

PEDAGOGIA
SOCIAL
E
JUVENTUDES

VOLUME 12

COLEÇÃO PEDAGOGIA SOCIAL

PEDAGOGIA SOCIAL E JUVENTUDES

Organizadores

Francisco Evangelista
Elisângela Lambstein Franco de Moraes
Odair Marques da Silva
Denise Maria Reis

Autores

Adriana Alves Fernandes Costa, Denise Maria Reis,
Diogo Bandeira de Souza, Elisângela Lambstein Franco de Moraes,
Felix Fernando Siriani, Francisco Evangelista,
João Clemente de Souza Neto, Leandro Alves Lopes,
Luís Alcoforado, Odair Marques da Silva,
Patrícia Junqueira Grandino, Renan Augusto Gonçalves Teixeira,
Roberto da Silva, Roque Luiz Sibioni,
Silvio César Moral Marques, Thais Siteo.

1ª edição
São Paulo
2020

 **EXPRESSÃO & ARTE
EDITORA**

Volume 12

Copyright ©2020, Denise Maria Reis, Elisângela Lambstein Franco de Moraes,
Francisco Evangelista, Odair Marques da Silva

Revisão: *Isaías Zilli*

Projeto Gráfico e Editoração: *Camila Cardoso*

Capa: *Camila Cardoso*

Arte Final: *Equipe Técnica E&A*

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Roberto da Silva (Universidade de São Paulo);

Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto (Universidade Mackenzie);

Prof. Dr. Rogério Adolfo de Moura (Universidade Estadual de Campinas);

Profa. Dra. Evelcy Monteiro Machado (Universidade Federal do Paraná);

Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro – In Memoriam (Centro Universitário Salesiano de São Paulo);

Prof. Dr. Bernd Fichtner (Universitat Siegen, Alemanha);

Prof. Dr. José Antonio Caride Gómes (Universidade de Santiago de Compostela, Espanha);

Profa. Dra. Isabel Baptista (Universidade Católica do Porto, Portugal).

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

P388

Pedagogia Social e Juventudes – Volume XII / Organizado por
Francisco Evangelista, Elisângela Lambstein Franco de Moraes,
Odair Marques da Silva e Denise Maria Reis. – São Paulo: Expressão
& Arte Editora, 2020.

224 p.; 16 x 23 cm.

Vários Autores.

ISBN: 978-65-5933-003-5

1.Educação. 2.Pedagoga Social - Juventude. 3.Formação Social –
Juventude 4.Cultura – Juventude. I.Evangelista, Francisco, Org. II.Moraes, Elisângela Lambstein
Franco de, Org. III.Silva, Odair Marques da, Org. IV.Reis, Denise Maria. V.Título.

CDD 370

CDU 37.013.42

Ficha Catalográfica elaborada por Renata Lopes Mariano dos Santos – CRB8-7615.

Este livro foi publicado de acordo com as Novas Normas Ortográficas da Língua Portuguesa, implementadas,
no Brasil, em janeiro de 2009.

Todos os direitos desta edição são reservados à

 **EXPRESSÃO & ARTE**
EDITORA

Rua Arneiróz, 270 – CEP 07230-020
(11) 3951-5240 / 3951-5188 / 3966-3488
expressaoearteditora.com.br
atendimento@expressaoearte.com

Sumário

APRESENTAÇÃO	7
--------------------	---

CAPÍTULO 1 - TEORIA E PRÁTICA DO ECA EM SALA DE AULA: ENCONTRO DE JUVENTUDES	9
--	---

Roberto da Silva, USP

CAPÍTULO 2 - AFROEMPREENDEDORISMO E PEDAGOGIA SOCIAL: HÁ LINK NA JUVENTUDE?.....	31
--	----

Prof. Dr. Odair Marques da Silva, Nied/Unicamp e Unisal - Campinas.

CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO SOCIAL E JUVENTUDES CATÓLICAS: AMBIENTES DE FORMAÇÃO E PARTICIPAÇÃO	51
---	----

Prof. Dr. Francisco Evangelista, Unisal – Americana e Prof. Me. Renan Augusto Gonçalves Teixeira, Unisal - Americana.

CAPÍTULO 4 - OS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO E OS MÚLTIPLOS USOS DA CULTURA DA LÍNGUA ESCRITA DESENVOLVIDOS POR JOVENS QUE ESTÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	75
---	----

Prof^a. Adriana Alves Fernandes Costa, UFRRJ e Prof. Luís Alcoforado, Universidade de Coimbra.

CAPÍTULO 5 - O RAP DOS RACIONAIS MC's COMO CONTESTAÇÃO SOCIAL E DECOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO: A VOZ DA PERIFERIA PAULISTANA EM SOBREVIVENDO NO INFERNO.....	92
--	----

Prof. Me. Diogo Bandeira de Souza, UFSCar - Sorocaba e Prof. Dr. Silvio César Moral Marques, UFSCar – Sorocaba.

CAPÍTULO 6 - AS PERCEPÇÕES DOS JOVENS APRENDIZES NO BOMPAR: UM OLHAR DA PEDAGOGIA SOCIAL SOBRE O MUNDO DO TRABALHO E PROJETO DE VIDA.....	104
---	-----

Prof. Me. Leandro Alves Lopes, Mackenzie - São Paulo e Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto, Mackenzie - São Paulo.

CAPÍTULO 7 - JUVENTUDES E CULTURAS JUVENIS: UMA REFLEXÃO CONTEMPORÂNEA..... 125

Pe. Me. Roque Luiz Sibioni, Unisal - São Paulo.

CAPÍTULO 8 - EDUCAÇÃO SOCIAL: DESENVOLVIMENTO DE VÍNCULOS POR MEIO DA CAPOEIRA 157

Prof.^a M.^a Elisângela Lambstein Franco de Moraes, Unisal - Americana.

CAPÍTULO 9 - EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PROJETO DE VIDA NA JUVENTUDE, INTERFACES COM A PEDAGOGIA SOCIAL 168

Prof. Me. Felix Fernando Siriani, USP/ EACH - São Paulo e Prof.^a Dra. Patrícia Junqueira Grandino, USP/ EACH - São Paulo.

CAPÍTULO 10 - A NOVA REFORMA E A BNCC DO ENSINO MÉDIO NA PERCEPÇÃO DE JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE POUSO ALEGRE/MG: INTERFACES COM A EDUCAÇÃO SOCIAL..... 184

Prof.^a Dra. Denise Maria Reis, Unisal - Campinas

CAPÍTULO 11 - A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO SOCIAL COMO FORMA DE RESISTÊNCIA E COMBATE ÀS RELAÇÕES DESIGUAIS DE GÊNERO: UM EXEMPLO EM MOÇAMBIQUE..... 203

Prof.^a Thais Siteo, Unicamp - Campinas.

CAPÍTULO 12 - MEMORIAL: SUELI MARIA PESSAGNO CARO 221

Apresentação

A pedagogia social tem se manifestado como uma teoria geral da educação social. Enquanto teoria geral ela se dedica à sistematização de conhecimentos que lhe dão uma base epistemológica e interpretativa dos fenômenos ligados à educação, sobretudo no âmbito social, seja ela aplicada na área escolar ou fora da escola. Enquanto educação social, é uma ciência prática voltada a intervir sobre realidades, sobretudo àquelas ligadas à dimensão social da educação como a formação à cidadania, à prevenção de situações de risco, ao reforço às condições de resiliência, à difusão de culturas de paz, gestão de conflitos, à difusão e aplicação dos princípios dos direitos humanos.

Souza Neto, Silva e Moura (2011) já sinalizavam, na organização de “Pedagogia Social – Vol. 2 – Contribuições para uma teoria geral da educação social”, como “a ressignificação, levada a cabo no Volume 1 da Pedagogia Social, possibilitou classificar as diversas práticas alternativas à educação escolar em três domínios, segundo os recursos cognitivos que ela mobiliza: sociocultural, sociopedagógico e sociopolítico”. A partir da definição desses domínios que foram amplamente debatidos nos diversos Congressos Internacionais de Pedagogia Social brasileiros, os autores confirmam como tal posicionamento passa a orientar, simultaneamente, a formação, a pesquisa e o campo de trabalho da educação social, constituindo-se em um corte epistemológico capaz de dialogar sem conflitos com a educação escolar e, ao mesmo tempo, resolvendo a ambiguidade em relação ao conceito educação não formal.

A partir do momento em que assumimos a concepção acima, a Pedagogia Social não se confunde injustamente com uma pedagogia para os pobres e desamparados. Esse seria o risco de assumirmos uma classificação entre educação formal e educação não formal: de acreditar que a formal seja para a boa pedagogia e a não formal para os que não tenham a possibilidade de estudar em boas escolas e ficariam na dependência da assistência social.

A partir desse balizamento epistemológico ela se define como uma pedagogia para os seres humanos: onde houver um ser humano, seja ele na escola, nas classes abastadas, em situações de risco e vulnerabilidade, existe um espaço de atuação para a dimensão social da educação. Aliás, no mundo em que vivemos perguntamo-nos sempre o porquê de a Pedagogia Social ser tão desenvolvida em sociedades tão abastadas como a Finlândia, a Alemanha, a Espanha, Portugal, Itália. A Universidade Pontifícia Salesiana de Roma hoje tem nada menos de 300 alunos inscritos no Programa de Bacharelado, Mestrado e Doutorado em Pedagogia Social. Talvez essa demanda pela Pedagogia Social em países desenvolvidos querem nos alertar para a ideia de que os seres humanos precisam aprender a se relacionar culturalmente, politicamente e pedagogicamente como seres em crescimento, independentemente da sua condição social.

Podemos fazer duas ótimas releituras ao longo do tempo. Uma de Dom Bosco, no século XIX, e outra de Paulo Freire no século XX. Dom Bosco viveu em um período particularmente caracterizado pela revolução industrial. Muitos eram os jovens abandonados à própria sorte e explorados por patrões perversos. É certo que Dom Bosco nunca ouviu falar em “pedagogia social”, mas nós podemos fazer uma releitura histórica de sua prática pedagógica, identificando não com muita dificuldade, princípios pedagógicos que hoje inspiram a educação social.

Seu humanismo pedagógico é composto por elementos como a religião, a razão, o carinho e o trabalho. O primeiro elemento, a religião, tem a ver com o sentido da vida, a descoberta do transcendente, a construção de um projeto de vida. A razão – e Dom Bosco viveu na época da razão – mostra a tendência da busca pelo conhecimento, pela verdade, pela racionalidade, pela descoberta do adolescente e jovem como um sujeito e não como objeto a ser moldado; pela consciência crítica voltada à administração dos riscos e vulnerabilidades vividos. A dimensão afetiva (carinho) tende a sintonizar-se com a linguagem mais conhecida pelos jovens, quando tudo passa primeiro no coração e somente assim chega à razão. A dimensão do trabalho, por sua vez, é operacional, abre caminhos e espaços para a participação no mundo profissional e produtivo e, portanto, torna possível a construção do projeto de vida.

No século XX, outra releitura necessária e inspiradora é a que podemos fazer de Paulo Freire. Estamos em tempos em que precisamos resgatá-lo como patrono – talvez sem o saber – da pedagogia social dos nossos tempos. Uma releitura de sua prática pedagógica nos permite intuir em seu método educativo utilizado para a alfabetização não uma aprendizagem de letras e números. A leitura que Freire sugeria era da realidade, do mundo em que se vivia. É como ajudar as pessoas a tomar consciência dos próprios riscos. É certo que Freire não foi um teorizador da Pedagogia Social, mas ele inspira muitas das metodologias que são utilizadas na prática pedagógica de quem atua na Educação Social. E se presta como referencial teórico e científico para a construção de uma Teoria da Educação Social.

Acredito que a Professora Sueli Pessagno Caro tinha como balizamento, de um lado, a educação social inspirada em Dom Bosco e, de outro, o referencial teórico e científico de uma pedagogia social a ser redescoberta a partir de Paulo Freire. Mas seu legado fica sobretudo ligado à sua atuação na sistematização de uma Pedagogia Social brasileira tão bem desenvolvida a partir dos inícios do terceiro milênio em torno dos Congressos Internacionais de Pedagogia Social.

O presente livro discorre sobre temas muito ricos para a educação social. Alguns temas podem ser identificados como pertencentes: ao domínio sociocultural, como as relações de gênero, a juventude entre culturas e projeto de vida; ao domínio sociopolítico, como a formação social dos indivíduos, o afroempreendedorismo; ao domínio sociopedagógico como o mundo do trabalho, da arte-educação presente na capoeira e na música rap, e a educação sociocomunitária. É uma justa homenagem à Professora Sueli Pessagno Caro.

Roma, 10 de maio de 2020.

Prof. Dr. Geraldo Caliman
Coordenador da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade
Universidade Católica de Brasília

Teoria e prática do ECA em Sala de Aula: encontro de juventudes

Roberto da Silva¹

O projeto *Iniciação Científica na USP como fundamento para orientação técnica e profissional para adolescentes da Fundação CASA*, idealizado como a parte prática da Disciplina EDA 0671 – *Teoria e Prática do Estatuto da Criança e do Adolescente na Educação* consistiu em uma experiência pedagógica na qual alunos regularmente matriculados em cursos da USP durante o 1º semestre de 2012 puderam compartilhar a sala de aula com adolescentes, cumprindo medidas socioeducativas de internação em unidades da Fundação CASA².

Para a concretização desta experiência foi necessária a celebração de um convênio com a Fundação CASA para viabilizar tanto a logística quanto a participação de seus funcionários e técnicos que acompanharam os adolescentes envolvidos e a obtenção das respectivas autorizações judiciais para liberação dos adolescentes para que pudessem participar das atividades desenvolvidas na USP.

Os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação foram selecionados junto às unidades do Complexo Raposo Tavares, Taipas e Pirituba dentre aqueles que estavam cursando o Ensino Médio. Duas vezes por semana eles eram levados, inicialmente uniformizados, com viatura e sob escolta para a Faculdade de Educação da USP e durante um semestre compartilharam a mesma sala de aula, a mesma disciplina e o mesmo professor com alunos regulares da USP.

A natureza da experimentação pedagógica tinha em vista colocar frente a frente dois grupos aparentemente antagônicos que tinham visões diametralmente opostas sobre o outro. Como alunos da USP viam meninos e meninas acusados de cometimento de atos infracionais e como estes adolescentes viam os alunos da USP.

Por questões legais e burocráticas não foi possível publicar a escrita dos adolescentes, mas este texto recupera as falas, a percepção e a avaliação dos 12 alunos regulares da USP que trabalharam com os 10 adolescentes da Fundação CASA no

1. As vivências aqui relatadas aconteceram no 1º Semestre de 2012, no âmbito da Disciplina EDA 0671 – Teoria e Prática do Estatuto da Criança e do Adolescente. A parte prática consistiu na execução do Programa de Pré-Iniciação Científica da USP, que levou para a sala de aula da Faculdade de Educação 10 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, semiliberdade e liberdade assistida. Os relatos foram extraídos do trabalho de final de curso elaborados pelos próprios alunos citados.

2. Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo, sucessora da antiga FEBEM e que tem a responsabilidade de executar a medida socioeducativa de internação para adolescentes.

Projeto de Pré-Iniciação Científica da USP no 1º Semestre de 2012, custeado pela Pró-Reitoria de Pesquisa da USP com bolsa do CNPq. Cada parte do texto é identificada com o nome verdadeiro dos alunos da USP.

Layara Vieira (aluna do Curso de Pedagogia)

Chegamos no início do primeiro semestre de 2012 sem saber ao certo o que seria a disciplina *Teoria e Prática do Estatuto da Criança e do Adolescente*. Uma sala com poucos alunos inicialmente, cerca de doze, de cursos diferentes: Pedagogia, Física, Ciências Contábeis, História, entre outros, com saberes diferentes e um intuito em comum: aprender o que é o trabalho com crianças e adolescentes a partir do ECA.

Surge a oportunidade de visitar a Fundação Casa para selecionar os adolescentes que poderiam fazer parte do programa de Pré-Iniciação Científica com o professor Roberto da Silva.

Em uma sexta-feira ensolarada nos encontramos em frente ao Bloco A da Faculdade de Educação da USP. Fomos apenas eu e mais duas colegas de graduação (Cristiane e Cybele), além do professor Roberto da Silva e um dirigente da Pastoral do Menor, João Clemente de Souza Neto.

Em pouco tempo chegamos ao prédio. Um ambiente tenso, com muita vigilância e trulência, um prédio que parecia um ambiente de filme de terror: pouca luz, ambiente muito grande, mas com pouca receptividade, decoração que parecia ser dos anos 60, madeira antiga com marcas dos desgastes de muito uso. O banheiro, típico dos filmes sobre *menores infratores*, com cabines individuais sem tranca, porta entortada, pia comunitária com uma cor alaranjada.

Sentindo um ambiente muito tenso, entramos em um anfiteatro muito extenso, com poltronas de auditório e algumas cadeiras separadas em um palco para acomodar os integrantes do processo de seleção.

Iluminada apenas pela luz artificial, sem janelas ou contato com a luz natural, a sala parecia fria. Nove meninos e uma menina eram acompanhados por seus respectivos educadores. Cada adulto deveria falar sobre o adolescente que estava acompanhando, no intuito de apresentá-lo ao professor Roberto da Silva. Apenas oito vagas oficiais faziam parte do programa e ao final dois integrantes do grupo ficariam de fora do programa.

Com astúcia foi negociado que todos que ali estavam presentes poderiam participar de alguma forma, ativa ou como ouvinte, do programa de Pré-Iniciação Científica na USP.

Tive a sensação pessoal de vitória, pois senti empatia por todos ali presentes. Em especial por um dos meninos que seria deixado de fora do programa por não se adequar às características exigidas pelos organizadores do programa. No futuro, esse menino seria meu parceiro de trabalho em sala de aula.

Depois de um tempo em seguida à visita, esperamos ansiosamente a chegada daqueles jovens à instituição. Foi proposto que nós, alunos da graduação da USP, acompanhássemos esses jovens por todo o semestre, ajudando-os a se integrar ao ambiente acadêmico com atividades orientadas.

No primeiro dia que eles chegaram o professor orientou os pares que seriam formados. Eu formei par com o Anderson, jovem que entrara como ouvinte do programa por não estar mais cursando o Ensino Médio, característica pedida como pré-requisito para participar de uma pré-iniciação científica.

Primeiramente preparamos um conto que seria por nós lido e interpretado. Escolhi um conto do Pequeno Príncipe, que contava a visita do menino ao planeta do Homem de Negócios. O Anderson leu com habilidades bem desenvolvidas, porém, na hora de interpretar o conto, sentiu um pouco de dificuldade. Não sei se a dificuldade era na interpretação ou por estar pouco à vontade no ambiente novo, com pessoas novas, olhares novos.

Depois dessa atividade começamos o Genograma, sistema que desenha a família de uma pessoa a partir de um indivíduo, como em uma árvore genealógica.

O Genograma foi utilizado para compor a estrutura da família do jovem em questão, apresentando-lhe possíveis padrões de repetição de atitudes que se refletem nele mesmo:

A fundamentação teórica utilizada ratifica os conhecimentos confirmados na prática profissional e de cujo valor e importância estamos convencidos. Confirmamos que clãs de famílias se repetem a si mesmos. O uso do Genograma começou a evoluir a partir da Teoria dos Sistemas Familiares, referendando a contribuição de estudos com Famílias Alcoolistas e com membros alcoólicos e uso de drogas, numa visão sistêmica com o uso do Genograma, quando estuda a herança familiar do alcoolismo entre gerações [...]. O Genograma foi usado em outras experiências em terapia familiar e no uso de drogas (ZUSE, ROSSATO e BACKES, 2002).³

Enfim, a disciplina atendeu meus objetivos, pois circundou as Teorias e Práticas do Estatuto da Criança e do Adolescente. Mais do que isso, a vivência que a disciplina me possibilitou foi um aprendizado que ficará para além da minha formação acadêmica e profissional mas, principalmente, marcou minha formação como ser humano. Sou grata a todos que fizeram parte desse meu capítulo na vida, em especial ao Anderson, que me mostrou uma história de vida cheia de lutas e de vontade de vencer, indiferente dos erros que possam ter sido cometidos.

Ana Luísa Barbosa (aluna do Curso de Pedagogia)

O propósito do curso foi o de estudar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no que diz respeito à sua origem, implantação, alterações ao longo do tempo, temas de abordagem e, principalmente, a relação da legislação com o exercício do

3. Citações e referências como estas estão nos textos originais dos alunos e não fazem parte deste artigo.

Direito à Educação. Foram trabalhados também a aplicação do ECA na organização e funcionamento da escola e na mediação de conflitos, o Direito à Educação, as medidas socioeducativas e as atribuições do Conselho de Escola.

Alguns dos assuntos discutidos no curso, abordados no ECA, estavam relacionados à exploração, violência, maus tratos, saúde pública, Educação, atos infracionais, medidas de internação, adoção, entre outros. Um tema profundamente explorado e que merece destaque faz referência às orientações e procedimentos, amparados na legislação, para a atuação do Conselho de Escola da Rede Pública de Ensino (SILVA, 2004).

Após toda esta introdução teórica e discussões a respeito do ECA, entramos na segunda parte da disciplina. Foi um momento de visualização da aplicação do ECA na Educação, no qual pudemos trabalhar com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. (...) O grupo foi formado por 10 adolescentes entre 16 e 19 anos, cursando 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, alguns em regime de internação, outros já em liberdade assistida.

Ao longo do curso aconteceu uma série de encontros e, em cada momento, realizamos um trabalho pedagógico com os adolescentes. A primeira atividade consistiu em um exercício de leitura, interpretação e redação, realizado em duplas. Apresentamos a eles um conto – o qual tiveram que ler primeiro silenciosamente, depois em voz alta –, trabalhamos o entendimento do texto a partir de perguntas a respeito da caracterização e interpretação e, por fim, foi proposto que fizessem um resumo do conto lido. Nossa avaliação consistiu no desempenho em leitura como decodificação, domínio vocabular, fluência na leitura, leitura como interpretação, percepção do contexto e capacidade de argumentação.

Em outro encontro realizamos a construção do Genograma do adolescente. Um Genograma é a árvore genealógica do indivíduo.

O desenho segue a orientação de normas e símbolos universais, tais como na família nuclear, o pai à esquerda, a mãe à direita, ligados por um traço contínuo, e filhos em ordem cronológica, da esquerda para a direita, num plano hierárquico diferente, entre pais, filhos e avós. A coluna vertebral do Genograma é uma descrição gráfica de como diferentes membros da família estão biológica e legalmente ligados entre si de uma geração a outra. Este traçado é a construção de figuras que representam pessoas e linhas e que descrevem suas relações (BACKES, ROSSATO, ZUSE, 2002, p. 310- 316).

Construímos o Genograma dos adolescentes a partir das descrições passadas por eles, conhecemos a estrutura de suas famílias e o tipo de relações que eles mantêm entre si. Foi proposto a eles que conversassem com seus pais a fim de obterem mais informações a respeito das gerações (como nomes, idades, falecimentos, história) para que completassem o Genograma. Por último, tiveram de transformar o desenho do Genograma em texto, atentando para como iriam organizar o texto e descrever as relações. Esta atividade contribuiu tanto para que cada adolescente visualizasse sua

história, quanto para que estudassem e pensassem suas relações com os seus parentes. A parte pedagógica consistiu em um exercício de transcrição da imagem em texto, trabalhando a reflexão e organização das ideias.

Em todos os momentos buscamos trabalhar com os adolescentes aspectos de leitura, escrita, interpretação, reflexão, elementos fundamentais para realização de uma Iniciação Científica. Eles tiveram a oportunidade de participar de aulas teóricas e discussões, tiveram a liberdade de expor opiniões e dar pareceres a respeito do programa em que estavam participando. O simples fato de participarem de uma aula, dentro de um curso universitário, nas instalações de uma faculdade e conviverem com alunos de graduação já é uma grande experiência de vida para esses adolescentes.

Eles conseguem enxergar uma realidade diferente da que vivem, convivem com pessoas jovens como eles e que têm outras histórias, outra trajetória de vida e que podem representar uma alternativa, outra escolha de futuro, uma reversão na expectativa de vida.

Além de conhecer e estudar a fundo o ECA, legislação importante para aqueles que trabalham com Educação, o contato com os adolescentes da Fundação Casa foi muito interessante do ponto de vista do meu crescimento pessoal. Conviver com pessoas que vivem realidades tão diferentes da minha, com histórias de vida tão distantes, sempre me faz refletir a respeito da minha realidade e meus problemas. Ao mesmo tempo que senti curiosidade em saber mais sobre a história de cada um, me senti motivada a encorajá-los a buscar um futuro melhor, a ter outras perspectivas de vida. Acredito que os trabalhos que realizamos com eles e os momentos em que conseguimos conversar sobre nossas rotinas, nossos planos e nossa vida na Universidade – os caminhos que percorremos para chegarmos até aqui – foram muito significativos para cada um deles, mesmo que alguns não tenham se dado conta ainda do quanto eles cresceram, crescem e ainda irão crescer com este programa de que estão participando.

André Raz (aluno do Curso de Estatística do IME/USP)

Após a introdução da disciplina, começamos uma discussão sobre a construção jurídica por meio da qual o Estado brasileiro pretendeu normatizar a política de assistência à criança carente, órfã e/ou abandonada. Passamos, brevemente, por legislações antigas como os Códigos de Menores, ressaltando o tratamento diferenciado reservado à família desestruturada e precária e a tutela reservada ao juiz em casos de *conduta antissocial*. Muito proveitosas foram as explanações sobre o uso do ECA em casos práticos como no caso do Conselho de Escola. Vimos que, em face das disposições do ECA, é juridicamente inválida a previsão de qualquer penalidade que signifique o afastamento do aluno da sala de aula ou da escola, tais como suspensão e expulsão.

A segunda atividade foi a construção de um Genograma. Este consiste de uma árvore genealógica que inclui informações como o tipo de relação mantida entre os familiares. Como continuação do trabalho, a terceira atividade consistia em enriquecer o histórico familiar dos adolescentes com informações sobre seus pais e parentes. Após a pesquisa, deveriam escrever um texto sobre suas experiências, dividido em três etapas: 0 a 7 anos, 7 a 14 anos e dos 14 anos até hoje.

Nos intervalos dessas atividades, eram realizadas conversas informais com os jovens que nos eram direcionados. Assuntos como esportes, experiências agregadoras e atividades recreativas da própria Fundação eram temas frequentemente abordados e sentia-se uma maior disposição deles.

Apesar de cursar o bacharelado em estatística, sempre mantive interesse em questões sociais. Por ser frequentador da Igreja Católica, pude participar da Pastoral Carcerária, serviço que presta auxílio de caráter religioso às pessoas privadas de liberdade.

A partir disso, foi fácil para eu notar fortes traços de semelhança entre o comportamento dos adolescentes e a realidade presenciada por mim no passado. As marcas da institucionalização são claras como, por exemplo, o uso de *senhor* e *senhora*, pedir permissão para qualquer coisa e expressões como *o mundo lá dentro* e *o mundo lá fora*.

Além disso, percebemos traços de timidez e introspecção, acredito eu, provenientes do contato social restrito. Lidamos, inicialmente, com Bruno de 17 anos e, posteriormente, com Joyce de 16. Apesar de aspectos emocionais distintos, as marcas do ambiente da vivência diária estavam evidentes neles.

Não conhecia a realidade que o ECA pode proporcionar a esses jovens e fiquei surpreso com muitas coisas até então desconhecidas como, por exemplo, o termo *menor infrator* mencionado acima, entre outras coisas. De modo geral, a experiência foi ímpar.

Cristiane Ferreira da Silva (aluna do Curso de Pedagogia)

Como mencionado anteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente viabiliza também medidas aplicáveis aos adolescentes quando cometem atos infracionais. Estas medidas, como expresso no Art. 112, podem ser desde advertência até a internação do jovem em uma instituição educacional.

Quando aplicáveis medidas como a privação da liberdade, esta só é possível se houver um mandado judicial que viabiliza a internação do adolescente, ou em flagrante.

Em caso de internação como expresso na *Seção VII - Da Internação*, os adolescentes são internados em instituições próprias, organizadas para este fim, abrigando

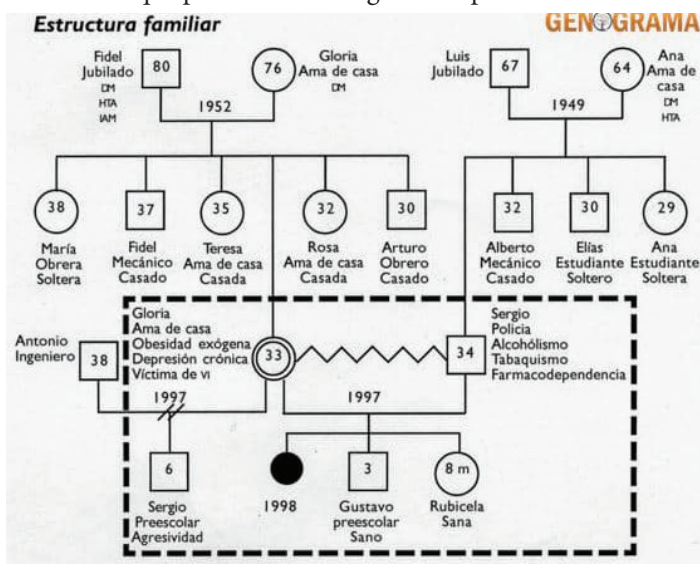
apenas adolescentes, que devem ser separados de acordo com idade e gravidade do ato então cometido. Além disso, devem contar neste espaço com atividades pedagógicas, culturais e esportivas.

Durante a visita a uma unidade da Fundação Casa ficou explícita, em conversa com algumas professoras da unidade, a dificuldade de se ter professores que aceitem a atribuição de aulas dentro da Fundação Casa. A sensação percebida naquele local foi de estarmos proporcionando algo engrandecedor aos jovens, que realmente colaboraria para sua formação, porém os diversos representantes e funcionários da Fundação CASA ali presentes pareciam apreensivos, fazendo-se necessário negociar regras para a participação dos adolescentes no Programa de Pré-Iniciação Científica da USP e seu deslocamento duas vezes na semana.

Neste contexto, a família desempenha um papel de importância na formação do adolescente, uma vez que é responsável por propiciar os vínculos e aportes afetivos e, sobretudo, os subsídios necessários ao desenvolvimento e ao bem-estar de seus componentes (COSTA. 2009, p. 2).

A partir da construção conjunta do Genograma, normalmente utilizado em atendimentos e terapias familiares com o objetivo de entender as relações familiares existentes, foi possível conhecer a estrutura familiar do adolescente e, possivelmente, entender o que o levou a estar naquele momento privado de liberdade.

A montagem do Genograma do Alef teve três versões. Em um primeiro momento o jovem Alef parecia um tanto quanto incomodado em apresentar sua estrutura familiar, se restringindo a fornecer poucos dados. Foi pedido então que ele levasse a estrutura pré-montada à sua unidade de origem, e, com algum membro da família que o fosse visitar, pudesse colher mais informações. A título de exemplo, a figura abaixo ilustra o que pode ser o Genograma depois de montado:



Já a terceira versão do Genograma ficou melhor estruturada, com mais membros da família. Com o Genograma ficou explicitada a formação peculiar da família do adolescente. Alef explicitou uma relação não tão próxima com seus pais, desconhecia qualquer membro da família paterna, por ter sido criado por sua avó materna.

Durante a conversa relatou boa relação com seus tios maternos e os respectivos sobrinhos, sua avó e seu avô, então falecido há pouco tempo por conta do alcoolismo, sua irmã mais velha por parte de mãe e que desconhecia a identidade do pai da irmã.

Até então, apenas algumas peculiaridades haviam sido observadas, mas ficou mais explícita sua estrutura familiar com o texto que ele fez e refez algumas vezes com o intuito de apresentar o Genograma.

O jovem apresenta algumas relações complexas no âmbito familiar. Aos seis anos de idade foi morar com sua avó e sua irmã mais velha, isso porque sua mãe não tinha condições econômicas de sustentar os dois filhos.

No texto ele apresentou membros da família que até então não haviam sido representados no Genograma, como dois irmãos filhos de sua mãe em terceiro relacionamento, além de mais um sobrinho, filho de uma de suas tias.

Ele relatou ter boa vivência escolar, porém por volta dos 15 anos começou a conhecer amigos que o levam a entrar no mundo do crime, mas não explicou os fatos que vieram a ocorrer, apenas atribuindo a estas amizades a causa de sua internação.

Ficou clara, a partir de seu texto, a relação próxima que ele tem com a avó, porém, segundo seu próprio relato, ele não gosta de receber suas visitas por levar em consideração sua idade e o possível constrangimento que ela possa passar em tal ambiente. Além disso, ficou clara a relação conflituosa que ele mantém com seus pais, que sequer o visitam.

Um fator marcante, e que talvez tenha relação com as atitudes do jovem, foi a ruptura do contato com o pai, e mais adiante com a mãe, que acabou deixando-o aos cuidados dos avós. Chamou-me muita atenção o fato de ele não conhecer seus irmãos mais novos, de cinco e seis anos, o que faz afirmar ainda mais a relação distante e talvez conflituosa com a mãe.

A mãe teve a filha mais velha ainda adolescente, fato este que pode ter levado ao *abandono* posterior. Tem no total quatro filhos, sendo estes de três pais diferentes. O jovem desconhece-os, e de seu pai apenas sabe o nome e a idade, mas representou sua relação com ele como conflituosa, ficando claro que ele não esteve presente na sua vida nem auxiliou em sua criação.

O fato de residir com sua avó e seu avô, este último alcoólatra – fator este que o levou a óbito –, pode também explicar as relações com aqueles então tidos como *amigos* quando adolescente, quando a situação familiar dentro de casa deveria ser conflituosa, por conta do alcoolismo do avô. O jovem, por sua vez, não deve ter tido o apoio necessário para seu desenvolvimento, uma vez que ele relata que sua avó cuida de muitas crianças, inclusive de todos os seus primos.

A história familiar parece se repetir com a irmã mais velha de Alef, de 19 anos, que ele apresenta no Genograma sozinha, mas já em seu relato escrito diz que tem um sobrinho recém-nascido, porém não constituiu uma família, continuando a morar com sua avó. Uma estória assim pode ser repetida como a de sua mãe, que tão jovem possuiu quatro filhos criando apenas os dois menores e sempre sem auxílio dos pais.

Nesse processo histórico entre as gerações, é frequente a repetição de tema, seja rotineiramente em cada geração, seja em gerações intercaladas. Às vezes se mostram evidentes os temas de sucessos, temas de fracassos, de doenças, de vitórias, de fugas, de suicídios, alcoolismo, incesto, modelos de funcionamento, de proximidade e afastamento. De relacionamentos sexuais, abandono, separações e divórcios (ZUZE, ROSSARO, BACKES, 2001. p. 312).

A partir do Genograma ficaram mais claras as relações existentes na família do jovem, podendo inclusive levar ao levantamento de hipóteses acerca de fatos importantes que poderiam levar a conflitos futuros, como o histórico de alcoolismo na família, que abalou a estrutura familiar, assim como a criação dos filhos, que pode ter acarretado os problemas de condutas que ele vivenciou.

Toda a criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes (Art. 19 do ECA).

Para complementar as informações apresentadas no Genograma seria interessante criar o Ecomapa com os jovens com o intuito de cruzar dados familiares, tais como as relações que possuem com a sociedade, conhecendo mais a fundo a dinâmica familiar em que vivem e as relações existentes com a Educação, Religião, Cultura, entre outros.

Com esta disciplina entendi melhor o *Plano Nacional de Promoção, Defesa e Garantia do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*, que afirma a importância da família não só como instituição responsável por garantir os direitos de crianças e adolescentes e protegê-los, mas também ajudá-los em seu desenvolvimento e sua inserção na sociedade.

Cybele de Faria Soares (aluna do Curso de Pedagogia)

A disciplina em questão teve aspectos muito importantes na minha formação. Começamos por aprender a respeito do papel do ECA na modificação de uma histórica formação sociocultural excludente, que favorecia a cultura branca, ocidental e cristã, cujo modelo de família se pretendeu impor no Brasil como hegemônico. Procuramos entender a formação da estrutura social brasileira a partir de desenhos de família.

Nosso modelo é dual: de um lado, o homem branco, cristão, proprietário, letrado, cuja família estava em consonância com os preceitos da fé cristã e por isso tem aceitação social e a proteção jurídica do Estado. De outro lado, tínhamos o homem

não branco, não cristão, não proprietário e não letrado, cuja estrutura familiar foi construída em dissonância com os preceitos da fé cristã e por isso recebeu o repúdio da sociedade e a omissão do Estado na sua proteção. Os direitos do homem branco, cristão, letrado e proprietário foram definidos no Código Civil e os direitos de sua prole arbitrados no âmbito do Direito de Família. O estereótipo do homem não branco, não cristão, não letrado e não proprietário foi a base do Código Penal, pois era visto como possível violador dos direitos personalíssimos e contratuais previstos no Código Civil e sua prole tratada no âmbito do Direito Penal do Menor.

