

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 apreendida 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. CIIE/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 grêmios 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”. Respalhando 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 abrimos 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

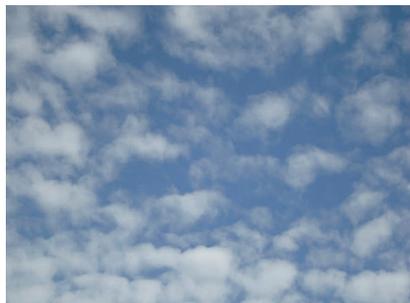
Para entender o cotidiano dos jovens devemos pensar em dois temas que são recorrentes na descrição dos textos analisados: o tempo e o espaço que influenciam de forma indireta a maneira como o jovem percebe o espaço que habita. Pais (2003) afirma que “[...] a sociologia da vida cotidiana instrumentaliza 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.

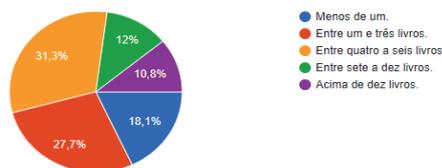
A segunda etapa consistiu na aplicação de um questionário, que foi respondido por alunos do Instituto Federal Farroupilha – campus São Borja. O respectivo instrumento foi construído por perguntas abertas e fechadas, com a função de descobrir o padrão socioeconômico, hábitos de consumo e influência de 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 delinea 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

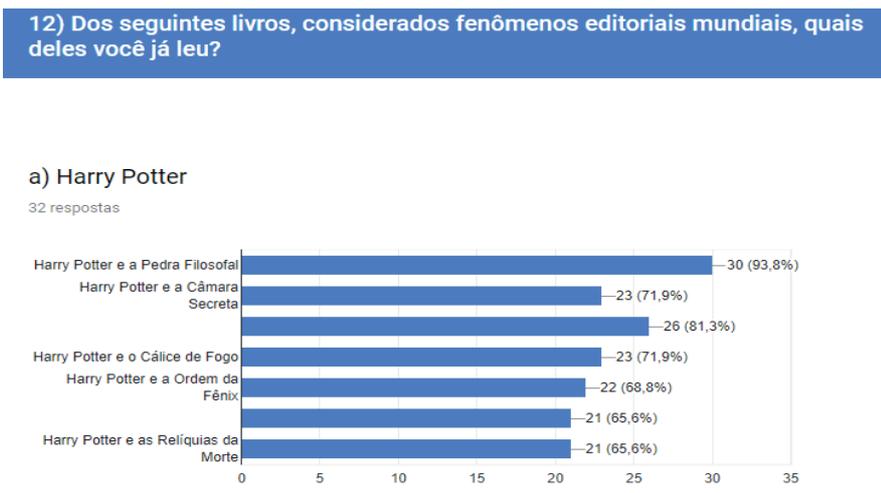
11) Em média, quantos livros você lê anualmente?
 83 respostas



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*



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*

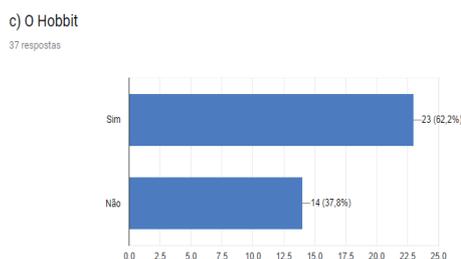
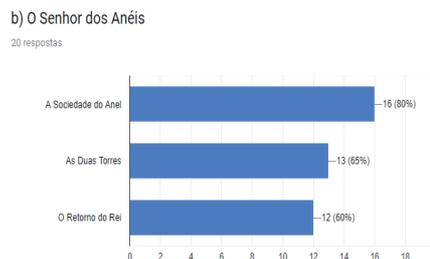


Gráfico 4: Índice de leitores de *O senhor dos anéis*

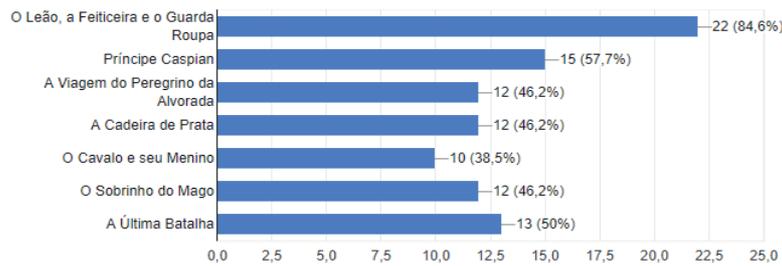


Sobre a saga As crônicas de Nárnia, do autor irlandês C.S.Lewis, publicadas entre 1950 a 1956, os índices de leitura obtiveram os seguintes percentuais: 84,6% dos alunos afirmaram ter lido O leão, a feiticeira e o guarda-roupa (1950); 57,7% leram Príncipe Caspian (1951); 46,2% fizeram a leitura de A 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

