamento Vermelho, à luz da prática de Jesus, ensina que o ran-cor advindo de uma traição, não pode ser uma barreira, a qual, traga impedimento de hospedar o outro. Olhando o sofrimento daquele que pede proteção, o cristão deve ser movido por uma sensibilidade de acolhida, de empatia e de perdão (caso o tenha ferido). A hospitalidade em seu âmbito de amor compreende e perdoa tudo.

CONCLUSÃO

Portanto, a obra *Game Of Thrones*, não é simplesmente uma crônica, mas uma obra literária em que a crença e a não crença se abraçam, o sagrado e o profano se tocam, principalmente, no público jovem. Não cabe aqui querer esgotar a reflexão a luz das Sagradas Escrituras sobre os pontos analisados, mas apresentar pequenos “insights” proporcionando uma abertura ao diálogo com o mundo da literatura e cinematográfico e eles, ajudando a preencher lacunas no campo da evangelização. Não uma evangelização em massa, mas uma evangelização pessoal e diferenciada no diálogo com os mais próximos. Como diz Manzatto “Se o Cristo se encarnou, a Igreja não precisa temer encarnar-se na realidade humana, mesmo com

11 CANTARELLA, Antonio Geraldo. Narrativas da hospitalidade em Mia Couto: provocações teológicas. In: MORI, Geraldo; BUARQUE, Virginia (ORGs). *Escrita do Crer no Corpo*. São Paulo: Loyola; Belo Horizonte, MG:FAJE, 2018. cap.1, p.50.

12 Idem, p.51.

13 Op.cit, p.566.

14 UOL. Papa Francisco diz que é errado construir muros e fazer os outros “pagar”. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reuters/2017/02/08/papa-francisco-pede-que-nao-se-construam-muros-mas-pontes.htm>>. Acesso em: 28 de jun. 2019.

a percepção de que a mesma fé cristã precisa ser anunciada, expressa e celebrada em variadas formas culturais¹⁵.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

CASTILLO, José M. *O Reinado de Deus*. São Paulo: Loyola, 2016.

CHEVITARESE, André L.; CORNELLI, Gabriele (Orgs). *A descoberta do Jesus histórico*. São Paulo: Paulinas, 2009.

DICIONÁRIO DE BIOÉTICA. Aparecida: Editora Santuário, 2001.

EPICMOMENTSBR. GOT S07E01. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jdNeLzAVQ-cM>>. Acesso em: 28 de jun. 2019.

KIÉPICA ESSA CENA. Game of Thrones 5x09. Disponível em: <https://www.youtube.com/results?search_query=morte+da+princesa+shireen> Acesso em: 28 de jun. 2019.

GEERING, Lloyd. *Fundamentalismo: desafio ao mundo secular*. São Paulo: Fonte Editorial, 2009.

MARTIN, George R.R. *A tormenta das espadas*. São Paulo: Leya, 2012.

MORI, Geraldo; BUARQUE, Virginia (orgs). *Escritas do crer no corpo*. São Paulo: Edições Loyola; Belo Horizonte, MG:FAJE, 2018.

MANZATTO, Antonio. *Jesus Cristo*. São Paulo: Paulinas, 2019.

_____. *Teologia e Literatura*. São Paulo: Loyola, 1995.

SUSIN, Luiz Carlos. *Deus: Pai, Filho e Espírito Santo*. São Paulo: Paulinas, 2003

UOL. Papa Francisco diz que é errado construir muros e fazer os outros “pagar”. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reuters/2017/02/08/papa-francisco-pede-que-nao-se-construam-muros-mas-pontes.htm>>. Acesso em: 28 de jun. 2019.

15 MANZATTO, Antonio. *Jesus Cristo*. São Paulo: Paulinas, 2019, p.18.

APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A JUVENTUDE E TECNOLOGIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM UMA MODERNIDADE LÍQUIDA

Paulo Henrique Oliveira Soares

Universidade Católica de Brasília

psouares@marista.edu.br

Carlos Ângelo de Meneses Sousa

Universidade Católica de Brasília

carlosangelos@yahoo.com.br

Resumo: O artigo aborda apontamentos teóricos que relacionam os conceitos de juventude, tecnologia, mídias, consumo e educação, no interior da modernidade líquida em âmbito interacional. Partindo de uma cena do cotidiano francês, o texto apresenta como os estudantes do mundo contemporâneo, enquanto nativos digitais em grande parte, estão constantemente conectados. Para entender como o aluno interconectado se relaciona com o ambiente educacional, realizou-se uma discussão teórica sobre as tendências de pensamento presentes em algumas obras de Bauman, Sibilia e Leonhard, que tecem diálogos e aproximações no campo da sociologia, antropologia, pedagogia e tecnologia. Não obstante as particularidades e distinções de cada um desses pensadores, suas ponderações convergem para uma explicitação de aspectos contraditórios da realidade social e escolar, como uma hiperconectividade juvenil e a dispersão da atenção entre outros aspectos. -

Palavras-chave: Nativos digitais; Mídias; Escola; Hiperconectividade; Redes Sociais.

INTRODUÇÃO

No último mês de julho de 2018, o parlamento francês aprovou em caráter definitivo a proibição do uso de aparelhos celulares em escolas públicas que atendem crianças na faixa etária de 06 a 15 anos. A postura radical teve o apoio quase unânime dos parlamentares do centro, que compõem a base de apoio ao atual presidente Emmanuel Macron, sendo apelidada de “medida de desintoxicação”, uma tentativa de coibir a distração em sala de aula¹.

Esse recente episódio, que viralizou nos tabloides e nas redes sociais de todo mundo, marca a história atual da educação francesa e nos permite dar o pontapé inicial para uma reflexão que pretende compreender a relação dos jovens com a tecnologia e suas implicações no contexto educacional.

1 Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/07/franca-proibe-celulares-nas-escolas-publicas.shtml>. Acessado em 16 de nov. 2018.

O que esconde e o que revela essa “medida de desintoxicação”? É desejável falar de proibição do uso das tecnologias móveis como o celular, tablets, entre outros, no espaço educativo? É viável incorporar no processo educativo uma espécie de educação digital? O projeto de escola atual não estaria decretando o seu fim ao não incorporar ou reconhecer os aparelhos móveis como partes ou órgãos da nova corporeidade e subjetividade humana formada na modernidade, especialmente entre as novas gerações? Ou como indagava Sousa (2016, p.15) para não cairmos em visões unilaterais: “De que modo os jovens se submetem ou reinventam o uso dessas tecnologias? Quais sociabilidades e aprendizagens são gestadas nesses processos? Quais as demandas para a educação e, especialmente para os educadores?”

A proposta desse artigo é lançar luzes sobre a complexa relação que o jovem estudante contemporâneo estabelece com o ambiente educacional, entendido no interior da modernidade líquida, uma abordagem teórica desenvolvida por Bauman e que nos serve de referência para compreender os contextos, sujeitos e relações atuais. Na perspectiva do autor, a modernidade se deu desde o princípio como um processo de “liquefação”, portanto foi fluida desde a sua concepção (BAUMAN, 2001,p.9), em um movimento de desestruturação das instituições sociais, políticas e religiosas, bem como as relações que até então organizavam e tutelavam a sociedade.

O artigo nos ajudará a entender que essa liquidez também se materializa na instituição escolar, reflexão apresentada por Paula Sibilia(2012), pois os modelos educativos centrados em uma cultura letrada e em uma pedagogia da vigilância e livresca já não correspondem aos anseios dos sujeitos modernos. Cada vez mais envolvidos com as tecnologias e com uma nova cultura da imagem, os estudantes são caracterizados por uma corporeidade e subjetividades novas.