Eventuais desvios de comportamento do primeiro grupo eram tratados sob o ponto de vista da medicalização dos comportamentos, através de explicações médicas, na tentativa de evitar a intervenção externa, especialmente da polícia e do sistema de justiça. No segundo grupo, a culpa por eventuais desvios de comportamento era atribuída às deficiências do próprio sujeito, para o qual se justificava a intervenção externa, especialmente por meio do aprisionamento e da retirada de seus filhos menores de idade a título de livrá-los do abandono material, moral e intelectual em que supostamente viviam.

Ou seja, homens, mulheres e crianças que não correspondessem ao modelo hegemônico sobre o qual se queria estruturar a *celula mater* da sociedade brasileira não tinham as bênçãos da Igreja nem a proteção jurídica do Estado, sofrendo, portanto, o estigma social e o preconceito. A família nuclear cristã, composta de pai, mãe (casados) e filhos, representava o modelo ideal para a estruturação da sociedade brasileira. A mulher que ousou ter filhos fora da relação matrimonial recebeu a fama de concubina, ilegítima, amante, mãe solteira e até de prostituta, e seus filhos tachados de bastardos, ilegítimos, rejeitados, abandonados etc. O grupo sociofamiliar assim constituído, bem como as famílias nucleares desfeitas, gerando outros casamentos, recasamentos e filhos, foram tachadas de desestruturadas, quebradas, recompostas, não famílias.

A grande inovação promovida pelo ECA foi no sentido de rever esta ideia de família. Deixou de existir um único modelo – a família nuclear cristã –, e passou-se a aceitar todas as formas de organização sociofamiliar, reconhecendo-se às mulheres e a seus filhos os mesmos direitos de qualquer ser humano.

Também os filhos deixaram de ser propriedade dos pais e se tornam sujeitos de direitos, entendidos como pessoas em fase peculiar de desenvolvimento e merecedores, portanto, de proteção integral por parte dos responsáveis, dos pais, da sociedade e do Estado.

Existem diversas outras questões a respeito da lei em si, mas o fundamental nessa autoavaliação é observar o que foi mais significativo durante o semestre no estudo da disciplina.

A segunda parte da proposta de estudo foi a mais interessante, porque de fato fomos à prática do ECA: trabalhar junto com alunos em regime de privação de liberdade sob os cuidados da Fundação Casa.

A participação no processo de escolha dos garotos e garotas foi tocante no que tange à sensibilidade. Colocar a serviço do outro o que estudamos nas teorias permitiu um *choque de realidade*, fundamental para pensarmos nossas práticas como educadores.

Observar suas histórias de vida, suas relações familiares, seus desejos, anseios e vontades contribuiu para que nós, educadores, fôssemos mais sensíveis ao outro, e nos fez pensar quanto à dificuldade de sair emitindo juízos de valor com conhecimentos superficiais sobre a vida dos outros.

Emilson Motta (aluno do Curso de Pedagogia)

Cerca de dois anos após a promulgação da Carta Magna de 1988, ou seja, em 1990, foi aprovado o ECA, e 16 anos depois o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que pretendeu instituir no atendimento aos adolescentes em conflito com a lei os ideais democráticos inspirados naquela Constituição.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) proclama dar prioridade às medidas em meio aberto, como prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida, buscando reverter a tendência de internação dos adolescentes, em contraposição às antigas doutrinas do Direito Penal do Menor e da Situação Irregular.

O texto em questão traz inicialmente um marco situacional, contendo estatísticas, números relativos à população de adolescentes existentes no Brasil, número de atendidos pelo Sistema Sinase, fundamentação ética do atendimento a adolescentes, distribuição nos diferentes estados da federação, atribuições dos poderes municipal, estadual, federal, dos órgãos de controle em cada nível e assim por diante.

São considerados também aspectos de gestão das unidades de atendimento socioeducativo, gestão pedagógica, prática de esportes, controle de saúde, segurança, provisão de trabalho e outros. São dadas ainda orientações sobre o modelo arquitetônico das unidades, financiamento do sistema e avaliação da qualidade do atendimento.

O Caderno de Orientações para Conselho de Escola, de autoria do professor Roberto da Silva, tem por objetivo instruir os conselhos de escola da rede pública sobre diversos assuntos envolvendo crianças, em harmonia com as disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente. Discorre sobre os direitos das crianças e adolescentes, e sobre que atitude tomar em caso de atos infracionais, destacando o fato de que não é legal suspender a criança das aulas como penalidade por atos infracionais, comunicações devidas ao Conselho Tutelar, procedimentos em diversas situações como passeios da escola, casos de acidentes e assim por diante.

Gabriel Levy Tura Nunes (aluno do Curso de Pedagogia)

As atividades com adolescentes da Fundação CASA que cursavam o Ensino Médio aconteceram durante as aulas, e se estenderam por metade do semestre, desenvolvendo-se por meio de diversos exercícios.

Um grupo de internos da Fundação Casa foi o beneficiário deste programa da universidade. Alguns dos adolescentes estavam próximos de atingir a maioridade legal.

Primeiramente, o trabalho se concentrou no treino das habilidades de leitura e escrita, treinando, dessa forma, também a capacidade de organização do raciocínio.

O grupo foi dividido pelo número de alunos da disciplina, de modo que fosse possível cada aluno da USP atender apenas um interno ou dois alunos para um interno. Meu trabalho se desenvolveu com o João Paulo.

Dois pequenos contos foram usados para iniciar o trabalho de desenvolvimento dessas habilidades. João Paulo, sem grandes dificuldades, conseguiu desempenhar bem a tarefa demonstrando já possuir boa capacidade de leitura. Ao ler o conto em voz alta, conseguiu lê-lo sem grandes dificuldades, respeitando a pontuação e demonstrando conhecer o vocabulário. Apesar de ser um exercício simples, foi importante para que pudéssemos compreender a real situação em que o aluno se encontrava e planejar as atividades futuras.

Após a leitura passamos a examinar suas habilidades de escrita e sua compreensão de texto, pedindo que reescrevesse um que fosse conciso, relatando o que havia entendido da leitura. Novamente demonstrou possuir boa compreensão da leitura, mas teve dificuldades para organizar as informações adquiridas e reescrever o texto. Um parágrafo foi reescrito e alguns erros menores, de ortografia, corrigidos.

Com o término dessa atividade, passamos para a confecção do Genograma. O Genograma é um instrumento gráfico muito utilizado para colher informações sobre várias gerações da família de uma pessoa, podendo traçar não apenas as relações de parentesco, mas também o histórico da família do indivíduo, dentre outras coisas. Tratando-se de um grupo de adolescentes com um passado conflituoso com a lei, o Genograma foi utilizado com o propósito de proporcionar-lhes uma atividade pedagógica, ao mesmo tempo, intelectualmente estimulante, e que levasse o aluno a pensar sobre sua vida até aquele momento, buscando rememorar fatos importantes como as circunstâncias em que ocorreu o delito, problemas familiares como parentes usuários de drogas ou álcool, brigas, relações amorosas, possíveis filhos do aluno, amigos de escola etc.

Foram traçadas as relações de parentesco até os avós maternos e paternos de João Paulo, que eram as gerações de que ele tinha informações. Apesar de a família ser grande, João Paulo não demonstrou ter grandes problemas familiares, tendo boas relações com todos. O único condicionante de sua proximidade com parentes é a

distância geográfica que os separa. Os problemas mais graves que ele consegue se lembrar foram as experiências de dois tios alcoólatras, um já estando reabilitado.

Por fim, trabalhamos a capacidade de elaboração de textos e as informações levantadas com o Genograma. Foi solicitado ao aluno que escrevesse uma redação, de estrutura livre, e que discutisse suas relações familiares, problemas, lembranças, tudo que fosse relevante na reconstrução mental de seu passado. Novamente surgiram os mesmos problemas de ortografia e pontuação, e foi pedido ao estudante que procurasse se esforçar mais na busca por lembranças de sua infância, escrevendo mais a respeito. Depois de refeita, a redação ficou mais completa e de acordo com a proposta de treino do exercício.

Gabriel Oliveira Steinicke (aluno do Curso de Licenciatura em Física)

Nesse curso tive contato com muitas teorias nunca antes estudadas por mim. A conquista social do ECA foi para mim talvez o que mais chamou atenção, pois, anteriormente a essa disciplina não tinha noção da dimensão dessa conquista.

(...) Muitos artigos do ECA me chamaram a atenção: o acolhimento e a responsabilidade do Estado sobre crianças em condição de abandono ou de ausência dos pais não eram de meu conhecimento. As várias formas como o próprio Estado e as comunidades se organizam para fazer valer os direitos da criança e do adolescente também eram fatos para mim muito vagos e aqui pude ter uma maior noção da dimensão e da forma de como isso é feito.

No primeiro momento do curso nos concentramos mais nos estudos teóricos do ECA. Para mim foi surpreendente os muitos pontos jurídicos esclarecidos pelo Prof. Roberto, a extensão dos direitos da criança e do adolescente para a mãe quando está em gestação foi algo que nunca havia sido cogitado por mim. Esse é apenas um exemplo das inúmeras dúvidas e novos conhecimentos que adquiri nessa disciplina.

Num segundo momento, iniciamos a parte prática da disciplina, entrando em contato com uma realidade muito diferente da nossa, pelo menos da minha, e iniciamos nosso trabalho com os alunos da Fundação Casa. O início para mim foi muito empolgante e depois, com um pouquinho de reflexão, foi um pouco mais complicado, devido talvez a algum preconceito de minha parte, preconceito esse que encaro como um rótulo que a sociedade – me incluindo nesta, claro – tem de jovens que cometeram algum ato infracional. Mas logo no primeiro contato com os jovens isso ruiu e todos esses meus paradigmas foram derrubados. Convivendo com esses meninos pude ver que esses rótulos são muito distorcidos da realidade.

A atividade com o Genograma fez com que o contato e o diálogo com o Matheus se estreitassem e assim o desenvolvimento do Genograma foi muito bom: ele sempre tentava trazer informações novas de sua família e esse diálogo foi muito importante para visualizar qual é o quadro em que ele vive. Do Genograma construído foi produzido um texto pelo Matheus que conta a história de sua vida.

As teorias que foram apresentadas na disciplina esclareceram muitas questões quanto à aplicação das leis para crianças e adolescentes e o Genograma é uma ferramenta muito boa para entendermos a estrutura sociofamiliar dos adolescentes. Eu não tenho bagagem e conhecimento suficiente para inferir se a estrutura sociofamiliar de um garoto desses com quem trabalhamos foi fator único ou fundamental para que estes tenham cometido um ato infracional, mas acredito que para quem os tem é um ferramental valiosíssimo para esse tipo de estudo.

Minha autoavaliação passa pelo que aprendi durante o curso, e para isso a presença nas aulas foi fundamental; ouvir e dialogar com o Prof. Roberto foi uma experiência sensacional, tive boa participação nas aulas, tanto nos diálogos com o professor, como na convivência com os adolescentes, participei ao máximo que pude das atividades e das discussões das aulas e isso para mim foi o fundamental no curso.

Aproveito para agradecer o Prof. Roberto pelo ótimo curso e pelos ensinamentos, principalmente por conhecer sua história de vida, que vou carregar como exemplo para o resto de minha vida. Espero poder ainda desenvolver trabalhos conjuntos e continuar até o fim com esses adolescentes com quem trabalhamos nesse semestre.

Gabriela Papotto Louro (aluna do Curso de Pedagogia)

Com o auxílio e orientação do Prof. Dr. Roberto da Silva, os alunos da referida disciplina puderam, além do conhecimento teórico do Estatuto da Criança e do Adolescente e do SINASE, de discussões sobre a estrutura social brasileira a partir de um dado modelo de família que resultou no estigma e no preconceito sobre certos tipos sociais, ter a oportunidade de um contato pessoal com adolescentes privados de liberdade ou em liberdade assistida, por meio de encontros semanais na Faculdade de Educação da USP.

Durante os últimos meses, na disciplina Teoria e Prática do ECA na Educação, nós alunos da USP, estivemos vivenciando um projeto de Iniciação Científica voltado para alunos do Ensino Médio, com bolsistas da Fundação CASA.

O projeto de Iniciação Científica conta com o apoio, supervisão e orientação do Prof. Dr. Roberto da Silva, e de pedagogos, agentes sociais de supervisão pedagógica, funcionários da ouvidoria, da área de segurança entre outros profissionais, assim como também dos alunos de graduação da Universidade de São Paulo que cursam a disciplina já referida.

Os jovens que participaram desse projeto estavam, em sua maioria, ganhando o direito à liberdade, o que foi uma grande conquista na vida desses adolescentes após passarem por um período de privação de liberdade.

Acompanhei mais de perto o caso de uma adolescente privada de liberdade, que já se encontrava nessa situação por um ano e nove meses, aproximadamente. Desde o primeiro encontro percebi o entusiasmo e o esforço dela em se dedicar às tarefas propostas.

Com o passar dos dias e semanas admirava cada vez mais a força de vontade e a perspectiva que ela considerava para sua vida. Após a leitura do texto sobre sua trajetória de vida percebi que ela possui uma perspectiva de futuro que inclui a continuidade dos estudos, se diz arrependida pelo ato infracional que cometeu, porém, diz que nada é por acaso e que, se tudo isso ocorreu, é que era necessário para que ela passasse por um aprendizado desse tipo.

Uma vez que se encontra internada em um Centro Socioeducativo, pode-se perceber que a adolescente sente um pouco de receio ao ser inserida novamente na sociedade, principalmente, por se sentir rotulada devido a seu passado e com medo de reações e olhares de outros que não passaram por situação semelhante.

Ela, como os demais, tendem a pensar que não tiveram oportunidades de ascensão social, temem não conseguirem emprego e serem rejeitados socialmente. Será necessário esforço por parte deles, principalmente em relação aos estudos que ampliem os seus horizontes e os habilite a disputar as oportunidades que a sociedade cria. O adolescente necessita de um grande apoio nessa fase de ressocialização, assim como é proposto pelo ECA:

Incumbe ao orientador, com apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros: I – promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social (ART.119, I, ECA).

Ao final de um semestre de curso e após passar por essa experiência e contato tão próximo com os adolescentes da Fundação Casa, pude perceber que muitos deles não tinham noção do que estavam fazendo de suas vidas e, quando menos perceberam, já estavam privados de sua liberdade.

Cabe à sociedade e, principalmente à família, orientá-los, pois muitos deles estão nessa situação por descuido da família, falta de diálogo e de bons exemplos dentro da própria casa.

A disciplina Teoria e Práticas do ECA na Educação me surpreendeu positivamente em vários aspectos. Primeiramente não esperava de maneira alguma a configuração final de como se deu o curso. No decorrer das primeiras semanas, a leitura de leis e do ECA nos fez entender melhor os conceitos de proteção integral e direitos e deveres de crianças e adolescentes. As discussões sobre a estrutura social brasileira e o papel central que cumpre à família na organização da sociedade me fizeram pensar sobre aspectos e situações anteriormente jamais pensadas.

Para mim a parte mais interessante e inesperada foi o acompanhamento desse projeto de Iniciação Científica com a participação de adolescentes da Fundação Casa. Esse contato com uma realidade completamente diferente da minha me fez refletir sobre minha própria vida e a maneira como eu, como futura pedagoga, poderei atuar em casos jamais pensados por mim.

Procurei realizar essa atividade com empenho e dedicação, comparecendo a todos os encontros e contribuindo com auxílios, apoio, conversas e direcionamentos, por pouco que seja, para a vida desses adolescentes.

Helena Brick (aluna do Curso de Pedagogia)

Iniciamos essa disciplina com o objetivo de estudar o Estatuto da Criança e do Adolescente, e para isso cada aluno da turma recebeu um exemplar do ECA. O primeiro tema abordado em sala foi a estrutura social brasileira e concepções de infância e de adolescência (*Repensando os Estudos Sociais de História da Infância no Brasil*, Mirian Jorge Warde) que afirma que os Estudos Sociais e de História da Infância no Brasil tiveram um promissor impulso inicial em fins dos anos de 1980. Passados mais de quinze anos esses estudos aparentam perda do ímpeto inaugural, apresentando reduzido crescimento, bem como certa homogeneidade conceitual e analítica. Esse artigo examina alguns desafios a serem enfrentados pelos aportes de História da Infância no Brasil que implicam, por um lado, o exame de extensa e diversificada literatura internacional, destacadamente dos chamados *new social studies of childhood*, com vistas ao alargamento dos horizontes conceituais; por outro, implicam superação de preconceitos que bloqueiam diálogos necessários com as Ciências Biológicas e Psicológicas.

Na aula seguinte abordamos *As Gerações de Direitos Humanos* e os *Tratados e Convenções Internacionais para Infância e Adolescência*, e juntos visitamos sites da DHnet e da *Comissão de Direitos Humanos da USP* (www.direitoshumanos.usp.br), para então discutirmos o assunto em sala. Em seguida estudamos a relação entre a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente e abordamos a *Doutrina da Proteção Integral* a partir do texto *Direito do Menor X Direito da Criança*, escrito por Roberto da Silva, que nos fez parar para pensar na importância do ECA e na forma preconceituosa como o Estado, a lei, a mídia e a sociedade trata o chamado *menor*, que também é uma criança. Nesse texto o autor abordou o tema apresentando todas as características que envolvem o assunto: os Códigos de Menores de 1927 e o de 1979, Estatuto da Criança e do Adolescente, a Construção do Direito do Menor, a Doutrina da Situação Irregular e a Doutrina da Proteção Integral.

Após todos esses debates e discussões em sala de aula, tivemos algumas aulas expositivas para realizarmos estudos sistemáticos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente e visitamos juntos o site www.direitoshumanos.usp.br, para assim tornar possível nosso aprofundamento no assunto. Depois de algumas semanas de estudos sistemáticos sobre a LDB e o ECA, iniciamos um aprofundamento sobre o Direito à Educação no próprio ECA e lemos um texto que abordava esse assunto.

Começamos a estudar Sistema de Garantia de Direitos, lemos um texto sobre o ECA e o Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária para abordar os

temas acolhimento e adoção. Quando o tema passou a ser medidas socioeducativas lemos outro texto sobre o ECA e sobre o SINASE. Depois de todas essas leituras, debates, discussões e estudos, *era o momento de estudar* uma pesquisa na área Infância e Adolescência e outra sobre Conceitos de Infância, Criança e Juventude. Para que isso acontecesse, além de lermos pesquisas realizadas nas áreas, lemos também o Código de Ética da Feusp e assistimos ao DVD do Ciespi (www.ciespi.org.br).

Em seguida iniciamos o projeto de Pré-Iniciação Científica com adolescentes da Fundação Casa. Na primeira aula em que eles estavam presentes tivemos uma breve apresentação de como a Fundação Casa funciona e em seguida sentamos em duplas (um aluno da graduação com um interno) para auxiliá-los na leitura e compreensão de um conto e ajudá-los a escrever o que haviam compreendido. Depois de escrever, os alunos da graduação deveriam realizar a correção e indicar o que deveria ser alterado. Feito isso, os jovens levavam os cadernos para realizar as mudanças pedidas e trazer na semana seguinte.

Quando o texto não precisava de mais nenhuma correção iniciamos a elaboração do Genograma do Adolescente, e cada um foi o mais longe que conseguiu lembrar. Neste momento do curso pudemos observar na prática o quanto é importante a estrutura familiar de um indivíduo. Para a elaboração do Genograma, lemos dois textos que abordavam esse assunto: *Genograma e Ecomapa: abordagem com adolescentes de famílias de alto risco* e *Genograma: um instrumento de trabalho na compreensão sistêmica de vida* e tivemos uma aula com discussão direcionada apenas a esse assunto.

Jane Simões de Castro (aluna do Curso de Licenciatura em Matemática)

No início do curso foi introduzido o conceito de família sob o modelo cristão, como esse foi formado e algumas de suas consequências como por exemplo, o preconceito com filhos tidos fora do casamento, com outra mulher, não a esposa oficial.

A escravidão no Brasil foi um dos fatos mais marcantes da história de nosso país, e mesmo após sua abolição a condição de vida dos negros e afro-brasileiros não melhorou, gerando marginalização e exclusão social.

Esses dois fatos influenciaram a criação da legislação brasileira, de modo que o Código Civil brasileiro está voltado para um modelo de homem branco, cristão e letrado, enquanto o Código Penal, para o restante: não branco, não cristão, não letrado.

Para entendimento do Código Penal, foram conceituados dois tipos de desvio de conduta: o primário, aquele que ocorre sem iniciativa do sujeito (velhice, invalidez, viuvez, orfandade etc.), e o secundário, aquele que ocorre com iniciativa do sujeito (contravenção penal, delito, infração e crime). No Brasil, uma vez que o indivíduo entra em qualquer um dos ciclos é muito difícil sair dele devido à lógica de manutenção da pobreza e da miséria que o preside e não à lógica da resolução de problemas.

A legislação de referência para a temática da criança e do adolescente são o Código de Menores de 1927 (direito penal do menor), o Código de Menores de 1979 (doutrina da situação irregular) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 (proteção integral). Somente com a vigência do ECA os filhos começaram a ser vistos legalmente, não mais como propriedade dos pais, mas como sujeitos de seus próprios direitos.

Assim como os Direitos Humanos, em suas três gerações (liberdade, igualdade, solidariedade), são defendidos na Constituição Federal de 1988, os direitos fundamentais da criança e do adolescente também o são no ECA. São eles: vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária.

Na segunda parte do curso, tivemos a oportunidade de trabalhar com adolescentes da Fundação Casa, que participaram de projeto cujo prerequisite era cursar o Ensino Médio.

Num primeiro momento, nós, alunos da disciplina, selecionamos contos literários para que os adolescentes lessem, interpretassem e discutissem conosco, para depois produzirem um resumo sobre os textos. Por meio desta atividade, avaliamos o quanto as habilidades de leitura, silenciosa e em voz alta, de interpretação e de escrita dos alunos são desenvolvidas, além do vocabulário adquirido.

Depois, começamos a entender melhor quais eram as raízes dos adolescentes. Ao longo de algumas conversas, foi montado um Genograma, que incluía os familiares, até por volta da terceira geração, e as relações mantidas com esses: se eram boas ou ruins, fortes ou fracas. Localizamos também algumas problemáticas na família, como relação a drogas e álcool.

Os adolescentes foram buscando mais informações com seus pais e parentes para que pudessemos enriquecer o trabalho ao longo de nossos encontros, e então, eles tiveram a tarefa de escrever um texto sobre a própria vida, dividida em três etapas: 0 a 7 anos, 7 a 14 anos e dos 14 anos até hoje.

Nosso objetivo aqui foi tanto entender as origens dos adolescentes, analisando-as e procurando identificar possíveis causas para o caminho que os levou à situação em que se encontram quanto ajudá-los a melhorarem suas habilidades de escrita e de leitura. Por meio desse projeto, eles estão tendo também a oportunidade de conhecer o funcionamento da universidade e as oportunidades que ela traz.

Acredito que dificilmente eu teria a oportunidade de conviver, mesmo que por pouco tempo, com adolescentes em situação de privação de liberdade, senão nesta disciplina. A experiência foi válida, especialmente pela minha formação em estatística, que tão pouco valoriza e reflete sobre a sociedade e suas problemáticas.

Foi interessante entender um pouco melhor as oportunidades e dificuldades enfrentadas dentro da Fundação Casa, além de sua estrutura. Meu conhecimento prévio sobre o assunto era praticamente nulo.

Algumas falas dos adolescentes me chamaram a atenção, como quando o Bruno nos perguntou se era verdade que estudar aqui na universidade era de graça, demonstrando interesse inclusive pela área de exatas, em que dizia ter facilidade.

Nas últimas aulas, após a saída do Bruno do projeto, pudemos conversar com a Joyce, de 16 anos. O comportamento de ambos foi bem distinto: enquanto ele falava mais, até brincava e discutia sobre futebol, ela foi mais fechada e ao mesmo tempo emocional, falando basicamente sobre a rigidez que vive na fundação, mas também dando bastante ênfase para os problemas de sua vida familiar. Porém, ambos, assim como os outros adolescentes, mostraram inicialmente uma postura bem tímida ao chegarem em nossa sala de aula.

Márcio Guimarães Mendes (aluno do Curso de Licenciatura em Matemática)

Ao escolher a matéria Teoria e Prática do Estatuto da Criança e do Adolescente na Educação, jamais poderia imaginar o tipo de projeto que enfrentaria, diferente de tudo o que havia feito na USP desde então. Ao escolher esta disciplina, achei que seria importante para minha formação como professor entender como funciona o ECA e como utilizá-lo em sala de aula. Porém, foi muito mais do que isso.

Inicialmente, fiquei muito empolgado e preocupado com o projeto do qual participaríamos, por não saber como deveríamos receber os garotos, e como agir com eles, e também por não saber qual seria a atitude deles conosco. Essa preocupação logo se extinguiu em nosso primeiro encontro, pois houve uma boa sinergia entre todos.

Passadas as atividades, percebi que aqueles garotos realmente haviam feito algo fora dos padrões aceitos pela sociedade, mas que a necessidade de uma reaproximação com a sociedade era grande, e esta iniciativa do professor estava fazendo isto por eles. Sem dúvida este projeto me fez crescer como pessoa, como professor, me fez pensar, criticar e desmistificar muitos preconceitos. Se houver a oportunidade, tentarei participar no próximo semestre com os garotos da segunda parte de suas atividades na Universidade de São Paulo.

A primeira parte do curso tratou da Teoria do Estatuto da Criança e do Adolescente na Educação Básica, iniciando a discussão por fatos históricos que originaram as desigualdades sociais de nosso país, desde a Lei do Sexagenário, em 1871, a Lei do Ventre Livre, em 1872, até a Lei Áurea, em 1888, que serviram para engrossar a marginalidade social. Com 60% da população brasileira escrava à época, tem-se um indício do motivo para o início desta desigualdade.

Após o estudo dos principais artigos do ECA, pudemos perceber a importância da criação deste Estatuto e seu papel no acolhimento e educação dos jovens que cometem atos infracionais.

Vários outros documentos pertinentes ao tratamento dado a jovens e adolescentes foram apresentados, além de um vídeo do próprio professor, em uma entrevista ao

Programa Trajetória da TV USP, onde conta sua história de vida e sua bela volta por cima de todas as dificuldades que ela impôs.

Em 24 de Abril de 2012 fomos apresentados aos garotos que participariam do projeto de pré-IC com o professor Roberto, e passariam o semestre conosco. Na separação dos grupos, a dupla foi formada por mim e pelo Yuri, que naquele momento estava em Liberdade Assistida e tinha 18 anos de idade.

Na primeira atividade proposta, foi solicitado pelo professor que fizessemos uma análise das habilidades em leitura, interpretação e redação do aluno. O texto escolhido para esta avaliação foi um conto de João Anzanello Carrascho, denominado *Apenas uma ponte*.

Inicialmente, foi solicitado que o aluno fizesse uma leitura silenciosa, para posterior leitura em voz alta para identificar a fluência na leitura, o conhecimento das palavras do texto, o respeito à pontuação e a entonação da voz.

Foram percebidas algumas falhas de entonação das perguntas do texto, mas o aluno entendeu o contexto e localizou o personagem principal, o professor (o texto dava margem para pensar que seriam os alunos).

Após esta atividade, pedimos que o aluno caracterizasse os personagens, o contexto e o cenário em que ocorrem os fatos narrados e, após esta breve análise, escrevesse uma redação com o resumo e a interpretação do texto. Ao fazer a interpretação oralmente, o aluno conseguiu expressar corretamente o contexto da narração. Porém, ao tentar transcrevê-la para o papel, fez alguma confusão.

Após a primeira leitura, pedimos para que refizesse conforme o que havia sido conversado anteriormente, redação esta que foi prontamente reescrita corretamente. Finalmente, percebemos que o aluno consegue escrever corretamente, tendo somente que melhorar sua gramática e ortografia, praticando a leitura de outros textos, a fim de expandir seu vocabulário.

A atividade seguinte foi a elaboração de um Genograma do aluno na tentativa de identificação de problemas e soluções que poderiam estar relacionados com sua própria família.

Yuri N. Souto tem 18 anos de idade e vive com a mãe Eliziane e a avó Eliete. Seu pai se chama Rondon e é separado de sua mãe, tendo se casado novamente com Cristina, com quem tem uma filha de oito meses de idade, chamada Lorena. Completa a família Renata, de 14 anos, filha da madrasta de Yuri, vinda de outro casamento.

Ele possui fortes laços de relacionamento, além de sua mãe e avó, com seus tios por parte materna: Jailton, Josualdo, José e Gilberto. Todos eles moram próximos de sua casa, potencializando esse vínculo. Eliana é a outra tia por parte de mãe, mas mora em outro estado e não tem tanto contato com Yuri.

Os avós paternos já faleceram, e não tinham quaisquer vínculos com o neto. Mesmo assim, possui bom relacionamento com os tios Ricardo, Edgley e Raquel.

Conforme citado por ele, não há nenhum tipo de problema relacionado a drogas ou bebidas alcoólicas em sua família, havendo suporte total de seus familiares mais próximos em seus estudos e decisões. Yuri cursa hoje o 3º ano do Ensino Médio e pretende cursar Ciência da Computação após concluir a educação básica.

Gostaria de agradecer profundamente ao professor Roberto da Silva pela sua inspiradora história de vida e por sua bela atitude de dar perspectiva a estes garotos. Trazê-los para dentro da faculdade realmente é uma atitude louvável.

Por ter participado ativamente de praticamente todas as aulas, ter realmente me envolvido com a história de vida desses meninos, seus projetos e inseguranças, mesmo com meu parceiro de grupo não ter mais comparecido nas últimas aulas, e pelo crescimento pessoal e espiritual que esta experiência me deu, sugiro que minha nota para esta disciplina seja um 10 (dez).

Conclusão

Depois de um semestre todos os adolescentes já haviam conquistado a liberdade, houve uma fuga durante a experiência e uma transformação significativa na representação social que um grupo tinha do outro, a ponto de os adolescentes solicitarem para a Fundação CASA que pudessem ir à USP com roupas normais, como mochila nas costas e os apetrechos que como regra fazem parte do repertório de um estudante universitário. Os agentes educacionais que escoltavam os adolescentes e ficavam na porta da sala de aula em vigilância, ao final se sentaram nas carteiras escolares e aceitaram também participar das atividades.

Ao final do semestre os pais foram novamente chamados e informados quanto ao progresso de seus filhos sendo indagados se conseguiriam uma moratória para que seus filhos pudessem se dedicar por mais seis meses aos estudos, sem a necessidade de se envolver agora em trabalho, geralmente, de pouca qualificação técnica, baixa remuneração e sem registro em carteira profissional. Os alunos da USP deram seus depoimentos de que as famílias que podem investissem na educação de seus filhos para que possam ingressar no mercado de trabalho depois de formados e já em posições melhores qualificadas.

Todas as famílias dos 10 adolescentes alegaram não poder abrir mão da contribuição de seus filhos na composição do orçamento doméstico e assim finalizamos esta experiência pedagógica que teve como pano de fundo a testagem de uma hipótese de pesquisa: se houver investimento maciço na educação de sujeitos em grande desvantagem social eles conseguem ter acesso ao ensino superior de qualidade? A resposta taxativa é NÃO! Há fatores estruturais e conjunturais que não podem ser superados somente pela força de vontade do sujeito.

Referências

BRASIL. **Resolução nº 119**, de 11 de dezembro de 2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: CONANDA, 2006.

FRANCO, Erich Montanar. Uma casa sem regras: representações sociais da Febem entre seus trabalhadores. Tese (**Doutorado em Psicologia Social**). USP, 2008.

OLIC, Mauricio Bacic. A casa está na mão de quem? Hierarquia e relações de poder no interior de unidades de internação destinada a jovens infratores. *In: Cadernos de Campo*, volume 18. São Paulo: USP, 2009, p. 107-126.

PAPARELLI, Renata. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino**: um trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar. Tese (Doutorado em Psicologia Social). USP, 2009.

VOLPI, Mário. **Sem liberdade, sem direitos**: a privação da liberdade na percepção do adolescente. São Paulo: Cortez, 2001.

Afroempreendedorismo e pedagogia social: há link na juventude?

Odair Marques da Silva¹

Resumo

O artigo propõe o levantamento de algumas hipóteses, em função da alegação apresentada por Nogueira e Mick (2013, p. 88), porque os estudos desenvolvidos no Brasil em sociologia, antropologia, administração, pedagogia social, economia social e outras áreas do conhecimento pouco desenvolvem pesquisas, dissertações, artigos e teses, em função dos impactos que o empreendedorismo apresenta na camada afrodescendente no país, também conceituada como afroempreendedorismo. A conferir os relevantes dados, publicados por órgãos públicos e privados, que os correlacionam ao significativo volume de empreendedorismo que os componentes dessa camada social se propiciam, a escopo na sua dinâmica de sustentabilidade econômica, a impactar nas suas relações familiares e comunitárias, nos projetos de vida e interações culturais, políticas, educacionais e organizacionais.

Palavras-chave: Juventude. Afroempreendedorismo. Pedagogia social

Abstract

The article proposes the raising of some hypotheses, according to the claim presented by Nogueira and Mick (2013, p. 88), why the studies developed in Brazil in sociology, anthropology, administration, social pedagogy, social economy and other areas of knowledge, do they develop few investigations, dissertations, articles and theses, due to the impacts that entrepreneurship has on the African descent layer, also conceptualized as Afro-entrepreneurship? To check the relevant data, published by public and private agencies, which correlate them with the significant volume of entrepreneurship that the components of this social layer provide, within the scope of their economic sustainability dynamics, to impact on their family and community relations, on projects of life and cultural, political, educational and organizational interactions.

Keyword: Youth. Afroentrepreneuership. Social pedagogy

1. Educador Social e docente na Pós-graduação em Pedagogia Social – UNISAL/Campinas, membro do HIPE – História da Práxis Educativa Social e Comunitária – UNISAL. Membro da Rede Brasil Afroempreendedor – REAFRO. Analista de Sistemas, atua no NIED/UNICAMP, Núcleo de Informática Aplicada à Educação. Doutorado na UTAD - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro-Portugal.

Introdução

Ao problematizar e diagnosticar o ato de exclusão acadêmica e investigativa, a citar a temática do empreendedorismo afrodescendente ou afroempreendedorismo, nos conteúdos programáticos que os elaboradores de projetos sociais e projetos socioeducativos proporcionam, quais são as premissas que subsidiam essa exclusão?

De forma argumentativa, ao se observar a articulação entre as demandas sociais e as perspectivas formativas, Bessa Ribeiro (2011) faz referência a proposição questionadora à perspectiva do saber comprometido (BOURDIEU, 2002), acerca da percepção que “não estando, à partida, garantido nem oferecido, este espaço de liberdade intelectual e de cidadania depende, em boa medida, da energia criativa que cada um coloca na defesa dos compromissos políticos e sociais dissidentes a que está vinculado” (RIBEIRO, 2011, p. 11), a engendrar outras dificuldades em função de interpretações ou adaptabilidades nas figuras jurídico-funcionais que circundam as demandas em cidadania entre as exigências do mercado e da circulação de capital, as relações de produção e consumo, e as demandas da juventude.

Na configuração desses questionamentos se elencam alguns indicadores, a subsidiar a reflexão entre eles a pesquisa desenvolvida pelo Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE, 2016), com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) ao demonstrar o impressionante dado quantitativo registrado no indicador de 23,5 milhões de empreendedores².

Esse mesmo levantamento proporciona um desdobramento quantitativo ao perfil étnico, em que 52% desses empreendedores se identificam como pretos ou pardos, ao proporcionar o montante em, aproximadamente, 12 milhões de indivíduos que se definem afrodescendentes, no caso, afroempreendedores. Outro dado instigante, dessa mesma pesquisa, está em que 91% desses empreendedores atuam por conta própria e 9% se apresentam como empregadores. Mas onde estes dados se interseccionam com o perfil de juventude e a demanda por conteúdos curriculares em pedagogia social? Justamente no perfil socioeconômico desse público. A amostra nacional apresenta o seguinte quadro de desigualdade social, 99% dos 23,5 milhões de empreendedores desenvolvem negócios de micro e pequeno porte, atingindo 27% do Produto Interno Bruto (PIB). Doutra parte 1% dos empreendedores, 2,3 milhões de pessoas, retêm 73% do PIB nacional³, a entremear com dados publicados no anuário da amostra nacional de domicílios a acrescentar que “No Brasil, considerando a população entre 18 e 29 anos, a renda média de quem tem Educação Superior completa é três vezes superior à renda dos que não completaram os anos iniciais do ensino fundamental” (PNAD, 2018, p. 78). Doutro dado, a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais para a população branca atinge a 96%, enquanto para a população preta e parda atingi 90,9 e 90,6 respectivamente em 2017 e 2018 (ibidem, p. 84). No contexto do número

2. Dados obtidos em “Os donos do Negócio no Brasil”, promovido pelo SEBRAE. 2013

3. Dados referentes a 2013, citados na Revista Brasil Afroempreendedor.

de matrículas em Educação de Jovens e Adultos (EJA) se encontra que em 2016 se atinge a demanda de 2.105.535 jovens e adultos (2018, p. 91), enquanto que o mesmo anuário (PNAD, 2018, p. 99) também apresenta as informações que 1.5 milhões de jovens de 15 a 17 anos estão fora da escola, 11,5% com o acesso se apresentam reprovados, outros 7% abandonam o curso. Noutra variável, apenas 58,5% dos que iniciam o ensino fundamental concluem o ensino médio até completarem os 19 anos.