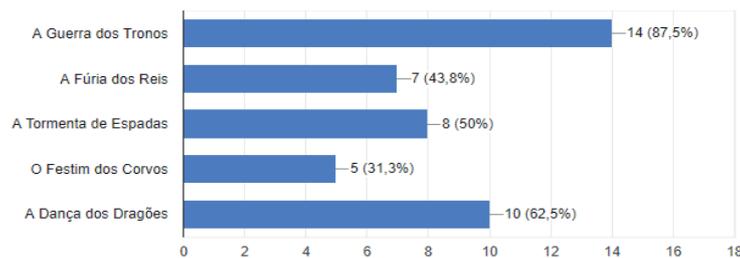


No que diz respeito aos livros da saga As crônicas de gelo e fogo, do norte-americano George R.R.Martin, publicadas entre 1996 a 2011, verificou-se que 87,5% dos alunos já leram A guerra dos Tronos (1996); 43,8% realizaram a leitura de A fúria dos reis (1988); 50% leram A tormenta de espadas (2000); 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%.

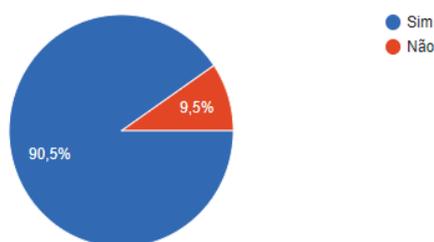
Sobre a forma como os alunos investigados conseguiram obter os livros, verificou-se que 50% foram comprados; 39,7% foram emprestados por colegas, amigos e familiares; 25% foram retirados da biblioteca escolar ou pública; 25% foram recebidos de presente; e 14,7% foram obtidos mediante outras situações.

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

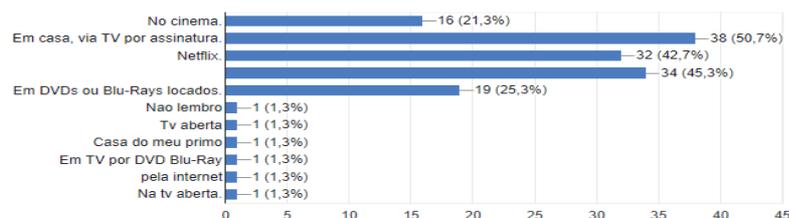


Em relação aos livros cujo público alvo viu a adaptação para filme ou série, destacou-se que a maioria dos alunos assistiram as adaptações da saga Harry Potter, e diversos alunos afirmaram ter visto a versão cinematográfica ou televisiva de todos os livros citados anteriormente, entre muitos outros. 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



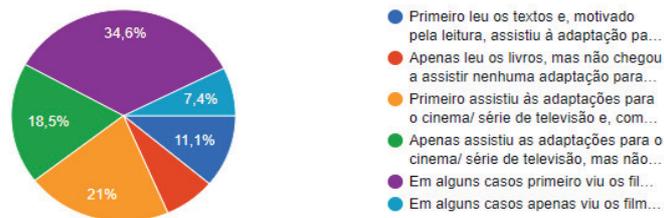
Ao serem questionados se primeiramente leem ao livro ou assistem ao filme, verificou-se que 7,4% dos alunos apenas assistiram a adaptação; 11,1% primeiro leu os textos e,

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

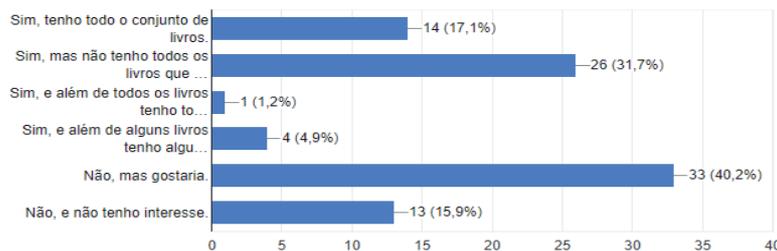


No que diz respeito ao público possuir os livros mencionados, a partir do gráfico podemos ver que 17,1% dos alunos costumam adquirir ou ganhá-los, e tem todo o conjunto de livros; 31,7% compram ou já receberam de presente, mas não tem todo o conjunto de livros; 1,2% dos participantes, além de terem todos 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

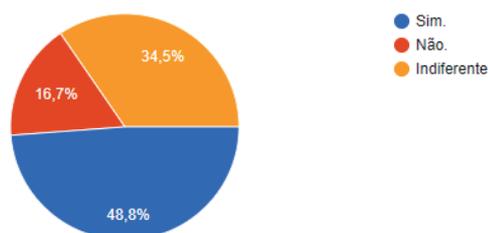


A respeito do público alvo considerar importante possuir a versão física do livro e/ou filme em mãos, além de outros objetos personalizados que remetem ao universo dos grandes fenômenos literários, verificou-se que 48,8% responderam que sim; 34,5% não; enquanto que 16,7% dos jovens demonstra ser indiferente.

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, conseqüentemente, 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 alçar 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 Janáina 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. **Trajетórias 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 . **Precriedade 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.