Chamamos a atenção para o apelo ético no tocante as relações com as tecnologias, um destaque presente na obra de Lenhoard(2017). O homem não pode ser instrumentalizado por aquilo que é meio, mas deve se valer disso para atingir seu fim que é bem e a humanização dos sujeitos. Para o autor o excesso de informações e hiperconectividade tem gerado malefícios que precisam ser curados mediante uma dieta digital.

Por fim, o artigo apresenta algumas pequenas pistas para promover uma melhor tessitura entre educação, juventude e tecnologias, extraídas do pensamento dos autores citados acima e que relacionam de modo ousado a dimensão antropológica, social e tecnológica que marcam a humanidade.

TECNOLOGIA E JUVENTUDES

O modo como as juventudes se situam no tempo e no espaço se torna compreensível a partir do contexto que elas foram formando suas subjetividades. É no interior da modernidade líquida que nossa sociedade contemporânea foi se configurando com a liquefação das principais instituições modernas, em uma espécie de derretimento de tudo que até então

era sólido e organizava as dimensões política, social, religiosa, econômica e educacional das pessoas.

O conceito de modernidade líquida foi desenvolvido pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman que entendeu a modernidade como um processo de liquefação desde os seus primórdios. Nas palavras do próprio autor “a modernidade não foi fluida desde sua concepção?” (BAUMAN, 2001, p.9). Tal fluidez promoveu uma grande mudança social que nos instiga a repensar os velhos conceitos que garantiam significado as narrativas sociais em tudo que está relacionado a ela (BAUMAN, 2001).

[...] ‘derreter os sólidos’, quando cunhada há um século e meio pelos autores do Manifesto comunista, referia-se ao tratamento que o autoconfiante e exuberante espírito moderno dava à sociedade, que considerava estagnada demais para seu gosto e resistente demais para mudar e amoldar-se a suas ambições — porque congelada em seus caminhos habituais. Se o ‘espírito’ era ‘moderno’, ele o era na medida em que estava determinado que a realidade deveria ser emancipada da ‘mão morta’ de sua própria história — e isso só poderia ser feito derretendo os sólidos (isto é, por definição, dissolvendo o que quer que persistisse no tempo e fosse infenso à sua passagem ou imune a seu fluxo) [...](BAUMAN, 2001, p.9).

É nesse contexto social líquido que também o conceito de juventude rompe com a proposição da sociologia funcionalista, que até então entendia a fase juvenil como meio de transição para a vida adulta ou uma categoria etária do processo de desenvolvimento. Os jovens passam a ser compreendidos como representação social, um modo de ser e de existir, tornando-se uma espécie de forma signo, a forma-juventude (GROPPO, 2015, p.568-569).

Para Groppo, é preciso valorizar a diversidade quando se trata de pesquisar ou tematizar a juventude. Na perspectiva do autor, “torna-se mais preciso falar de juventudes, assim no plural, a se considerar os diferentes modos de viver a condição juvenil e a experiência geracional” (GROPPO, 2015, p.572). Os jovens que denominamos de nativos digitais pertencem à Geração Internet ou Y, para os nascidos entre 1977 e 1997 e também à Geração Next ou Z para os nascidos entre 1998 até o presente (TAPSCOTT, 2010, p.26).

Segundo Marc Prensky, “os jogos de computador, o correio eletrônico e a internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são parte integrante da vida dos jovens” (Apud SIBILIA, 2016, p.74). Isso os torna “nativos digitais”, expressão criada pelo próprio autor e que diferencia os jovens da geração de seus pais, denominados de “imigrantes digitais”, por encontrarem uma dificuldade em se adaptarem ao novo ambiente tecnológico e virtual.

A geração dos nativos digitais, que incorporaram a tecnologia porque cresceram com ela, está influenciando e ocupando cada vez o seu lugar na sociedade, seja na esfera familiar, afetiva, educacional e profissional. “Esses jovens são espertos, rápidos e tolerantes quanto a diversidade do que seus predecessores. Eles se preocupam bastante com a justiça e com os

problemas enfrentados pela sociedade[...]” (TAPSCOTT, 2010, p.15). Mas ao mesmo tempo, paradoxalmente, os jovens são “adestrados para o consumo” (BAUMAN, 2013, p.53).

Essa mesma juventude “torna-se signo para o consumo e realiza-se no consumo” (GROPPO, 2015, p.569), pois o código em que nosso modo de viver contemporâneo está escrito “deriva da pragmática do comprar” (BAUMAN, 2001, p.87). Os jovens são cada vez mais assediados a se sentirem cidadãos na medida em que consomem. O mercado não se aproveitou apenas dessa representação social juvenil, mas fez dela um grande signo para toda sociedade, passando a ideia de juventude ou juvenilidade como algo consumível.

Pensa-se a juventude e logo se presta atenção a ela como um ‘novo mercado’ a ser ‘comodificado’ e explorado. Por meio da força educacional de uma cultura que comercializa todos os aspectos da vida da criança, usando a internet e várias redes sociais, e novas tecnologias de mídia, como telefones celulares, as instituições empresariais buscam imergir os jovens num mundo de consumo em massa, de maneiras mais amplas e diretas do que qualquer coisa que possamos ter visto no passado” (BAUMAN, 2013, p. 52).

A estreita relação que estabeleceu os nativos digitais com o consumo de tecnologia, fez que com que houvesse até mesmo uma alteração na clássica pirâmide de Maslow. Associadas às “necessidades básicas como comida, bebida, roupa e abrigo, temos agora de incluir dispositivos móveis, smartphones e ligação *wi-fi*, muitas vezes em posições mais elevadas do que o sexo, amizade ou o prestígio!” (LEONHARD, 2017, p.117).

O consumismo de hoje, porém, não diz mais respeito à satisfação das necessidades – nem mesmo as mais sublimes, distantes necessidades (alguns diriam, não muito corretamente, artificiais, inventadas, derivativas) necessidades de identificação ou a auto-segurança quanto à adequação. Já foi dito que o *spiritus movens* da atividade consumista não é mais o conjunto mensurável de necessidades articuladas, mas o desejo- entidade muito mais volátil e efêmera, evasiva e caprichosa, e essencialmente não referencial que as necessidades, um motivo autogerado e auto-propelido que não precisa de outra justificação ou causa (BAUMAN, 2001, p.88).

Deste modo, percebe-se uma alteração na ordem biológica, psíquica e social do sujeito jovem no mundo contemporâneo, uma vez que possuir um aparelho celular e estar conectado se tornam uma necessidade vital, um modo de garantir cidadania no ambiente das relações virtuais. O principal atrativo do mundo virtual resulta da (pseudo)ausência de contradições e de frustrações que, notoriamente permeiam a vida real, a vida off-line. O mundo on-line, avesso ao off-line, já cria infinitas possibilidades de se livrar de qualquer incômodo, de relações mais duradouras ou de compromissos, afinal, adicionar ou deletar alguém do grupo de relacionamentos está ao alcance de um único dedo. A tecla delete e a possibilidade

de utilizar o recurso anti-spam se tornaram escudo de proteção contra qualquer inconveniente (BAUMAN,2010).