A entrecruzar os indicadores socioeconômicos aos educacionais se proporciona a percepção de que milhões de brasileiros permanecem a depender de modalidades como a EJA e da Educação Social para manter ou avançar em seus processos de aprendizagem e mesmo a formalização de seus estudos e certificações. Essas modalidades atuam com vivências escolares e formativas que ainda não coadunam em seus conteúdos programáticos a temática do afroempreendedorismo ou mesmo do empreendedorismo. Matos, Souza e Hariz constataam o hiato entre os programas curriculares e o cotidiano de significativa parcela de seus matriculados e participantes (Matos, Souza e Hariz, 2015). Entre essas situações que explicitam várias argumentações em relação a evasão escolar, diagnosticada entre as atividades dos participantes no projeto Kilombagem, a letra de uma música de Thiago Elniño, denominada “pedagoginga”, citada em Silva (2018, p. 36), com a seguinte frase: “eu não quero mais estudar na sua escola”⁴, abrange a rejeição que parcelas das juventudes percebem frente as suas respectivas unidades escolares. Ao apontarem que a escola é do outro, convergem por atitudes transgressoras, simplesmente refletem as suas desconexões com relação ao sentimento de pertencimento.

Apontamentos metodológicos

Numa das abordagens da pedagogia social, a metodologia em Freire (2001) insiste no processo em que os educadores devem “criar um contexto em que as pessoas possam questionar as percepções fatalistas das circunstâncias nas quais se encontram” (2001, p. 85). Noutra formulação, também em Freire, se frisa a não dicotomização entre o formal e o não-formal, o escolar e o não escolar, para a educação social, a conformar-se com o prefácio apresentado no livro organizado por Cyril Poster e Jürgen Zimmer, Educação Comunitária no Terceiro Mundo, no qual afirmam que “deve-se evitar todo tipo de dicotomia ou separação entre educação comunitária e educação formal. Dirigentes populares têm de lutar ao lado de educadores progressistas para tornar a educação formal e a educação comunitária cada vez mais democráticas” (POSTER e ZIMMER, 1995, p. 12).

Nessas didáticas pedagógicas, as histórias de vida assumem um eixo fundamental de reflexão para a contextualização do mundo da palavra escrita e falada, a referência da influência cultural que as diásporas impactam nos sujeitos, como descortina Hall

4. Música Pedagoginga, Thiago Elniño. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=IEM-zYi7hcs>>, acesso em 05 maio 2019, que foi uma das tats que o autor utilizou..

(2009) a questionar seu entrevistador, “você queria que eu lesse de uma determinada forma, mas eu não leio desse jeito” (2009, p. 351). Para citar noutra possibilidade centrada em cotidianos sociais diferenciados, num projeto denominado “Biografias Colaborativas”, a escritora Tabaczinski (2018) colhe e sistematiza o depoimento de Rubia Mara, assessora de imprensa e empresária, que desenvolve o seguinte raciocínio, “acontece que o valor da acumulação não é um valor comum às comunidades periféricas, onde o desejo pela aquisição dos bens de consumo divide espaço com o ideal do coletivismo e da partilha” e prossegue com o questionamento: “como e por que acumular riqueza quando se tem familiares e pessoas queridas no entorno passando necessidades básicas?” (TABACZINSKI, 2018, p. 74). A reflexão reverbera pensamentos sobre os pressupostos que recaem sobre os objetivos em se criar uma empresa, seus valores e a relação com a coletividade, a partir de seu dia a dia, a periferia e o afroempreendedorismo entremeiam aproximações e afastamentos de convivência complexa. Em continuidade, a entrevistada acrescenta as inquietações pessoais que se expressam na expectativa e tentativa por conciliar a “ajuda aos familiares e amigos com a racionalização dos recursos necessária para que a empresa pudesse reinvestir e crescer” (2018, p. 74). As funções de trabalhadora e empregadora, como fenômenos conjunturais de relação econômica e financeira, desempenham modalidades que exigem habilidades e ressignificações na compreensão da atuação em cidadania e liderança social empreendedora e comunitária, simultaneamente. O tempo de permanência na “empresa” é simbólico e representa caminhos em direção à independência financeira e à autonomia.

Empreendedorismo e afroempreendedorismo se projetam, nesse emaranhado, no potencial pedagógico de fomentadoras em palavras geradoras (FREIRE, 1981). Nestas mesclam os cotidianos das gerações atuantes de negros e negras brasileiras e as temáticas da autonomia, protagonismos, ética, alteridades, gestos de iniciativa e as posturas frente a tomadas de decisão, a aglutinarem práticas que também preparam e educam para a vida, o mundo, e o trabalho. A essa contextualização também se proporcionam diferentes leituras sobre as metodologias contemporâneas, como a do construcionismo contextualizada em Valente (2001, p. 35), ao abordá-las como “parte do pressuposto que o aprendiz é quem deve desenvolver, aliado pelo computador, atividades que contribuam para a realização de um produto concreto”, não somente no campo da cultura digital, tão presente no cotidiano urbano, mas a propô-la como uma presença didática, pois “quanto mais este produto estiver relacionado ao interesse e contexto em que vive o aluno, mais é a chance de o aluno se envolver com ele” (VALENTE, 2001, p. 36). Se agrega de Freire (1981), nesse raciocínio, a perspectiva geradora da palavra empreendedorismo, pois “se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1981, p. 93). Doutra variável, a palavra empregabilidade (HARVEY, 2017) se ressignifica como o ato de preparar-se para a dependência financeira e econômica. Emprego

é palavra gerada de empregar, de estar empregado, a significação de estar fixado e preso a pregos. Empregabilidade se imbrica ao conceito que demanda o estado de dependência de quem emprega. Romper essa lógica pode proporcionar uma dinâmica socialmente transformadora, de relação com a autonomia e o empoderamento. Em complemento, em raciocínio conexo, se extrai de Gadotti (2012) a reflexão que

[...]aprender através da atividade produtiva não significa limitar a aprendizagem do educativo a um que fazer técnico-produtivo: a educação popular comunitária deve possibilitar aos educandos o acesso a um saber mais geral exigido para o acesso a outros níveis de escolaridade e de trabalho. Aprender a partir da atividade produtiva tem implicações na teoria educacional, no curriculum escolar e na política educacional (GADOTTI, 2012, p. 20).

Noutra proposição em dinâmica metodológica, o afroempreendedorismo abre espaço para um discurso dialógico e, segundo observações de Freire (1981),

[...]o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1981, p. 93).

Haja a premência em vislumbrar as novas possibilidades de se observar as recomposições do espaço físico e o lugar do digital como ambientes simultâneos as novas leituras de mundo, a exemplo das exposições de produtos de venda, de compra, de ser formador de opinião e formado, de lucro e de consumo.

A metodologia, nesse caso, exige o avanço investigativo que, por sua vez, almeje tratar de interações entre essas demandas de percepção e o perfil da juventude brasileira e seus processos formativos, que envolvam a pedagogia social e o escopo afrodescendente, pois estes não podem prescindir da compreensão do papel social do afroempreendedorismo nas suas composições. A observação participante e o respectivo levantamento bibliográfico aprofundado se estabelecem como ferramentas adequadas para subsidiarem os estudos específicos que estruturem a investigação dessa complexa temática e ampliem a produção de conhecimento nessas áreas. Abordar as problemáticas citadas e estabelecer hipóteses se imiscuem a um profícuo e necessário esforço coletivo. O mapeamento das informações produzidas e em sequência publicadas comporão as bases de acessibilidade aos pesquisadores, a requerer-se proposições em selecioná-las, classificá-las, categorizá-las e analisá-las.

Discussão

A abordagem dos textos apresentados sobre afroempreendedorismo⁵ em pesquisa em artigos acadêmicos (NASCIMENTO, 2018) e materiais publicados em revistas,

5. Revista Brasil Afroempreendedor, produção editorial Quorum Comunicação, revista do projeto Brasil Afroempreendedor. 2016.

a referência de VAREJO S. A. (2017), em função da hipótese inicial desse artigo, inserem três variáveis a esse perfil étnico ao empreendedorismo, a utilizar conceituações como afroempreendedorismo, empreendedores negros e negras ou empreendedores afro-brasileiros ou empreendedores afrodescendentes, conforme sistematiza Nascimento (2018). Para efeito descritivo este artigo opta pela expressão afroempreendedorismo ou afroempreendedores, a confluir as expressões citadas.

Entre os indicadores na área do comércio, os dois ofícios com o maior volume de empreendedores são ambulantes e venda de alimentos. Já no setor serviços, as duas etnias atuam principalmente em bares, lanchonetes e salões de beleza. Já na indústria, o principal negócio são as confecções de roupas. O comércio e o agronegócio são os setores que mais concentram empreendedores negros e pardos⁶, cada um com 23%. Em seguida, vem a área de serviços com 21%, construção, com 19% e indústria, 10%. Noutra reportagem, há o impressionante dado que no período citado o número de empresários negros cresceu 30 vezes mais que o de brancos⁷.

Em dez anos, entre 2001 e 2011, o número de negros donos de micro e pequenos negócios cresceu 28,5%, no Brasil. Isso representa quase 30 vezes o crescimento de empresários brancos. Segundo os dados do Sebrae Nacional (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), em 2011 o número de empreendedores declaradamente negros somava 11,08 milhões, enquanto em 2001 era de 8,62 milhões. No mesmo período, os empresários brancos, donos de micro e pequenas empresas, passaram de 11,38 milhões para 11,49 milhões, aumento de 0,97%, segundo a mesma fonte.

Uma argumentação provocadora e coerente de Silvério (2002, p. 91) apresenta a questão que “nosso primeiro problema é continuar firmemente na desconstrução da ideia de uma sociedade daltônica no Brasil”, a referir-se em proposição a negação de ocorrência duma lógica racista nas estruturas das organizações sociais brasileiras. Doutro termo, o mesmo autor observa que “a mestiçagem de fato configurou tipos físicos mais plurais no Brasil, mas isso não impediu e não impede a operacionalização do princípio vivamente observado por Da Matta (1996) dos juntos, mas diferentes, que aparentemente organiza as relações sociais em nosso país” (2002, p. 91). Noutra vertente, o mesmo autor comenta que a “novidade na sociedade brasileira, no entanto, é o aumento do número de jovens negros que se encontram nos muitos cursinhos para negros e carentes espalhados pelo Brasil, que resolveram, mesmo em condições sabidamente adversas, tentar uma vaga em alguma instituição superior” (2002, p. 100).

6.<https://economia.uol.com.br/empreendedorismo/noticias/redacao/2013/11/20/numero-de-empresarios-negros-cresce-30-vezes-mais-que-o-de-brancos.htm?fbclid=IwAR0VWoYTAuQCg3jbAZtf05SHZ8J7h-cpez_vIEhXbmsJAb00fN-A321QtwY&cmpid=copiaecola>.

7.<https://economia.uol.com.br/empreendedorismo/noticias/redacao/2013/11/20/numero-de-empresarios-negros-cresce-30-vezes-mais-que-o-de-brancos.htm?fbclid=IwAR0VWoYTAuQCg3jbAZtf05SHZ8J7h-cpez_vIEhXbmsJAb00fN-A321QtwY&cmpid=copiaecola20-11-2013>.

A percepção da ampliação de negócios envolvendo a economia criativa em interação ao afroempreendedorismo é validada por sua intensa produção cultural e conforme referência de Claudia Leitão (2013) “os bens e serviços produzidos pelos empreendedores afro-brasileiros constituiriam o grande insumo da economia criativa brasileira” (2014, p. 144). O gargalo que essa autora verifica se expõe perante o quesito da sustentabilidade desses modelos de produção de capital social (2014, p.155), os quais articulam dependência de investimentos a partir de dotações orçamentárias e investimentos em função de políticas públicas. Na conjuntura em que tomadores de decisão de financiamentos, em órgãos públicos e privados, fecham ou diminuem os créditos a esse perfil de público, as sustentabilidades desses projetos se apercebem enfraquecidas.

Em compleição entrelaçada a esse espaço territorial de negócios, a análise formulada por Campos (2012) acrescenta a relação contraditória entre a identidade afirmativa e a compreensão da importância do associativismo e das parcerias, ao conjugar que alguns agem enquanto pessoa (quando se tem a consciência-de-si e dos outros), outros atuam na dimensão do indivíduo (sem consciência-de-si e dos outros) e poucos atuam como sujeito portador da alteração-transformação que conduz à mudança societária” (2012, p. 76).

Em outra abordagem se observam outras estratégias de exclusão, nas perspectivas e nas práticas das elites dirigentes, que não querem formar competidores, mas sim consumidores cativos, e em conjunção paradoxal, por significativas lideranças em variados movimentos sociais, convencidos que ao povo cabe somente o papel de trabalhador empregado e não trabalhador proprietário, empreendedor e empregador, na figura contrária a que seus componentes assumam perfil social de posse de capital e de patronato, a argumentar que de outra forma não comporiam a postura militante ou organizacional a atuar na proposição da transformação coletiva da sociedade.

A inserir outro elemento nessa teia complexa, o afastamento geográfico e geracional condicionado à diáspora africana, de sua economia comercial e do desconhecimento de seu atual desenvolvimento econômico, fragiliza o componente da cultura milenar de fazedores de negócios daqueles povos, inferindo leituras contraditórias no verbete: negociar. A exemplo dos marroquinos, dos nigerianos e dos sul-africanos, em sua intensa atuação comercial como base de suas economias, com uma cultura frenética de trocas comerciais, alavancando a sustentabilidade de milhões de famílias. Nesses povos, negociar é sinônimo de naturalidade cotidiana e trabalho, em percepção de expressiva controvérsia em relação à cultura brasileira, as características históricas, somada a vertente da cultura católica tradicional, por onde a palavra negociar se aproximaria de um conceito correlato ao ato do pecado e exploração do outro. Proposição conceitual essa que impacta nos modos de produção, nos processos que os conformem em modalidades indicativas de sobrevivência e projetos de vida dependentes, enfim, aos aspectos pedagógicos das escolas públicas, privadas e congregacionais, a expandir esses conceitos restritivos e

a adotar estratégias de empregabilidade como fomento de estímulo a escolarização, a fabricação de empregados treinados à obediência de regras e normatizações que inibem o empreendedorismo e a expectativa de posse de capital e propriedades.

Conforme Gadotti (2012), ocorrem

[...]muitas concepções e práticas da educação. Não dá para falar de uma educação em geral, separando-a de seu contexto histórico. É preciso qualificar de que educação estamos falando, a partir de que ponto de vista. E como todo ponto de vista é a vista de um ponto, precisamos indicar de que lugar, de que território, estamos falando. Toda educação é necessariamente situada historicamente (GADOTTI, 2012, p. 10).

A diversidade é a marca impregnada aos movimentos de educação social, com componentes do popular, cidadã, cívica e comunitária. Trata-se de uma demanda complexa que precisa estar compreendida, respeitada e valorizada. A fragilidade se proporciona através da fragmentação de suas conexões associativas, mesmo a exemplo da Abong, cujas afiliações não atingem 1% das organizações sociais brasileiras. Conforme Gadotti (2012) essas organizações atuam “por uma causa comum, chamada pelos movimentos sociais de “outro mundo possível” (GADOTTI, 2012, p. 11), por onde a diversidade de mobilização em suas metodologias as aproximam do compromisso ético-político com a transformação da sociedade, propondo uma posição crítica, popular, política, social e comunitária, que possibilite o fortalecimento do associativismo nacional e internacional.

Doutra vertente, a capilaridade territorial, a afirmação por direitos e cidadania, a participação cívica e comunitária, permanecem insistentemente agredidas por organizações contrárias a esse modelo educativo, haja visto as críticas às produções literárias do educador Paulo Freire, à resistência a aprovação de leis que regulamentem a profissão de educador social e aos questionamentos sobre a legitimidade dessas organizações. Essas proposições encontram ressonância na retórica da exclusão do afroempreendedorismo do currículo escolar e dos conteúdos, tanto nas escolas regulares, como nas práticas pedagógicas da educação social, a reafirmar o questionamento: onde estão as didáticas e os conteúdos que aproximem as comunidades afrodescendentes e afroempreendedoras das iniciativas formativas dessas organizações?

Desafios às organizações formativas que atuam com a juventude

Entre outras variáveis, a quarta revolução industrial (SCHWAB, 2016) transita entre a tríade: a venda de força do trabalho, no escopo das transações internacionais, a superação de fronteiras físicas e geográficas por conexões digitais e internet, e a ampliação exponencial de tecnologias eletrônicas, em acelerado processo de inovação e disponibilização de produtos e serviços no mercado e à sociedade. Entre esses, a robótica e a automação industrial, a inteligência artificial e a internet das coisas, o

entretenimento e a pedagogia via games eletrônicos, o *ecommerce* e a moeda virtual. Qual o desafio dessa configuração global ao plano local dos programas que envolvam a escolarização para as juventudes e a relação com a pedagogia social brasileira, a constar também a inquietante vivência em ascensão do afroempreendedorismo?

Os círculos de cultura (FREIRE, 1981) e didáticas pedagógicas sob a perspectiva dos diálogos se apresentam eficientes para a efervescência dessa revolução, também denominada indústria 4.0, a compor movimentos que se estruturam em cotidianos fundados na “influência dos grupos de pares”, segundo Fleury (2009, p. 85), pois os constatarem em importante fator de socialização, mesmo a abordar como referência o perfil dessas juventudes, nas relações entre as convivências em meio escolar e familiar, este autor enfatiza o valor dos agrupamentos no enfrentamento aos constrangimentos que inibem as manifestações e expressões dos indivíduos. Cabe a título de breve citação a complexidade cultural e histórica que emerge da formação do jovem brasileiro, sem deixar de observar sua composição dos povos originários (SOUZA, DRIGO e SILVA, 2015), das intensas imigrações oriundas de todos os continentes e da performance intensa da influência cultural portuguesa, com dois dados interessantes descritos por Hatton, a clivar que “os portugueses trabalham para viver, não vivem para trabalhar” (2012, p.41), e “estudo genético descobriu que 14 por cento da população portuguesa tem antepassados norte-africanos” (2012, p. 42), a perfilar elementos plúrais na composição identitária da juventude brasileira.

Do olhar africano, segundo Mira (1996), há a abordagem de criouldade econômica, cuja essência “é o resultado da interação da estrutura econômica heterogênea da sociedade e os sistemas de identidade grupais, dando lugar a novas configurações quer econômicas quer culturais na sociedade urbana de Maputo” (1996, p. 140), com relações identitárias com a formação da sociedade brasileira e, em mesma abordagem, se assevera a necessária observação sobre a composição de recente movimento desenvolvido na sociedade moçambicana, a verificar “um desafio na construção de identidades e reconstituição de nacionalidades, porque as clivagens atuais já não são de ordem ideológica mas histórico-culturais” (1996, p. 140). Nesse contexto a comparação com o desenvolvimento e a relação de pertencimento em construção junto ao perfil jovem no afroempreendedorismo brasileiro é pertinente. Salvo as ainda incipientes iniciativas de permutas econômico-financeiras entre Brasil e alguns países africanos, as heranças culturais e comportamentais reservam um potencial em oportunidades relacionais ainda por se ampliarem.

Em outra vertente, também sob a perspectiva africana, a publicação sobre o empreendedorismo com o foco ao público jovem e adolescente de Angola, Moreira (2016) infere sobre as habilidades a serem desenvolvidas por essa faixa etária, que se conflui com as características da construção de autonomia e o estímulo ao protagonismo. Esse autor narra a história de dois personagens, o jovem Ndiluka e a adolescente Yokana. Ndiluka desenvolve o papel de educador que valoriza o empreendedorismo, a ressaltar qualidades como a capacidade de iniciativa, responsabilidade, liderança,

entre outras. A essa proporção educativa se oportuniza a agregar critérios de Freire (2001), por onde a “prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social. A educação consegue dar às pessoas maior clareza para “lerem o mundo”, e essa clareza abre a possibilidade de intervenção política” (2001, p. 36). A proposição da publicação de Moreira (2016) atende a um projeto nacional em Angola, que é fruto de diagnóstico que conflui para a necessidade formativa conjuntural e nacional, a uma perspectiva de modelagem que a aproxima de configurações pelo estímulo a práticas relacionadas a autonomia dos jovens, a confluir em projetos pedagógicos que incluam o empreendedorismo como temática transversal.

A perspicácia e a ingenuidade

Dentro da perspectiva capitalista, a pedagogia social encontra dissonâncias na confluência do afroempreendedorismo e as atividades formativas para as juventudes, poucas se perfazem as investigações acadêmicas que se debruçam sobre essa correlação temática (NOGUEIRA e MICK, 2013), por vezes margeadas por conformações que entrelaçam conceitos da perspicácia do negócio versus a ingenuidade de um protagonista alienado.

Alguns incômodos, frutos da aproximação entre essa convivência da perspicácia e ingenuidade, perseguem esses atores, nas características simultâneas de vendedor e cliente, fornecedor e consumidor, empreendedor e direitos sociais, economia solidária, economia competitiva e economia colaborativa. Processos esses que envolvem estranhamentos, rupturas, vínculos societários frágeis, gestos de incompreensão comunicativa, imposições ideológicas, ou mesmo situações de constrangimentos coletivos. Para agregar argumento de Freire (2001), se propõe a referência em que “todo amanhã, porém, sobre que se pensa e para cuja realização se luta implica necessariamente o sonho e a utopia. Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização” (2001, p. 85). Uma complexidade que imbrica com a necessária revisão dos conteúdos e práticas constituintes dos projetos em educação social para a juventude, cuja compreensão exige pesquisa, paciência, tolerância, postura afirmativa de aprendizado, autoestima elevada e compleição para a superação de obstáculos.

As 23 teses de Ha-Joon Chang (2013) descritas em seu livro sobre o capitalismo desenham várias dessas possíveis imbricações, como as contradições pedagógicas no trato dos valores e princípios de mercado. Para esse autor, o discurso ideológico da ética nas relações de mercado pode reverberar em processos produtores de valores disruptivos em modelagem da ética, dada a reflexão em três dessas suas abordagens: “não existe algo como um livre mercado”, “a igualdade de oportunidades pode não ser justa” e “as pessoas nos países pobres são mais empreendedoras do que as pessoas nos países ricos” (CHANG, 2013, p. 9 e 10), e a acrescentar abordagens que os modelos

de relação entre a compra e a venda se averiguam circundadas pela expectativa de lucro, por ambos os lados, de quem vende obter diferencial a maior e de quem compra a obter vantagem de precificação a menor. Essa contextualização referenciada ao escopo da diáspora africana não é recente, Garvey (2017, p. 92) com a organização da Associação Universal Para o Progresso do Negro, que chegou a articular 6 milhões de associados no início do século XX, apresenta em seus apontamentos uma série de instruções aos seus participantes quanto à vivência dentro do mundo capitalista, entre estas se destacam “é melhor que você economize e espere até que possa iniciar seu negócio com seu próprio dinheiro antes que você assuma o risco” e, em adendo, referenda os seguintes indicativos: “se não há lucro, você está arriscando, e quando encerrar, estará arrependido de ter ido” e “sempre trabalhe como o possível retorno financeiro de cada transação e certifique-se de que seus preparativos trarão lucros no fim; de outra maneira, você só estará perdendo tempo” (GARVEY, 2017, p. 92). No início do século passado essa liderança já preparava seus membros para as negociações no contexto da materialidade dos objetos de consumo, dos serviços e do próprio trabalho. Prospectava que a competição capitalista tinha que estar jogada no campo da negritude e que frente aos conflitos inerentes ao processo de negociação se abstraem os jogos de força e poder entre as partes. Em complementaridade a essa reflexão, em função do enfrentamento às desigualdades sociais, também abordada por Matilde Ribeiro (2013, p. 251), há o argumento que o preconceito e o estereótipo nesse modelo societário desvelam modalidades sociais de discriminação, a imbricar no empreendedorismo negro posturas de enfrentamento pragmático, como a proporcionar inversões na ordem e na padronagem estabelecida, desconstruindo uma herança perversa e proporcionando novas expectativas em melhorias na qualidade de vida, na representatividade e liderança social, a apropriarem-se de outros espaços de visibilidade e atuação.

Segundo Gadotti (2012) circundam a essas proposições educativas uma matriz conceitual de referência, por onde

Não se pode mudar o mundo sem mudar as pessoas: mudar o mundo e mudar as pessoas são processos interligados. Mudar o mundo depende de todos nós: é preciso que cada um tome consciência e se organize. Educar para outros mundos possíveis é educar para superar a lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo e no lucro seus fundamentos, é educar para transformar radicalmente o modelo econômico e político atual, para que haja justiça social e ambiental (GADOTTI, 2012, p. 29).

A ideologia da meritocracia e da concorrência capitalista falseia e mascara os papéis sociais, a citar o idealismo do bom trabalhador braçal, do bom serviço, da cordialidade em “deixar” o outro tornar-se o chefe, o gerente ou superior hierárquico em função de se evitar conflitos nos espaços de valoração laboral, a se verificar argumentos como: por que ele merece ou precisa mais do que eu? No mesmo raciocínio, a aceitar produtos ou serviços de baixa qualidade. Em diálogos em sala de aula ou em

rodas de conversa, poderia o educador assumir um papel provocador de reflexões e questionar essas posturas sociais? – A habilidade e a competência para competir é um conteúdo de aprendizagem? O jovem pode aperceber-se treinado e condicionado para perder ou desistir? O jovem pode observar-se educado para manter-se em seu status social, em não crer na possibilidade de ampliação de suas posses materiais, de conformar-se a empregabilidade de baixa remuneração, a crer que o empreendedorismo é para os outros? Quanto a reflexão sobre a atuação social do educador, Garrido, Caro e Evangelista (2011) asseveram que “a definição de diferentes tipos de educação e inúmeros paradigmas que dão suporte às combinações entre as teorias, lógicas de investigação, tem sido uma bandeira de luta, pensando na implementação da pedagogia social e seu campo de atuação” (2011, p. 30).

A percorrer estas variáveis, a ingenuidade pedagógica torna-se um veneno mortal ao educador social, ao retirar-se da cena em evitar abordagens questionadoras sobre seu modelo de vínculo às carências da comunidade e as suas práticas pedagógicas com dinâmicas não participativas. Segundo esses autores, “uma das características mais importantes das sociedades democráticas é a participação ativa nos processos decisórios” (EVANGELISTA e MARQUES, 2010, p. 75), a exigir do educador posturas ousadas em dialogicidades permanentes com os educandos, sem desvincular o saber construído do contexto sociopolítico e cultural dos participantes.

Em outra alusão se destaca parte de uma entrevista de Mauricio Pestana (2019), na revista Raça, promovida com a jornalista Flavia Oliveira, por onde a entrevistada descreve seu olhar acerca de sua experiência profissional e das novas perspectivas econômicas que desafiam os novos agrupamentos sociais, em referência a questão étnica, cita que

[...]a população preta e pobre precisa olhar para a própria economia que produz. É comprar livros escritos por autores e escritores pretos, consumir Cinema e Teatro de autores negros, cobrar representatividade, visitar as lojas, contratar os prestadores de serviço, em suma, é Black Money (PESTANA, 2019, p. 7).

Apontamentos sobre a herança pedagógica do afroempreendedorismo

A registrar como recente a conceituação dos termos afroempreendedorismo e afroempreendedor, a compor características como a capacidade de tomada de iniciativa, a resolução de problemas em função de uma leitura de mundo em composição comunitária e familiar, a negociação entre pares, a valorização das políticas afirmativas e fortalecimento de vínculos a partir do reconhecimento de sua ascendência na diáspora africana. Os elementos vinculados a um modelo filosófico e pedagógico que valoriza a educação a partir dos laços familiares, dos agrupamentos como os quilombos, da vivência em territórios considerados periferia ao reconhecimento do direito à aquisição de riqueza, bens móveis e imóveis, e serviços de qualidade, do novo movimento que olha a África não somente como mãe terra, mas como uma matriz de pertencimento e identidade. Essas variáveis correlatas aos afrodescendentes brasileiros

geram, entre outras, algumas perspectivas diferenciadas como o desejo de uma visita à África, com raízes culturais que se sobrepõem aos fatores do turismo, por exemplo. Outra nuance se apresenta na herança cultural do fazer negócios, trocas e comércio, comum aos povos africanos, a referência dos registros citados em documentos históricos, como mostra a arqueologia dos egípcios e etíopes, e centenas de descrições publicadas, a conferir na coleção história da África organizada pela UNESCO⁸ (UNESCO, 2010). Esses registros referendam que a pedagogia afroempreendedora não é uma novidade oriunda do capitalismo recente, mas de herança milenar africana.

No caso brasileiro há a necessária leitura de contexto adverso, do histórico e deliberado modelo elitista de cercear as iniciativas empreendedoras dos afrodescendentes, aos limites do seu não empoderamento econômico e, em consequência, do seu não empoderamento político institucional. Um caso a se estudar remete ao empreendedorismo pedagógico instalado nas escolas de samba, a referência de Theodoro (2018) na reflexão sobre a biografia de Martinho da Vila, porquanto de uma leitura situacional em que “as escolas de samba possibilitaram um sentimento de pertencimento, restaurando o sentido da família extensiva africana para um grupo que foi brutalmente apartado de seus familiares e de suas tradições” (2018, p.77).

Na perspectiva da propriedade privada, há o fato da limitação intencional da elite capitalista nacional, do império à república, a produzir limitações institucionais e normativas, a cercear o potencial dos agrupamentos sociais oriundos dessas camadas da população a registrarem as áreas e imóveis que ocupavam, tanto urbanos quanto rurais, a diminuir as suas possibilidades em tornarem-se empresários, pela perspectiva de sua sustentabilidade financeira e com isso a restringir a sua liderança, que poderia influenciar significativamente os rumos do país. A corroborar, em Nogueira e Mick (2013, p. 85) se cita o importante articulador político à época do período imperial no Brasil, José Bonifácio, ao referenciar as políticas restritivas ao “acesso à propriedade da terra e ao trabalho livre como condição para a liberdade plena dos ex-escravos” (2013, p. 85). A consolidação desse modelo de sociedade arcaica, vingativa e preconceituosa, perpetua-se em efeitos sociais complexos, mesmo a contabilizar 140 anos após a sua institucionalização. Vingativo porque os proprietários de terra, com o fim do regime escravista, sentiram-se prejudicados ao perderem esse trabalhador gratuito, que também tinha valor de mercado como objeto de compra e venda. Uma maioria de elite conservadora, do final do período imperial, cujos herdeiros ainda preservam valores individuais e coletivos por manterem seus regimes de privilégios, impõem, maquiavelicamente, a sequência de limitações ao empreendedorismo popular e o acesso à propriedade de imóveis aos afrodescendentes, cujas consequências se perpetuam, década após década. A barreira a essa propriedade privada (NOGUEIRA e MICK, 2013, p. 85) se configura em eficiente mecanismo de controle social racista e preconceituoso. O combate a esse modelo não se restringe ao caso brasileiro, o ativista Marcus Garvey (2017) desenvolveu uma série de mobilizações em formato de enfrentamento na tentativa de superar essa lógica, a estimular os coletivos negros,

8. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

principalmente nos EUA, a aquisição de propriedades privadas como metas e estratégias de vida.

Doutra perspectiva, o estabelecimento de quilombos, fruto da luta por combate ao regime escravista e às perseguições, estabelecem territórios de resistência. A consequência nefasta desse modelo se reafirma no não reconhecimento pelo estado da propriedade dessas terras, ou sua normatização de reconhecimento em propriedade coletiva. O que não lhes impedem a posse individual, a lhes limitarem em inúmeras outras prerrogativas como empréstimos e créditos bancários, urbanização, estabelecimentos comerciais, registro de empreendimentos, entre outras. Os quilombos que conquistam o registro coletivo findam, normalmente, a limitarem-se à atuação extrativista ou de agricultura rural familiar, de complexa probabilidade a ampliação em suas qualidades de vida, que se equiparem às condições urbanas. Como outra das consequências, há o fenômeno do deslocamento da população jovem para as cidades e o esvaziamento da mão de obra local, que se apercebe em processo de envelhecimento. Esse complexo modelo socioeducativo e econômico imbrica em educação conservadora e modelagem perpetuadora de dependências de ação social do estado, transformando-se em paradigmas solidificados nas comunidades. Há, em concomitância, uma onda de afroempreendedorismo chegando a esses espaços, a transformar esse vaticínio?

Em reflexão sobre ideologias comunicativas, se observa também o argumento que gerar o desejo de riqueza, em certos territórios, é interpretado e simbolizado como sinônimo de afastamento familiar e rejeição às tradições locais. Noutra variável se condiz fundamental averiguar dinâmicas afroempreendedoras no contexto de lutas por ampliar as expectativas de qualidade de vida e busca por independência financeira. Um dos desafios aos acadêmicos na percepção de Nogueira e Mick (2013) se destaca na importância premente em ampliação de estudos e pesquisas nessas temáticas, dado o fato que se perfazem “poucas conhecidas, as dificuldades enfrentadas pelos afro-brasileiros para conquistar o mercado, obter a confiança de fornecedores e clientes certamente são um aspecto negligenciado dos estudos sobre a persistência do racismo” (2013, p. 96).

Esses eixos propositivos ao conteúdo pedagógico e programático se expressam urgentes a adentrarem aos diálogos entre educandos e educadores, principalmente aos que atuem no contexto da pedagogia social. A lista de características básicas ao papel de um empresário negro e negra, proposto por Monteiro (2018) em seu livro “O Empresário Negro”, está, curiosamente, bem aproximado às habilidades e competências descritas por Freire (1997) em seu livro *Pedagogia da Autonomia*. A recorrer a Monteiro (2018):

ousadia; gostar de desafios; ter capacidade de assumir riscos calculados; ser disciplinado; ter iniciativa e conhecimento técnico sobre o seu setor de atividades; ter um bom plano de negócios; desenvolver as capacidades de tomar decisões, de liderar equipes, de planejar, de organizar; ser criativo, e ter um senso de oportunidade bem desenvolvido (MONTEIRO, 2018, p. 55).

Entrar no jogo do capitalismo, para competir e não para tão somente compor-se figura de consumidor, público e assistente ou serviçal é condição *sine qua non* para alteração dos indicadores de qualidade de vida, autonomia e independência financeira, conforme argumenta Saneh (2011) sobre a necessidade de adaptação dos jovens à sociedade, e vice-versa, no contexto em que

[...]as facilidades de que dispõem os jovens das classes altas para entrar no mundo do trabalho – ou mesmo para permanecer distante dele – como cursar as boas universidades, viajar ao exterior e aprender idiomas, contar com amigos em posições importantes para recomendar uma indicação ao cargo desejado mostra que a adaptação tem níveis bem distintos, diferente do que costuma afirmar a propaganda capitalista do mérito democratizador” (2011, p. 264) e prossegue a inclusão que “nas classes poderosas a solidariedade entre os ‘iguais’ nunca perdeu seu apelo” (SANEH, 2011, p. 264 e 265).

Os gestos que se observam nos protagonistas sociais, através de vivências pedagógicas e cotidianas, a se combater a naturalização segregacionista nos espaços sociais, nas críticas aos paradigmas dos preconceitos estruturados em centenas de anos, em modelos econômicos excludentes, representam avanços sociais significativos e, entre esses, o fortalecimento dos negócios liderados pelos afroempreendedores compõe dinâmicas de inversão cultural em ascendência nos indicadores em qualidade de vida no país⁹. De Garrido, Caro e Evangelista (2011) se reitera o diagnóstico que “na sociedade brasileira constata-se a necessidade de uma efetiva competência na rede de proteção no campo dos direitos sociais, de caráter universal, ocupando lugar de destaque na política de Estado, o qual deve, radicalmente, combater a perversa desigualdade social brasileira (GARRIDO, CARO e EVANGELISTA, 2011, p. 23)”. Aos pioneiros que se debruçam e participam de movimentos inovadores se requisitam a resistência, a resiliência e o enfrentamento às influências do sofrimento psíquico (FANON, 1983) presente. Os debates sobre essas proposições se entrelaçam aos conceitos relacionais entre a empregabilidade, o empreendedorismo e a trabalhabilidade (DINIZ, 2017), a expressarem polêmicas intensas nas mais variadas áreas do conhecimento. O conceito de empregabilidade se diferencia de trabalhabilidade, mas se imiscuem quando da ocorrência de relacionamento com a postura empreendedora versus a dependência ao emprego ou a propriedade dos meios de sua produção. Em decorrência, caminham em direção por vezes opostas às proposições que fortaleçam ou enfraqueçam essas relações, como a articulação em redes sociais, clubes, círculos de convivências e rodas de conversas, no associativismo na perspectiva do encontro e apoios como suportes de superação de seus problemas. A qualidade de vida, em todo caso, é um critério de leitura de mundo, da alegria de viver, na autoafirmação, na postura proativa, atuante e socialmente participativa, por ocupar conquistar espaços, territórios, lugares sociais e, por que não, de reconhecimento em sua liderança e *status* social.