A fluidez nas relações se revela como uma outra marca dos vínculos sociais estabelecidos na sociedade moderna e que por sua vez é cultivado também entre as juventudes. É como se existisse ao mesmo tempo uma espécie de desejo conflitante, que por um lado deseja “apertar os laços e ao mesmo tempo mantê-los frouxos” (BAUMAN, 2004, p.8). Até o amor que até então organizava as relações mais profundas e garantia a tessitura segura das interações humanas se tornou líquido, frágil e transitório (BAUMAN).

O elemento da transitoriedade é mais uma das características marcantes da vida líquida moderna, que contraria o passado da vida pré-moderna, em que era representada uma concepção de permanência infinita dos valores, das instituições e das regras, com exceção da vida humana. Assim, “o que nativos do mundo líquido moderno logo descobrem é que nada nesse mundo está destinado a durar, muito menos durar para sempre” (BAUMAN, 2011, p.188-189).

Nesse contexto de transitoriedade, a educação, que é não sinônimo de escola, surge como uma possibilidade permanente de transformação do sujeito. Por sua vez, “a educação necessita ser vitalícia para nos dar escolhas” (BAUMAN, 2011, p. 195). Mobilizar o pensamento e os sentimentos por meios dos campos de conhecimento e experiências do saber são modos de garantir que os sujeitos assumam um papel ético no mundo.

Para ter utilidade em nosso cenário líquido moderno, a educação e a aprendizagem devem ser contínuas e vitalícias. Nenhum outro tipo de educação ou aprendizagem é concebível; a ‘formação’ de selves ou personalidades é inconcebível de qualquer outro modo que não seja o da reforma contínua, perpetuamente inacabada, em aberto (BAUMAN, 2011, p. 192-193).

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

A instituição escolar nem sempre existiu como se fosse algo imemorial ou eterno, mas nasceu como uma tecnologia de época, condicionada a determinismos históricos, numa cultura bem delimitada “numa confluência espaçotempo concreta e identificável, diríamos até recente demais para ter se arraigado a ponto de se tornar inquestionável” (SIBILIA, 2012, p. 16). O mundo fora da escola mudou muito em relação ao tipo de mundo para o qual algumas tendências pedagógicas preparavam seus alunos (BAUMAN, 2010, p.50).

O modo como a escola se situa na sociedade líquida, ocupando a cidade e deixando se ocupar por ela carece de ser entendido, pois a estrutura de paredes pensada para uma geração que vive nas redes talvez não seja o único espaçotempo em que se promoverá a educação do futuro. As novas gerações de estudantes, denominadas de geração internet, já não ocupam o

ambiente escolar do mesmo modo, afinal, estão muito mais nas redes do que entre paredes da escola.

Nas palavras de Paula Sibilia, estamos diante de um desafio enorme, pois nos implica:

inventar um dispositivo capaz de fazer com que essas paredes corroídas e cada vez mais infiltradas voltem a significar algo, desse modo, venham a se transformar tanto sua velha função confiante e disciplinadora quanto sua condição emergente de mero galpão ou depósito” (SIBILIA, 2012, p.209-210).

O desafio que se coloca para os educadores de hoje é inédito, pois se no passado a educação assumia o papel de ser a grande transmissora de informação e conhecimento, já não é mais. E a habilidade de “viver num mundo hipersaturado de informação ainda não foi aprendida” (BAUMAN, 2010, p.60). É como se as pessoas se “empanturrassem” literalmente de informações em que o cérebro não consegue processar, analisar criticamente e transformar em conhecimento.

A compulsividade pelo consumo de informações foi inusitadamente denominada por Leonhard de obesidade digital, “uma doença mental e tecnológica em que dados, informações, meios de comunicação social e conectividade digital geral são acumulados até ao ponto de terem um efeito negativo sobre a saúde e bem-estar, a felicidade e a vida em geral” (LEONHARD, 2017, p.151-152). Os dois principais fatores que favorecem a obesidade digital são, em primeiro lugar o baixo custo da comida digital, podendo ser até gratuita ou mais acessível do ponto de vista financeiro que a comida física. Em segundo lugar os efeitos físicos gerados por esse tipo de consumo não são muito evidentes. O autor cita como exemplo o problema da dependência dos jogos eletrônicos entre os adolescentes coreanos (LEONHARD, 2017, p. 155).

Segundo dados coletados pelo *Imperial College London* e pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a obesidade infanto-juvenil (05 a 19 anos) aumentou dez vezes nos últimos quarenta anos. De acordo os mesmos estudos, existe a possibilidade de existir até 2022 mais crianças e adolescentes obesos do que com desnutrição moderada e grave². A aproximação metafórica da obesidade digital com a obesidade biológica é um alerta para nos fazer perceber que “estamos a chegar a um desafio semelhante ou maior à medida que nos empanturramos de tecnologia, causando a obesidade digital” (LEONHARD, 2017, p.151). Denuncia, ainda, o pesquisador:

Os senhores feudais da nutrição digital são naturalmente a Google e os seus homólogos chineses, o Baidu e o Alibaba. O gênio da Google reside na criação de um paraíso (ou pelo menos de um reino) de

2 Disponível em https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5527:obesidade-entre-criancas-e-adolescentes-aumentou-dez-vezes-em-quat-ro-decadas-revela-novo-estudo-do-imperial-college-london-e-da-oms&Itemid=820. Acessado em 17 de nov. 2018.

consumo transversal a partir de um enorme número de plataformas muito viciantes e virais como o Gmail, o Google Maps, o Google+, o Google Now, o YouTube, o Android e Pesquisa Google (LEONHARD, 2017, p.157).

O exercício do pensamento e do diálogo respeitoso entre os estudantes e seus professores pode ser um modo de realizar uma espécie de “dieta digital equilibrada” (LEONHARD, 2017, p.159). A dieta consiste em definir a quantidade de informação a ser consumida, conduzindo os nativos digitais a se perguntarem: “Quando é que temos de reduzir o que ingerimos, temos tempo para digerir, estamos aqui e agora ou quando devemos mesmo ficar com fome? Sim, também existe uma oportunidade de negócio real aqui: estar off-line é novo luxo” (LEONHARD, 2017, p.161).

Na perspectiva de Leonhard, “o futuro não apenas acontece: é criado por nós todos os dias e seremos responsáveis pelas decisões que tomamos neste momento” (LEONHARD, 2017, p.20). Tal perspectiva nos provoca a pensar de modo responsável as implicações que a relação entre juventude e tecnologia ocasionam no interior da escola e do processo educativo do próprio estudante.

Não é suficiente que a escola incorpore elementos tecnológicos à sua dinâmica educativa, mas que provoque no interior do estudante um modo de se posicionar com liberdade diante da tecnologia. A educação, portanto, é o terreno ético onde se desdobrará um novo pensamento e um novo modo de relação humana, dado que “a tecnologia não tem ética, e não deve ter” (LEONHARD, 2017, p.41), pois ser ético pertence a ordem do sujeito e das interações humanas.

[...] será necessário transformar radicalmente as escolas, e para isso não basta dar o vertiginoso primeiro passo que consiste em desativar o confinamento mediante a irrupção das novas tecnologias. Falta, sem dúvida, o mais difícil: redefini-las como espaços de encontro e diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam (SIBILIA, 2012, p.210-211).