9. Apresentação, revista Brasil Afroempreendedor, resultante de projeto nacional articulado pelo Instituto Adolf Adenauer, consulta em <<http://institutoiab.org.br/revista-brasil-afroempreendedor>>, acesso em 10 maio 2019.

Considerações finais

A prospecção da conjuntura revela a ocorrência de uma revolução paradigmática em andamento, a colocar em choque as práticas pedagógicas e sociais tradicionalmente instaladas nas escolas e nas organizações da sociedade civil, a acercar-se da fragilidade aglutinadora das utopias societárias e a desconstrução de modelos organizativos do trabalho formal. Em diálogos acalorados entre jovens, observados em círculos de cultura, ao estilo dos acordados metodologicamente por Freire (1981), se observem as releituras de posturas comportamentais frente a esses desafios, a citar as temáticas da desvalorização das certificações formais das estruturas escolares, a percepção da necessidade de aprendizagem de outra língua, dada a comunicação via mídias digitais, a desvalorização de trabalhos com características de baixa remuneração e a busca por independência financeira. Em concomitância, a luta por valorização de parâmetros culturais específicos e locais ainda se faz presente, principalmente àqueles que não se adaptam em proposições das inculturações globalizadoras. A problemática da depressão se amplia, aliada ao crescimento da taxa de suicídios entre jovens, fenômeno que convive com o popularmente denominado nem-nem, nem trabalham, nem estudam. A figura da maturidade relacional e profissional tardia configura outro indicador aos componentes, ao abranger a idade acima dos 30 anos, a adicionar o problema da desconexão e fragilidade com os laços familiares e coletivos no contexto das identidades nacionais e os pertencimentos nos agrupamentos sociais. Há também a questão da ambiguidade étnica e simbólica bifurcada na temática da denominação parda, fenômeno da miscigenação, nos termos das pesquisas de amostragem institucionais e nos conceitos e discussões sobre a influência histórica e social da mestiçagem (MUNANGA, 2019; COUTO, 2016), a gerar uma recorrente postura de readaptabilidade aos comportamentos culturais, em reação complexa com as novas formas de mobilidade territorial, urbana e rural, cosmopolita e digital, por vezes em adesão as possíveis opções por migrações e diásporas que lhes ressignifiquem novas opções sociais e possibilitem o vislumbre na melhoria da qualidade de vida.

Muitas armadilhas se entrelaçam a estas dinâmicas: ignorar a eficiência perversa do racismo, a subvalorização das forças econômicas de tradição colonialista, o desconsiderar as contradições presentes entre as expectativas do consumidor-cliente e a energia fulgurante da indústria cultural, com a difícil arte do negociar entre as dinâmicas dos princípios e valores, somadas as necessidades de lucratividade e autonomia financeira, que também se expressam entre as inúmeras variáveis desafiadoras.

Outra questão intermitente, que envolve o papel do educador social, enquanto profissional que atua mergulhado nessa conjuntura em ebulição, decorre do raciocínio apresentado por Gadotti (2012), por onde “o que tem em comum a prática dos educadores populares, sociais e comunitários que lutam hoje contra a precarização do seu trabalho e a favor do reconhecimento de sua função na sociedade?” (GADOTTI, 2012, p. 12).

Faz-se, enquanto metodologia de trabalho, o necessário ambiente de envolvimento, ativo, em redes de identidade e solidariedade, em gestos contributivos de dedicação em tempo e finanças com os projetos de economia colaborativa, cujas parcerias estratégicas somem forças àqueles que se articulam na perspectiva de atuação com as juventudes. Em sua coluna na revista *Raça*, Théo Van Der Loo, engajado, como proclama, nas questões temáticas da inclusão e diversidade nas empresas, referenda que acima de “50% da população é de descendência negra. Portanto, mais de 50% dos talentos que existem por aqui não são aproveitados em virtude do racismo institucional e a falta de empatia coletiva” (LOO, 2019, p. 62), a citar o perfil afroempreendedor do brasileiro.

O capitalismo não é para amadores e nele se necessita experienciar iniciativas de aprendizagem, como conclama Peter Todd (2019), reitor da Escola de Altos Estudos Comerciais (HEC – Paris), ao afirmar que “precisamos de mais filósofos, sociólogos e psicólogos que pensem e entendam de tecnologia e negócios” (2019:1), e a estes se incluem os educadores sociais. Para os que atuam com a pedagogia social, enfrentar o discurso que naturaliza o sentimento de impotência e alienação é o lugar de permanência, e, nessa conjuntura conflitiva, as temáticas alternativas do afroempreendedorismo jovem, mesclada à leitura sobre a sabedoria ancestral africana, apresentam-se como uma das proposições atuais, a situar os educadores e educandos enquanto sujeitos em suas histórias e trajetórias.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. Um saber comprometido. **Le Monde Diplomatique**, Edição Portuguesa, Lisboa: Editora Campo da Comunicação, n.35, ano 3, fev-2002.
- CAMPOS, Andreilino de O. Questões étnico-raciais no contexto da segregação socioespacial na produção do espaço urbano brasileiro: algumas considerações teórico-metodológicas. In: SANTOS, Renato E. dos (org.). **Questões urbanas e racismo**. Petrópolis, RJ, Brasília, DF: ABPN, p.68-103, 2012.
- CHANG, Ha-Joon. **23 coisas que não nos contaram sobre o capitalismo**. São Paulo: Cultrix, 2013.
- COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- DINIZ, Janguê. **Trabalhabilidade: o futuro do mercado**. 2017. Disponível em <<http://www.joaquimnabuco.edu.br/noticias/trabalhabilidade-o-futuro-do-mercado>>. Acesso em 23 jun. 2019.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Editora Fator, 1983.
- FLEURY, Laurent. **Sociologia da cultura e das práticas culturais**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis / Paulo Freire**. Freire, Ana Maria (org). São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social, educação comunitária**: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. Revista Diálogos. UCB. v.18, n.2. 2012. Disponível em <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>>, Acesso em 21 de maio de 2019.

GARRIDO, Noêmia C.; CARO, Sueli M. P.; EVANGELISTA, Francisco. A formação profissional do educador social no nível médio: uma proposta em discussão. In: GARRIDO, Noêmia C.; SILVA, Odair M.; CARO, Sueli M. P.; EVANGELISTA, Francisco (org.). **Pedagogia Social: Educação e Trabalho na perspectiva da Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, p.21-36, 2011.

GARVEY, Mosiah M. **Procure por mim na tempestade**: de pé raça poderosa. São Paulo: CFMG, 2017.

HALL, Stuart. Reflexões sobre o modelo de codificação/decodificação: uma entrevista com Stuart Hall. In: HALL, Stuart. **Da diáspora**: uma identidade e mediações culturais. Organização Liv Sovik. 1ª ed. Atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HARVEY, Lee. **On Employability**. *The Higher Education Academy*. 2017. Disponível em <<http://qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/harveyonemp.pdf>>. Acesso em 23 julho 2019.

HATTON, Barry. **Os portugueses**. 8ª ed. Lisboa: Clube do Autor, S.A, 2012.

LEITÃO, Claudia. Algumas reflexões sobre a cultura, o empreendedorismo afro-brasileiro e o desenvolvimento local à luz de Josué de Castro e Celso Furtado. In: NOGUEIRA, João C. (org). **Desenvolvimento e empreendedorismo afro-brasileiro**: desafios e perspectivas para o século 21. Florianópolis: Atilênde, p. 141-147, 2013.

LOO, Théo V. D. Por que estou nesta coluna? In: **Revista Raça**. Ano XXII. Edição 208. Pestana Arte & Publicações, 2019.

MATOS, Antonio C.; SOUZA, Alecsandro A.; HARIZ, Melhem S. **Manual do jovem empreendedor**. SEBRAE, 2015. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/bis/manual-ajuda-jovem-a-empreender,e4abf4daf0fa6410VgnVCM1000003b74010aRCRD>>. Acesso em: 15 abr. 2019. Este manual também está disponível em versão digital na internet: <<http://www.cjefiesp.com.br>>. Acesso em 15 abr. 2019.

MARQUES, Cássio Donizete; EVANGELISTA, Francisco. Pedagogia Social: fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos para a prática do educador Social libertador. 2010. In: **Desafios e perspectivas da educação social**: um mosaico em cons-

trução. Garrido, Noêmia C.; Silva, Odair M.; Matos, Izalto J. C.; Santiago, Gabriel L. (org). São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2010.

MIRA, José F. Txova Xita Duma¹⁰. In: VENÂNCIO, José C. (org). **O desafio africano**. Coleção Palavra Africana. Actas do Colóquio “África de Língua Portuguesa: Presente e Futuro”. Universidade da Beira Interior, p.131-141, 1996.

MONTEIRO, Jorge A. **O empresário negro**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro, 2018.

MOREIRA, Narciso. **O senhor empreendedorismo**. Angola, Luanda: Plural Editores, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade Nacional versus Identidade Negra. 5ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora 2019.

NASCIMENTO, Eliane Q. **Afroempreendedorismo como estratégia de inclusão socioeconômica**. III Seminário de Ciências Sociais. V.3. PGCS. UFES: Vitória-ES. 2018. Disponível em <<http://www.periodicos.ufes.br/scs/article/view/21718>>. Acesso em 20 maio 2019.

NOGUEIRA, João C.; MICK, Jacques. Desenvolvimento, empreendedorismo e promoção da igualdade racial. In: NOGUEIRA, João C. (org). **Desenvolvimento e empreendedorismo afro-brasileiro**: desafios e perspectivas para o século 21. Florianópolis: Atilênde, p. 85-102, 2013.

PESTANA, Mauricio. **Revista Raça**. Ano XXII. Edição 207. Pestana Arte & Publicações, 2019.

POSTER, Cyril; ZIMMER, Jurgen. (org.). **Educação comunitária no Terceiro Mundo**. Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire. Campinas: Papirus, 1995.

PNAD contínua. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Edição Atualizada. Edição Todos pela Educação, Brasília: 2018. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite>. Acesso em 25 de maio de 2019.

RIBEIRO, Fernando Bessa. Ciências Sociais, autor e participação no espaço público: retomando a proposta de Bourdieu por um saber comprometido. In: SILVA, Pedro G.; SACRAMENTO, Octávio; PORTELA, José (org.). **Etnografia e intervenção social por uma práxis reflexiva**. Lisboa: Colibri, 2011.

RIBEIRO, Matilde. Empreendedorismo negro como forma de enfrentamento às desigualdades sociais. In: NOGUEIRA, João C. (org.). **Desenvolvimento e empreendedorismo afro-brasileiro**: desafios e perspectivas para o século 21. Florianópolis: Atilênde, p.247-264, 2013.

SANEH, Juliano. Apertando o parafuso: a ideologia da adaptação. In: **Dilemas e con-**
10. Txova Xita Duma significa, na expressão Changana, “empurra que isso vai” (Mira, 1996, p.131).

testações das juventudes no Brasil e no Mundo. SOUSA, Janice T. P.; GROPPPO, Luís A. (org.). Florianópolis: UFSC, p.252-272, 2011.

SCHWAB, Klaus. **A quarta Revolução Industrial.** *World Economic Forum.* São Paulo: Edipro, 2016.

SEBRAE. **Os donos de negócio no Brasil:** análise por raça/cor (2001 a 2014). Sebrae, 2016.

SILVA, Odair M. Kilombagem, uma vivência tecnológica de base social e comunitária. Revista **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento.** NIED/UNICAMP. v.5, n.1, p.27-39, 2018.

SILVÉRIO, Roberto S. Sons negros com ruídos brancos. In: **Racismo no Brasil.** São Paulo: Petrópolis, p.89-101, Abong, 2002.

SOUZA, Luciana C. P.; DRIGO, Maria O.; SILVA, Paulo C. Alteridade e os Povos Originários do Brasil: Um estudo com representações visuais em livros didáticos. **Revista Conexão.** UCS. Cap.3. v.14. n.28. p.1-21, 2015. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/download/3275/2330>>. Acesso em 20 abril 2019.

TABACZINSKI, Andressa. **Rúbia: na batida da periferia.** Rio de Janeiro: Oito e Meio, 2018.

THEODORO, Helena. **Martinho da Vila:** reflexos no espelho. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

TODD, Peter. **Precisamos de ciências humanas e tecnologia.** Valor Econômico, 2019. Disponível em <<http://sindeprestem.com.br/noticias-e-midia/fatos-e-noticias/4153-23-05-2019-precisamos-de-ciencias-humanas-e-tecnologia-valor-economico.html>>. Acesso em 27 maio 2019.

UNESCO. **História geral da África.** 8 volumes. SECAD/MEC, UFSCAR: 2010. Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/>. Acesso em 10 março 2019.

VALENTE, José Armando. Aprendendo para a vida: o uso da informática na educação especial. FREIRE, Fernanda M. P.; VALENTE, José A. (org.). **Aprendendo para a vida:** os computadores na sala de aula. São Paulo: Cortez, p.29-42, 2001.

VAREJO S.A. Afroempreendedorismo. Revista **VAREJO S.A.** Ano 43. N. 529. Disponível em <<http://varejosa.com.br/afroempreendedorismo>>. Acesso em 23 maio 2019.

Educação Social e Juventudes Católicas: ambientes de formação e participação*

Renan Augusto Gonçalves Teixeira¹

Francisco Evangelista²

Resumo

O texto que apresentamos é fruto de uma pesquisa com o objetivo de avaliar a atuação das Juventudes Católicas dentro da instituição Igreja durante o período militar no Brasil, tendo como foco a análise do movimento e seus ideais libertários, que se reuniam no interior da instituição Igreja e, em reuniões e encontros, ajudavam na formação de grupos reflexivos e atuantes que lutavam por libertação, criando e experimentando ambientes e situações formativas. Objetivamos também observar os fenômenos na ordem social que têm contribuído para que a juventude se desvincule de maneira tão significativa das principais discussões sociais e políticas da sociedade brasileira. Historicamente, a juventude em luta contra a ditadura brasileira encontrou apoio e amparo na Igreja Católica, que, naquele momento, fazia uma experiência latino-americana da Teologia da Libertação e era uma grande referência institucional na resistência. Para desenvolver a pesquisa, metodologicamente, tomamos como referência tais grupos presentes em uma Comunidade Católica que nasce exatamente nesse período da história brasileira. A pesquisa de campo foi realizada ouvindo relatos de jovens da época – hoje adultos atuantes na comunidade – e jovens de hoje, onde identificamos mudanças e diferenças comportamentais. A análise dos dados revelou que os jovens contemporâneos têm dificuldade de se perceberem inseridos na sociedade como os das décadas de 70 e 80 se percebiam. Sua atuação é restrita pois os ambientes formativos (reuniões, encontros, formações) são cada vez menos frequentes e com uma espiritualidade bem menos coletiva e muito mais individual que antes, o que nos revela também a atuação da hierarquia da Igreja Católica e sua incidência e diretividade na formação social da juventude na atualidade em comparação com o período das comunidades eclesiais de base.

Palavras-chave: Juventudes. Pastoral da Juventude. Educação Social. Formação Social. Comunidade Eclesial de Base

*Texto reformulado da publicação realizada na Revista Científica Plurais com o título: Formação social das juventudes católicas: contexto histórico e participação. Revista Plurais, v. 08, p. 405-435, 2018.

1. Mestre em Educação Sociocomunitária (Unisal)

2. Docente do Mestrado em Educação Sociocomunitária (Unisal)

O Conceito de Juventude

Uma prematura definição de juventude (a do senso comum) concordaria que a juventude é o período mais frutuoso da vida humana. Sua vitalidade e alegria garantem que as realizações mais importantes de suas vidas sejam implementadas nesse período. A juventude é também a passagem da infância para a vida adulta, período de amadurecimento, como define a maioria dos dicionários. É o período também do apuramento das perspectivas dos indivíduos sobre o mundo. Comumente é atribuída a Che Guevara³ a frase que diz que “ser jovem e não ser revolucionário é uma contradição genética”. De fato, a juventude tem a característica de ser questionadora da realidade em que se encontra e por vezes é chamada de rebelde por isso.

A análise semântica do termo juventude nos remete a sua origem na língua latina, *Juventus*, *Juvenes*, que significam jovem, novo, recente. Desse modo, inicialmente e sem uma definição teórica, podemos dizer que a juventude é um fértil período da vida humana que, quando bem cultivado, pode gerar frutos imensuráveis, na vida pessoal e comunitária de todas as pessoas. É o período das transformações e reflexões, capazes de transformar o ser humano e o meio em que está inserido.

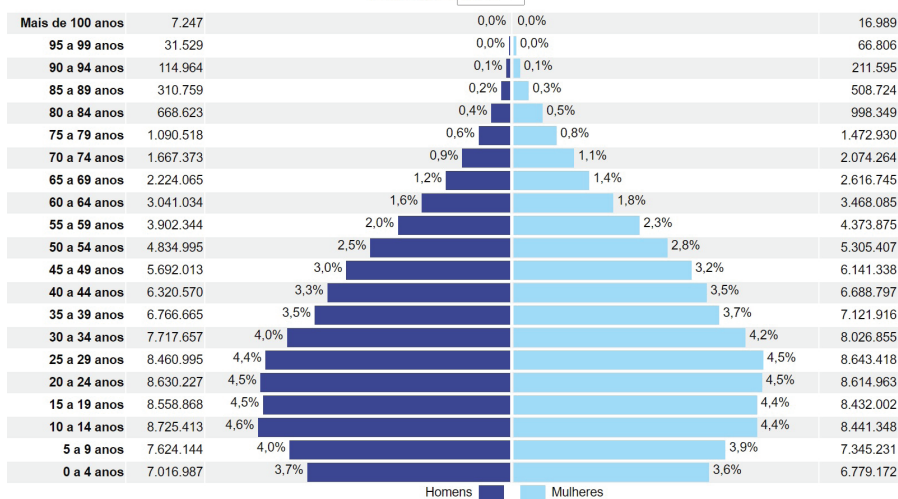
Segundo dados divulgados pelas Nações Unidas⁴ em 2014, aproximadamente 25% da população mundial têm entre 10 e 25 anos de idade, o que aumenta significativamente a população jovem do planeta. Esses números chegam a aproximadamente 1,8 bilhão de jovens espalhados por todo o mundo. Em dados nacionais⁵, segundo o censo demográfico do ano 2010, por volta de 19% da população brasileira é composta por jovens entre os 15 e os 24 anos, isto é, mais de 34 milhões de pessoas. Esse número aumenta ainda mais se considerarmos também a população compreendida entre os 25 aos 29 anos. Atingimos a marca de 51 milhões de habitantes nesses parâmetros. O gráfico da pirâmide etária dividida por sexo e idade, divulgado pelo IBGE, demonstra a ampliação na população jovem brasileira.

3. Ernesto Guevara de laSerna (1928-1967) ficou popularmente conhecido como Che Guevara. Foi um guerrilheiro, político, escritor e médico argentino, se enraizando em Cuba. Guevara foi um dos ideólogos e comandantes que lideraram a Revolução Cubana (1953-1959) que levou a um novo regime político em Cuba. Participou da reorganização do Estado Cubano, desempenhando altos cargos no Governo.

4. Dados do relatório do Fundo das Nações Unidas para a População (UNFPA), de 2014.

5. IBGE 2010.

Distribuição da população por sexo, segundo os grupos de idade
BRASIL - 2010



Fonte: Censo Demográfico 2010 – IBGE.

É válido ressaltar que a relação entre homens e mulheres é quase sempre equivalente. Tais números impressionam num primeiro momento e deixam bastante claro o motivo pelo qual a temática da juventude tem sido tão amplamente abordada nas mais variadas vertentes de pesquisa científica.

É comum que os termos juventude e adolescência por vezes se confundam, como explicam Lopes e Silva (2009):

Juventude, mocidade, adolescência, puberdade, flor da idade, novo, nubildade, muitos são os termos e conceitos utilizados para se caracterizar esse período da vida. É importante esclarecer que, no Brasil, há um uso concomitante de dois termos: adolescência e juventude. Suas semelhanças e diferenças nem sempre são esclarecidas e suas concepções ora se superpõem, ora constituem campos distintos, mas complementares, ora traduzem uma disputa por abordagens distintas (LOPES; SILVA, 2009, p. 88).

Em linhas gerais, poderíamos vincular o termo adolescência às teorias psicológicas, considerando tais indivíduos como seres psíquicos em construção e constante transformação, em preparação para um estágio humano superior. Juventude, por sua vez, pertence ao campo sociológico, “sendo assim, a juventude só poderia ser entendida na sua articulação com os processos sociais mais gerais e na sua inserção no conjunto das relações sociais produzidas ao longo da história” (*op. cit.*, 2009, p. 88).

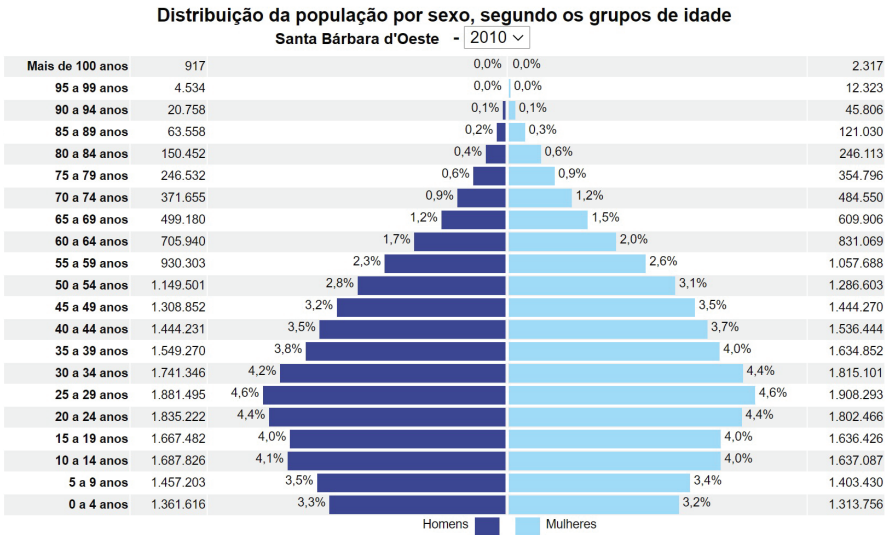
Por fim, conclui a Organização Mundial da Saúde quando explica que:

[...] a adolescência constituiria um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se aceleraria o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. Abrangeria as idades de 10 a 19 anos, divididas nas etapas de pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) e de adolescência propriamente dita (de 15 a 19 anos). Já o conceito juventude resumiria uma categoria essencialmente sociológica, que indicaria o pro-

cesso de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos (OMS, 1985).

É válido ressaltar que, em muitos estudos e seguindo uma tendência natural, visto que a expectativa de vida mundial tem aumentado, a população juvenil está compreendida dos 15 aos 29 anos. Em nossa pesquisa, quando nos referirmos à juventude, utilizaremos essa metodologia a fim de contribuir no colhimento e na análise dos dados.

Este texto é o resultado de pesquisa realizada numa comunidade católica localizada na Região Metropolitana de Campinas, mais precisamente na cidade de Santa Bárbara d'Oeste, distante aproximadamente 35 km de Campinas. Ainda segundo o censo de 2010, quase 27% da população barbarensense estão entre os 15 e os 29 anos, conforme demonstra o gráfico a seguir:



Fonte: Censo Demográfico 2010 – IBGE.

As prévias definições apresentadas até aqui parecem de fácil compreensão, e de fato são, pois baseiam-se em dados estatísticos e, sobretudo, no senso comum. Não obstante, um trabalho que se propõe a compreender a juventude e torná-la objeto de estudo encontrará inúmeras dificuldades ao notar a infinidade de concepções que são construídas acerca dela. As concepções fragmentadas tornam difícil a compreensão do período juvenil, pois, “os recortes dificultam a sua compreensão como sujeitos” (DAYRELL, 2003, p. 155), gerando visões distintas que apresentam a juventude como: estágio de transitoriedade, como lugar de expressão de liberdade e prazer, como estado de crises e conflitos pessoais, entre outras definições.

O início e o fim do período juvenil são quase sempre controversos pois, para sua definição, estabelecem-se inúmeros critérios como idade, desenvolvimento biológico,

maturidade psicológica, dentre outras. Uma compreensão mais ampla talvez seja a capacidade do jovem em se inserir no mundo e com o mundo em um processo de transformação da realidade em que está inserido.

A realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 21).

As múltiplas formas de conceber a juventude exigem que se justifique a utilização do termo juventudes. O plural, usado propositalmente, se dá exatamente pelas inúmeras conceituações construídas e, sobretudo, a diversidade de experiências reunidas pela juventude, onde, “ao falarmos das experiências de vida juvenis propriamente ditas, é preciso reconhecer uma multiplicidade – que nos leva a falar de juventudes, no plural” (CORTI, 2004, p. 14). É diante disso que a juventude é compreendida através da construção social e não de maneira unilateral, assumindo protagonismos diferentes e se transformando no tempo e no espaço.

Nesse sentido,

construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim, como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com a chegada da vida adulta (DAYRELL, 2003, p. 157-158).

As relações sociais são, desse modo, a grande responsável pela compreensão das juventudes enquanto sujeitos de transformação da sociedade. É no contexto religioso que vamos encontrar no Brasil uma grande concentração de jovens, lembrando que “o pertencimento, as crenças e as identidades religiosas influenciam opiniões, percepções e práticas sociais dos jovens desta geração” (NOVAES, 2005, p. 265).

A Juventude Católica Brasileira – Contexto Histórico

“Só uma juventude organizada será uma juventude forte”. (PUEBLA, 1185/1188).

Para melhor compreender o processo de formação da Pastoral da Juventude é necessário que compreendamos o contexto histórico em que ela se forma: as concepções sociais, as lutas da resistência ao Governo Militar, o processo de redemocratização e a participação da própria Igreja nesses momentos históricos de intensa formação e luta por justiça social.

“Os jovens e os adolescentes, também, vêm às ruas, criticam, exigem seriedade e transparência. O povo grita contra os testemunhos de desfaçatez. As praças públicas de novo se enchem. Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós. É como se a maioria da nação fosse tomada por incontida necessidade de vomitar em face de tamanha desvergonha. [...] por outro lado, sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explica, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho.” (FREIRE, 1992, p. 114).

O final da década de 1970 e o início da década de 1980 são decisivos para a sociedade brasileira. Ela assiste ao fim do Governo ditatorial⁶ e ao grande movimento pela redemocratização. Motivados pelo nascimento de um novo modelo de governo democrático, milhares de pessoas, sobretudo jovens, ganham as ruas de todo território nacional para exercer seu direito mais elementar: o de ser cidadão. De fato, o conceito de política como exercício da cidadania, apresentado na Antiguidade Grega e difundido no Ocidente, é retomado e a expectativa da liberdade motiva as massas a lutar por justiça e igualdade social. “O homem é, por natureza, um *Zôon Politikôn*”⁷, decretou Aristóteles⁸, isto é, a natureza humana tem como pressuposto sua capacidade de exercer a vida na *Pólis*; a vida na cidade e, por consequência, estabelecer relações sociais.

O processo de redemocratização da sociedade brasileira não foi tão simples como parece. O fortalecimento dos órgãos de repressão fazia da liberdade de expressão, por exemplo, o maior sonho de muitos revolucionários da época. A luta pela conquista da democracia e as críticas ao governo vigente fizeram com que muitas pessoas

6. A ditadura militar brasileira foi resultante do golpe militar de 31 de março de 1964, que afastou o Presidente João Goulart do poder. A tomada do poder pelos militares foi determinante para o início de um período da história brasileira marcado pela ausência da participação popular no Governo, fortalecimento dos órgãos de repressão e concentração do poder nas mãos dos militares, perdurando até 1985.

7. Termo grego, utilizado por Aristóteles, que significa animal político ou social.

8. Um dos maiores nomes da filosofia de todos os tempos, nasceu em Estagira – Macedônia, no ano de 384 a.C., tendo sido aluno de Platão em Atenas. Após a morte de seu mestre, viaja para Assos onde se une à esposa, Pítias, e torna-se professor de Alexandre, o Grande. Muitos historiadores dizem que Aristóteles escreveu duas obras para seu importante aluno: Os colonos e Sobre a monarquia, porém ambas se perderam, assim como a grande maioria de sua produção. Em 355 a.C. volta para Atenas e, num bosque consagrado a Apolo, funda uma escola. Ali foi professor de Nicômacos e Êudemos. Depois da morte de Alexandre, o estagirita se vê obrigado a buscar refúgio em Cálcis. Faleceu em 322.a.C.

“Aristóteles, considerado durante muitos séculos como insuperável, a tal ponto que Kant considerava a lógica simplesmente ‘fechada e acabada’ desde o aparecimento do *Organon* (instrumento), e a Idade Média tardia o erigiu em autoridade suprema em todos os campos do conhecimento humano (‘Aristóteles disse’ equivalia à ‘filosofia ensina’), foi de repente julgado radicalmente ultrapassado pela revolução científica que, com Copérnico, Kepler, Galileu, provocou a passagem do ‘mundo fechado ao universo infinito.’” (cf. STIRN, François. **Compreender Aristóteles**. Trad. Ephraim F. Alves. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 09).

perdessem a liberdade do convívio social, pela prisão, em muitos casos, pelo exílio e até mesmo a morte. A crítica social, que aparece em muitas músicas, poemas e obras literárias produzidas na época, quase sempre não passava pelo crivo da censura – tida como oficial nesse período histórico.

Nesse contexto revolucionário muitas instituições se propõem a lutar pelos ideários democráticos e, dentre elas, podemos destacar a participante atuação da Igreja Católica. Motivados pelo nascimento de uma nova corrente teológica, sobretudo na América Latina e no Caribe – a Teologia da Libertação⁹ – bispos, padres e fiéis leigos se colocaram em luta, junto do povo, pela liberdade. A Igreja do Brasil percebe que é necessário alcançar as periferias, descentralizar a atuação pastoral e atuar do lado dos mais pobres e marginalizados. Tal presença se concretiza com a criação e fortalecimento das Comunidades Eclesiais de Base, que abordaremos com mais especificidade no tópico subsequente. Nesse sentido, destaca Mainwaring:

[...]a presença da Igreja [católica] na política brasileira tem sido marcante. Vinculada ao Estado e às classes dominantes até 1964, entrou em sérios atritos com o Estado durante as duas décadas de governo militar. Durante o período de maior repressão (1968-1974), a Igreja, com frequência, era a única instituição com suficiente autonomia política para criticar o regime autoritário e para defender os direitos humanos (MAINWARING, 1989, p. 9).

As celebrações dominicais tornam-se lugares privilegiados para que os fiéis pudessem formar criticidade diante do contexto social e político em que estavam inseridos. Vale ressaltar que nem todas as comunidades católicas nesse período adotam uma postura libertadora. Grupos tradicionais, pelo contrário, criticaram duramente a Teologia da Libertação, afirmando que era uma corrente comunista infiltrada na Igreja. Dessa feita, o movimento não alcançou todas as comunidades paroquiais. Músicas, homilias¹⁰, reuniões de grupos denunciam a realidade política. Longe da perspectiva da “Igreja dos Pobres”, tais grupos conservadores realizavam um projeto que:

[...]resultava não apenas das diretrizes do Vaticano, então preocupado em sustar o florescimento dos movimentos operários de esquerda na Europa, mas também da tomada de consciência por parte do episcopado brasileiro da crise com que se defrontavam os grupos dirigentes oligárquicos. Ao mesmo tempo que procuravam reformar as obras tradicionais de caridade, as associações leigas, os altos dignitários do clero se empenharam em preservar e expandir a presença da Igreja em áreas

9. Teologia da Libertação é uma corrente teológica cristã nascida na América Latina, depois do Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín (Colômbia, 1968), que parte da consideração de que o Evangelho exige a opção preferencial pelos pobres e de especificar que a teologia, para concretar essa opção, deve usar também as ciências humanas e sociais. É considerada como um movimento *supra-denominacional*, apartidário e inclusivista de teologia política, que engloba várias correntes de pensamento que interpretam os ensinamentos de Jesus Cristo em termos de uma libertação de injustas condições econômicas, políticas ou sociais.

10. Mensagem transmitida pelos líderes religiosos nas celebrações.

estratégicas como o sistema de ensino, a produção cultural, o enquadramento institucional dos intelectuais, etc. Em troca da manutenção de seus interesses em setores onde a intervenção do Estado se fazia sentir de modo crescente (o sistema educacional, o controle dos sindicatos, etc.), a Igreja assumiu o trabalho de encenar grandes cerimônias religiosas das quais os dirigentes políticos podiam extrair amplos dividendos em termos de popularidade (MICELI, 1979, p. 51).

Fruto de uma inspiração suscitada numa Sexta-feira Santa, Gilberto Gil e Chico Buarque de Holanda compuseram uma música, interpretada por Chico e Milton Nascimento¹¹, que se tornou um dos símbolos da resistência e que muitos grupos cantavam nas missas semanalmente:

Pai, afasta de mim esse cálice [cale-se] / De vinho tinto de sangue. Como beber dessa bebida amarga/Tragar a dor, engolir a labuta/Mesmo calada a boca, resta o peito/Silêncio na cidade não se escuta/De que me vale ser filho da santa/ Melhor seria ser filho da outra/Outra realidade menos morta/Tanta mentira, tanta força bruta. Como é difícil acordar calado/Se na calada da noite eu me dano/Quero lançar um grito desumano/Que é uma maneira de ser escutado/ Esse silêncio todo me atordoa/ Atorreado eu permaneço atento/Na arquibancada pra a qualquer momento/Ver emergir o monstro da lagoa (BUARQUE DE HOLANDA; NASCIMENTO, 1978).

Líderes religiosos, em suas homilias e pronunciamentos, também se colocavam em luta contra a repressão, como este trecho da afirmação dos Bispos do Centro-Oeste brasileiro, no documento *"Marginalização de um povo: o grito das Igrejas"*:

[...]uma economia concentrada e um poder centralizador [...] Quanto ao controle da ordem, exercido pelo Governo, pelas Forças Armadas e pela polícia, vê-se todos os dias o que ocorre: toda manifestação é reprimida; em nome mesmo da liberdade de iniciativa, suprime-se a liberdade pessoal e mesmo a liberdade de uma grande parte do povo (CNBB, 1974, p. 1002).

A Lei de Anistia de 1979, dada pelos militares por forte pressão popular, ocasionou certa abertura aos vários movimentos pró resistência e uma flexibilidade para que a Igreja Católica desse apoio maciço à luta pela democracia. O fervilhar do movimento operário no ABC paulista, por exemplo, com a atuação forte dos sindicatos e a realização das greves, também foi acolhido pela Igreja Católica no Brasil. Dom Paulo Evaristo Arns¹² afirmou muito claramente:

[...]depois de 78, 79, nós estávamos muito ligados a todos os sindicatos dos trabalhadores, e principalmente do ABC, mas também de São Paulo, então nós abrimos os salões de nossas paróquias pra que eles pudessem reunir-se porque as sedes deles tinham sido fechadas [...] Então, depois de 79, é que nós cedemos os salões, mas sempre dizendo que dois ou três membros da comunidade deviam estar presentes, para que o povo, assim, fosse envolvido e também para que não dissessem que era uma concessão secreta. Era aberta, da comunidade (ARNS, 1998).

11. Músicos e compositores brasileiros, importantes na luta contra a ditadura militar no Brasil.

12. 3º Cardeal e 5º Arcebispo Metropolitano de São Paulo entre os anos 1970 a 1998, que apoiou fortemente a resistência contra a ditadura, acolhendo os vários grupos sociais e estudantes.

Outro ponto deve ser destacado: a educação dos filhos daqueles que caíam na clandestinidade. Crianças de apenas dois anos já eram consideradas como “elemento menor subversivo, terrorista” (Infância Roubada, 2014, p. 139). O fato de terem o sobrenome de seus pais, procurados pelos militares, os impediam de serem matriculados na escola formal. Poucos conseguiam uma certidão de nascimento com sobrenome falso e podiam frequentar as aulas regularmente, outros, porém, tiveram seus futuros comprometidos pela falta da educação escolar. Tal realidade nos aparece com muita clareza em depoimentos¹³ daqueles que viveram os horrores desse período, como é o caso de Ieda Seixas, filha de um resistente, ao narrar a experiência de seu irmão, Irineu Seixas – já falecido: “A infância perdida, em todas as dimensões, é uma realidade. O Irineu perdeu a infância aos 10 anos. O olhar dele para o mundo já era um olhar de adulto” (Infância Roubada, 2014, p. 181).

Destacamos, portanto, o papel decisivo da atuação da Igreja no acolhimento dessas pessoas, quando seus momentos, sejam celebrativos ou sociais, tornam-se grandes ambientes de formação, nos quais se tornam presentes os elementos da Educação Popular, como a valorização dos conhecimentos prévios, as realidades dos sujeitos e a construção de novas possibilidades de compreensão do mundo, como destaca Dom Paulo Evaristo, ao afirmar que “nossas Igrejas, naquele momento, eram os únicos lugares onde, reunidos, poderiam formar a criticidade do povo que era impedido de pensar” (ARNS, 1998).