Essa transformação radical do espaço educativo, como lugar de “produção de pensamento e decantação das experiências” pode levar o jovem hiperconectado a compreender que a tecnologia, por mais sedutora que seja, ela é apenas um meio utilizado para alcançar um fim. A palavra tecnologia, do grego “*techne*”, é uma ferramenta, que pretendia e pretende levar as pessoas a verdade e a beleza, referindo-se a melhoria das competências daqueles que as manuseiam, no passado aos artesãos e artistas e hoje a toda sociedade (LEONHARD, 2017, p.47). A origem etimológica da palavra, portanto, traduz exatamente essa tarefa de mediação.

“A tecnologia não nos melhorou integralmente, apenas as nossas ações e possibilidades em relação ao exterior. Nenhum destes avanços tecnológicos nos mudou interior e materialmente, enquanto hu-

manos, de forma profunda e irreversível a nível neurológico, biológico ou mesmo psicológico ou espiritual” (LEONHARD, 2017, p.48).

O fato de a tecnologia está incorporada no espaço educativo não significa que a escola se apresente como moderna, mas pode-se valer de ferramentas ou técnicas contemporâneas, mas para preservar um conjunto ultrapassado de valores, códigos, teorias e regras. É fundamental avançar na forma e no conteúdo das coisas, pois a escola não pode comprar a ideia de que “[...] a educação pode consistir em um ‘produto’ feito para ser apropriado e conservado é desconcertante, e sem dúvidas não depõem a favor da educação institucionalizada” (BAUMAN, 2010, p.42).

A TECNOLOGIA A SERVIÇO DA HUMANIDADE

O caminho reflexivo que estamos traçando vai nos conduzindo para a compreensão de que a tecnologia e a internet mudaram nossas vidas, mas não tem o poder de determiná-las, uma vez que são ferramentas disponíveis para o nosso uso, pois nós não existimos para usá-las (BAUMAN, 2016). Então, como favorecer uma integração entre as tecnologias, o contexto educacional e o processo de humanização?

Por mais que adoremos a tecnologia, temos de aceitar o fato de que esta não tem, nunca teve, nem nunca terá qualquer consideração inerente pelos nossos valores, crenças e ética. Só terá em conta os nossos valores como *feeds* de dados que explicam o nosso comportamento (LEONHARD, 2017, p.181).

A tecnologia, por estar tão presente na vida cotidiana, vai se corporificando nas subjetividades, a ponto de anular a própria identidade da pessoa, a sua estrutura biológica, de pensamento e liberdade. É como se os sujeitos humanos, mas sobretudo os jovens, fossem móveis. Para Leonhard;

a música é móvel, os filmes são móveis, os livros são móveis, os mapas são móveis, os bancos são móveis, os mapas são móveis[...] Mobilização significa igualmente que a tecnologia está a aproximar-se cada vez mais de nós e, em breve, em nós (LEONHARD, 2017, p.66).

Os dispositivos eletrônicos ou a tecnologia como um todo desempenharam um papel fundamental nessa espécie de metamorfose que viveu o sujeito moderno. As tecnologias se tornaram novas estratégias do sujeito contemporâneo para ser e estar no mundo (SIBILIA, 2016). Essa tecnologia que vai se incorporando cada vez mais no humano, pode garantir a ele um pouco mais de leveza, talvez seja o anseio das juventudes contemporâneas, romper com tudo que se torna pesado, arcaico, rígido ou sólido demais.

Utilizando um estudo de Gilles Deleuze que condenou o fim de algumas instituições tradicionais, entre elas a escola, em seus estudos sobre a crise das sociedades disciplinares e o estilo de vida que foi se cunhando a partir disso, Sibilia nos leva a desconfiar de que instituição escolar sobre uma grande angústia diante de tantas ameaças externas (SIBILIA, 2016).

A rapidez e a intensidade dos fluxos de informação dificultam o processamento dos significados dentro do pensamento dos sujeitos. É como se surfássemos constantemente sobre uma onda de informações que não nos permitem parar para encontrar o sentido das coisas. Para Sibilia, “a hiperconexão produz desconcentração, como uma reação defensiva ante a avalanche de informações e contatos” (SIBILIA, 2016, p.89). Nessa perspectiva, “a opinião é mais funcional que o pensamento” (VASEN, 2008, p.100).

Aqui, podemos retomar o episódio francês de proibição do uso de celulares na escola pública, parece-nos que a luta do Ministério da Educação da França é educar os estudantes na relação com a tecnologia, evitando que a “hiperconexão” continue gerando cada vez mais distração, pois “[...] num mundo saturado de opções e estímulos dos mais diversos tipos, certo sofrimento por excesso de dispersão caracteriza as experiências contemporâneas[...]” (SIBILIA, p.58). Parece ser, pelo menos, em parte, contra essa dispersão que a medida francesa pretende lutar, um modo de assegurar mais atenção dos sujeitos aprendentes.

Enfrentar a dispersão ocasionada cada vez mais pela cultura midiática e da imagem é uma tentativa de retomar os ideais que constituíram a modernidade e que por sua vez instaurou a escola “sob a égide da ‘cultura letrada’ como um horizonte de realização[...]” (SIBILIA, 2016). Havia um ideal de progresso, iluminado pela cultura letrada, mas houve uma passagem da cultura letrada para a cultura da imagem, aquilo que Guy Debord denominou de “sociedade do espetáculo” (DEBORD,1997) e o autor peruano Llosla nomeou de “civilização do espetáculo” (LLOSLA,2013).

Essa sociedade espetacularizada vai se constituindo por uma “sociabilidade líquida”, expressão utilizada por Sibilia e que se conecta com o pensamento de Bauman. Isso quer dizer que o novo sujeito social, presente em nossas escolas, é “um tipo de eu mais epidérmico e dúctil, capaz de se exibir na superfície da pele e das telas, edificando sua subjetividade nessa exposição interativa” (SIBILIA, 2016, p.50). O que passa a imperar não são os conteúdos letrados presentes nas áreas de conhecimento, mas os estímulos causados pelas mídias e modo com o público infanto-juvenil interage com elas.

[...] A era contemporânea estimula modos performáticos de ser e estar no mundo mais aptos a agir ante o olhar dou outro, ou mesmo diante da lente de uma câmera (o reluzente universo da imagem), do que a se retraírem na própria interioridade (o mais antiquado império da palavra). Assim, costuma ser mais fácil e eficaz pôr o corpo em cena para falar ou atuar, inclusive numa tela, ao passo que ler e escrever são tarefas tão solitárias quanto silenciosas. Longe da linhagem das ‘artes performáticas’, ler e escrever são atividades aparentadas com o artesanal, como esculpir ou trabalhar o barro, costurar ou tecer (SIBILIA, p.72-73).

Certo é que a tecnologia tem configurado cada vez mais uma nova antropologia, ao mesmo tempo que implica diretamente as estruturas criadas para a humanização do homem, como por exemplo a escola. Nessa perspectiva, o desmoronamento e liquidez do processo pedagógico moderno, até então bastante sólido, exige dos pensadores da educação a darem razões que garantam as novas bases que sustentarão a escola contemporânea, talvez não tão rígidas, mas construídas com uma engenharia de pensamento cada vez mais aberta às novas realidades.

CONCLUSÃO

Os aportes teóricos dos diferentes autores que nos acompanharam ao longo da reflexão nos ajudam a compor elementos reflexivos críticos para pensar a relação que se dá entre juventudes, tecnologia, mercado e educação. Se não mudarmos o modelo mental, nossa forma de pensar, agir e aperfeiçoar nossas concepções de mundo (SENGE, 2017), é difícil refletir criticamente sobre os rumos da escola no contexto da modernidade líquida no qual a própria noção de ensino-aprendizagem também se liquefez.

Hoje, a escola lida com novas subjetividades, com um público infanto-juvenil que cria sua realidade não apenas mediante o conteúdo livresco, mas frente a uma cultura midiática e mercantilizada, próprias da modernidade líquida.

A Escola tem potencial para reconhecer que o currículo não é um depositário de saberes estáticos, mas um território em disputa de saberes na pluralidade (ARROYO, 2014) e desse modo tem condições de incorporar a dimensão tecnológica por meio da nova epistemologia que vai surgindo no contexto e experiências digitais. Tal incorporação será possibilitada pela compreensão das juventudes como uma categoria social que traz em sua corpo e subjetividade um novo modo de ser humano, fortemente influenciado pelas mídias e pelo consumo.

Concluimos com uma pergunta de Fernández Enguita(2004, p.7) ao discorrer sobre como educar em tempos incertos: “Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento? Onde está o conhecimento que perdemos na informação”. Eis uma pergunta que aguça a continuidade da nossa reflexão.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In. DAYRELL, Juárez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo/Zygmunt Bauman**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

- BAUMAN, Zygmunt. **Babel: entre a incerteza e a esperança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **A ética é possível num mundo de consumidores?.** Rio de Janeiro: Zahar 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo.** Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FERNÁNDES ENGUITA, Mariano. **Educar em tempos incertos.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GROPPO, Luis Antonio. Teorias pós-críticas da juventude: juvenilização, tribalismo e socialização ativa. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez e Juventud.** vol. 13, núm.2, julio-diciembre, 2015, pp. 567-579.
- LEONHARD, Gerd. **Tecnologia versus humanidade: o confronto futuro entre a máquina e o homem.** Lisboa: Gradiva publicações, 2017.
- LIMA, Nádia Laguárdia de; STENGEL, Márcia; DIAS, Vanina Costa (Orgs.). In.Simpósio Internacional Subjetividade e Cultura Digital, 1., 2017, Belo Horizonte, MG. **Anais do 1º Simpósio Internacional Subjetividade e Cultura Digital: corpo e virtualidade.** Belo Horizonte :UFMG : PUC Minas, 2017.
- LLOSA, Mario Vargas. **A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende.** Trad. Gabriel Zide Neto. Rio de Janeiro: BestSeller, 2017.
- SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses(org.) **Juventudes e Tecnologias: sociabilidades e aprendizagens.** Brasília: Liber Livro/Unesco, 2016.
- TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos.** Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.
- VASEN, Juan. **Las certezas perdidas: padres y maestros ante los desafios del presente.** Buenos Aires: Paidós, 2008.

CIBERCULTURA JUVENIL: A CONECTIVIDADE COMO DIMENSÃO DA CONDIÇÃO JUVENIL¹

Thiago Eduardo Freitas Bicalho

Especialista em Juventude

Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia - thiagoe.bicalho@gmail.com

Resumo: A contemporaneidade marca a dimensão cultural da juventude através dos avanços da informação e comunicação. Neste contexto destaca-se o impacto da conectividade na vida dos jovens. O artigo propõe identificar as necessidades dos jovens com a conectividade destacando o seu papel como dimensão da condição juvenil contemporânea. Através de uma abordagem teórico/documental e empírica a investigação inicia com um levantamento documental para identificar as pesquisas que relacione juventude com cibercultura e ciberespaço. A pesquisa caminha para uma análise empírica em busca de compreender as formas de socializações ativas, considerando os jovens como atores na resolução de problemas emergentes a si e a sua coletividade. São apresentados apontamentos, extraído das falas dos jovens, sobre suas necessidades dos jovens no ciberespaço utilizando para isso o método de análise de conteúdo. Nos estudos de juventude, principalmente os que levam em consideração as teorias pós-críticas, há uma necessidade de valorizar o pensamento e as vivências juvenis colocando o jovem como protagonista nas soluções dos problemas imediatos de sua vida ou de uma coletividade em que está inserido marcando assim as pesquisas de socialização ativas. A análise empírica busca investigar e fundamentar a existência da cibercultura juvenil ao escutar as experiências de jovens residentes na região metropolitana de Belo Horizonte. As falas dos jovens foram categorizadas levando em consideração a sociabilidade e identidades; importância da conectividade; comunicação e processos educacionais. A investigação conceitual relacionada com a pesquisa empírica com jovens leva a definição de *cibercultura juvenil* que considera a relação das juventudes com a cultura, com a sociedade e com as tecnologias da informação e comunicação na contemporaneidade. Foram identificadas 21 necessidades de utilização da conectividade por parte da juventude. Essas necessidades podem ser presentes em outras categorias sociais, todavia, identificamos uma intensidade maior na juventude e, principalmente, no campo da socialização e comunicação. Os resultados obtidos levam a afirmação de que a conectividade é um elemento indispensável para pensar a condição juvenil na contemporaneidade não sendo possível compreender um jovem, ou as múltiplas juventudes, sem ter uma dimensão do seu comportamento e atividades no ciberespaço. Por fim, conceituamos a cibercultura juvenil como experiências juvenis que ocorrem no ciberespaço, seja ela com intuito de informação, entretenimento, relações sociais, videoconferências, co-criação cultural, relacionamentos amorosos e outras dimensões de suas vidas.

Palavras-chave: Juventude. Cibercultura. Condição Juvenil. Cibercultura Juvenil.

INTRODUÇÃO

Existem várias relações de análise possíveis compreender e aprofundar nos estudos da categoria social juventude no âmbito comportamental e sociológico. O tema central desta

1 Artigo extraído do trabalho de conclusão de curso da de Pós-graduação *Latu Sensu* / Especialização em Juventude no Mundo Contemporâneo apresentado a Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia.

pesquisa é a relação da juventude com a conectividade que está inserida na compreensão da comunicação e das novas mídias.

Em um contexto que a sociedade, através do senso comum, tem uma máxima afirmando que “os jovens só querem saber de internet” a compreensão desta relação faz-se necessária porque as afirmações normalmente são colocadas de forma pejorativa associando a conexão dos jovens no ciberespaço como algo negativo. Porém, constata-se que realmente a conectividade é uma prática elevada na faixa etária dos jovens se comparada com outras faixas etárias (CGI.BR, 2016).

Com isso, o objeto de pesquisa consiste na compreensão da conectividade e de sua influência na compreensão da condição juvenil na contemporaneidade. O objetivo desta investigação é identificar as necessidades dos jovens com a conectividade destacando o seu papel como dimensão da condição juvenil contemporânea.

Ao dar voz a juventude esta pesquisa possibilita compreender algumas influências da conectividade na vida e no cotidiano dos jovens. As influências da conectividade são descobertas a partir dos motivos e das necessidades de permanecer conectado no mundo contemporâneo.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa, visto que a análise busca compreender aspectos psicossociais e antropológicos da condição juvenil para obter resultados mais adequados à problemática pretendida.

Através de uma abordagem teórico/documental e empírica a investigação inicia com um levantamento documental para identificar as pesquisas que relacione juventude com cibercultura e ciberespaço. O levantamento é enriquecido por autores de referência na temática para que seja possível compreender os avanços tecnológicos, a definição de cibercultura e seus efeitos na vida das juventudes.

A pesquisa caminha para uma análise empírica em busca de compreender as formas de socializações ativas, considerando os jovens como atores na resolução de problemas emergentes a si e a sua coletividade (GROPPO, 2017). São apresentados apontamentos, extraído das falas dos jovens, sobre suas necessidades dos jovens no ciberespaço utilizando para isso o método de análise de conteúdo.