Evidencia-se, nesse sentido, o primeiro traço de uma educação sociocomunitária¹⁴, objetivando a formação para o despertar de uma consciência crítica, visando a emancipação do ser humano e a transformação da realidade social e política. Fazemos suscitar o pensamento de Paulo Freire¹⁵, educador e idealizador de um processo educacional libertário e emancipatório. Resistente contra as arbitrariedades do Governo Militar brasileiro, foi exilado por cinco anos por ter pensamento considerado subversivo pela censura. Em *Pedagogia do Oprimido*¹⁶, apresenta o que para ele é a grande tarefa da educação: a formação de uma consciência crítica e a educação emancipatória e libertadora. De tradição marxista, destaca a relação entre opressores e oprimidos. A violência dos opressores tenta desumanizar os oprimidos, e estes devem travar uma luta contra aqueles que, a todo tempo, tentam torná-los inferiores.

13. Depoimentos colhidos na comissão da verdade estadual “Rubens Paiva” e organizados pela Alesp no livro “Infância Roubada: crianças atingidas pela ditadura militar no Brasil”, de 2014.

14. Campo conceitual ainda em construção, mas que pode ser articulado com áreas educacionais como a Pedagogia Social e a Educação Popular, que visam a formação para a transformação da realidade.

15. Um dos maiores intelectuais do século XX, elaborou uma teoria ou, como ele mesmo preferia dizer, “uma certa compreensão ético-crítico-política da educação”, que tem como uma de suas bases o diálogo que possibilita a conscientização com o objetivo de formar cidadãos da práxis progressista, transformadores da ordem social, econômica e política injusta.

16. Obra em que relata sua experiência em cinco anos de exílio, mostrando o papel da conscientização, numa educação realmente libertadora.

Vale ressaltar que Freire, conhecendo profundamente as características humanas, alerta para o risco de que aqueles que são oprimidos, na luta que tendem a travar, se sintam também opressores, fazendo com que sua luta torne-se ilegítima. Mais do que um opressor, os desfavorecidos devem se tornar reconquistadores da humanidade e da liberdade de si próprios.

[...]o oprimido, libertando-se, liberta o opressor, o não haver, como antes sublinhei, declarado que a luta de classes é o motor da história, o tratamento que eu dava ao indivíduo, sem aceitar reduzi-lo a puro reflexo das estruturas socioeconômicas, o tratamento que dava à consciência, à importância da subjetividade, o papel da conscientização que, na Pedagogia do oprimido, supera, em termos de criticidade, o a ela atribuído em Educação como prática da liberdade (FREIRE, 1992, p. 90).

Eis a novidade apresentada por Freire: a tarefa humanista e histórica dos oprimidos, obtida pela educação emancipatória, é a de libertar também os opressores. Em uma educação problematizadora, não há transferência, mas sim compartilhamento de experiências, construindo seres críticos e conseguindo, através do diálogo com o educador, torná-lo crítico também.

Traçando um paralelo evidente entre tal proposta educativa de Paulo Freire, que era declaradamente um “educador cristão” e teve muita importância dentro das comunidades, e a tarefa importante operada pela Comunidade Católica em abrir suas portas e acolher os que lutavam por liberdade, percebemos que, mais do que servir de ponto de encontro, a Igreja Católica se colocava a serviço dos oprimidos e buscava possibilitar, em muitos casos, a única possibilidade de formação crítica e de lutar pela libertação do povo brasileiro e, por consequência, a consolidação de um governo democrático onde a liberdade e a livre manifestação favorecessem a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação da realidade social. A consolidação desse processo se dá, sobretudo, com a aproximação que a Igreja Católica faz dos mais pobres e oprimidos, através das CEBs (Comunidades Eclesiais de Base).

As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)

São Comunidades, porque reúnem pessoas que têm a mesma fé, pertencem à mesma Igreja e moram na mesma região. Motivadas pela fé, essas pessoas vivem uma comum-união em torno de seus problemas de sobrevivência, de moradia, de lutas por melhores condições de vida e de anseios e esperanças libertadoras. São Eclesiais, porque congregadas na Igreja, com núcleos básicos de fé. São de Base, por que integradas por pessoas que trabalham com as próprias mãos (classes populares) [...] (FREI BETTO, 1985, p. 7).

Alicerçados no surgimento da Teologia da Libertação, as Comunidades Eclesiais de Base tinham alguns objetivos que davam sustentação ao seu novo projeto político-social-pastoral, quais sejam, alcançar as periferias, descentralizar a atuação pastoral e

atuar do lado dos mais pobres e marginalizados. Durante muito tempo, a Igreja¹⁷ – no Brasil e no mundo – manteve-se como instituição social consolidada, ainda com os reflexos de sua soberania no período medieval. Durante as reformas que afetaram sua estrutura, buscou fortalecer suas bases e intensificar a pastoral de conservação, tornando fortes os grupos já nela existentes e ligados quase que exclusivamente à dimensão espiritual¹⁸.

Esperançosos na libertação dos povos latino-americanos e motivados pelo Concílio Ecumênico Vaticano II e pela Conferência do Episcopado Latino Americano e Caribenho, realizada em Medellín em 1968, a Igreja latino-americana lança o desafio, à luz do Evangelho e das primeiras comunidades cristãs que “tinham tudo em comum” (At. 4, 32b), de tornar a esperança uma prática eficaz de transformação da história e construção de uma sociedade justa, fraterna e solidária que tem por objetivo primeiro a difusão da justiça social e do amor entre os povos. Para o episcopado latino-americano a função da Igreja em caminhar junto com a humanidade e atuar “como fermento e a alma da sociedade humana”¹⁹ se confirma na atuação das CEBs, quando redescobrem, à luz das Escrituras, o aspecto libertador da história da salvação²⁰.

Suas principais referências estão narradas no relato bíblico da libertação do povo da escravidão do Egito²¹, na tradição veterotestamentária²², e a obra salvífica de Cristo, que atinge, segundo a fé cristã, todo gênero humano e age de maneira libertadora. Há, com muita evidência também, o resgate da experiência das primeiras comunidades cristãs, que viviam a fraternidade e a solidariedade entre todos. A Igreja do Brasil, atenta aos apelos dos povos excluídos e marginalizados e com o objetivo de se adequar à nova proposta eclesial lançada no Vaticano II, destaca em seu *Plano de Pastoral de Conjunto*²³:

A Igreja é e sempre será uma comunidade. Nela estará sempre presente e atuante o ministério da Palavra, a vida litúrgica e especialmente eucarística, a ação missionária, a formação na fé de todos os membros do Povo de Deus no **desenvolvimento**

17. Sempre que utilizarmos o termo Igreja, nos referimos à Igreja Católica Apostólica Romana.

18. É importante ressaltar que a Igreja Católica foi fundamental no desenvolvimento social, sobretudo da civilização ocidental. Por sua influência, os orfanatos, Santas Casas e, inclusive, Universidades são criadas e difundidas. A análise feita em nossa pesquisa quer salientar uma mudança de perspectiva por parte dos membros da Igreja, que passam de uma preocupação de conservação para uma visão mais crítica e, sobretudo, atuante na sociedade onde estão inseridos, aproximando-se a parcela marginalizada da sociedade.

19. Constituição dogmática *Gaudium et Spes* (GS) sobre a Igreja no mundo, fruto do Concílio Ecumênico Vaticano II.

20. Segundo a fé cristã, a história da salvação é a libertação que Deus realiza na vida da humanidade desde a sua criação.

21. Êxodo 14.

22. Termo técnico que se refere ao Antigo Testamento do texto bíblico.

23. Plano de atuação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, que tem objetivo de orientar as ações da Igreja Católica - 1966-1970.

humano, social e político, a organização visível da própria comunidade eclesíastica (CNBB, 1965, [grifo nosso]).

Nem todos os setores da Igreja viam com bons olhos o surgimento das Comunidades de Base, atribuindo a ela certa divisão no corpo da Igreja:

[...]as Comunidades Eclesiais de Base não são uma realidade homogênea apesar de, com frequência, se refletir sobre elas como se fossem homogêneas. Partimos também do reconhecimento de que as CEBs são vistas como um “problema” eclesiológico por parte do setor mais identificado com o projeto *restaurador* hoje hegemônico na Igreja de João Paulo II. Admitimos que esse problema é real, mas não por questões de “magistério paralelo” ou “Igreja dos pobres” e por razões de poder: se as CEBs prosperam, e de ser “movimento” ou “corrente” passar a ser “reforma” (assim aconteceu com o Movimento Litúrgico), a estrutura da Igreja seria transformada e o “poder” com que são exercidos os ministérios se esfumaria. Seria, realmente, uma “eclesiogênese” (BOFF 1979, p. 37s).

Não obstante tenha enfrentado a ação de forças contrárias a sua implantação, as CEBs representavam para a Igreja, como lembra Medellín, a célula inicial da estruturação eclesial e foco de evangelização, com a responsabilidade primeira de promover a liberdade e a dignidade da pessoa humana. Ouvindo o grito dos povos excluídos do continente, a conferência de Medellín assume um papel importante no acolhimento que fez às Comunidades de Base, introduzindo-as à realidade oficial da Igreja.

Reunidas para partilhar suas experiências cotidianas, as Comunidades de Base tornavam-se agentes protagonistas da denúncia e da crítica social e política. Era uma Igreja viva que clamava por justiça social e igualdade de direitos para todas as pessoas, tornando-se instrumento na construção do Reino²⁴ e concretização das esperanças de povo.

Tornar-se um fermento na massa humana era a tarefa essencial das comunidades cristãs na América Latina. No Brasil, sobretudo no período ditatorial, as Comunidades de Base serviam de refúgio para aqueles que caíam na clandestinidade. Lá, além de espaço para a vivência da fé cristã, era o local do debate e do encontro daqueles que, com convicção, lutavam ao lado da resistência ao regime instaurado, fazendo emergir a dimensão sociopolítica das Comunidades Eclesiais de Base. Havia um grande empenho pela libertação integral do ser humano e uma análise mais profunda da realidade social vigente, onde se destacavam a injustiça das estruturas e a opressão dos pobres.

A ação a favor da justiça e a participação na transformação do mundo aparecem-nos, claramente, como uma dimensão constitutiva do anúncio do Evangelho, quer dizer, missão da Igreja em prol da redenção do gênero humano e libertação de todas as situações opressoras (Sínodo, Justiça no Mundo, n.6).

24. O Reino inaugurado por Cristo, não é um Reino fictício ou de poder temporal, mas um Reino “que não pertence a este mundo”. Refere-se a um processo de libertação do Povo e de construção da solidariedade, do respeito, da fraternidade e igualdade.

A Igreja não cansava de lembrar que não era apoiadora de partidos ou facções políticas, o que não significa que era apolítica. Pelo contrário, ela deveria se mostrar solidária à participação popular na esfera política, não por interesses particulares, mas, sobretudo, para a promoção e o desenvolvimento da pessoa humana. De maneira geral, a Igreja nesse período queria propor um envolvimento social e político em todas as suas comunidades e não apenas nas denominadas Comunidades de Base. Entretanto, as CEBs trazem uma novidade bastante clara: pela primeira vez as comunidades oferecem, dentro da Igreja, um espaço para o próprio povo simples participar da evangelização de toda a sociedade através da luta pela justiça social. Nesse sentido, “as CEBs têm se manifestado como lugar privilegiado de educação para a justiça e como instrumento de libertação” (CNBB, 1982).

A opção preferencial pelos pobres era a postura adotada pelos defensores das comunidades eclesiais de base²⁵. Apesar de parecer uma clara opção de toda a Igreja, ainda era difícil discutir a opção pelos pobres na Igreja, ainda articulada de maneira hierárquica e que confundia o exercício ministerial como exercício do poder, agindo, deste modo, de maneira bastante semelhante aos governos que, ao invés de libertar, oprimiam os povos. O apelo por um olhar misericordioso sobre os pobres aparece com muita clareza nas palavras de Dom Pedro Casaldáliga²⁶, em carta endereçada ao Papa João Paulo II, em 1988:

[...]não podemos dizer com muita sinceridade já termos feito a opção pelos pobres. Em primeiro lugar, porque não partilhamos, em nossas vidas e em nossas situações, a pobreza real experimentada por eles. E, em segundo lugar, porque não atuamos, diante da “riqueza da iniquidade”, com aquela liberdade e firmeza adotadas pelo Senhor. A opção pelos pobres, que não excluirá nunca a pessoa dos ricos uma vez que a salvação é oferecida a todos e a todos deve ser dirigido o ministério da Igreja -, exclui o modo de vida dos ricos, “insulto à miséria dos pobres”, e seu sistema de acumulação e de privilégio, necessariamente espoliador e marginalizador da imensa maioria da família humana, de povos e de continentes inteiros (CASALDÁLIGA, 1988, p. 31).

A má distribuição das riquezas da terra e a concentração de capital nas mãos de poucos poderosos eram vistas como as grandes armas de exploração e opressão operadas pelos ricos em detrimento dos mais pobres. Vale ressaltar que, na perspectiva do Episcopado latino-americano, a família do povo de Deus (a Igreja) era constituída

25. Nesse sentido, queremos relembrar que as bases, mencionadas na sigla CEBs, fazem referência à base da pirâmide hierárquica da sociedade. Deste modo, tais comunidades eram o refúgio e a segurança para as bases da pirâmide, isto é, os mais pobres.

26. “Catalão de Barcelona, onde nasceu em 1928, a 16 de fevereiro, Dom Pedro Casaldáliga ingressou na Ordem Claretiana, consagrada às missões, onde foi ordenado sacerdote em 1943. Impregnado da espiritualidade dos Cursilhos de Cristandade, veio para o Brasil e, em 1968, mergulhou na Amazônia. Em 1971, nomearam-no bispo de uma prelazia amazônica, à beira do suntuoso rio Araguaia: São Félix do Araguaia. Adotou como divisa princípios que haveriam de nortear literalmente sua atividade pastoral: “Nada possuir, nada carregar, nada pedir, nada calar e, sobretudo, nada matar”. No dedo, como insígnia episcopal, um anel de tucum, que se tornou símbolo da espiritualidade dos adeptos da Teologia da Libertação.” (Frei Beto).

majoritariamente pelos pobres, excluídos e marginalizados, o que obrigava, mais ainda, que a Igreja tivesse uma atitude acolhedora e pastoral²⁷ consciente e justa.

Por tais motivos, durante muito tempo a Teologia da Libertação e, por consequência, as CEBs, foram acusadas pelos grupos conservadores e tradicionais da Igreja como subversivos ou comunistas, alegando que as influências do pensamento de Karl Marx²⁸, pensador ateu, teria influenciado os teólogos latino-americanos, reafirmando as críticas veementes a esses movimentos, como supracitado.

A Igreja latino-americana carregou um estigma durante muito tempo. Por ter características libertadoras e proféticas, foi vista por setores tradicionais da Igreja como responsável pela criação de uma instituição paralela ou de ser um grupo de comunistas infiltrados na comunidade eclesial. Tal estigma, porém, parece perder forças quando, na tarde de 13 de março de 2013, o Cardeal Jean-Louis Tauran anunciou, na conclusão do Conclave²⁹, o *habemus papam*³⁰, e declarava que o eleito para assumir o mais alto ministério na Igreja Romana era o metropolitano de Buenos Aires, Cardeal Jorge Mario Bergoglio, colocando fim à hegemonia de papas europeus que perdurara por séculos. Dom Cláudio Humes – Arcebispo Emérito de São Paulo – teria dito ao Papa eleito, ainda na Capela Sistina: “Não se esqueça dos pobres!”. Em resposta o surpreendente anúncio: o novo Papa adotava para seu pontificado o nome do Santo dos Pobres, Francisco, acenando assim para um pontificado que colocaria fim a uma visão eurocêntrica eclesial de que a América Latina jamais iria eleger um papa e, mais do que isso, de que a opção pelos pobres era apenas uma ideologia eclesial deste continente.

A abertura de Francisco e sua humildade chamam atenção desde os primeiros minutos de pontificado. Como sucessor de Pedro³¹, se mostrou humilde pedindo que o povo reunido na Praça de São Pedro rezasse por ele antes que “o Bispo de Roma” os abençoasse. Seu discurso inaugural é carregado de significado:

Irmãos e irmãs, boa noite! Vós sabeis que o dever do Conclave era dar um Bispo a Roma. Parece que os meus irmãos Cardeais tenham ido buscá-lo quase ao fim do mundo... Eis-me aqui! Agradeço-vos o acolhimento: a comunidade diocesana de Roma tem o seu Bispo. Obrigado! E, antes de mais nada, quero fazer uma oração pelo nosso Bispo Emérito Bento XVI. Rezemos todos juntos por ele, para que o

27. É a ação da Igreja Católica no mundo ou o conjunto de atividades pelas quais a Igreja realiza a sua missão, que consiste primariamente em continuar a ação de Jesus Cristo.

28. **Karl Marx** nasceu em Trier em 5 de maio de 1818 e morreu em Londres a 14 de março de 1883. Foi um filósofo socialista revolucionário muito influente em sua época, até os dias atuais. Teve enorme importância para a política europeia, ao escrever o **Manifesto Comunista**, juntamente com **Friedrich Engels**, que deu origem ao “Marxismo”, citado adiante. Foi um ativista do movimento operário europeu, no chamado **International Workingmen’s Association** (IWA), também conhecido como First International.

29. Realizado após a renúncia histórica de Bento XVI.

30. Parte de uma fórmula tradicional que, em latim, anuncia a eleição do novo Pontífice.

31. O Papa, segundo a tradição católica, é sucessor de Pedro, o primeiro Papa.

Senhor o abençoe e Nossa Senhora o guarde. E agora iniciamos este caminho, Bispo e povo... este caminho da Igreja de Roma, que é aquela que preside a todas as Igrejas na caridade. Um caminho de fraternidade, de amor, de confiança entre nós. Rezemos sempre uns pelos outros. Rezemos por todo o mundo, para que haja uma grande fraternidade. Espero que este caminho de Igreja, que hoje começamos e no qual me ajudará o meu Cardeal Vigário, aqui presente, seja frutuoso para a evangelização desta cidade tão bela! E agora quero dar a bênção, mas antes... antes, peço-vos um favor: antes de o Bispo abençoar o povo, peço-vos que rezeis ao Senhor para que me abençoe a mim; é a oração do povo, pedindo a Bênção para o seu Bispo. Façamos em silêncio esta oração vossa por mim (FRANCISCO, 2013).

Pouco temos a dizer sobre o prematuro pontificado de Francisco e não é, nesse momento, o objetivo primeiro de nossa pesquisa. Não obstante, ele dá sinais de transformação na estrutura eclesial, levando para a Igreja do mundo toda a obra iniciada na América Latina e difundida pela consolidação das Comunidades Eclesiais de Base. Ao assumir mais a postura de Bispo de Roma, do que de Pontífice Supremo, sinaliza uma descentralização das estruturas hierárquicas presentes na Igreja, um dos objetivos das Comunidades de Base.

A Juventude Católica Atuante nas Comunidades – A Formação da Pastoral da Juventude

“O jovem necessita não somente que falemos para ele de um Deus que vem de fora, mas de um Deus que é real dentro dele em seu modo juvenil de ser alegre, dinâmico, criativo e ousado” (CNBB, 2007, p. 80).

Ao mesmo em que transformações sociais aconteciam na esfera política, a religiosa não se deixou para trás. No fim da década de 60 nascia, na América Latina, a Teologia da Libertação, que, em suma, priorizaria os pobres em detrimento do ganho de capital, sendo descrita por seus proponentes como uma revisão antropológica da fé cristã.

Fomentado pelas novidades propostas pelo Concílio Ecumênico Vaticano II, que, dentre outras coisas, propunha uma abertura da Igreja para o mundo e um profundo diálogo com a sociedade, o Episcopado Latino-Americano, fermentado, promoveu o encontro Episcopal de Medellín, em 1968, onde as discussões acerca dos reais problemas da sociedade do continente foram elencadas e denunciadas.

Medelín é, para a Igreja da América Latina, a tomada de consciência das regras do jogo da realidade social do continente, onde “a miséria como fato coletivo é injustiça que brada aos céus” (Justiça, 1). Medellín significa a redescoberta do mundo dos pobres, os preferidos de Deus, não mais como indivíduos carentes, mas como classe social, como produto de um sistema excludente. Essa situação é escandalosa diante do evangelho. Exige uma mudança radical, uma transformação das próprias estruturas da sociedade. Essa constatação obriga a Igreja a rever suas alianças históricas com os “sócios” tradicionais (CALIMAN, 1986, p.89).

A opção preferencial pelos pobres e marginalizados fez da Igreja da América Latina a primeira a implantar as profundas reformas propostas pelo Vaticano II. É na própria conferência de Medellín que o Episcopado alertará para a importância de olhar atento sobre a juventude, parcela majoritária da população do continente.

Los jóvenes son más sensibles que los adultos a los valores positivos del proceso de secularización. Se esfuerzan por construir un mundo más comunitario que vislumbra quizás con más claridad que los mayores. Están más abiertos a una sociedad pluralista y a una dimensión más universal de la fraternidad. Su actitud religiosa se caracteriza por el rechazo de una imagen desfigurada de Dios que a veces les ha sido presentada y por la búsqueda de auténticos valores evangélicos (MEDELLÍN, 1968, p. 4).

A Igreja Latino-Americana alerta, claramente, para a esperança na juventude do continente que, mais sensível aos apelos do povo sofrido, pode reinterpretar a imagem que tem de Deus e superar a dominação imposta a eles.

No entanto, a Teologia da Libertação e a Conferência de Medellín não foram o marco inicial da presença da juventude na Igreja que, desde o início do século XX, preocupava-se em levar o Evangelho até os jovens, mas sim uma reformulação das políticas seguidas pela Igreja, a fim de tornar o Evangelho mais difuso em diversos meios sociais, explanado por interlocutores inseridos naquele meio, de modo que os jovens tornaram-se peças fundamentais na difusão da religião.

[...]os jovens deveriam evangelizar a partir do próprio meio social em que estavam inseridos. (...) Desta forma, o critério central para a divisão de grupos, além da idade e do sexo, era o meio específico do jovem. Neste sentido, escola, fábrica, universidade, mundo rural, etc. foram tomados como critérios para a divisão dos grupos. Estruturaram-se a Juventude Agrária Católica (JAC), a Juventude Estudantil Católica (JEC), a Juventude Independente Católica (JIC), a Juventude Operária Católica (JOC) e a Juventude Universitária Católica (JUC) (MARTINS, 2000, p. 9).

O papel da juventude cristã na política foi ganhando destaque conforme se aproximava do trabalho popular e do meio universitário, e se distanciava da cúpula tradicional da Igreja Católica, aproximando-se, inclusive, do comunismo. Segundo Martins (2000, p.22),

À medida que a JUC avançava na análise da realidade brasileira e na sua prática política, ia desenvolvendo uma cultura político-religiosa própria que reunia o humanismo cristão com diversas orientações políticas-ideológicas, entre elas o marxismo, e que desenhava o socialismo como alternativa ao capitalismo dependente e ao subdesenvolvimento do país. (MARTINS, 2000, p.22).

Este rompimento com os meios tradicionais da Igreja acabou sendo incorporado pela Teologia da Libertação, um pouco mais tarde, e tornou-se linha ideológica fundamental da Pastoral da Juventude, formada no fim dos anos 70 por jovens que acreditavam neste princípio renovador da fé, mais engajada na política, na vida universitária, comunitária e social. Para Martins (2000), a década de 70 foi de total silêncio para a Igreja, dada a repressão militar. Neste período, a juventude passou ignorada

pelo episcopado, que relutava em se insurgir contra o regime ditatorial. No entanto, os movimentos renovadores não deixaram de existir dentro das paróquias, que se tornaram locais seguros para a expansão do pensamento renovador.

Segundo Martins (2000), o surgimento de pastorais específicas, como a Pastoral Universitária e a Pastoral da Juventude do Meio Popular - PJMP (fundadas respectivamente em Lins – SP, em 1977, e em Olinda, em 1979), em conjunto com outras experiências que procuravam se diferenciar daquelas realizadas pelos movimentos de encontro – principalmente em São Paulo e no Rio Grande do Sul –, fortaleceu as iniciativas de articulação da juventude católica nacional para reunir os grupos de jovens, também denominados *grupos de base*, organizados a partir do espaço eclesial, e aqueles originados de meios específicos como escola, universidade, rural, etc. Aqueles grupos ligados ao espaço eclesial se denominaram *PJ Geral*, e os que se organizavam a partir de seu meio formaram a *PJ Específica*. À soma dos dois se denominou PJ (DE LA FLORA, 2007, p. 29).

Um aspecto de fundamental importância é destacado na Conferência do Episcopado Latino-Americano realizado em Puebla, em 1979. Se Medellín denuncia a miséria e o sofrimento latentes do povo latino-americano, Puebla vai se propor a ser uma profunda reflexão sobre a atuação que a Igreja deve ter no continente, através de pastorais de intervenção social, buscando “uma prática pastoral bem determinada que se dirige à ação de homens concretos” (SOUZA, 1982, p. 165).

Nesse sentido o método VER, JULGAR e AGIR, proposto pela Teologia da Libertação, torna-se a grande referência para a atuação pastoral da Igreja Latino-Americana. Seu chamamento é a comunhão e participação, discutindo o papel da família e das Comunidades Eclesiais de Base, da inserção política da mulher e do protagonismo dos jovens.

Sua opção preferencial pelos pobres, já evidenciada em Medellín, torna-se, também, opção preferencial pelos jovens. Isso se dá pelo seu dinamismo no tecido social, pelo grande número de jovens na população latino-americana e pelo desejo de formar pastorais juvenis. A opção pelos pobres e jovens faz deles, não apenas objetos, mas sujeitos de evangelização.

Um das maiores preocupações da Igreja Latino-Americana era, através da Pastoral da Juventude, formar lideranças. Para o bom desenvolvimento desse projeto, a PJ desenvolve um amplo processo de formação, com subsídios das Conferências Episcopais Latino-Americanas para a juventude e pelas Pastorais da Juventude do Brasil, num projeto intitulado Educação na Fé (PEF). O Celam evidencia o fundamento das Pastorais da Juventude quando afirma:

Para a PJ Latino-Americana, formar é gerar nos jovens e nos grupos novas atitudes de vida e novas capacidades que lhes permitam ser, clarificar seus projetos de vida, viver em comunidade e intervir eficazmente para a transformação da realidade. Nesta visão, a formação é um processo de crescimento, tanto pessoal como grupal e social, com metas claras a alcançar e profundamente enraizado nas condições históricas e sociais em que se vive (CELAM, 1997, p. 201).

Tal descrição do processo formativo da PJ se configura, sem sombra de dúvida, um processo de educação não formal e, desse modo, apresenta aspectos bastante específicos que, entre outros, prevê, fora dos bancos escolares, a formação integral do ser humano cidadão crítico e participante da sociedade. Sabemos que, no âmbito da educação não formal, o arcabouço teórico-conceitual não é o ponto de partida dos processos formativos, mas antes, uma referência de chegada. Todas as ações são realizadas com conexões e, sobretudo, com reflexão.

A Pastoral da Juventude tem em sua raiz o conceito de formar para a ação, isto é, através da vivência comunitária e das experiências de vida o jovem forma-se para a transformação da realidade, levando em consideração a pessoa humana, como agente transformado e transformador:

A pessoa humana constitui-se como unidade caracterizada por diferentes dimensões. Por isso, desenvolve a formação integral, levando em consideração os aspectos individuais, relacionais, políticos, espirituais, técnicos e vocacionais. Estas dimensões não são fragmentadas nem sequenciais, mas sim um conjunto que se desenvolve ao mesmo tempo, pois estão diretamente relacionadas umas com as outras (PJE, 1985, p. 111).

Além de levar em consideração a integralidade do ser humano, é importante destacar que o ser humano está em constante formação e transformação, isto é, nunca está pronto ou acabado, configurando um processo formativo contínuo, que promova o questionamento sobre si mesmo e sobre o mundo. O homem é um indivíduo e pessoa, um ser social e político aberto à transformação e aberto a responder as inquietações que são despertadas por toda sua existência.

As Dimensões da Formação da Pastoral da Juventude

A Pastoral da Juventude Latino-Americana e as Pastorais da Juventude do Brasil destacam seis dimensões no processo de formação íntegra dos jovens: a personalização, a integração, a sociopolítica, a teológica, a capacitação técnica e a vocacional.

Segundo a organização formativa da PJ, a dimensão psicoafetiva trabalha a dimensão da personalidade de cada jovem, despertando-o para o sentimento de ser único, em um constante processo de amadurecimento tendo como referência a pessoa de Jesus Cristo de Nazaré. A dimensão da integração aborda com bastante a clareza a capacidade de o jovem discutir e se relacionar com o outro ao seu lado, criando uma identidade de grupo. O processo formativo, por meio dessa dimensão, forma-se pela convivência em comunidade.

A dimensão sociopolítica quer fazer o jovem se perceber participante da sociedade e protagonista no processo político, busca evidenciar sua capacidade de atuação e sua missão como cidadão crítico e participante. A dimensão teológica desperta o jovem para a mística e para o encontro pessoal com Jesus, modelo de espiritualidade e atuação social. Por fim, a dimensão vocacional destacará a necessidade de o jovem

colocar-se a serviço da comunidade, sobretudo mais pobres e necessitados, deixando seus talentos específicos a serviço da transformação social.

Configura-se, portanto, a Pastoral da Juventude como um importante instrumento para a formação da juventude, em um processo que não visa a formação de profissionais ou especialistas em determinada área, mas em um ser humano responsável pelo mundo em que vive, com valores éticos e morais de responsabilidade sobre sua vida e a vida dos outros. A dimensão comunitária fica evidente e aflorada, representando o grande objetivo da formação de líderes juvenis. Suas principais preocupações e sua espiritualidade não se centram no individualismo ou, pior que isso, no egoísmo, mas na capacidade de se perceber participante da vida do outro e reconhecer-se parte integral da sociedade em que vive.

É justamente por essas características de contestação e atuação pastoral e social que a PJ ganhou muito espaço, destaque e apoio, dentro e fora da Igreja, transformando-se em um privilegiado espaço de educação, para a formação da consciência crítica e para a emancipação do ser humano.

A juventude assume, no Brasil e na América Latina, nesse sentido um grande protagonismo, não apenas por ser destinatária de evangelização, mas, antes disso, ser presença evangelizadora e renovadora. Sua formação social é indispensável pois ela deve colaborar com a Igreja em sua ação evangelizadora e educadora, promovendo a transformação da realidade e a formação integral do ser humano, como cidadão ativo na sociedade.

[...]a missão da Igreja [é] de colaborar na construção de um mundo mais justo e fraterno. Para isso, a juventude deverá ampliar seu próprio campo de relações afetivas para outras mais amplas e globais. A ação evangelizadora precisa contemplar a dimensão sociopolítica do jovem para que ele seja promotor da cidadania plena para todos, sobretudo os mais necessitados (CNBB, 2007, p. 80).

João Paulo II, na encíclica *Christifideles Laici*, que retoma o Concílio Vaticano II, lembra o episcopado e todos os fiéis da importância da formação da juventude quando diz que a Igreja tem muito a falar para os jovens e os jovens a dizer para a Igreja. Esse modo de formar dialético só acontecerá com a promoção de uma “autêntica Pastoral da Juventude” (CNBB, 2007, p. 89).

Desde sua origem a Pastoral da Juventude propõe um processo formativo que se baseia em todas as dimensões humanas e por isso se configura como processo de formação integral para a construção de um projeto de vida para o jovem que contemple sua ação e presença no mundo. Nesse sentido os documentos e subsídios formativos dão pistas importantes para a promoção da formação em encontros, sobretudo de catequese, nas escolas e, sobretudo, nas famílias.

Para que tais processos se realizem é necessária uma Pedagogia bem delineada e específica que, de sobremaneira, prioriza os princípios da Educação Popular. Tal Pedagogia, já consagrada no Brasil e na América Latina, são a base para a construção

de uma educação humanizadora, onde a experiência tem prioridade sobre a teoria, e a realização da formação nas comunidades tem atenção privilegiada.

Os principais princípios orientadores são:

a) Prioridade da experiência sobre a teoria; aqui se fala de método para evangelização. A Pedagogia de Jesus é a fonte para metodologia da evangelização. O método ver-julgar-agir-revisar-celebrar aparece como ferramenta para isso;

b) Pedagogia de pequenos grupos e eventos de massa, que reflete estas duas formas de evangelização. Os eventos de massa, como as Jornadas Mundiais da Juventude e o Dia Nacional da Juventude, são eventos que causam um efeito positivo e motivador nos jovens. Aqui cabe lembrar, novamente, que é necessário “garantir que os eventos de massa se integrem num processo contínuo de educação humana” (CNBB, 2007, p. 153);

c) Níveis de evolução do processo de acompanhamento dos jovens. As Pastorais da Juventude entendem esta dialética como processo de educação na fé e que acontece por etapas;

d) Conscientizar os jovens sobre o projeto pastoral para a juventude. Esta questão é extremamente necessária, uma vez que, formados, os jovens tornam-se formadores de outros jovens (autonomia; emancipação).

As próprias celebrações, como destacado, e momentos de concentração se articulavam como espaços de formação para a vida social. Essa é mais uma marca decisiva da atuação da Educação Popular na formação, visto que suas experiências partem do concreto, das relações e inter-relações diversas, vividas em certo tempo e que buscam incentivar as potencialidades humanas e a promoção do direito à vida, bandeira mais elementar da PJ.

[...]o homem expõe-se a novos valores, produz novos valores, dá origem a novas atitudes e gera novos comportamentos. Nesse movimento humano elabora, sistematiza e reelabora novos conhecimentos acerca da sua prática coletiva, baseado na concretude de sua ação (MELO NETO, 2008, p. 18).

O caráter contestador da Pastoral da Juventude é evidenciado nas músicas que os grupos cantavam em seus momentos celebrativos, por exemplo. Mais do que provocar elevação espiritual, os cantos proporcionavam uma reflexão sobre os mais variados temas presentes na sociedade em que estavam inseridos. Preocupações com a fome, a miséria, o preconceito de credo, etnia, cor e gênero eram, e continuam sendo, bandeiras levantadas pela Pastoral da Juventude, em proporções diferentes a cada época.

Uma terra que já não tem fronteiras,
Senão mãos que juntas formarão
Uma corrente mais forte que a guerra e que a morte.
Já sabemos, o caminho é o amor.
Uma pátria mais justa e mais fraterna,
Onde todos construamos a unidade,
Onde não há rejeitados, porque todos são chamados.
Já sabemos, o caminho é o amor.
Um novo sol se levanta
Sobre a nova civilização que hoje nasce;
Uma corrente mais forte que o ódio e que a morte.
Já sabemos, o caminho é o amor.
A justiça é a força que traz a paz.
O amor é que leva a perdoar.
A verdade é a força que nos traz libertação.
Já sabemos, o caminho é o amor.
Quem tem muito partilha sua riqueza.
Quem sabe não impõe o seu pensar.
Quem manda entende que poder é um serviço.

Já sabemos, o caminho é o amor.
Quem confia contagia com sua vida
E a dor se cobre com amor
Porque a gente se sente solidário com o mundo.
Já sabemos, o caminho é o amor.

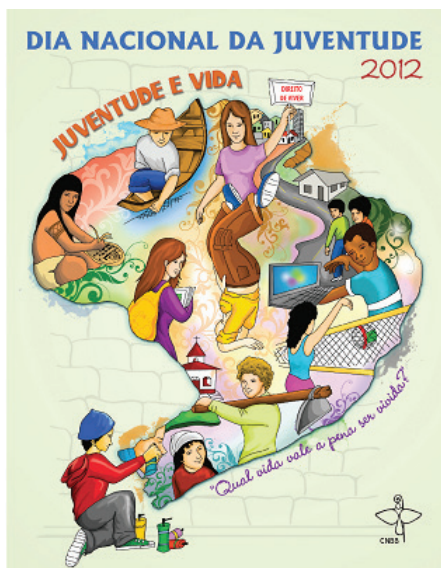
(*Um novo Sol*. Pastoral da Juventude)

Os momentos comuns também se constituem como espaço de debates, articulações e encaminhamentos de atividades para continuidade dos trabalhos. A Ampliada, por exemplo, realizada em âmbitos diocesanos e nacionais, é um momento de a juventude se articular enquanto movimento e colocar-se a caminho com objetivos e metas bem delineados.

A Ampliada Nacional da PJ, por exemplo, acontece a cada três anos, podendo ser convocadas ampliadas extraordinárias, conforme a necessidade. Essa reunião tem a participação de delegados diocesanos escolhidos pelas organizações regionais. É a instância em que acontecem as deliberações, escolhas das diretrizes para a ação e caminhada. É nela que, também, se reflete a representação na coordenação nacional

da PJ, além de apontar rumos para a escolha de assessores e secretaria nacionais. Não se constitui como assembleia, pois tem uma estrutura mais ágil. Porém, é a instância maior de consulta e deliberação da Pastoral da Juventude. Sua coordenação é de responsabilidade da Coordenação Nacional da PJ, com seus assessores.