Este método de análise aqui realizada tem a função de administração da prova. Um conjunto de hipóteses relacionados a necessidade da conectividade servem de diretrizes (categorias) e usufruem do método de análise sistemática para verificar a confirmação ou não da influência dos na condição juvenil (BARDIN, 1977).

A etapa de pré-análise foi enriquecida com as discussões das seções para embasar a formulação das hipóteses e objetivos, construindo também um esboço dos indicadores de interpretação. O corpo documental analisado foi obtido através de entrevistas em profundidade

realizada com cinco jovens de idade entre 16 e 29 anos e residentes na região metropolitana de Belo Horizonte/MG, buscando preservar a distribuição de gênero, nível de escolaridade e classe social.

Na exploração do material foi adotada a forma de categorização, distribuídas em quatro categorias: sociabilidade e identidades; importância da conectividade; comunicação e processos educacionais. Múltiplas codificações foram adotadas em consonância com as categorias e com os resultados obtidos nas entrevistas de profundidade correlacionando-as a dimensão da conectividade.

Os dados (temáticas) são agrupadas nas categorias definidas, sendo apresentada em um quadro matricial (BARDIN, 1977) para na sequência tratar os resultados utilizando os indicativos de interpretação definidos processo para obter as respostas aos questionamentos. Estas respostas obtidas estão presentes na última seção e nas considerações finais deste presente artigo.

CONSTRUÇÃO SOCIAL DA JUVENTUDE NA CIBERCULTURA

Nesta seção busca-se percorrer o caminho na construção da juventude com a cibercultura em uma perspectiva acadêmica e teórica. Para tal, temos duas questões norteadoras a serem respondidas: Como a relação da juventude com a cibercultura é apresentada nas produções acadêmicas (Teses e Dissertações) defendidas nos Programas de Pós-graduação do Brasil? Qual a relação conceitual podemos realizar entre condição juvenil das juventudes e cibercultura na contemporaneidade?

O panorama da relação entre juventudes e cibercultura foi realizada tomando como base de pesquisa a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Nela foi aplicado na busca avançada o descritor “juventude” combinado com “cibercultura” e “ciberespaço”, n dimensão temporal foi delimitado as produções do período de entre 2008 à 2018.

Por meio das buscas foram levantadas 31 produções acadêmicas que, analisando os resumos e considerações finais, constata-se que a relação da juventude intermediada e envolvidas pela cibercultura atua sobre 06 (seis) temáticas, sendo elas: ação política, educação, estética, expressão artística, religiosidade e sociabilidade geral.

O levantamento documental subsidia afirmar que uma parte significativa das relações sociais são constituídas com o auxílio de equipamentos de mediação tecnológica. Os jovens têm sensações de autonomia e identidade promovidas pelo mundo virtual, mas, destaca-se a necessidade de criticidade para que estes sentimentos não se transformem em dependência e solidão (FERREIRA, 2009). Uma vez que as relações de sociabilidade são múltiplas, ocorrendo tanto presencialmente como virtualmente (DUARTE, 2016) necessitamos construir uma relação da condição juvenil com a cibercultura para compreender a juventude em sua totalidade não suplantando uma das dimensões (presencial e virtual).

Inevitavelmente ao falarmos de condição juvenil temos que compreender as concepções fundantes da sociologia da juventude.

Primeiramente, ao se defrontar com comportamentos, atitudes e situações vividas pelas faixas etárias identifica-se a existência de categorias. Ao se tratar da juventude não é diferente sendo que, no aspecto social, podemos considera-la como uma categoria social (ABRAMO, 1997; MARQUES, 1997; MELUCCI, 1997; GROPPPO, 2000).

A juventude como categoria social (etária) nasce em uma abordagem estrutural-funcionalista através de Emile Durkheim, perpassa uma teoria crítica e avança para teorias pós-críticas de concepção de juventude. Como forma de delimitação do artigo vamos abordar apenas as concepções da teoria pós-crítica.

A teoria pós-crítica emerge em um cenário de mudanças ocorridas na crise da sociologia, que está associada diretamente, com a crise da modernidade (GROPPPO, 2017). Com isso, para compreender a categoria social juventude é necessário situa-la dentro das categorias etárias e discutirmos suas transformações na contemporaneidade.

Debert (2010) faz duras críticas as práticas das categorias etárias na contemporaneidade e afirma que existe uma flexibilização, ou seja, com a modernidade não estamos diante de uma extinção desta categoria (juventude) mas de uma fragilidade e confusão dos padrões que constituem a condição juvenil.

Esta fragilidade e confusão dos padrões que define a condição juvenil da juventude pode ser percebida pela ação do estado através das políticas públicas. No Brasil, na condição de estado onde decorre esta investigação, definiu no Estatuto da Juventude² que jovem é, para efeito de leis, as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos (BRASIL, 2013), mas as pesquisas no campo da juventude brasileira propõem a expansão do entendimento de juventude para além das faixas etárias.

Abramo (1997) aponta em sua pesquisa sobre a juventude a necessidade de considerar os próprios jovens, escutar e refletir suas experiências, suas percepções e suas formas de atuação e sociabilidade. Com isso, é importante considerar e situar que não é apenas a questão etária que define o que é a juventude, mas, sobretudo as suas características sociais, históricas e culturais (PERONDI; VIEIRA, 2018, p. 51).

Todavia nos deparamos com a existência de uma “segunda modernidade”³ que torna a forma de vida da juventude instável, reversiva, precária, transitória e outras características que torna as referências de vivência da juventude – sociais, históricas e culturais - mais embaalhadas (GROPPPO, 2017). Com isso a juventude na contemporaneidade é marcada por uma socialização ativa e flexível que busca contribuir com a sua gestão do presente, que

2 Instituído pela lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013, pela então presidente Dilma Rousseff.

3 Buscar estudos de Leccardi (2003) e soma-las com as concepções de Bauman (1999; 2003), Silva (2006), Giddens (1991; 1997) e Beck (1997). Recomenda-se a síntese elaborada por Groppo (2017), no capítulo 3, sobre esses estudos e sua relação com a sociologia da juventude.

significa, enfim, ser capaz de elaborar identidades, suficientemente coerentes para dar certa estabilidade ao sujeito, mas suficientemente flexíveis para permitir alterações em uma era de grande mutação tecnológica e social. (GROPPO, 2017, p. 126)

Neste cenário de imprevisibilidade das mudanças tecnológicas e sociais a condição juvenil se torna dialética por estar assentada em uma relação de contradição entre a sociedade e a juventude (GROPPO, 2010) sendo que dois movimentos são essenciais: atentar sempre as mudanças ocorridas no amago da sociedade e reconhecer que as dimensões que compõe a condição juvenil está em fragilizada na “segunda modernidade” devido a multiplicidade de fatores sociais que influenciam e as constantes mudanças.

Nesta investigação o desejo de reconhecer as mudanças que tornam-se constantes na contemporaneidade leva a análise da cibercultura como uma pratica constante na sociedade do século XXI, especificamente no âmbito dos jovens, demonstrando sua importância e a necessidade de ser abordada na análise das categorias sociais.

As tecnologias da informação e comunicação - TICs realizaram transformações consideráveis na vida cotidiana, na utilização do tempo, nas modalidades de relação com os outros (sociabilidade) e na intimidade. (LE BRETON, 2017) Tais transformações provocaram uma alteração na contemporaneidade, “praticamente obrigando” a relação e posse de itens tecnológicos no dia a dia, principalmente entre a juventude.

Por meio da análise empírica desta investigação constata-se que para cada jovem entrevistado existe ao menos 03 (três) aparelhos com acesso à internet em suas residências. Mas a relação dos jovens com os aparatos tecnológicos ⁴não restringe a quantidade. Ao questionar os jovens sobre o uso de internet apresenta-se que nenhum jovem fica mais de 4 horas sem acessar a internet, e a maioria dos entrevistados acessam a internet mais de uma vez por hora.

A presença digital destes jovens pode estar no fato de ser na trama das interações entre sujeitos onde, hoje, as mediações tecnológicas revelam seu potencial alternativo (MARTÍN-BARBERO, 2008) não podendo limitar a visões extremistas e catastróficas da inserção da tecnologia na vida cotidiana.

Os aparatos tecnológicos são, portanto, a ponte para acesso ao ciberespaço. Segundo Levy (1999) o ciberespaço é o

novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p. 17)

4 Considera-se para efeito desta pesquisa aparatos tecnológicos como equipamentos que possuem acesso à internet e são utilizados para efeito de comunicação como, por exemplo: Smartphone, notebook, smart tv.

Este ciberespaço constitui-se como um processo comunicacional uma vez que é uma composição entre os usuários e o fluxo de informações. A principal contribuição da revolução que ocorreu com a internet foi o retorno da dinâmica da comunicação oral, agora modificada, mesclando escrita, imagens e oralidade o fluxo intenso de comunicação virtual (STENGEL; MINEIRO, 2017). Esta nova forma de comunicação transforma o ciberespaço em um local de trocas, onde existe liberdade de expressão para os que criam e produzem a cultura virtual, bem como, o desenvolvimento da tolerância para com os receptores desta linguagem (SETTON, 2009).

A difusão da cultura virtual em formas de manifestações juvenis pode ser acessada em qualquer local do mundo, através do ciberespaço. O jovem tem a liberdade ideológica e tecnológica de explorar, integrar e misturar o planeta e toda a história da humanidade, sendo que o estado-nação tornou-se o mundo e tudo presente nele. (CASTELLS, 1999). Em um cenário que fluxo de informações entre as pessoas é parte constituinte da experiência humana nas redes emerge a cibercultura. Compreende-se então como cibercultura a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica (LEMOS, 2003).

Aproximando o resgate teórico de juventude e cominando com a cibercultura - caracterizada aqui por uma mudança ocorrida na forma de constituição das relações sociais no século XXI – propõe-se a emergência de uma **cibercultura juvenil**. Para situar este novo conceito é necessário destacar a flexibilização da categoria social juventude (DEBELT, 2010), a forma de vida da juventude na “segunda modernidade” (GROPPO, 2017) e a consolidação do ciberespaço, cibercultura e tecnologias da informação e comunicação na atualidade (LÉVY, 1999; CASTELLS, 1999; LEMOS, 2003; MARTÍN-BARBERO, 2008; LE BRETON, 2017).

O espaço de manifestação da cibercultura juvenil é nas redes que

constituem-se em novos ambientes culturais, em que se entrelaçam novas formas de relações sociais que fornecem aos adolescentes novos cenários para explorar identidades, e, portanto, contribuem para que eles experimentem outros modos de ser e estar no mundo. (STENGEL; MINEIRO, 2017, p. 136)

Esta experimentação do modo de ser e estar no mundo é que constitui o jovem como sujeito e, relacionando-a com a cibercultura a torna flexível o bastante para suportar as mudanças na sociedade.

Conceituamos a cibercultura juvenil como experiências juvenis que ocorrem no ciberespaço, seja ela com intuito de informação, entretenimento, relações sociais, videoconferências, co-criação cultural, relacionamentos amorosos e outras dimensões de suas vidas.

A consolidação da análise empírica a seguir propõe-se a ser uma argumentação de prova para consolidar o conceito e apresentar as necessidades latentes aos jovens, uma vez que nasceram nesta nova ordem social/tecnológica e são protagonistas na adesão ao uso do ciberespaço e das redes sociais (STENGEL; MINEIRO, 2017).

CONSOLIDANDO A CIBERCULTURA JUVENIL PELA PRÁTICA: ANÁLISE DE JOVENS DE BELO HORIZONTE/MG

Esta seção pretende compreender a cibercultura juvenil, com base na experiência dos jovens, e alcançarmos as respostas para o objetivo central. A investigação busca sanar uma carência de investigações que buscam compreender a relação da rede mundial de computadores levando em conta a heterogeneidade das vivências juvenis na web, as experiências contidas nas interações neste espaço e os sentidos atribuídos pelos jovens às vivências na web (BATISTA; EDNILSON, 2012).

A pesquisa abordou 05 (cinco) jovens residentes em 04 (quatro) cidades que compõe a região metropolitana de Belo Horizonte. Os jovens – Tales, Douglas, Amanda, Mário e Paulo⁵ - se voluntariaram mediante abordagens pessoais em locais públicos para a realização da entrevista. Dentre os abordados 04 jovens são do sexo masculino, 03 autodeclararam pardos, 01 branco e 01 negro. Dentre a faixa etária 02 encontram-se entre 14-18 anos, 02 entre 19-24 anos e 01 com 26 anos. A escolaridade concentra-se 04 no ensino médio concluído ou em curso e um deles com ensino superior completo.

Os relatos dos jovens foram categorizados na análise de conteúdo, sendo obtido quatro categorias: Sociabilidade e identidades; Comunicação; Processos educacionais e Importância da conectividade. Cada categoria de análise é composta por temáticas que buscam relacionar as experiências juvenis no ciberespaço pelos aspectos culturais, a utilização de aparatos tecnológicos e a relação com a sociedade.

SOCIABILIDADE E IDENTIDADES

A sociabilidade e identidades é vista aqui como a forma dos/das jovens relacionarem uns com os outros através da conectividade. Realizou-se três indagações: Necessitam de dialogar com alguém, no mesmo ambiente, através da internet? Já conversaram com alguém que só conhece através da internet? Já tiveram alguma dificuldade ao ficar sem internet?

Os diálogos pela internet com uma pessoa (ou jovem) presente no mesmo ambiente ocorre entre os jovens entrevistados como uma necessidade de compartilhar assuntos “privados” sem transparecer as outras pessoas presentes. Outros entrevistados assumem ter dialogado da mesma forma, reconhecendo que esta prática não é positiva o que nos leva a uma constatação de que ocorre um distanciamento, que insere os sujeitos em um ambiente solitário/conectado que propicia uma capacidade para controlar e mascarar intencionalmente suas emoções. (STENGEL; MINEIRO, 2017)

Conversar com alguém que não conhece pessoalmente também é uma prática dos jovens seja motivada por jogos digitais ou pela identificação nas redes sociais de amigos em comum. Constata uma certa segurança, por parte do jovem, em conversar com alguém que possui amizade em comum e no que se refere aos jogos digitais observa-se que este lugar se

5 Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos entrevistados

torna um lugar de experimentação, de descobertas e de uma ferramenta de entretenimento, não como um refúgio ou um confinamento decorrente do medo do mundo (LE BRETON, 2017).

Indagados sobre o impacto da ausência de internet no cotidiano os jovens relatam sentir falta de comunicar por mensagens instantâneas e consultar materiais de estudo disponibilizados na web. Isso nos leva a corroborar com a constatação de Le Breton (2017) em que para um jovem é impossível desconectar sem mergulhar no horror do “cibervazio”, uma vez que a conectividade faz-se presente nas experiências de vidas dos jovens entrevistados.