Outro momento importante é o Dia Nacional da Juventude, celebrado todos os anos pelas Pastorais da Juventude espalhadas pelo Brasil. Celebrado no fim do mês de outubro – mês missionário –, o dia se propõe a ser uma profunda reflexão sobre a vida do jovem na sociedade. Um tema é escolhido e abordado nos momentos de celebração, dinâmicas e formação. Em 2012 o tema foi “Juventude e Vida” e o lema “Qual vida vale a pena ser vivida?”



Cartaz do DNJ 2012: Fonte CNBB

A própria PJ vê sua formação como fundamental quando, entendendo seu papel de “fermento na massa”, se propõe a participar, na sociedade, da promoção da dignidade da vida humana e na construção de melhores condições sociais e políticas.

Participamos porque acreditamos que devemos estar envolvidos nos espaços que discutem sobre/para/com a juventude. Participamos porque queremos fazer ecoar os gritos e os anseios dos jovens dos grupos e comunidades que almejam melhores oportunidades e buscam seus espaços na sociedade. Participamos, porque sentimos a necessidade de fazer chegar ao poder público o que os jovens querem e pensam partindo da própria juventude (através da participação juvenil), formando assim políticas públicas para juventude, embasada naquilo que é a realidade dos jovens e, por fim, porque acreditamos que os jovens, sobretudo os mais pobres e os excluídos precisam ser ouvidos, cuidados e amados (PJ Nacional, Diretrizes Gerais).

Exemplos como as Ampliadas e o Dia Nacional da Juventude mostram que a Pastoral da Juventude continua viva e se articulando; não obstante, mesmo com tanta eficácia nesses processos formativos e na formação de lideranças, sobretudo que atuaram nos processos de luta social e contestação na sociedade brasileira, na década de 1990 e início do novo milênio, a juventude começa a perder os espaços privilegiados de envolvimento social. É importante ressaltar que a própria Igreja não acolhe bem os jovens, o que acaba construindo seu perfil religioso caracterizado por uma crença desvinculada da instituição religiosa. Marca disso está no desligamento do jovem das tradições religiosas familiares. Por uma opção da própria Igreja, que vê a Teologia da Libertação como ameaça e, desse modo, começa a cercear o desenvolvimento de uma Igreja Libertadora e a promover uma perspectiva mais individualista de ser Igreja, a Juventude sente-se deslocada dos processos que sempre a formaram.

Referências

ARNS, Paulo Evaristo. Entrevista concedida a Paulo Siqueira. Publicada no *Jornal O Mensageiro*, fev. 1998.

BETTO, Frei. **O que é Comunidade Eclesial de Base**. São Paulo: Abril, 1985.

BOFF, Leonardo. A libertação em Puebla. BOFF, Leonardo et al. *In: Puebla: análises, perspectivas, interrogações*. São Paulo: Edições Paulinas, 1979.

CALIMAN, C. Por uma Pastoral de Juventude do meio social: uma reflexão teológico-pastoral. *In: DICK, Hilário. A Pastoral da Juventude e o meio social*. São Paulo: Paulinas, 1986.

CASALDÁLIGA, Pedro. **Carta ao Papa João Paulo II**. 1988.

CELAM, CONFERENCIA GENERAL DEL EPISCOPADO LATINO-AMERICANO. **Conclusiones de Medellín**. Medellín 1968.

CELAM, CONFERENCIA GENERAL DEL EPISCOPADO LATINO-AMERICANO. **La Evangelización en el presente y en el futuro de America Latina**. Puebla, 1979.

CNBB. **Plano de pastoral de conjunto**. São Paulo: Paulinas, 1965.

_____. **Marginalização de um povo: o grito das Igrejas**. São Paulo: Paulinas, 1974.

_____. **As Comunidades Eclesiais de Base**. São Paulo: Paulinas, 1982.

_____. **Evangelização da juventude**. São Paulo: Paulinas, 2007.

CORTI, A. P.; SOUZA, R. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *In: Juventude e contemporaneidade*. Brasília: Unesco, MEC, Anped, 2003. 284p. (Coleção Educação para todos; 16).

DELLA FLORA, Ângela. **A teologia da libertação e a formação político-cristã de uma geração de jovens rurais militantes na diocese de Chapecó – SC**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, SC, UFSC, 2007.

ESTEVES, Luiz Carlos; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Organização: Miriam Abramovay, Eliane Ribeiro Andrade; Luiz Carlos Gil Esteves. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Unesco, 2007, 342p. (Coleção Educação para todos; 27).

FRANCISCO, Papa. **Discurso inaugural**. Roma: 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventudes** – ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

LOPES, Roseli Esquerdo; SILVA, Carla Regina. **Adolescência e juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas**: apontamentos históricos. Revista HISTEDBR On-line, Unicamp, v. 23, 2009, p.114-130.

MAINWARING, Scott. **A Igreja Católica e a política no Brasil (1916–1985)**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MARTINS, Suely Aparecida. **Caminhos e descaminhos da socialização política na pastoral da juventude**: O Caso de Londrina. 2000. 146 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

MELO NETO, José Francisco de. **Educação popular**: sistema de teorias no fim do século. 2 ed. Cortez, 2008.

MICELI, Sérgio. **A elite eclesiástica brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1979.

OMS/OPS. **La salud del adolescente y el joven em las Américas**, D.C., 1985.

NOVAES, Regina. Juventude, percepções e comportamento: a religião faz diferença? In: ABRAMO, Helena (org.) **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SOUZA, Luis Alberto Gómes. **Classes populares e Igreja nos caminhos da história**. Petrópolis: Vozes, 1982.

TEIXEIRA, Renan Augusto Gonçalves; EVANGELISTA, Francisco. Formação social das juventudes católicas: contexto histórico e participação. **Revista Plurais**, v. 08, p. 405-435, 2018.

Os processos de apropriação e os múltiplos usos da cultura da língua escrita desenvolvidos por jovens que estão na Educação de Jovens e Adultos

Adriana Alves Fernandes Costa¹

Luís Alcoforado²

Resumo

O presente texto aborda os resultados parciais de uma investigação de Pós-Doutoramento, que teve como objeto de pesquisa os processos de apropriação e os múltiplos usos da cultura da língua escrita desenvolvidos por jovens com escolaridade insuficiente. O público-alvo da pesquisa se voltou aos educandos que frequentavam as seis unidades escolares do último ano do segmento denominado Ensino Fundamental II, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, em um município localizado na região da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. O objetivo principal se constituiu em identificar e analisar o movimento de aquisição e os distintos usos da cultura da língua escrita desenvolvidos por esses indivíduos, considerando as singularidades dos seus lugares de formação. A metodologia utilizada foi predominantemente qualitativa, tendo como principal instrumento de coleta de dados um questionário aplicado no ano de 2018. No que diz respeito ao conteúdo obtido, afirmamos que foram mapeados recursos físicos e humanos, sendo diagnosticadas características predominantes na população de estudantes da EJA: sexo, cor declarada, naturalidade, religião, indicadores da vida acadêmica, ocupação, principais atividades culturais de interesse, razões e expectativas em relação às suas presenças na escola e, principalmente, formas de aprender a escrita, o tempo e as razões de uso em sua vida. Obtivemos 66 respostas, sendo que os resultados indicam o diálogo com a literatura produzida sobre o tema: apontam que a finalidade da escrita tem sido exercida para o atendimento das necessidades da vida diária, uma vez que a comunicação tem se demonstrado a principal forma de uso e prática da língua manuseada pelo alunado juvenil. Já os processos de apropriação acontecem nos distintos espaços e ao longo da vida dos sujeitos, com notáveis restrições de produção e acesso aos bens culturais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Jovens. Cultura. Escrita.

1. Docente na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: profa.adriana@hotmail.com

2. Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Investigador do Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE), do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20). E-mail: lalcoforado@fpce.uc.pt

Introdução

Ao abordar os aspectos que tematizam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, é importante considerar, previamente, que esta possui uma constituição sócio-histórica permeada por disputas, tensões e singularidades, as quais influenciaram o direito à educação, voltado aos sujeitos que tiveram o seu acesso ou permanência negado. A partir desse ponto de vista é que tratamos sobre essa modalidade de ensino, considerando a sua especificidade, composta ao longo do tempo e no contexto brasileiro. Nesse intento, entendemos que nos referimos a uma pluralidade de sujeitos, advindos de distintas realidades e com diversas demandas.

Face ao exposto, partimos de um lugar de interlocução sobre as juventudes que frequentam a EJA enquanto uma etapa de vida inacabada e não estereotipada, composta por uma multiplicidade rica de conhecimentos e saberes, sendo esses jovens sujeitos de direitos. Dentre esses direitos, destacamos o aprendizado nos diversos espaços de vida, mas, principalmente, aquele que se constrói na escola pública e democrática, comprometida com uma sociedade mais justa e humana para todos.

Nosso contexto de investigação³ se refere às seis escolas posicionadas em um município localizado na região da Baixada Fluminense, território pertencente ao estado do Rio de Janeiro. O público-alvo é o alunado que integra o segmento do Ensino Fundamental II, na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, propomos explorar, de forma predominantemente qualitativa, o seguinte tema: os processos de apropriação e os múltiplos usos da cultura da língua escrita desenvolvidos por esses jovens.

Alinhados a essa proposta, por intermédio do instrumento questionário, coletamos os dados aqui abordados no segundo semestre do ano de 2018. Para analisar o material obtido, ele foi organizado em categorias temáticas e, a partir destas, construímos reflexões através do diálogo com o contexto investigado e a literatura produzida sobre o tema.

Nossa análise aponta para a relevância da compreensão dos jovens enquanto sujeitos de culturas, sendo a escrita aqui tratada como uma possibilidade de entendimento das culturas juvenis. Pretendemos, além disso, contribuir com elementos analíticos que favoreçam a constituição de bases teórico-metodológicas para a promoção de políticas públicas, as quais, por sua vez, devem promover a elevação da escolaridade de forma quanti e qualitativa.

3. Este texto apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de Pós-Doutoramento desenvolvida pela primeira autora e supervisionada pelo segundo autor. O principal objetivo da investigação foi compreender os processos de aquisição e múltiplos usos da língua escrita desenvolvidos por jovens que estão na Educação de Jovens e Adultos. Para isso, parte da investigação aconteceu no Brasil e a outra aconteceu em um município da região de Coimbra, Portugal, entre os anos 2018 e 2019, respectivamente. Diante disso, os resultados aqui expostos expressam a coleta realizada em 2018, em território brasileiro, e a análise construída em 2019, em espaço português. Ressaltamos, ainda, que o município brasileiro pesquisado possuía na ocasião sete unidades escolares que ofereciam EJA, contudo seis escolas participaram deste estudo.

Este texto está organizado da seguinte forma: primeiramente abordamos a pluralidade identitária do jovem que está na EJA (juvenilização) e o conceito de cultura da língua escrita; posteriormente apresentamos a metodologia do trabalho, os dados obtidos e a discussão dos resultados.

Juventudes e Cultura Escrita

Sendo a juvenilização um fenômeno conhecido, a considerável presença de jovens que estão na Educação de Jovens e Adultos resulta do fato de os estudantes deixarem de ir à escola e serem transferidos compulsoriamente para a modalidade. Diante disso, é relevante enfatizar que nos referimos às pessoas que, apesar de estarem no interior do espaço escolar, não tiveram a garantia do direito de aprender no tempo esperado: são deslocadas para as salas de EJA, sendo caracterizadas pela escolaridade insuficiente, diante do esperado para sua faixa etária. Trata-se de um contingente populacional produzido de forma predominante no interior do sistema escolar.

A juvenilização é, portanto, um mecanismo que expõe um conjunto de falhas socioeducacionais, uma vez que se refere ao não direito à aprendizagem dos adolescentes e jovens das camadas populares. Além disso, também expõe a desigualdade social a qual estão submetidos os filhos da classe trabalhadora brasileira.

Consideramos importante evidenciar que o direito à educação das pessoas que não cursaram a educação básica, sobretudo em idade considerada adequada pela legislação, é referenciado tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 quanto nas Constituições de 1934 e 1988. Ademais, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, discorre sobre as seguintes funções: reparadora, equalizadora e qualificadora, de modo a tratar o tema em sua singularidade e finalidade social.

No que diz respeito ao reconhecimento da EJA enquanto uma modalidade de educação, identificamos a presença de um avanço em sua conceituação que extrapola a ideia de ausência de escolaridade, a qual deveria acontecer em idade esperada, tratando-a a partir de um direito. Logo, “a Educação de Adultos deve ser entendida como elemento essencial na superação da pobreza e da exclusão social” (GADOTTI, 2013, p. 26). Em uma abordagem mais contundentemente classista, Rummert (2007) problematiza essa modalidade de ensino como uma educação de classe:

É mais precisamente uma educação para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado, enquanto representante prioritário dos interesses dos proprietários dos meios de produção (RUMMERT, 2007, p. 39).

Destacamos, ainda, que a pluralidade do perfil das pessoas que frequentam ou deveriam frequentar a modalidade é, em sua maioria, “pessoas pobres, negras e de baixa renda, gente que ainda enfrenta desafios para ser reconhecida no país como detentora de direitos” (CARREIRA, 2014, p. 202), remetendo-nos ao diálogo sobre

o seu entendimento enquanto uma ação afirmativa (ARROYO, 2005; CARREIRA, 2014; GRACIANO; LUGLI, 2017).

Com isso, enfatizamos que, no Brasil, é direito de todo cidadão o acesso e o cumprimento da educação básica, sendo a EJA um dispositivo que deveria contribuir para a elevação da escolaridade da população brasileira e compor um contexto de promoção da educação permanente para todos os sujeitos. Além de tratarmos do acesso e da produção do conhecimento humano, também nos reportamos ao desenvolvimento da sociedade. Em outras palavras, tanto nos referimos ao dever do Estado, no que diz respeito ao cumprimento do que é estabelecido em Lei, quanto ao reduzido ou à ausência desse cumprimento, que interfere na potencialização da desigualdade social.

O debate sobre uma sociedade mais justa e igualitária perpassa pela elevação da escolaridade e pelo investimento permanente na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, as quais não tiveram acesso ou que não aprenderam, mesmo estando no interior do espaço escolar.

Todavia, apesar de apontarmos a existência de um arcabouço legal da modalidade, este não tem se configurado como um elemento propulsor para a expansão da EJA no país, embora se constitua como marco relevante na busca pela garantia de direitos das pessoas jovens, adultas e idosas.

Ressaltamos essas breves aproximações de marcações conceituais como forma de abordarmos o tema deste texto em seu bojo de complexidade. A EJA possui uma historicidade que revela seus movimentos de busca por espaços e por democratização da educação.

Face ao exposto, reafirmamos que o sujeito ao qual nos referimos é o jovem. Para tanto, dialogamos com Groppo (2004, 2016), Dayrell (2007) e Castro (2009), que abordam as juventudes produzidas a partir do tempo, da cultura e do contexto em que são constituídas. Esse movimento de compreensão dialoga, a nosso ver, com uma concepção sócio-histórica de homem, sendo este formado a partir e com o meio em que vive, não sendo um resultado de uma relação passiva com ele; pelo contrário, o sujeito está e se faz com e a partir do contexto em que se configura, carregado de temporalidade e de uma amálgama de nexos de sentidos e significados.

A condição juvenil está intimamente ligada aos marcos geracionais, mas também aos modos como estes são processados socialmente, “a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc” (DAYRELL, 2007, p. 04).

Nesse sentido, o conceito juventudes, concebido em sua natureza plural e multirreferencial, remete-nos a olhá-lo, inclusive, com uma proposição flexível e dinâmica, percebendo-o como um lugar carregado de saberes e culturas, para além da ideia de provisoriidade e preparação para a vida adulta.

No que diz respeito a um marco geracional, o Estatuto da Juventude (2013), em seu artigo 1º, expõe que são considerados jovens aqueles sujeitos com idade entre 15

e 29 anos, porém, há a ressalva no inciso 2º de se considerar a adolescência dos 15 aos 18 anos, conforme expõe o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Assim, esse referencial etário também promove a multiplicidade da compreensão sobre juventudes, uma vez que nos referimos a uma relevante parcela de tempo de vida dos sujeitos. Em seus trajetos formativos, os jovens possuem espaços distintos de sociabilidades: desenvolvem práticas, comportamentos e símbolos que revelam formas de ser e estar no mundo. Tais existências se fazem culturas porque impelem formas de vida e de alteração do/com os espaços, tempos e outras pessoas, sendo estas jovens ou não.

Diante disso, ressaltamos que o nosso recorte de abordagem é **o jovem que está na Educação de Jovens e Adultos**. Esse enquadramento se faz importante já que, no Brasil, anterior à década de 90, a população predominante das salas de EJA não era os jovens. Estes, atualmente, se fazem presentes de forma majoritária. Em continuação, afirmamos a premência de pensar e reativar políticas de educação para essa população, em especial no contexto atual brasileiro⁴.

Ressaltamos que enxergamos esses jovens no interior da multiplicidade de perfis que compõem os indivíduos dessa modalidade: povos tradicionais, população quilombola e carcerária, jovens, adultos e idosos do campo e da cidade. Esses indivíduos formam um público não homogêneo, porque nem mesmo o recorte etário na relação com o não cumprimento em idade, considerada ideal, responderia às tantas demandas que compõem a diversidade dos perfis. Essa universalidade seria, então, inviável conceituar.

Por outro lado, um fator em comum e transversal a tais grupos sociais, ao longo da história, tem sido o demarcador da exclusão dos direitos fundamentais de existência, como moradia, trabalho, saúde e educação, pelos quais são marginalizados e explorados. Portanto, apesar de sofrerem formas singulares de opressão, esses grupos sociais possuem, em situação comum, vidas submetidas à exclusão social.

Arroyo (2017) destaca os avanços nos estudos sobre juventude e nos convoca a investigar os saberes que os referidos jovens carregam, uma vez que se tratam de vidas humanas:

Chegam vidas humanas curtidas com saberes, valores de experiências extremas feitos. Ricos processos de formação porque resistentes a processos extremos de desumanização. Essa riqueza torna a EJA um tempo denso, diferente, de tensos processos de formação, reconhecendo e reforçando a formação acumulada que levam como jovens-adultos (ARROYO, 2017, p. 229).

Assim, podemos dizer que a EJA é um espaço que compreende diversos perfis juvenis: os que não tiveram acesso a escola; aqueles que não tiveram condições de avançar nos estudos mesmo inseridos no sistema escolar e os que muito cedo precisaram deixar a escola, a fim de assumir responsabilidades como família e trabalho.

4. Pela crescente redução das matrículas da modalidade em vários municípios brasileiros e, evidentemente, pelos insuficientes esforços dos governos ao longo da história do país.

Contudo, esse recorte visto a partir do acesso ou não da escolarização não é suficiente para interpretar a pluralidade juvenil que está na EJA, se faz importante valorizar as culturas que carregam, como indica Arroyo (2017).

De modo mais diretivo ao contexto desta investigação, abordamos que (segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, de junho de 2019) a taxa de analfabetismo do Brasil é 6,8% referente à população acima de 15 anos, totalizando 11,3 milhões de pessoas. Em particular, no que diz respeito à modalidade educativa, há um movimento de redução de matrículas da EJA, o que, para Ventura (2017), é notório no país, considerando a redução de 970 mil matrículas, entre 2009 e 2014 (GRACIANO; LUGLI, 2017).

Quanto ao contexto social fluminense, parte do território que investigamos, Ventura (2017, p. 15) afirma: “comparando a evolução das matrículas, notamos que havia 263.978 matrículas no ensino fundamental da EJA em 2010, sendo reduzidas a 133.279 em 2014”. Logo, de acordo com autora, o número de matrículas encontra-se, de forma geral, em declínio desde 2007, sendo que o Rio de Janeiro é o estado da região sudeste com maior retração (com 49,51% entre os anos de 2010 e 2014) nesse quesito. Ainda segundo Ventura (2017), os dados do Censo Escolar (2010) “demonstram que essa diminuição das matrículas ocorreu em pelo menos 87 de um total de 92 municípios do Rio de Janeiro, quando comparamos os anos de 2010 e 2014”.

No que diz respeito à população jovem, a quem se destina o alvo desta pesquisa, no município em questão, em 2016, havia no último ano do Ensino Fundamental EJA o total de 241 estudantes frequentes, de acordo com dados coletados por nós *in loco*⁵. Dessa totalidade, a população jovem se caracterizava de forma predominante conforme descrito no Quadro 1:

Quadro 1 – Indicadores socioeducacionais predominantes

Estudam no período noturno	78%
São mulheres	53%
Têm idade entre 15 e 21 anos	59,9%;
Declaram ter a cor da pele negra	45,4%
Nasceram no Estado do Rio de Janeiro	83,3%
São evangélicos	65%
São solteiros	68%

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa.

5. Tais dados foram coletados em reuniões com os orientadores educacionais que atuavam nas escolas do referido município, onde a pesquisa aconteceu. Portanto, trata-se de um dado não publicado oficialmente e capturado a partir das narrativas dos profissionais que trabalhavam com a modalidade na época. Nesse caso, não trabalhamos com os dados oficiais e sim com os números que capturaram a realidade daquele recorte temporal específico, face ao interstício de atualização do sistema.

Partindo do pressuposto de que o trabalho é uma atividade que constitui a condição juvenil na EJA, questionamos os participantes da pesquisa sobre as suas relações com a categoria estudo-emprego: Está empregado? Estuda e nunca trabalhou? Os resultados assim se apresentaram:

Quadro 2 – Posição quanto ao emprego e estudo

Está empregado	16,6%
Está desempregado	42,2%
Estuda e nunca trabalhou	30,3%

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa.

O quadro acima evidencia que 58,8% dos estudantes são trabalhadores, atuantes ou não no mundo do trabalho. Outro dado relevante é que uma parcela importante (30,3%) possui um trajeto que não traz uma relação entre estudo e trabalho de modo mais atrelado. Essa ideia é potencializada por outra questão apresentada por nós, quando questionamos: “antes de iniciar os estudos na EJA, há quanto tempo estava fora do ambiente escolar?”. Do total, 42,4% afirmaram nunca terem saído do ambiente escolar, isto é, são jovens que foram deslocados (com trajetórias de retenções) para a modalidade, sem histórico de evasão.

Contudo, destacamos que os indicadores expostos em ambos os quadros expostos (1 e 2) denotam um perfil prevalecente de mulheres negras, solteiras, jovens, fluminenses, evangélicas e desempregadas. Portanto, é fundamental entender que nos remetemos a uma produção de culturas que se fazem no interior desses indicadores sociais.

Diante disso, importa perguntar: quais culturas da língua escrita essas mulheres possuem? Quais culturas da língua escrita essas mulheres têm condição de produzir, considerando os seus contextos de vida? A partir disso, é primordial considerar o conceito de cultura como um conjunto de ações humanas que são produzidas sócio-historicamente, mas também no seio de um cotidiano marcado por vivências distintas, travadas no interior de forças sociais, as quais disputam lugares predominantes de ser e estar no mundo. São culturas que estão relacionadas às atividades desenvolvidas em seu dia a dia, de modo a construir significados sobre as suas artes de existir:

Com certeza, se é verdade que qualquer atividade humana possa ser cultura, ela não o é necessariamente ou não é ainda forçosamente reconhecida como tal. Para que haja verdadeiramente cultura não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas tenham significado para quem as realiza (CERTEAU, 2012, p.141).

Conforme afirma Certeau (2012), também é preciso considerar que, “assim como a cultura não é isenta de barbarie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura” (BENJAMIN, 1994, p. 225). Então, considerando a cultura escrita um

lugar de disputa de poder (CHARTIER, 2001), faz-se relevante conhecer quais culturas de escritas são produzidas pelas participantes da pesquisa abordadas neste texto.

Os homens e mulheres jovens da classe trabalhadora carregam consigo muitas marcas de privações de distintos direitos, inclusive o de aprender. Tais sujeitos não são seres de ausências, ao contrário: possuem saberes, culturas, práticas que se constituem em formas de reinvenção cotidiana e, inclusive, maneiras distintas de expressão. Sobre essas maneiras, destacamos as práticas e os diferentes usos da língua escrita. Com isso, atentamos para os dizeres denunciados por elas e eles, pelos quais é possível (re) valorizá-los epistemologicamente como fundamento que orienta a configuração da modalidade educativa aqui tratada.

Contudo, insistimos: isso não poderia ser feito sem o reconhecimento do princípio da potencialidade da escola pública e democrática, sem os diversos espaços onde acontecem os processos educativos e sem um olhar reflexivo no que tange à historicidade da constituição das juventudes e das lutas por espaços onde os jovens possam ser, de fato, reconhecidos como seres de direitos e produtores de culturas. Os jovens são seres com direito a espaços de desenvolvimento e aprendizagem; jovens trabalhadoras(es) que estudam em meio às lutas por acesso e permanência pelo aprender no/pelo combate à pobreza e nesse sentido representam processos de exclusão social e educacional. Viveram trajetos de reprovação, evasão, mas, fundamentalmente, refletem outros perfis de sujeitos que vêm ocupando essa modalidade de ensino, os quais têm demandado reflexões e a revisita da postura epistemológica e didática de professores e gestores.

Salientamos que, ao nos referirmos à língua em sua modalidade escrita, estamos subsidiados em BAKHTIN (1992), que a entende para além de uma marca gráfica, mas portadora de palavras, discursos que possuem natureza polissêmica: “ela está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2004, p. 95). Portanto, existe em relação a uma coletividade. Acreditamos que o processo de apropriação e de usos da cultura da língua revela ações daqueles que não somente escrevem e observam a escrita, mas interagem com o texto através de uma intencionalidade, um objetivo. Diante disso, expressa uma cultura escrita (CHARTIER, 2001) e um contexto social, entendidos para além de um movimento de codificação e decodificação, mas de produção dos discursos escritos: pensamentos tipicamente mediados pela linguagem imagética, oral e escrita e compostos pela interação de/com encadeamentos simbólicos, os quais se movimentam em busca da comunicação, em ambientes sócio-históricos (compostos por forças desiguais em permanentes disputas).

Fundamentalmente, a cultura escrita é balizada pela condição de exercício dos seus significados e, portanto, corresponde aos processos de inclusão e exclusão da participação social, já que vivemos em uma sociedade desigual e grafocêntrica. Em continuação a esse aspecto, Vóvio e Kleiman (2013) mapearam e examinaram pesqui-

sas sobre Letramentos⁶ na EJA entre os anos de 2001 e 2010. Tal estudo evidenciou um aspecto que nos parece pertinente às discussões presentes neste texto: o impacto que o letramento pode causar nos processos desiguais de distribuição dos bens culturais. Além disso, também nos trazem relevantes contribuições para o desenvolvimento do tema no âmbito das investigações, dentre as quais destacamos:

A investigação qualitativa das práticas sociais e dos discursos de estudantes da EJA tem se mostrado como caminho fecundo para prover bases para o delineamento e criação de modelos formativos alternativos, capazes de gerar as rupturas, invenções e movimentos essenciais a formas de pensar e agir no mundo social voltadas aos interesses, aos desejos e às necessidades (VÓVIO; KLEIMAN, 2013, p. 191)

Nesse sentido, dialogamos com as referidas autoras diante das proposições colocadas por elas e acrescentamos: faz-se inadiável intensificar a produção de didáticas construídas a partir das narrativas dos sujeitos, formas plurais e singulares que potencializem a democratização da cultura da língua escrita. Esta também advém e é incorporada pelas contações de histórias e saberes da experiência. Essas culturas, em relações dialógicas, podem denunciar a nossa “tarefa de escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p. 225).

Face ao exposto, reafirmamos: as culturas da língua escrita estão estreitamente relacionadas aos acessos e às rupturas vividas pelos sujeitos da EJA em suas condições históricas e sociais de existência, sobretudo no que diz respeito ao que sabem, ao que desconhecem e ao que pode ser produzido democrática e coletivamente. Assim, é fundamental balizar nosso discurso perante a identidade das pessoas tratadas.

Metodologia, Resultados e Análises

O arcabouço teórico-metodológico deste estudo foi tecido a partir de investigação da bibliografia⁷ produzida sobre o tema, através da localização dos textos publicados no período que abrange de 1990 (período que a literatura indica o início da juvenilização na EJA) a 2018. Para capturar artigos que tratavam sobre o assunto do estudo, além da escolha das fontes confiáveis, destacamos as palavras-chave, sendo estas respeitadas em suas versões (plural e singular) nos idiomas da língua portuguesa e inglesa: Jovem na Educação de Jovens e Adultos; Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos; Cultura e Aquisição da Escrita na Educação de Jovens e Adultos;

6. Neste texto optamos por não trabalhar com o conceito letramento, embora este se aproxime da nossa abordagem.

7. Tanto o trabalho de levantamento bibliográfico quanto a sistematização dos questionários, nesta etapa do trabalho, foram aplicados e produzidos com auxílio da bolsista de iniciação científica Daniela Evelyn Paiva de Castro, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no ano de 2018. Tratou-se do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - PIBIC, PIBITI e PIBIC-AF. Edital Nº 001 de 14 de março de 2018. Parte desta pesquisa foi, portanto, apresentada nos eventos: “Diálogos com Paulo Freire: Descolonização das Mentes”, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em novembro de 2018, e na Reunião Anual de Iniciação Científica, RAIC, também realizada na UFRRJ, no ano de 2019.

Letramento na Educação de Jovens e Adultos. O intuito do procedimento foi localizar e compreender a produção acadêmica disponível sobre a referida temática (essencialmente no âmbito das abordagens culturais de trabalhos), empenhando esforços para entender quais aspectos, autores, conceitos e dimensões estavam sendo destacados e privilegiados ao se abordar o processo de aquisição e os diversos usos da cultura da língua escrita do jovem com escolaridade insuficiente, que frequenta a EJA.

A sistematização desses dados (para cada artigo selecionado) assim foi procedida: foi elaborada uma planilha de produção científica, cuja intencionalidade visou satisfazer os objetivos da pesquisa, constando aspectos como autor, título e ano da publicação, fonte de informação, objetivo(s), palavra(s)-chave, definição/conceituação do jovem com pouca escolaridade na EJA, principais autores referenciados (nacionais e internacionais), procedimento(s) e resultado(s). Os escritos encontrados acerca do tema foram capturados nas seguintes fontes: Scielo (Scientific Electronic Library Online), Anais dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); Anais dos Cadernos da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), mais especificamente o GT18, que se refere à Educação de Pessoas Jovens e Adultas; ERIC (Education Resources Information Center); Revista EJA em Debate e Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos.

Ainda que tal trabalho não se caracterize como uma revisão sistemática, ele potencializou o repertório de conhecimento da pesquisa, no sentido de atualizar o debate sobre o tema. Apresentamos, a seguir, o quadro que representa os elementos quantitativos selecionados e posteriormente analisados:

Quadro 3 – Sistematização dos artigos pesquisados

Anais e/ou sites de busca selecionados	Textos localizados e lidos para seleção		Textos selecionados e analisados	
	De 1990 a 2000	De 2001 a 2018	De 1990 a 2000	De 2001 a 2018
SCIELO	0	9	0	9
ENDIPE	0	1	0	1
ANPED	0	9	0	9
ERIC	0	0	0	0
Revista EJA em Debate	0	4	0	4
Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	0	7	0	7
Total	0	30	0	30
Total Geral	30		30	

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa.

Quanto aos textos selecionados e analisados, estes foram catalogados em pastas, as quais foram divididas com base nos marcadores que denotavam o ano de publicação e os indicadores contendo as seguintes informações: verificação da natureza da investigação tratada (Trabalho de Conclusão de Curso, Mestrado, Doutorado ou outros), nome do autor, título do trabalho, principais conceitos discutidos, autores fundantes, procedimentos de coleta e análise de dados, princípios apontados, resultados, limites e necessidades assinalados.

O estudo também foi traçado por intermédio de um questionário aplicado nas seis unidades escolares do município já citado anteriormente e mapeou (além do sexo, naturalidade, idade, cor da pele, religião) indicadores da vida acadêmica, ocupação, principais atividades culturais de interesse, razões e expectativas em relação às suas presenças na escola, mas, principalmente, formas de acesso à cultura da língua e linguagem escrita (como, quando e por quais razões as utilizavam em suas vidas).

No que tange à coleta dos dados, todos os cuidados éticos esperados de preservação da identidade e esclarecimentos aos participantes foram executados, atendendo aos protocolos exigidos: tanto no interior da universidade, na qual um dos autores atua, quanto na rede de ensino em que aconteceu o estudo. Como se tratava de uma investigação que capturaria amostras de toda a rede de ensino municipal, contatamos as orientadoras pedagógicas, responsáveis pelas unidades escolares que atendiam à modalidade, para estarem presentes em um conjunto de três encontros de formação. O objetivo central dessas reuniões foi, além de desenvolver o compromisso com a pesquisa, construir uma aproximação facilitadora com as referidas profissionais, de modo a favorecer o encaminhamento da aplicação do questionário (efetivação de reuniões com os pais dos estudantes que tinham menos de 18 anos de idade para autorização de participação na pesquisa) nas seis escolas de EJA.

Nesse sentido, seis escolas participaram, favorecendo o alcance de quase toda a totalidade das unidades. Do universo esperado de 70 respostas, obtivemos 66⁸, pois trabalhamos com a aplicação de, em média, dez questionários por escola. Desse modo, teríamos, hipoteticamente, 70 retornos. Esse critério quantitativo foi combinado coletivamente com os orientadores educacionais, que seriam os responsáveis em acompanhar a execução do instrumento e conduzi-lo até a pesquisadora, juntamente com os termos de autorização e livre consentimento da pesquisa.

Com efeito, nossa amostra foi significativamente atingida, já que contamos com a colaboração dos referidos profissionais. Por outro lado, nossos limites foram: número reduzido de participantes, dificuldade no que se refere ao aceite dos estudantes, pois teriam que lidar com a compreensão da leitura e escrita para assinalar respostas, e pela amostra representar tão somente o número reduzido de alunos que puderam

8. Os seis questionários excedentes foram considerados em virtude da solicitação dos estudantes em participarem. Vale ressaltar, novamente, que das sete escolas que ofertavam a modalidade, seis participaram da pesquisa.

participar, visto que seriam destinados, aproximadamente, dez questionários por unidade escolar. Essa logística também se justifica pela dificuldade de circulação no território da cidade, em especial em período noturno, em virtude da crescente violência instalada na região da Baixada Fluminense.

Portanto, os limites desta investigação estão, inclusive, ligados aos marcos de pobreza e ausência de segurança pública na cidade. O contato da pesquisadora aconteceu em todos os referidos ambientes educacionais de modo circunstanciado: cautelas com os horários de ida às escolas e com a companhia de pessoas que conheciam determinadas localidades, uma vez que sozinha não seria seguro exercer o direito de locomoção, previsto na Constituição Brasileira de 1988.

Posto os mais expressivos procedimentos metodológicos, apresentamos os dados organizados em três quadros, os quais expressam suas compilações, alinhadas ao objetivo principal desta investigação. São os eixos temáticos: relações e usos da língua escrita, ser e estar estudante na EJA e formação cultural em distintos espaços da vida.

Quadro 4 - Sobre relações e usos da língua escrita

Gostam de escrever.	71%
Acreditam que é importante escrever.	86%
Assinalaram como primeira opção o <i>whatsapp</i> e o post do <i>facebook</i> como as principais formas de uso da escrita no cotidiano.	100%
Assinalaram como primeira opção a afirmação de ter visto com importante frequência, na infância, os pais ou responsáveis ensinando ou acompanhando crianças (irmãs e/ou irmãos, primos e/ou primas, amigos e/ou amigas etc) em tarefas escolares diversas, assim como lendo ou escrevendo, principalmente no trato com receitas culinárias, além do manuseio de bíblias e/ou outros escritos de cunho religioso.	78%
Afirmaram possuírem dificuldades em realizar atividades que envolvam a escrita na escola.	43,9%
Afirmaram que, ao terem alguma dificuldade com a produção da escrita de textos no interior da sala de aula, a primeira pessoa a pedir ajuda é o professor.	43,9%
Afirmaram que, atualmente, possuem os seguintes materiais escritos em casa: bíblia, livros infantis, dicionários, livros didáticos ou apostilas escolares, livros sagrados, livros de receitas culinárias, folhetos com propagandas de comércio, revistas variadas.	69,6%

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa.

Quadro 5 - Ser e estar estudante na Educação de Jovens e Adultos

Gostam e consideram importante estudar na EJA.	90,9%
Ao terminarem os estudos na EJA pretendem continuar trabalhando e estudando.	53%
Não foram comunicados que estudariam na EJA ao serem transferidos para a modalidade.	31,8%

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa.

Quadro 6 - Sobre a formação cultural em distintos espaços da vida

Espaços	Nunca ou raramente frequentados
Teatros	63%
Cinemas	52%
Museus	89,3%
Shows de dança ou músicas	49%
Bibliotecas públicas ou escolares	66,6%

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa.

Os dados revelaram, claramente, que os(as) estudantes que estão na EJA consideram relevante e positivo estar na modalidade, apesar de uma considerável parcela dessa população não ter sido, sequer, comunicada sobre a sua mobilidade para tal segmento. O público-alvo manifestou interesse em estar permanentemente em formação, pois o trabalho se coloca de modo imperativo para suas condições juvenis.

No Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. Mas isso não significa, necessariamente, o abandono da escola, apesar de influenciar no seu percurso escolar. As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil (DAYRELL, 2007, p. 05).

Os resultados denotaram também que os(as) participantes possuem acessos reduzidos aos vários espaços culturais de formação, além da escola. Expressaram o gosto e afirmaram a relevância da língua escrita, sendo que esta se revela como uma

cultura pouco explorada devido às escassas formas de alcance e apropriação em seus trajetos formativos, nos distintos territórios que educam e acontecem a vida.

A presença de materiais escritos tanto na infância quanto na vida juvenil é insuficientemente experimentada em sua variedade de gêneros textuais. Na atualidade, a finalidade social da escrita apareceu predominantemente associada ao exercício da comunicação diária em aplicativos e redes sociais, já que 75,7% afirmaram acessar, diariamente, a internet.

Ademais, é possível identificar que um significativo extrato (43,9%) aponta dificuldades com atividades escolares que envolvem a escrita. O professor aparece como uma figura protagonista na busca por esclarecimentos, uma vez que 22,7% dos estudantes procuram resolver suas dúvidas sozinhos e o restante procura ajuda de um colega (33,4%) em sala de aula.

Diante disso, consideramos, ainda, os seguintes elementos:

- ✓ O contexto de redução das matrículas de EJA na Baixada Fluminense (VENTURA, 2017);

- ✓ A condição de gênero e raça prevalente na modalidade (CARREIRA, 2014);

- ✓ A condição socioeconômica da classe social trabalhadora (ARROYO, 2007, 2017; RUMMERT, 2007, 2008; RUMMERT, S. M.; ALGEBAIL, E.; VENTURA, 2013);

- ✓ A Educação de Jovens e Adultos como um direito humano (GADOTTI, 2013), bem como todos os aportes legais já mencionados neste texto, os quais tratam da referida modalidade.

Podemos dizer que os processos de apropriação e os múltiplos usos da cultura da língua escrita são essencialmente atravessados pela historicidade, que constitui a classe social na qual vivem esses sujeitos: os canais, os locais e as formas de contatos são exíguos, assim como os dados demonstraram.

Para os(as) jovens exercerem, de fato, tal cultura, como afirma Certeau (2012), seria necessário participarem com significado, do contrário, a escola apenas ensinaria suas formas, conteúdos e linguagens. Vale ressaltar que o sentido mais genuíno dos círculos de cultura em Freire (1981) propunha, em sua essência, fazer circular e democratizar a cultura plural, de modo a dialogar com os saberes que advêm das narrativas dos sujeitos e a estudar a realidade, rumo aos processos emancipatórios.

Considerações Finais

A fim de compor considerações acerca do objetivo do estudo exposto, afirmamos que este se fez cumprir na medida em que demonstrou os contatos dos sujeitos participantes da pesquisa, sobretudo no se refere ao exercício insuficiente de práticas e usos da língua escrita com significado.

Nesse contexto, a juvenilização na EJA nos convida a refletir sobre práticas educativas que, de fato, tenham significado para tais jovens. Para isso, faz-se importante investigar suas formas de exercer as juventudes, atravessadas por suas condições sócio-históricas de existências. Então, quais culturas da língua escrita esses jovens produzem? Há muito mais o que pesquisar sobre elas, pois foram e ainda são sufocadas em suas formas genuínas de nascimento, foram e ainda são perfuradas e inscritas nos/por processos de barbáries, no sentido benjaminiano.

A população juvenil que está na EJA tem direito não unicamente à educação, mas, através dela, à produção de culturas que possam se fazer significativas. Este estudo se propõe a compreender a necessidade de trabalharmos com a pluralidade de escritas juvenis, estas compreendidas como formas de produzir culturas, mais do que textos escritos. Para isso, reafirmamos: o alunado que está na EJA tem direito à cidade, tem direito à educação, tem direito a viver as juventudes, tem direito a todos os direitos humanos, mas são impedidos de exercê-los.

Por fim, sinalizamos que no Brasil, nos últimos cinco anos, em especial a partir de 2016, o campo das políticas públicas direcionadas à população da EJA vem sofrendo inúmeras rupturas e importantes extinções de setores destinados à modalidade pelo governo federal. Se desejamos, como sociedade, coletivizar as narrativas de nossas existências de modo cada vez mais humano e justo, certamente esse processo se faz por intermédio do acesso, da valorização e da expansão de políticas de educação que tratem a EJA a partir de um olhar mais justo e urgente.

Referências

ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; Giovanetti, Maria Amélia; Gomes, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Autêntica Editora. Belo Horizonte (MG). 2005. p. 19-50.

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida de jovens e adultos populares? **REVEJ@- Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v.1, n.0, p. 1-108, ago. 2007. Belo Horizonte, NEJA/UFMG, 2007.

_____. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 11ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 2004, 196 p.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, vol. 1. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1994. p. 197-221.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html>. Acesso em: 29 de set. de 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 de set. de 2016.

CARREIRA, D. Gênero e raça: A EJA como política de ação afirmativa. In: JR. R. C.; HADDAD, S. (Orgs). **A EJA em xeque**: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. 1. ed. São Paulo: Global Editora, 2014.

CASTRO, L. R. de. Juventude e socialização política: atualizando o debate. **Psicologia: teoria e pesquisas**. v. 25, n. 4, 2009, p. 479-487.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas com Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSTA, A. A. F.; EVANGELISTA, F.; PRADO, G. V. T. **Narrativas que nos transformam**: o que contam os educandos? São Carlos: Pedro & João Editores: 2017.

DAYRELL, J. A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação & Sociedade**. Doi: 10.1590/S0101-73302007000300022. Campinas, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em: 29 de set. de 2016.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. 149.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GADOTTI, M. Educação de Adultos como Direito Humano. 2013. **Revista EJA em Debate** Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/viewFile/1004/pdf>>. Acesso em 29 de set. de 2016.

GRACIANO, M.; LUGLI, R. S. G. Educação de Jovens e Adultos na diversidade e inclusão social: algumas reflexões. In: GRACIANO, M.; LUGLI, R. S. G. (Orgs) **Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Alameda, 2017.

GROPPO, L. A. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. (2004). **Revista de Educação do Cogeime**. Disponível em: <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/download/629/568>>. Acesso em novembro de 2018.

_____. **Juventudes: sociologia, cultura e movimentos**. Universidade Federal de Alfenas, 2016.

PARECER CNE/CEB 11/2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 29 de set. de 2016.

RUMMERT, S. M. **A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos**. 2007. Disponível em: <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigos/a-educacao-de-jovens-adultos-brasileiros-sec-xxi.pdf>>. Acesso em: 29 de set. de 2016.

_____. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil atual: do simulacro à emancipação**. 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigos/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-brasil-atual.pdf>. Acesso em: 21 de nov. de 2016.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. **Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado**. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/11.pdf>>. Acesso em: 29 de out. de 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6.Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **A reinvenção da alfabetização**. Revista presença pedagógica. Minas Gerais: Dimensão, 2003.

VENTURA, J. A diminuição das matrículas na EJA no Rio de Janeiro – cenários e enfrentamentos a partir do Fórum EJA/RJ. 2017. **Revista Cátedra Digital**. V.03. Disponível em: <<http://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/diminuicao-das-matriculas-na-eja-no-rio-de-janeiro-cenarios-e-enfrentamentos-partir-do-forum-ejarj/>>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p.191.

VÓVIO, C. L.; KLEIMAN, A. **Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultos: um balanço da produção científica**. Cadernos Cedes. Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio-ago. 2013.

O rap dos Racionais Mc's como contestação social e decolonização do pensamento: a voz da periferia paulistana em *Sobrevivendo no Inferno*

Diogo Bandeira de Souza (UFSCar)¹

Sílvio César Moral Marques (UFSCar)²

Resumo

O presente artigo tem por finalidade tecer análises críticas – à luz das teorias da Educação, bem como da epistemologia decolonial – acerca da obra fonográfica *Sobrevivendo no Inferno* (1997) do grupo de rap Racionais Mc's. Com isso, pretendemos tornar clara a relação da música negra periférica e sua práxis social com o espírito de autoconsciência necessário para o entendimento do próprio cenário que envolve os moradores locais e sua postura ativa diante da vida que os cerca. Ou seja, uma ação educativa social que se implementa a partir da voz coletiva, que é marginalizada, e que agora ocupa no rap seu lugar de fala e age como resistência (concreta) diante de um sistema opressor contínuo. Em um momento inicial faremos um recorte do contexto político e social dos anos 90, principalmente, em que os Racionais Mc's estão inseridos, a fim de tornar a análise de algumas de suas composições na obra *Sobrevivendo no Inferno* mais consistentes e compreensivas. Tais análises se farão por meio de observações do discurso estético em si, mas sempre com o compromisso de trazer seu entendimento para o campo da Educação.

Palavras-chave: 1. Rap do Racionais Mc's. 2. Educação. 3. Decolonização. 4. Arte engajada.

Os Racionais Mc's é um grupo de rap paulistano que surgiu no final dos anos 80 – para sermos mais específicos, em 1988 – e que se apresentava no metrô São Bento e alguns bailes blacks na periferia de São Paulo. Oriundos de um dos lugares, senão o lugar, mais violentos do país, o bairro de Capão Redondo, o grupo “liderado” por Mano Brown (Pedro Paulo Soares Pereira) era composto ainda por outros três “trutas”: KL Jay (Kleber Geraldo Lelis Simões), DJ do grupo, Edi Rock (Edivaldo Pereira Alves) e Ice Blue (Paulo Eduardo Salvador).

O quarteto lança seu primeiro disco oficial em 1990: *Holocausto urbano*, obra que retrata a miséria, o preconceito, o racismo e a violência na periferia da cidade

1. Doutorando em Teorias e Fundamentos da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar câmpus Sorocaba. E-mail: souzabdiogo@gmail.com.

2. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar câmpus Sorocaba. E-mail: silviocmm@ufscar.br.

mais rica da América Latina. Em *Holocausto urbano* temos a tônica temática que sempre acompanhou e ainda acompanha os Racionais Mc's. O espaço de voz da periferia negra (em essencial negra) é o que se observa nas letras do grupo de rap do Capão Redondo. Os Racionais não apenas cantam *a* periferia como cantam *com* a periferia *na* periferia. É importante dizer que o grupo se apresenta nos bairros periféricos, e seus palcos são sempre marcados por públicos muito próximos que interagem de fato com os rappers, os quais não fazem distinção entre seus “manos” que ali estão, tampouco põem em segundo plano os demais integrantes do grupo (dançarinos de rua, por exemplo, que constituem o quarteto em suas apresentações). Nisso já temos uma mostra da personalidade dos Racionais Mc's. Não há espaço para os fetiches da indústria do espetáculo, liderada pela lógica neoliberal de mercado, o qual marca a sociedade como um todo, no entendimento de mundo de um grupo que veio para sabotar o raciocínio do sistema e abalar seu sistema nervoso e sanguíneo (“Capítulo 4, Versículo 3”, *Sobrevivendo no Inferno*. RACIONAIS MC'S: 1997).

A centralidade da periferia

É de suma importância retomarmos alguns pontos importantes do contexto político social do final dos anos 80 e princípio dos anos 90 em que a sociedade brasileira está inserida. Vive-se o final do Regime Militar no Brasil, era longínqua marcada por forte opressão dos setores da comunicação, da arte, dos movimentos de emancipação política e social, da sociedade em si. Uma infinidade de crimes nunca explicados dentro e fora das favelas e o benefício de poucos em detrimento de muitos. O ano de 1985 põe fim ao Regime e, em decorrência disso, o Brasil tem o seu primeiro presidente não militar depois de muitos anos: José Sarney. Vice-presidente de Tancredo Neves, o qual é eleito em votação ainda num sistema de colégio eleitoral ao derrotar Paulo Maluf, mas não chega a assumir o cargo devido a seu falecimento; assim, José Sarney governaria o Brasil até 1989, ano de nossa primeira eleição presidencial por voto popular direto.

Concomitante a isso, temos a queda do Muro de Berlim, na Alemanha, o que, segundo o sociólogo e pesquisador Tiaraju D'Andrea, marca “a crise do ideário socialista em escala mundial”, fato esse que, juntamente com a derrota de Luiz Inácio Lula da Silva para Fernando Collor de Mello na corrida presidencial supramencionada, leva a esquerda a uma mudança de postura política marcada por alianças estranhas à sua própria história com partidos de centro e de direita (D'Andrea: 2017).

Assim, os movimentos sociais (organizados) de esquerda passam a se tornar menos comuns à periferia. Os símbolos que servem de referencial à comunidade periférica não mais estão presentes no cotidiano das massas que ali vivem. A Igreja católica, por meio de seus representantes da ideologia de esquerda, é cada vez mais rara no espaço das favelas e afins, e a Teologia da Libertação, movimento apartidário e profundamente marcado pelo pensamento científico humano que busca a emanci-

pação dos indivíduos oprimidos, torna-se agora um espaço vago nas comunidades. O que talvez explique a forte ascensão das igrejas evangélicas nesses mesmos espaços, levando às pessoas da periferia o discurso religioso e a ajuda antes largamente oferecida pelo movimento católico³.

Isso posto, em 1993, Paulo Maluf assume a prefeitura de São Paulo e com ele as comunidades pobres serão ainda mais renegadas. Defensor do lema “Rota na rua”, quando ainda era governador do estado (1979-1982), o então prefeito faria obras faraônicas na capital, mas sem jamais beneficiar diretamente a periferia, tampouco desenvolver programas sociais robustos a ponto de melhorar a qualidade de vida das pessoas que nela residiam. Programas como “Leve leite” (leite em pó distribuído nas escolas municipais na capital) e o “PAS” (Plano de Atendimento à Saúde) sempre se mostraram deficitários no dia a dia dos locais pobres da cidade. Nota-se, portanto, que o abismo social pouco diminuía naqueles tempos. O governo municipal de Paulo Maluf, em síntese, foi marcado por:

(...) remoções de favelas; privatização de serviços públicos; vertiginosos decréscimos na qualidade em áreas da educação e transportes públicos; políticas populistas como o Projeto Cingapura; evidentes desigualdades na alocação de recursos municipais entre bairros periféricos e bairros de elite, do qual se sobressaem os gastos em pontes, avenidas e viadutos na região sudoeste e; por fim, escândalos de corrupção (Idem, 2017; p. 98).

O contexto político e social que envolve a produção artística dos Racionais Mc’s e a vida de seus integrantes e das vozes marginalizadas que gritam em suas canções está assim posta: Fernando Collor de Mello na presidência da República, Luiz Antônio Fleury Filho no governo do estado de São Paulo e Paulo Salim Maluf na Prefeitura da capital paulista. Isto é uma visão totalmente condizente com os ditames neoliberais em que o pobre e o favelado são vistos sempre como um entrave, um problema a ser varrido para debaixo do tapete, como se costuma popularmente dizer.

Os juros comem cada vez mais o poder aquisitivo das classes menos favorecidas, ou melhor, esquecidas, o índice de desemprego é cada vez maior e a competitividade, por grau de instrução escolar, entre os pretos e os brancos uma utopia no sentido neoliberal dado à palavra; ou seja, a empregabilidade formal é largamente substituída pela sobrevivência na informalidade. Não é incomum vermos pessoas vendendo alimentos em barraquinhas postas próximas a Sacolões (local em que se vende hortifrúti a preço popular), produtos piratas, sejam de vestuário, sejam de eletroeletrônicos ou da indústria da arte (cassetes de filmes e músicas, cds). A exclusão causada pela política neoliberal impunha isso às massas. E evidentemente que impunha a violência letal também.

3. Aqui cabe importante ressalva. Segundo Tiaraju D’Andrea “Tal presença do catolicismo de esquerda na política nacional nunca ocorreu sem tensão no que tange ao âmbito interno à igreja católica. Assim sendo (sic), um ponto de inflexão decisivo nessas disputas ocorreu em 1989, quando, sob ordens do Papa João Paulo II, houve uma ingerência da igreja católica nas comunidades de base, visando seu enfraquecimento.

Entretanto, é importante frisar que os empregados no setor formal também não estavam em situação muito melhor. A política monetária imposta, a qual largamente beneficiava os empresários, investidores, banqueiros e afins, causava grande inflação e redução do poder aquisitivo do trabalhador assalariado. Não obstante, devemos ter a devida consciência de que os anos 90, e os próprios anos 2000, em seu quadro econômico, não podem ser dissociados do passado próximo que os constitui. Assim, Márcio Pochmann, em um de seus estudos, nos apresenta o seguinte dado:

A partir da década de 1980, contudo, o mercado de trabalho inverteu o sentido dos principais indicadores de comportamento. Com isso surgiu, então, o movimento de desestruturação do mercado de trabalho. Cresceu velozmente o desemprego aberto, cuja taxa mais do que quintuplicou nas duas últimas décadas, pois passou de 2,8%, em 1980, para 15%, em 2000. Da mesma forma, o aumento do desemprego veio acompanhado da diminuta geração de postos de trabalho, na maioria precária. No ano 2000, por exemplo, a taxa de precarização dos postos de trabalho ultrapassou os 40% do total da ocupação nacional. Vinte anos antes, em 1980, a precarização representava um a cada três trabalhadores ocupados (POCHMANN: 2006, p.113).

Diante disso fica evidente que estamos frente a uma economia que não dava aos pobres o acesso aos direitos básicos fundamentais. Cada vez mais o projeto neoliberal se introduzia na sociedade ampliando tais distâncias e hiatos em setores como segurança e moradia, por exemplo. Os condomínios fechados e o consumo de bens de grande valor (automóveis, helicópteros e estilos de vida opulentos) são impulsionados e juntamente com eles o comportamento individualista das pessoas que fomentam esse setor da economia e que fazem parte da classe social média, média-alta e alta (D'Andrea: 2017; p.99).

Além do processo de desassalariamento, observa-se uma modificação na natureza do emprego salarial. Até a década de 1970, por exemplo, crescia relativamente mais o emprego com registro formal, mas a partir dos anos 1980 aumentou a presença do emprego sem carteira assinada, o que significou a ausência dos tradicionais direitos sociais e trabalhistas (POCHMANN: 2006, p 114).

O poder privado, com aval dos governantes de suas três estratificações que agem de forma conjunta, ascende e subjuga ferozmente a camada pobre e periférica existente no Estado brasileiro desde então. Com o grande índice de desemprego formal, vêm também as fissuras nas instituições que representam o trabalhador. É evidente que o desemprego impacta nos sindicatos, os quais são sustentados pelos que possuem carteira assinada, o que restringe bastante suas ações em prol do trabalhador. Isso porque os que ora têm seus empregos, ainda que precarizados, não podem se indispor sob pena de também ampliarem a massa de desempregados. Assim, as greves também são bastante prejudicadas, e a representatividade trabalhista “controlada”. Ademais, os investimentos em setores como lazer, cultura e saúde também têm pouco alcance nas regiões periféricas do país. E em São Paulo, por óbvio, conforme citamos no início deste texto.

A história do Brasil regressa ao seu início conhecido: em detrimento de muitos haverá o benefício de poucos. Silenciar as vozes que buscam representar aqueles que querem ser representados é a sentença dada pelo Estado a esses. Sua ausência em meio às camadas pobres ampliava a violência, uma vez que uma economia e uma segurança que não contemplava negros oriundos historicamente da escravidão, norteados igualmente desvalidos e outros sem número de pessoas que estavam à mercê da própria sorte, não poderia levar a outra consequência senão a brutalidade. A se saber: 1992, a ação da PM de São Paulo na Casa de Detenção (Carandiru), que vitimou 111 presos; 1993, a morte de oito crianças com menos de dez anos de vida e adolescentes, que ficou conhecida como a chacina da Candelária, no centro do Rio de Janeiro; e no mesmo ano, 30 dias depois do ocorrido nas escadarias da Igreja da Candelária, a chacina de Vigário Geral, a qual foi atribuída a milicianos.

Só a periferia poderá salvar a si mesma

O contexto dos anos 80 e 90 pode ser sintetizado como sendo um período de ampliação dos poderes das classes hegemônicas e a ampliação da miséria dos desvalidos e desassistidos pelo Estado brasileiro. Desemprego, diminuição drástica do poder aquisitivo das pessoas pertencentes às classes sociais menos valorizadas, privatizações várias, dificuldade de acesso de pobres, negros e favelados aos espaços públicos centrais, incúria da administração pública no que tange aos aparelhos públicos nas periferias e talvez o principal: a sensação de falta de representatividade social de fato.

É nesse contexto que os Racionais Mc's estão compondo suas letras de rap. Estão "Sobrevivendo no Inferno". Por meio do rap, o grupo ouve e é ouvido pela periferia. Não buscam se colocar no lugar de ícones da juventude periférica que buscava um exemplo de vida, muito embora fossem e ainda sejam assim vistos pelos críticos musicais e outros estudiosos da relação do rap com a periferia brasileira. O próprio Mano Brown, em entrevista ao Programa Roda Viva (TV Cultura), em 2007, diz que não se vê como um exemplo, que os Racionais não têm pretensões de sê-lo (no sentido em que comumente se emprega o termo, é bom salientarmos).

O que o grupo busca é ser uma voz da periferia, e isso significa dizer que o rap dos Racionais tem como principal marca estética "uma negação da canção como a conhecemos, isto é, a canção do encontro: o rap é um gênero cantado por negros que reivindicam uma tradição cultural negra. *Mano é mano, playboy é playboy*" (BOSCO: 2017; p. 51; itálico do original).

O grupo da zona sul de São Paulo vê no rap uma arma de grosso calibre para enfrentar o Estado opressor: "*O preto aqui não tem dó.../Meu estilo é pesado e faz tremer o chão/Minha palavra vale um tiro, eu tenho muita munição... um terrorista da periferia.../eu tenho pra você/ Um rap venenoso ou uma rajada de PT*" ("Capítulo 4, Versículo 3", *Sobrevivendo no Inferno*. RACIONAIS MC'S: 1997).

Notam-se pontos relevantes nesses versos da letra dos Racionais Mc's, os quais marcam toda a sua obra, por assim dizer. Primeiramente a marcação clara da voz que canta: negra e da periferia, a qual não está a serviço dos poderosos. Não fará uma

arte de contemplação, mas de atitude; essa que é eticamente comprometida com seus pares, seus “manos”, “trutas”. Esse compromisso significa, conforme mencionamos no princípio do nosso texto, cantar a periferia para a periferia, com a periferia e estar na periferia para que isso ocorra. Nesse sentido é que reside um segundo ponto a se destacar: os Racionais rompem com a lógica daqueles que oprimem os pobres, favelados, pretos e afins ao partir para o confronto das ideias, opiniões e, essencialmente, pela arte. O ser humano (sociedade) é, segundo Ernest Cassirer, um ser cuja matéria-prima principal é a simbologia. E o que é a palavra senão um signo simbólico exclusivamente humano? E mais: trata-se de uma habilidade profundamente transformadora à medida que nos permite agir sobre o mundo que nos rodeia.

Ao usar a comunicação para e com seus pares, os Racionais Mc's desobedecem ao sistema que alimenta sucessivamente preconceitos e o racismo estrutural. A rajada de PT é forte, resistente, violenta, mas a violência da proposta pelo grupo do Capão Redondo se dá por meio da linguagem e do conteúdo de suas letras, ademais torna-se imperioso aqui afirmar: essa violência não é a esperada pelo opressor, porquanto é realizada exclusivamente de forma estética. Logo, rompe com a ideia senso comum de que a comunidade periférica somente sabe se manifestar de modo vândalo. No entanto, é importante frisar que isso não torna a obra – aqui compreendida como um todo e não apenas o álbum *Sobrevivendo no Inferno* – dos Racionais uma adequação à lógica do *homem cordial*⁴, conforme Sérgio Buarque de Holanda trata em seus estudos a constituição política e social dos brasileiros, pelo contrário, o quarteto da periferia da zona sul paulistana irá de encontro a essa estratégia aristocrata e burguesa de dominação do outro, ou seja, de colonização do pensamento das chamadas massas as tornando resignadas diante da realidade que se apresenta.

(...) Pergunta-se, então, por exemplo, qual o valor descritivo e, sobretudo, qual o valor político de um conceito como o de homem cordial, quando se pensa sob a perspectiva das relações de dominação. A regulação das relações sociais pelo afeto, em vez de por princípios abstratos, é um traço universal e espontâneo da cultura brasileira ou está determinado pelo lugar de classe (no caso dos mais fortes, porque não lhes interessa a impessoalidade republicana; no dos mais fracos, porque não têm força para contestar os mais fortes)? (BOSCO: 2017, p. 45-46).

Devemos acrescentar a essa formação do espírito brasileiro o projeto artístico de relacionar a exuberância da natureza brasileira à estética literária, por exemplo. E mais, em meio ao discurso da valorização intensa da natureza, cuja ideia é erigir uma

4. No livro *Raízes do Brasil*, de 1936, Sérgio Buarque de Holanda reflete sobre as estruturas e relações da sociedade brasileira. Nele apresenta o conceito de “Homem Cordial”, o qual pode ser compreendido pela reflexão de Souza (2007) que afirma que “a cordialidade brasileira não exclui a violência: pelo contrário, o Homem Cordial é um homem dado a atitudes extremas, capaz de agir com extrema violência. Extrema porque se trata de uma violência que atua fora dos meios legais de coerção, e extrema porque é a expressão de um comportamento incapaz de moldar-se a padrões legais e à ordem pública. A tal ordem o Homem Cordial contrapõe a lógica da esfera privada e de seus códigos particulares, que são os códigos dessa esfera. É essa violência que não é a violência weberiana, monopolizada pelo Estado, e, sim, a violência privada, sancionada por códigos particulares, que leva o autor a contestar a tese de ser a história do Brasil uma história incruenta, (...)” (p. 344).

imagem propagandística do Brasil e de seu povo, acomodar o princípio da miscigenação como um princípio de igualdade entre colonizados e colonizadores num primeiro momento e, posteriormente, entre os indivíduos brancos e os negros. O Romantismo brasileiro é a principal corrente estética a desenvolver essa narrativa, e em suas obras literárias isso é claro, evidente. Em José de Alencar (2019) temos seu maior nome, uma vez que obras como *O Guarani* (ALENCAR, 2019) e *Iracema* (ALENCAR, 2016) simbolizam o mito da miscigenação “bem resolvida” entre indígenas e portugueses, assim como da natureza exuberante que compensa todas as mazelas existentes no Brasil de outrora. A nação que nos é narrada e descrita na fase indianista do Romantismo brasileiro nos leva a não considerar a existência de um racismo estrutural.

Todavia, o mesmo Romantismo, em sua terceira fase (geração), nos leva a Castro Alves e a questão do negro escravo na terra do “tudo o que se planta dá”, conforme diz um trecho da carta de Caminha (CAMINHA, 2017). Reconhecido como o poeta dos escravos, Castro Alves em sua poesia social levará os brasileiros a refletir sobre as condições do negro africano nas fazendas em que “vivia”. Poemas como “Vozes da África” e “Navio negreiro” (ALVES, 2019) denunciam a violência, a miséria e a inumanidade a que o negro é submetido ainda no convés dos navios, da crueldade com que os transportavam de suas terras a solo brasileiro para serem açoitados e depois abandonados à própria sorte a partir da Lei Áurea principalmente.

Mesmo sendo de grande valor, a obra de Castro Alves não representa a voz do negro na arte. Apesar de mulato, o poeta vinha de uma realidade social que jamais os braços da escravidão alcançariam. Por isso, não podemos dizer que a voz que ecoa nos versos do poeta baiano seja negra no sentido em que estamos aqui tratando neste texto. Muito embora a consciência étnica nela seja inegável. Afirmamos que não se trata de uma voz negra, não por Castro Alves ser mulato, mas por não ser um escravo.

Assim, talvez a literatura brasileira nos dê um outro nome que atenda o que estamos aqui afirmando ser uma voz negra que vivenciou a miséria negra com bastante força: Carolina Maria de Jesus. Mulher, negra, favelada e mãe solteira, nascida em Minas (1914) e falecida em São Paulo (1977), escreveu em folhas avulsas, em meio aos intervalos de tempo na sua trajetória diária de catadora de papelão no bairro do Canindé (onde vivia) e adjacências, a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de 1960 (JESUS, 2019). Devemos deixar claro que os escritos de Carolina de Jesus sobre a vida na favela e suas grandes dificuldades eram seus pensamentos críticos sobre aquele cotidiano e inicialmente não têm pretensões estéticas. Tratava-se de um diário essencialmente. Não obstante, Carolina de Jesus escreve poemas que retratam a vida na favela do Canindé e toda a sorte de intempéries que se enfrentam neste lugar. Temos aí a voz negra sobre as questões negras (não apenas) num local marcado pela miséria que acomete essa massa de pessoas. Assim como a escritora, os Racionais Mc’s também serão autores da denúncia que fazem. Ou seja, as dificuldades da periferia serão contadas pelas pessoas que a habitam, portanto, por quem a conhece. Segundo Acauam Silvério de Oliveira, professor de Literatura brasileira da Universidade de Pernambuco

A atuação do grupo foi decisiva para fazer do rap muito mais que uma simples representação da periferia. Sua radicalidade e seu senso de ‘missão’ (afinal, ‘rap é compromisso’, já dizia Sabotage) ajudaram a desenvolver um espaço discursivo em que os cidadãos periféricos puderam se apropriar de sua própria imagem, construindo para si uma voz que, no limite, mudaria a forma de enxergar e vivenciar a pobreza no Brasil. O impacto da produção dos Racionais consiste, sobretudo, em sua extraordinária capacidade de formalização desse novo tipo de voz coletiva que emerge: uma fala da periferia para a periferia... Porém, ao contrário de outros gêneros – como o samba, por exemplo –, o sujeito que fala no rap não pode ser incorporado enquanto símbolo de uma coletividade nacional (OLIVEIRA: 2018, in: Racionais MC's. Sobrevivendo no Inferno, p. 23-24).

Percebe-se uma prática educativa não formal na conduta dos integrantes do grupo em relação à periferia *para, com e que* canta, porquanto as letras promovem a ação de refletir sobre a realidade que os circunda e a partir disso agir sobre ela de maneira a ressignificar o espaço da favela e afins. *“Para os Racionais, [o rap] tratava-se de afirmar o valor de uma tradição eminentemente negra (não mestiça), capaz de funcionar como lugar de referência horizontal para negros, quase sempre em posição desfavorável na sociedade do espetáculo”* (BOSCO: 2017, p. 51-52).

O radicalismo do grupo ao não aceitar outras etnias, apesar de sofrer críticas de terceiros, é sua principal marca. Os Racionais, grupo inspirado por Tim Maia, Jorge Ben Jor, grupos de rap americano e líderes da comunidade negra como Malcom X e Martin Luther King, veem na unidade negra sua resistência à exclusão social e, principalmente, à igualdade almejada: *“o problema do reconhecimento só pode ser resolvido coletivamente, pela identificação com uma tradição própria e um sistema de valores comum”*. (Idem: 2017, p.52) A lógica que guia os Racionais é a horizontalidade já mencionada. Com efeito, não se apresentam como “pop stars” para seu público; é a voz negra representada por si mesma. E mesmo, hoje, atingindo inclusive a classe média com suas canções, não permitiu à indústria cultural modificar sua essência periférica:

Seu comercial de TV não me engana/Eu não preciso de status nem fama/Seu carro e sua grana já não me seduz/E nem a sua puta de olhos azuis/Eu sou apenas um rapaz latino-americano/Apoiado por mais de cinquenta mil manos/Efeito colateral que o sistema fez/Racionais, capítulo 4, versículo 3 (“Capítulo 4, versículo 3”, Sobrevivendo no Inferno. OLIVEIRA: 2018, p.56).

O princípio ético que rege a trajetória dos “manos” do Capão Redondo é ao nosso entendimento marcas do pensamento decolonial⁵ que se opõe à dominação da

5. É importante destacar a diferença entre os sentidos dos termos “Descolonial” e “Decolonial”. Para tanto, valemo-nos do artigo de Santos (2018), o qual afirma que *“O decolonial seria a contraposição à “colonialidade”, enquanto o descolonial seria uma contraposição ao “colonialismo”, (...). Para Aníbal (Quijano 1992), colonialismo diz respeito a uma <relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes>. (...) A colonialidade é referente ao entendimento de que o término das administrações coloniais e a emergência dos Estados-nação não significam o fim da dominação colonial. Há, como afirma o autor, a continuidade da estrutura de poder colonial e, portanto, da dominação colonial, por meio do que denomina colonialidade sendo, então, posta a necessidade de um movimento teórico*

classe dominante, que atribui à vida valores estritamente racializados, assim, naturalizando preconceitos e racismos. Essa *desobediência* ao mesmo tempo que representa a periferia (haja vista que lhe dá voz), também a educa por princípios não prescritivos e dogmatizantes, uma vez que isso seria repetir o tom professoral e arrogante com que a elite – senão toda ela, mas sua grande maioria – se dirigiu e ainda se dirige (historicamente) às comunidades negras, indígenas, pobres, periféricas e mulheres. Essa consciência assim é tratada, segundo Walter Mignolo.

Na América do Sul, na América Central e no Caribe, o pensamento descolonial vive nas mentes e corpos de indígenas bem como nas de afrodescendentes. As memórias gravadas em seus corpos por gerações e a marginalização sócio-política à qual foram sujeitos por instituições imperiais diretas, bem como por instituições republicanas controladas pela população crioula dos descendentes europeus, alimentaram uma mudança na geo- e na política de Estado de conhecimento. O ‘pensamento descolonial castanho’ construído nos Palenques nos Andes e nos quilombos no Brasil, por exemplo, complementou o ‘pensamento indígena descolonial’ trabalhando como respostas imediatas à invasão progressiva das nações imperiais europeias (Espanha, Portugal, Inglaterra, França, Holanda). As opções descoloniais e o pensamento descolonial têm uma genealogia de pensamento que não é fundamentada no grego e no latim, mas no quechua e no aymara, nos nahuatl e tojolabal, nas línguas dos povos africanos escravizados que foram agrupadas na língua imperial da região (cfr. espanhol, português, francês, inglês, holandês), e que reemergiram no pensamento e no fazer descolonial verdadeiro: Candomblés, Santería, Vudú, Rastafarianismo, Capoeira, etc. (MIGNOLO: 2008, p. 291-292).

A epistemologia decolonial é fruto das vivências daqueles que fazem parte de uma camada da sociedade que não teve o direito de analisar sua própria história. O corpo é sua principal memória histórica, mas sua língua também o é; seja ela indígena ou de matriz africana. Aqui, novamente, podemos observar na obra fonográfica *Sobrevivendo no Inferno* a presença da desobediência epistêmica ao abrir, em tom de homenagem, sua sequência de músicas com “Jorge da Capadócia”, de Jorge Bem Jor, canção em tom de prece que se inicia com “Ogunhê”. Trata-se de uma saudação dirigida, por seus fiéis, a Ogum, orixá masculino que no catolicismo equivale a São Jorge, portanto, ao sincretismo religioso. A obra em questão é toda ela marcada pelo rito religioso e pelo indivíduo dividido entre as leis divinas cristãs, pagãs e a violência social financiada pelo Estado. Isso fica evidente na capa do disco, a qual traz uma cruz dourada, reluzente e salmo bíblico com referência a Davi, e em sua contracapa um negro segurando uma pistola (revólver), também seguido da finalização do referido salmo. O rito religioso é liderado por um homem que traz “uma Bíblia velha, uma pistola automática/Um sentimento de revolta” (“Gênesis”. *Sobrevivendo no Inferno*.

-político de contraposição: o decolonial.” Num primeiro momento, como no texto de Mignolo, ainda não está marcada a diferença entre os diferentes conceitos, mas com o avançar da década de 2010, os usos distintos passaram a se tornar mais marcados, produzindo, assim, enfoques teóricos distintos.

OLIVEIRA: 2018, p. 45) e que se autodenomina “malandro ou otário, padre sangüinário” (“Capítulo 4, versículo 3”. Idem: 2018, p. 50).

Esse mesmo “padre” dá voz a tantos vários outros homens com suas tantas histórias de vida e de crime que estão tentando sobreviver no inferno dentro e fora das grades. Em “Diário de um detento”, letra composta por diversas mãos que cumpriam pena na Casa de Detenção de São Paulo (Carandiru), “*uma parceria entre Jocenir, um dos sobreviventes do massacre do Carandiru, e Mano Brown*” (OLIVEIRA: 2018, in Racionais Mc's. Sobrevivendo no Inferno, p. 29), Mano Brown, intérprete do padre, diz a um “moleque”: “...cê quer o quê?/A vida bandida é sem futuro/sua cara fica branca desse lado do muro/Já ouviu falar em Lúcifer?/...Um dia no Carandiru, não ele é só mais um/comendo rango azedo com pneumonia” (“Diário de um detento”. *Sobrevivendo no Inferno*: 2018, p. 86).