COMUNICAÇÃO

A comunicação apresenta-se aqui como a forma de obter informações e a produção e divulgação cultural como instrumento de registro de vida. Houveram duas indagações: Como obtém informações? Produz e utiliza fotografias para registrar momentos de sua vida?

A maioria dos jovens utilizam a conectividade como formas de obter informações do Brasil e do mundo. Todos os jovens relataram que utilizam fotos e vídeos como forma de registrar suas vidas e compartilham as mesmas através da conectividade. Assim, as juventudes se apresentam como interlocutores e produtores de informação e conhecimento na rede, destacando com isso o papel das

redes sociais online, que integram essas novas formas de comunicação, ampliando a voz dos indivíduos de forma ímpar na história da humanidade, constituindo-se como espaços de subjetividade, que merecem nossa atenção e estudo. (STENGEL; MINEIRO, 2017, p. 135)

PROCESSOS EDUCACIONAIS

Considera-se que o processo de ensino/aprendizagem tem um papel relevante na condição juvenil. Dessa forma os jovens foram indagados sobre as experiências de educação a distância e a utilização da conectividade como recurso educacional e comunicacional em sala de aula.

Os cursos a distância não aparecem como prática usual entre os jovens entrevistados, porém, ao se tratar da conectividade na sala de aula observa-se múltiplas atividades. Muitos jovens buscam respostas de questionamentos pessoais pela internet e não questionam o professor ou utilizam os aparatos tecnológicos para acompanhar apostilas e conteúdo das aulas. Constata-se também a utilização da conectividade para realizar troca de mensagens instantâneas.

IMPORTÂNCIA DA CONECTIVIDADE

A compreensão da importância da conectividade é central para responder os objetivos propostos nesta investigação. A seção busca identificar, na opinião dos jovens, as vantagens da não conectividade, a influência do urbano na conectividade, a ausência de tempo desconectados e as necessidades de ficar conectado.

Os jovens já passaram por experiências de viagens em que ficaram um período sem utilizar a conectividade e alegam ter uma sensação boa de desconectar do mundo e fazer coisas diferentes, porque caso estivessem conectados não [iria] mais a lugar algum, eles fica[ria]m sempre na órbita de seus “amigos” (LE BRETON, 2017).

A maioria dos jovens entrevistados sempre residiram em uma metrópole que faz dela o ambiente privilegiado dessa nova revolução tecnológica (CASTELLS, 1999), e que ao serem indagados, não se recordam de nenhum momento em que ficaram sem acesso à internet ao longo de suas vidas.

Seguindo as categorias, que foram definidas no modelo de análise de conteúdo, foi elaborado o quadro I que apresenta a síntese das necessidades dos jovens relacionados a cibercultura.

Quadro I – Síntese das necessidades dos jovens no ciberespaço

CATEGORIA	NECESSIDADES DOS JOVENS
Sociabilidade e Identidades	Conversar com amigos virtuais (que só conhecem pela internet)
	Manter conversas “privadas” com jovens próximos fisicamente
	Jogar online
	Não ficar isolado
	Realizar atividades escolares enviadas por e-mail
	Utilizar plataformas de estudo
	Comunicar por mensagens instantâneas (via Whatsapp)
Comunicação	Liberdade para se expressar na internet
	Obter informações o Brasil e do mundo
Processos Edu- cacionais	Registrar momentos da vida com fotografias (mediações tecnológicas - câmeras, smartphone, cartão de memória)
	Realizar cursos a distância
	Pesquisar conceitos trabalhados durante a aula
	Realizar atividades dentro de sala de aula
	Acessar arquivos, apresentações, arquivos .pdf ou formulas de disciplinas
Importância da conectividade	Acessar sites específicos durante a aula
	Buscar informações e notícias
	Divertir-se
	Ler
	Identificar escala de trabalho
	Buscar informações de trabalho
Buscar documentos na internet	

Fonte: Elaboração própria, 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise foram identificadas 21 necessidades de utilização da conectividade por parte dos jovens participantes desta pesquisa. Essas necessidades podem ser presentes em outras categorias sociais, todavia, identificamos uma intensidade maior na juventude e, principalmente, no campo da socialização e comunicação.

Com isso, a conectividade é um elemento indispensável para pensar a condição juvenil na contemporaneidade, uma vez que não é possível compreender um jovem, ou as múltiplas juventudes, sem ter uma compreensão do comportamento e de suas atividades no ciberespaço. As noções de condição juvenil relacionadas com a de cibercultura emerge a ideia de uma *cibercultura juvenil* que considera a relação das juventudes com a cultura, com a sociedade e com as tecnologias da informação e comunicação na contemporaneidade. A *cibercultura juvenil* relaciona-se com as experiências juvenis através da conectividade, sendo necessário novas pesquisas e investigações para constatar as influências.

No geral, a conectividade está envolvida na vida cotidiana do jovem, nos seus laços de amizade, nas suas práticas de entretenimento, nos estudos e na atuação profissional sendo indispensável para analisar a condição juvenil na contemporaneidade.

A importância da conectividade constatada com essa pesquisa reacende a discussão da conectividade como um direito da juventude e um objeto importante nas políticas públicas, visto que há muitas desigualdades de acesso em relação a classe social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 5 & 6. Num, p. 25–36, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Juliana; EDNILSON, Rodrigo. **Culturas Juvenis e Tecnologias**. Projeto Diálogos com o Ensino Médio. 2012. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/jubemi/pdf/modulo_04_01.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2018.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 08 mar. 2017

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. 6a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1. (A era da informação: economia, sociedade e cultura).

DUARTE, Maricelma Tavares. **Redes sociais virtuais, sociabilidade juvenil: os sentidos atribuídos por um grupo de jovens do ensino médio da rede pública de educação de Porangatu**. Goiânia: PUC Goiás, 2016. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2010.

FERREIRA, Lygia Socorro Sousa. **Cibercultura, Imaginário e Juventude – A influência da internet no imaginário de jovens brasileiros**. São Paulo: PUC/SP, 2009. Dissertação (Mestrado), Programa de Estudos Pós-graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

CGI.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2015**. São Paulo: Cetic.br, 2016.

GROPPO, Luís Antônio. **Juventude - Ensaio sobre a sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

_____. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. Última Década, nº 33, CIDPA Valparaíso, 2010. p. 11-26.

_____. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

LE BRETON, David. Adolescência e comunicação. In: LIMA, Nádia Laguárdia de; Et al. **Juventude e cultura digital: diálogos interdisciplinares**. Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2017. p. 15-31.

LEMOS, André. CIBERCULTURA. Alguns pontos para compreender a nossa época. In. LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. **Revista Brasileira de Educação**, v. 5 & 6. Num, p. 63–75, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, Silvia H.S.; FILHO, João Freire. **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: Educ., 2008. p. 09-32.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 5 & 6. Num, p. 5–14, 1997.

SETTON, Maria das Graças Jacintho. Juventude, Mídias e TIC. In: SPOSITO, MARILIA PONTES (Org.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009. v. 2. p. 63–86.

STENGEL, Márcia; MINEIRO, Evandro Ornelas. Laço fortes ou fracos? Os adolescentes e s laços nas redes sociais. In: LIMA, Nádia Laguárdia de; Et al. **Juventude e cultura digital: diálogos interdisciplinares**. Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2017. p. 135-149.