É perceptível que os Racionais Mc's não buscam outra alternativa para a periferia senão evitar que ela sucumba à criminalidade. Sem uma referência externa como pastorais, partidos políticos verdadeiramente comprometidos com a favela e muito menos o Estado, cabe a ela mesma se organizar e agir. Com isso, o diálogo é preciso e a mobilização só se faz nessa grande comunhão que acaba por educar a si mesma. Surge uma pedagogia marginal comprometida com a periferia, e o rap é uma das suas instâncias. Como o próprio Mano Brown diz no Roda Viva (2007) em entrevista, após questionado sobre como superar as mazelas da violência e da precariedade no Capão Redondo (e na periferia paulistana como um todo): só a periferia poderá salvar a si mesma. Grosso modo, foi essa a resposta do “líder” dos Racionais à época. Quando os pobres e desvalidos não mais esperarem por um Estado que os tem como “*ser humano descartável... como modess usado ou Bombril (sic)*” (idem, p. 89) e se conscientizarem de que devem agir, ocupando os espaços na sociedade, enfrentando um sistema que encarcera o negro, o pobre e o favelado e que, assim, “esconde o que a novela não diz” (ibidem, p. 89), poderemos garantir equidade no Brasil e crescermos enquanto nação.

Reflexões Decoloniais

Nada mais distante da periferia e nada mais perto do mundo proposta pelos Racionais MC's do que a reflexão de Immanuel Kant, um dos principais representantes da filosofia eurocêntrica:

Esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. Sapere aude! (Ousa saber) Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é portanto a divisa do Esclarecimento (KANT, 2018, p. 10).

Aqui Kant indica que é o ser humano o responsável por sua menoridade, mas, no caso da periferia, nada mais falso: o tempo todo ele é socialmente levado a não poder se emancipar por conta das rodas da sociedade exploratória que giram nas Américas desde a “descoberta”, melhor dizer, Conquista! A saga de expropriação material, social e cultural imposta pelos Impérios Europeus não se extinguiu com a “independência”, ela se deslocou para a periferia, os guetos, a margem da sociedade para qual foram jogados os povos originais e os aqui trazidos como escravos para serem explorados.

Sair da “menoridade”, *Sapere aude* a realidade na qual vivem os marginalizados pelo processo de Conquista, esta é a música que os Racionais impuseram no final dos anos 1980. Decolonizar as práticas, os pensamentos e as ações: compreender *Sobre-vivendo no Inferno* nos proporciona uma nova maneira de perceber a necessidade de transformação da periferia em centro e o centro em periferia.

Referências

ALENCAR, José de. **O guarani**. São Paulo: Saraiva, 2019.

_____. **Iracema**. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2016.

ALVES, Castro. **O navio negreiro e outros poemas**. São Paulo: Saraiva, 2019.

BOSCO, Francisco. **A vítima tem sempre razão?:** lutas identitárias e o novo espaço público brasileiro. São Paulo: Todavia, 2017.

CAMINHA, Pero Vaz de. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Trad. para o português moderno de Ivo Barroso. São Paulo: Sesi-SP, 2017.

CASSIRER, Ernest. **Antropologia filosófica:** ensaio sobre o homem. São Paulo: Editora Mestre Jou, 2ª edição, 1977.

D'ANDREA, Tiaraju. **Contexto histórico e artístico de produção do fenômeno Racionais MC's:** uma ruptura musical. Música popular em Revista. Campinas, ano 5, v.1, p. 95-112, jul.-dez. 2017.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2019.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta:** o que é o esclarecimento? Trad. Luiz Paulo Rouanet. Brasília: Casas das Musas, 2008.

MIGNOLO, Walter D. “Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política”. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê:** literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

OLIVEIRA, Acauam Silvério de. "O evangelho marginal dos Racionais MC's". In: **Racionais MC's: sobrevivendo no inferno**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

POCHMANN, Márcio. Economia brasileira hoje: seus principais problemas. In: LIMA, J. C. F., and NEVES, L. M. W., org. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p. 109-131. ISBN: 978-85-7541-612-9.

RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no Inferno**. Produção: Gertz Palma. São Paulo: Cosa Nostra, p. 1997. 1 disco sonoro (50 min.), 33 1/3 rpm e CD, estéreo.

SANTOS, Vivian Matias dos. Notas desobedientes: Decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. In: **Psicologia e Sociedade**, vol. 30, p. 1-11, 2018.

SOUZA, Ricardo Luiz de. As raízes e o futuro do "Homem Cordial" segundo Sérgio Buarque de Holanda. In: **Cadernos CRH**, vol. 20, Nº 50, p. 343-353, 2007.

As Percepções dos Jovens Aprendizes no BOMPAR: um olhar da Pedagogia Social sobre o mundo do trabalho e projeto de vida

Leandro Alves Lopes¹

João Clemente de Souza Neto²

Resumo

O texto analisa narrativas de jovens trabalhadores na modalidade aprendiz, advindos da entidade certificadora Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto. Os jovens ressaltam a importância do trabalho e da formação proporcionada pelos educadores sociais para ajudá-los a refletir a realidade - crises e transformações no mundo do trabalho -, e vislumbrar a possibilidade de suprir as necessidades do cotidiano e elaborar um projeto de vida ético.

Palavras-chave: Jovens. Educadores Sociais. Projeto de Vida. Mundo do Trabalho.

Introdução

A crise que perpassa a sociedade moderna nos seus mais variados aspectos tem colocado em xeque a perspectiva de bem-estar em relação ao presente e futuro das pessoas. Uma das crises está relacionada ao mundo do trabalho, que no último século tem sofrido profundas transformações e precarização, seja na estrutura produtiva –automação ou sistema ciberfísico –, seja nas formas de representação sindical ou ainda na nova dinâmica de ser trabalhador – flexibilização, dissolução da identidade do trabalhador enquanto classe, na reprodução do trabalho, processo de formação do trabalhador e na fragmentação da luta por direitos. A classe trabalhadora é compreendida como a totalidade dos assalariados, que vendem a sua força de trabalho e é despossuída dos meios de produção. (ANTUNES, 1995 e 1999). A “[...] classe-que-

1. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Orientador Pedagógico Pastoral do Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto. Coordenador da Pastoral do Menor da Região Episcopal Belém/Arquidiocese de São Paulo e assessor da Pastoral do Menor do Estado de São Paulo triênio 2018/2020. E-mail: leandro.alps1@gmail.com

2. Doutor em Ciências Sociais, é professor, pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte, Cultura e História, e líder do Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social da Universidade Presbiteriana Mackenzie; é membro do Socius (Universidade Técnica de Lisboa), do Instituto Catequético Secular São José (ICA) e da Pastoral do Menor da Região Episcopal Lapa, São Paulo. Autor de livros e artigos sobre os direitos da infância e da adolescência. E-mail: j.clemente@uol.com.br

vive-do-trabalho, sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser” (Antunes, 1995, p. 23).

O capital especulativo e as políticas econômicas vêm produzindo crises desde o enfraquecimento e a transformação dos Estados de Bem-Estar Social, percebidas na materialidade – bens e acesso a consumo – e subjetividade – interações e mediações sociais – do trabalhador. Alguns autores sustentam a tese do trabalho como uma categoria de estruturação da vida, que impacta e configura as dimensões objetivas e subjetivas do ser humano³. Dessa forma, pode-se indagar como se repercutem os impactos dessa crise na vida dos jovens que tentam acessar pela primeira vez o mundo do trabalho formal. Pesquisas estatísticas apontam que a juventude é o grupo mais afetado em relação à precarização do trabalho. Mudanças na subjetividade são percebidas em nível global por meio das “novas condições juvenis”, representada a transição entre “[...] sociedade industrial para a sociedade informacional ou do conhecimento (CASTELLS, 2001), as quais estão influenciando com maior força os modos de vida das pessoas e estruturando mudanças aceleradas no funcionamento da sociedade” (ABRAMO; LEÓN, 2005, p. 16).

Essa passagem da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento tem gerado mudanças, melhorias, precarização, transformações e crises. Esse processo tem desarticulado os movimentos da classe trabalhadora, fragmentando-a, seja pelo aumento do número de movimentos sociais por reconhecimento e inclusão (negro, feminista, LGBT, deficientes, entre outros), seja pelo fortalecimento de movimentos nacionalistas, fundamentalistas ou ainda pela própria perda de identidade de classe.

Estas mutações criaram, portanto, uma classe trabalhadora mais heterogênea, mais fragmentada e mais complexificada, dividida entre trabalhadores qualificados e desqualificados, do mercado formal e informal, jovens e velhos, homens e mulheres, estáveis e precários, imigrantes e nacionais, brancos e negros etc., sem falar nas divisões que decorrem da inserção diferenciada dos países e de seus trabalhadores na nova divisão internacional do trabalho (ANTUNES, 2001, p. 43).

Tal crise é perceptível também nas relações humanas, na produção/consumo e na depredação ambiental, que vem se intensificando nas últimas décadas afetando a sociedade em escala global.

Esses rearranjos têm impactado a juventude em todo o mundo, e no Brasil não é diferente: segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD – de 2017, menos da metade dos jovens trabalham em empregos formais mesmo com a ampliação dos programas de políticas públicas de inserção e profissionalização de jovens das últimas décadas.

3. Cf. Robert Castel (1998) e Ricardo Antunes (1995).

Se menos da metade dos jovens – pessoas entre 15 e 29 anos – não trabalham em empregos formais, podemos acender um alerta quanto ao aumento das piores formas de trabalho como: escravo, subempregos, uberização, dentre outras formas de exploração da mão de obra sem seguridade estabelecida e prevista em lei, ou ainda sem condições de acessar o direito ao trabalho digno.

Diante desse quadro, há dúvida sobre como construir os caminhos futuros, uma vez que a perspectiva de futuro do jovem fica cada vez mais nebulosa diante de uma sociedade permeada de indeterminações e de insegurança.

Sendo o trabalho uma dimensão importante da condição humana, torna-se ainda mais especial para os jovens que tentam acessar o primeiro emprego; para esse grupo, trabalhar permite a garantia de recursos, o consumo de bens e serviços, como podemos destacar na fala de um dos participantes da roda de conversa: “[...] o dinheiro facilita poder sair com os amigos, namorar, fazer cursos, além de poder se vestir e usar equipamentos eletrônicos, e para isso precisamos fazer uns bicos até conseguir um emprego de carteira assinada, se não, não dá” (DEPOIMENTO JOVEM 4). O trabalho a partir da narrativa deste jovem tem também uma conotação de reconhecimento social, uma vez que o coloca na rota da dignidade e superação das condições de vulnerabilidade, quando esse se dá de forma legal – dentro dos parâmetros da lei.

Para muitos, a iniciação ao trabalho ocorre por meio dos chamados “bicos” ou empregos informais; tal cenário acaba confirmando a condição de vulnerabilidade social (POCHMANN, 2000), uma vez que a desigualdade social repercute nas condições objetivas da vida humana e na formação básica e profissional dos jovens. Essa realidade tem provocado grupos a reivindicar políticas públicas de emprego e de formação profissional, voltadas à população juvenil.

Nessa perspectiva, a lei 10.097 do ano 2000 – conhecida também por lei da aprendizagem ou lei do aprendiz – garante que, através de incentivos fiscais, as empresas favorecem a contratação de jovens entre 15 a 24 anos em regime diferenciado – carga horária menor, contrato por tempo determinado, salário mínimo-hora, dentre outras condições previstas em lei.

Art. 45. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado não superior a dois anos, em que o empregador se compromete a assegurar ao aprendiz, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz se compromete a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação (BRASIL, Decreto nº 9.579, de 2018).

Desta forma, a lei tem o caráter formativo, onde o jovem deve desenvolver a formação prática – na empresa – e a formação teórica – acompanhamento por uma escola técnica, Senai, Senac, Senar, Senat e SESCOOP ou por organizações sociais. As organizações sociais, sem fins lucrativos, que têm por objetivos a assistência ao adolescente e à educação profissional, devem ser registradas no Conselho Municipal dos

Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA. A seleção dos aprendizes deverá priorizar a inclusão de jovens em situação de vulnerabilidade ou risco social, tais como:

I - adolescentes egressos do sistema socioeducativo ou em cumprimento de medidas socioeducativas; II - jovens em cumprimento de pena no sistema prisional; III - jovens e adolescentes cujas famílias sejam beneficiárias de programas de transferência de renda; IV - jovens e adolescentes em situação de acolhimento institucional; V - jovens e adolescentes egressos do trabalho infantil;

VI - jovens e adolescentes com deficiência; VII - jovens e adolescentes matriculados em instituição de ensino da rede pública, em nível fundamental, médio regular ou médio técnico, incluída a modalidade de Educação de Jovens e Adultos; e VIII - jovens desempregados e com ensino fundamental ou médio concluído em instituição de ensino da rede pública (BRASIL, Decreto nº 9.579, de 2018).

Logo, este artigo analisou as percepções de jovens trabalhadores inseridos no programa de aprendizagem profissional (BRASIL, 2000), em uma organização pública não estatal como o Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto (BOMPAR).

Desde a promulgação da Constituição Cidadã de 1988 o aumento no número de ONGs sem fins lucrativos que desenvolvem programas e projetos destinados ao atendimento infanto-juvenil em condição de vulnerabilidade social vem a propiciar um debate e políticas públicas pioneiras, como afirma Abramo (1997). O BOMPAR torna-se um bom exemplo desta iniciativa da sociedade civil, pois forma uma rede de suporte psicossocial com a família, empresas e outros atores do sistema de garantia e proteção dos direitos, de modo a atenuar as frustrações, desesperanças, dificuldades desses jovens atendidos, frente a esse cenário de desigualdade social e precarização do trabalho, das políticas públicas, dos Direitos Humanos, entre outros.

Procedimentos da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu no BOMPAR, pelo contato dos pesquisadores com a entidade, um deles funcionário e o outro assessor no processo formativo dos educadores sociais. Esta entidade foi se legitimando na defesa e no atendimento de crianças, adolescentes, jovens, pessoas em situação de rua e idosos ao longo de 73 anos da sua existência, atuando na área da assistência social e educação na zona leste da cidade de São Paulo, sendo que há quase duas décadas vem formando e inserindo jovens no mundo do trabalho.

Esta entidade faz um esforço para garantir a educação profissionalizante a com um viés da Pedagogia Social uma vez que permite refletir a ontologia do ser humano como também a sua história de vida, ajudando-o a problematizar o cotidiano, os processos de exclusão, desigualdade e condições libertadoras. Segundo Brasil (2000), a inserção dos jovens no mundo do trabalho, somando o processo de aprendizagem/formação teórica e prática fornecido em parceria com entidades sociais e empresas,

torna-se espaço de referência e potencializadora para os jovens, uma vez que houve uma tendência de se separar formação e trabalho.

Para desenvolvimento do artigo, utilizou-se dos estudos bibliográficos a partir das categorias:

I. Juventude - Freitas (2007); Abramo (1997); Abramo e León (2005); Andrade (2008) e Pochmann (2000, 2004a e 2004b).

II. Mundo do trabalho - Antunes (1995, 1999, 2001 e 2004); Castel (1998); Vaspollo (2006); Ribeiro (2011).

III. Formação profissional - Frigotto (1998); De Andrade, Dos Santos e De Jesus (2016).

IV. Projeto de vida - Velho (1994); Mandelli, Soares e Lisboa (2011); Bock e Liebesny (2003); Bock (2007); Da Silva e Souza Neto (2012).

Utilizaram-se ainda legislações brasileiras, dados de institutos de pesquisas quantitativas nacionais e a técnica roda de conversa para a coleta de dados. Prática essa que põe em contato, de modo horizontal, pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

A roda de conversa é uma técnica que favorece o diálogo de modo dinâmico e produtivo, que acreditamos ser uma das formas mais ricas de gerar conhecimento, pois parte da escuta atenta das experiências narradas pelos sujeitos de modo compartilhado e reflete generosamente uma temática, o que sugere também um certo vínculo entre os participantes. Esta técnica propicia

[...] espaços de diálogo, em que os [jovens] podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. O objetivo é estimular a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da troca de informações e da reflexão para a ação. Trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação dos conhecimentos (COELHO, 2007, p. 2).

Participaram da roda de conversas dez jovens, de 18 a 20 anos, sendo quatro do sexo masculino e seis do sexo feminino. Ainda sobre o perfil dos jovens, a saber: quatro se declaram brancos, três se declaram pardos e três se declaram negros. Todos concluíram o ensino médio, mas somente três estão cursando o ensino superior. Metade dos jovens tem somente a mãe como provedora da família a outra metade tem o pai e mãe, tendo como renda socioeconômica familiar entre um e quatro salários mínimos. Sendo que um dos jovens é o provedor das necessidades familiares, a partir do seu salário e do programa de transferência de renda. Para sete jovens este é o primeiro emprego, e outros quatro já tinham trabalhado anteriormente, mas de modo informal. Os jovens que participaram da pesquisa são do curso de aprendizagem arco ocupacional⁴ administrativo.

4. Arco Ocupacional é a nomenclatura utilizada para um agrupamento de classificação brasileira de ocupações relacionadas, que possuem base técnica próxima e características complementares.

Iniciamos os trabalhos às 9h30 com apresentação do objetivo da pesquisa, explicação da técnica roda de conversa, o referendo dos acordos de modo a garantir fluidez no processo, além do compromisso com o sigilo da identidade dos participantes, decodificados os nomes dos jovens pelos termos Jovem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 apresentado no corpo deste texto.

O registro da roda de conversa aconteceu por meio de gravação de áudio e posteriormente transcrito e analisado. Uma das características que perpassa a dinâmica da roda de conversa é a livre discussão através de temas previamente propostos. Foram somados os temas: juventude, trabalho e projeto de vida, com as questões:

1. O que é ser jovem?
2. Quais são os desafios, inseguranças, angústias de ser jovem?
3. O que fez com que vocês procurassem o BOMPAR para fazer um curso profissionalizante?
4. Qual foi a contribuição do curso para sua empregabilidade?
5. Qual a percepção que tinham/têm sobre o trabalho?
6. Qual a importância do trabalho na vida de vocês e de seus familiares?
7. Quais são os desafios do primeiro emprego?
8. A formação do BOMPAR ajudou no seu projeto de vida? Como?
9. Quais relações fazem entre trabalho e projeto de vida?
10. Como vocês veem a questão da inserção no mundo do trabalho após o término do contrato de aprendiz?
11. Qual o valor do trabalho?
12. Vocês utilizam o salário para quê?

Juventude, educação e trabalho

A palavra juventude permite uma compreensão heterogênea e fluida, pois implica diferentes significados, de acordo com o contexto cultural, social e econômico, pois nos remete à ideia de um período da vida humana de transição entre adolescência e a condição adulta, ou ainda, uma vida dependente para uma vida autônoma. Logo a compreensão de juventude foi sendo construída historicamente pela sociedade moderna.

A noção mais geral e usual do termo juventude se refere a uma faixa de idade, um período de vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e ocorre uma série de transformações psicológicas e sociais, quando este abandona a infância para processar sua entrada no mundo adulto. No entanto, a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos

e significados sociais desses processos se modificam de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas. Além disso, é somente em algumas formações sociais que a juventude configura-se como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social (ABRAMO, 1994, p. 1).

De acordo com a legislação brasileira, compreende-se jovem toda pessoa de 15 a 29 anos (BRASIL, 2013). Considerando que a condição juvenil se inicia na adolescência, mas como bem sabemos, a adolescência⁵ – condição biológica, ligada à puberdade – não se estabelece na mesma idade para todos, logo é difícil estabelecer um período preciso. Com base nesta problemática, Andrade (2008) define juventude subdividida em três grupos: os de 15 a 17 anos – adolescente, 18 a 24 anos – jovem e 25 a 29 anos – jovem adulto. Porém existem outras formas de se definir a fase juventude, por exemplo, a linha da sociologia e antropologia que considera a condição juvenil uma

[...] cultura particular dos sujeitos jovens nos processos de transformações sociais contemporâneas (formativas, trabalhistas, econômicas, culturais). [...] Daí conjugam-se processos que vinculam à noção de juventude sob certos elementos que se visualizam com certa estabilidade: alargamento ou prolongamento da juventude, como uma fase da vida produto de uma maior permanência no sistema educativo, o atraso em sua inserção sociotrabalhista e de constituição de família própria, maior dependência em relação a seus lares de origem e menor autonomia ou emancipação residencial (ABRAMO; LEÓN, 2005, p. 17).

Sendo a juventude mais que uma transição para a vida adulta, ela passa a ser um conjunto de experiências socioculturais refletidas no presente, em que, por meio das experimentações, o jovem descobre o mundo que o cerca, seja pela afetividade, sexualidade, grupos culturais – dança, artes plásticas, música etc. –, seja pela religião, lazer, cidadania, ou ainda pelo trabalho. Nesta perspectiva a juventude está muito mais ligada à construção de possibilidades que deem respostas às suas necessidades imediatas e de posteriormente conseguir elaborar seu projeto de vida. É

[...] a partir da juventude que o indivíduo pode compreender a sua própria inserção na sociedade, ganhando em plasticidade, ao operar por conceitos, e ao possibilitar o uso da vontade no encaminhamento de sua vida objetivando transformações que passam a implicar em uma nova consciência de si mesmo e uma visão de mundo, capacitando-o a fazer escolhas e a tomar decisões sobre suas aspirações e seu projeto de vida (DA SILVA e SOUZA NETO, 2012, p.13).

Ser jovem representa uma pluralidade e uma singularidade, uma vez que as condições objetivas da vida variam de acordo com fatores financeiros, familiares, localidade onde reside, vulnerabilidades, oportunidades e acesso a determinados bens materiais ou intelectuais. Sendo assim, ser jovem não é pertencer a uma categoria homogênea. Em uma mesma cidade teremos várias expressões de juventude, até porque

5. Segundo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) a adolescência é considerada dos 12 aos 18 anos.

a sociedade sendo desigual reflete nas condições de desenvolvimento biopsicossocial de acordo com o poder aquisitivo.

Após a Constituição Federal de 1988 grupos da sociedade civil passaram a se mobilizar para debater e ajudar a construir políticas públicas tentando dar respostas aos dramas da juventude pobre, que era e ainda é exterminada, cooptada pelo crime organizado, sofre preconceito, vive gravidez precocemente, se suicida, abandona a escola, consome drogas ilícitas e tem dificuldades de inserção no ensino superior e no mundo do trabalho.

Até o final do século passado a política destinada à juventude se limitava à escolarização e ao encarceramento, como foi o caso da Febem, regida por uma doutrina de situação irregular. Os avanços do Estado Democrático de Direito propiciaram a formulação e efetivação de políticas públicas sobre o arcabouço da doutrina de proteção integral onde a juventude, a partir da educação, cultura, saúde, esporte, tecnologia, trabalho e assistência, passa a se tornar sujeito de direitos.

O tema acerca da juventude apresenta então uma ambivalência: ora é compreendida como potencial – promessa de mudança de estruturas corrompidas ou inadequadas –, ora como problema social – risco e vulnerabilidade. Abramo e León (2005) dizem que os debates e formulações de políticas públicas se centraram sobre quatro paradigmas. O primeiro tem a juventude como período de preparação, o segundo considera a juventude como etapa problemática, já o terceiro parte da juventude como ator estratégico para o desenvolvimento e o quarto, juventude como sujeito de direito.

A população brasileira, de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, para 2019, foi de 210.147.125. Em 2017, 50.404.221 eram jovens de 15 a 29 anos, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD e 28,7 % dos jovens somente estudavam; 35% só trabalhavam; 13,3% estudavam e trabalhavam e 23% não estudavam e não trabalhavam. Os dados advindos de pesquisas sobre a situação da juventude em suas mais variadas dimensões passaram a chamar a atenção dos meios acadêmicos e da imprensa, gerando um grande debate público. Uma delas sobre o aumento do número de jovens que nem estudam nem trabalham veiculado no canal de notícias pela internet G1, que aponta:

Do total de pessoas nessa situação, 7,4% afirmaram que já haviam concluído o nível de ensino que desejavam. Mas os demais motivos tiveram respostas variáveis de acordo com o sexo. Entre os homens, 49,4% afirmaram que as razões eram ou porque trabalhavam, ou porque estavam buscando emprego ou já conseguiram trabalho, que começariam em breve. Entre as mulheres, essa justificativa foi usada em 28,9% dos casos. O segundo motivo mais comum para os homens não estudarem é a falta de dinheiro para pagar a mensalidade, o transporte, o material escolar ou outras despesas educacionais. Ele foi apontado por 24,2% dos homens e 15,6% das mulheres (Portal de notícias G1 de 18/5/2018).

Mais de 11 milhões de jovens não estudam e não trabalham, sendo que mais de 70% deles estão entre os mais pobres do nosso país. Os meios de comunicação de

massa têm atribuído o termo “nem-nem” para definir os jovens que nem estudam nem trabalham, criando mais um rótulo para parcela da juventude. Esses jovens deveriam ser classificados talvez por “sem-sem”, pois estão sem oportunidades, sem condições financeiras, sem autoestima, sem projeto de vida ou condições para realizá-lo, enfim sem políticas públicas que os amparem.

Ainda de acordo com o PNAD mais da metade dos jovens não havia concluído o ensino superior e nem frequentava universidade em 2017. Entre os homens 49,3% justificaram o trabalho ou a procura de um, como motivo por não continuar os estudos. Já para 48,1% das mulheres se soma a esse argumento utilizado pelos homens os afazeres domésticos ou cuidado de pessoas.

Em tempos de desemprego em alta, a falta de experiência e escolaridade faz com que os jovens sejam os que mais sofrem com o declínio dos postos de trabalho. O IBGE aponta ainda que, entre os trabalhadores de 18 a 24 anos, a taxa de desemprego é mais que o dobro da taxa da população em geral. Enquanto a taxa geral ficou em 12,4% no segundo trimestre de 2017, entre os jovens esse percentual salta para 26,6%. “Naturalmente há ainda diferenças gritantes quando se observa o modo de vida e inserção no trabalho referentes ao jovem pertencente à família pobre e ao jovem pertencente à família rica” (POCHMANN, 2004a, p. 219).

[...] Castel (2009) e Guimarães (2004) acreditam que o valor do trabalho permanece sólido, mas tem se destacado mais pela sua ausência e pela reivindicação de um trabalho com sentido, do que por seu valor ético intrínseco, principalmente entre os jovens com nível de escolaridade baixo e condições desfavorecidas pelo seu habitus de classe, que vivem sua condição, trajetória e primeiros passos na carreira sob a crise do trabalho, com negação de direitos, ineficiência das políticas públicas e expostos a processos de vulnerabilidade sociolaboral pela aleatoriedade e falta de boas oportunidades de construção de relações no mundo (RIBEIRO, 2011, p. 62).

De acordo com o levantamento, a maior taxa de desemprego, no entanto, é da população com idade entre 14 e 17 anos, que chegou a 42,7%. Todavia, a legislação brasileira restringe a atuação profissional nesta faixa etária, que deve ser exercida sob condições preconizadas na lei 10.097 de 2000, e no Estatuto da Criança e do Adolescente, que em seu artigo 62 diz: “Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor” (BRASIL, 1990). A lei foi ampliada pelo Decreto Federal nº 5.598/2005 e revogada pelo Decreto nº 9.579, de 2018, segundo o qual todas as empresas de médio e grande porte devem ter aprendiz. Considera-se aprendiz a pessoa maior de 14 anos e menor de 24 anos que celebra contrato de aprendizagem, nos termos do disposto no artigo 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Porém

A Constituição Federal, após a Emenda nº 20/1998, passou a preceituar em seu art. 7º, inciso XXXIII a “proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos”. Nessa esteira, passou a necessi-

tar de lei infraconstitucional que regulamentasse a matéria como forma de política pública, criando mecanismos capazes de inserir esses jovens com mais de 14 anos no mercado de trabalho (DE ANDRADE; DOS SANTOS; DE JESUS 2016, p. 47).

Cerca de 386.791 jovens começaram a trabalhar por meio da lei de aprendizagem em 2017⁶; o número, no entanto, corresponde a pouco mais de 1/3 do potencial de vagas que poderiam ser destinadas a essa modalidade de contratação.

A lei da aprendizagem (BRASIL, 2000), para além dos benefícios materiais, culturais e intelectuais do acesso ao mundo do trabalho, tem contribuído para o enfrentamento das piores formas de trabalho, conforme descreve a Convenção nº 182 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada pelo Brasil, além de contribuir para diminuição da evasão escolar, uma vez que a frequência é um dos condicionantes. O trabalho então passa a ser visto como uma etapa primordial para o desenvolvimento humano de inclusão social, além de fazer com que os jovens “[...] se enquadrem ao conjunto de competências técnicas, científicas, culturais e afetivas que o mercado reconhece como desejáveis do ‘novo’ cidadão produtivo” (FRIGOTTO, 2008, p. 525).

O primeiro emprego representa uma situação decisiva sobre a trajetória futura do jovem no mercado de trabalho. Quanto melhores as condições de acesso ao primeiro emprego, proporcionalmente mais favorável deve ser a sua evolução profissional. O ingresso precário [...] do jovem no mundo do trabalho pode marcar desfavoravelmente o seu desempenho profissional (POCHMANN, 2000, p. 9).

Desta forma, nos unimos à reflexão de Pochmann (2000), que diz que quanto mais favorável e seguro o acesso ao trabalho formal, melhor será o desenvolvimento profissional e pessoal, garantindo ao jovem e a sua família possibilidades reais de superação dos desafios objetivos do cotidiano e a possibilidade mais concreta de projetar sua vida para além do presente.

Projeto de vida e trabalho

A ideia de projeto de vida nos remete a um plano de ação, que alguém se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida – profissional, educacional, afetiva, cultural, material, dentre outras. O projeto nada mais é que a integração da subjetividade com a objetividade, isto é, a forma de comunicação do pensar em relação ao executar é um instrumento que ajuda a lidar com o cotidiano, interesses e objetivos.

O projeto é a antecipação no futuro dessa trajetória e biografia, na medida em que busca, através do estabelecimento de objetivos e fins, a organização dos meios através dos quais esses poderão ser atingidos. [...] O projeto e a memória associam-se e articulam-se ao dar significados à vida e às ações dos indivíduos, em outros termos, à própria identidade (VELHO, 1994, p. 101).

6. Dados do Ministério do Trabalho, divulgados dia 16 fev. 2018. Disponível em: <<http://www.trabalho.gov.br/noticias/5493-em-2017-386-7-mil-jovens-aprendizes-foram-contratos-em-todo-o-pais>>. Acessado em 18 maio 2019.

Um dos processos elementares para se avançar no projeto de vida é o acesso ao trabalho remunerado, como afirmam Bock e Liebsny (2003), pois o trabalho apresenta-se como elemento central para sobrevivência, além de permitir o vislumbre do futuro e o reconhecimento da sociedade adultocêntrica.

Sendo o trabalho uma das dimensões que compõem a vida humana, também podemos dizer que é um dos elementos que podem constituir a identidade do sujeito, uma vez que favorece o poder de compra, fator determinante para que o indivíduo se sinta um cidadão. Assim, o trabalho passa a ser considerado acesso ao lugar social.

O trabalho permite aos sujeitos desenvolver sua criatividade e, por outro lado, prover fonte de emancipação, porém, com os processos de flexibilização e desregulamentação das leis trabalhistas das últimas décadas, abriu-se espaço para situações de vulnerabilidade. “Neste contexto, o desemprego e as formas precárias de inserção sociolaboral – informalidade, subempregos ou terceirização – aumentaram em quantidade e diversidade, rompendo com a estruturação do mundo do trabalho [...]” (RIBEIRO, 2011, p. 59). A flexibilização pode ser compreendida de acordo com Vasapollo (2006) como: flexibilidade salarial, flexibilidade de horário, flexibilidade funcional, dentre outras. Já Castel (1998) descreve a flexibilização como “moldagem do novo trabalhador” e diferente do trabalhador produzido pelo fordismo e taylorismo como descreve Antunes (1995).

Outra tendência que gostaríamos de apontar é a da expansão do trabalho em domicílio, permitida pela desconcentração do processo produtivo, pela expansão de pequenas e médias unidades produtivas. Por meio da telemática, com a expansão das formas de flexibilização e precarização do trabalho, com o avanço da horizontalização do capital produtivo, o trabalho produtivo doméstico vem presenciando formas de expansão em várias partes do mundo (ANTUNES; ALVES, 2004 p. 340 e 341).

Logo as novas moldagens do trabalhador e o problema do desemprego impacta diretamente a perspectiva de um jovem ao projetar sua vida. Muitos são iludidos pelo discurso: “se tem emprego o que falta são pessoas qualificadas”. Certamente o mundo do trabalho exige cada vez mais, porém a falta de emprego não reside na desqualificação dos trabalhadores, discurso que atribuiu a responsabilidade pela inserção profissional aos próprios indivíduos. O problema do desemprego está nas condições estruturantes do capital, na falta de políticas públicas efetivas de geração de empregos, trabalho e renda, dentre outras.

Quando se pensa na enorme massa de trabalhadores desempregados, as formas de absolutização da alienação são diferenciadas. Variam da rejeição da vida social, do isolamento, da apatia e do silêncio (da maioria) até a violência e agressão diretas. Aumentam os focos de contradição entre os desempregados e a sociedade como um todo, entre a “racionalidade” no âmbito produtivo e a “irracionalidade” no universo societal. Os conflitos tornam-se um problema social, mais do que uma questão empresarial, transcendendo o âmbito fabril e atingindo o espaço público e societal (ANTUNES; ALVES, 2004 p. 348 e 349).

É com base nestas reflexões que dialogamos com os jovens trabalhadores do BOMPAR para tentar refletir suas percepções sobre o ser jovem e o trabalho como meio para formulação do projeto de vida.

Análise dos dados

A primeira reflexão feita na roda de conversa foi “o que é ser jovem?”. Para os jovens 3 e 4 é: “[...] quando a vida começa a se tornar difícil”, “[...] muitas escolhas para serem feitas e decisões e nem sempre a gente tem clareza de qual decisão devemos tomar”. Trazem uma perspectiva de escolhas de caminhos a serem seguidos rumo à condição de adultos. O que fica bem exemplificado pelo Jovem 9, que diz: “começa um monte de pessoas em cima de você dizendo, tem que terminar o ensino médio, fazer uma faculdade, arranjar um emprego. Você começa a pagar conta em casa, a cuidar da sua economia. Então é muita pressão em cima do jovem”.

Esta visão concebe a juventude como um período preparatório e de transição, onde o jovem precisa cumprir uma série de etapas: “[...] essas definições se vinculam, de algum modo, à dimensão de fase do ciclo vital entre a infância e a maturidade” (ABRAMO; LEÓN, 2005, p. 6). Concepção introjetada na sociedade adultocêntrica, construída historicamente.

Já sobre os desafios, inseguranças, angústias de ser jovem, os participantes da roda de conversa compartilharam: os estudos, a independência financeira e um trabalho estável. Todas as respostas pairam sobre uma sombra de muita cobrança externa, o que tem gerado uma aflição aos jovens, como pode ser observado na fala do Jovem 2: “Cobrança, muita cobrança. A partir do momento que você termina a escola eles – os pais, familiares e amigos – cobram para você fazer o ensino superior e arranjar um emprego”.

A sociedade moderna preestabeleceu etapas para acessar a vida adulta impondo sobre a juventude uma série de condições. “Dizem que você tem que terminar o médio fazer uma faculdade, ter um trabalho” (Jovem 5). Contudo, “[...] essas condições não se realizam da mesma forma, nem no mesmo ritmo, nem na mesma ordem para todos. É comum, por exemplo, se ter filhos, sem ter concluído os estudos, e permanecer morando na casa dos pais” (FREITAS, 2007, p. 3).

A reflexão de Freitas (2007) corrobora a reflexão do Jovem 7: “Eu não acho que tem que ser necessariamente assim, mas a sociedade quase que impõe. Às vezes você não se interessa muito por aquilo mais tem que estudar ou fazer alguma coisa da vida”. Tal estado de pressão psicológico, indicado pelo jovem 7, tem se refletido em outros jovens que fazem também escolhas que não as deles, como, por exemplo:

Eu vivia sob pressão de meus pais e avós, quando terminei o médio tive que correr atrás de um emprego, curso ou faculdade, eu tinha que fazer algo. Aí você fica assim e agora o que eu faço primeiro? Emprego ou faculdade. Bom agora estou trabalhando então a faculdade só o ano que vem se Deus quiser (JOVEM 9).

Esse processo de pressão, angústia, cobrança e insegurança tem impactado na formação biopsicossocial dos jovens, levando-os a uma catarse coletiva, uso de drogas ilícitas, depressão, autoflagelo e suicídio. Se faz parte da construção social das pessoas, de acordo com a sociologia fundamentalista, concluir os estudos, viver do próprio trabalho, romper com a dependência familiar, sair da casa da família mantenedora, ser responsável ou corresponsável por uma moradia, casar-se estabelecendo uma nova configuração familiar, ter filhos, deve ser um processo que responsabilize primeiro a sociedade, o Estado e a família viabilizar as condições.

Estas [...] condições são uma tradução moderna para os fatores que, em todos os períodos históricos, definem a condição de adultos: depois do período de preparação, estar apto a produzir e reproduzir a vida e a sociedade, assumindo as responsabilidades pela sua condução (ABRAMO; LEÓN, 2005, p. 7).

Muitos são os fatores em que essas condições não se realizam de forma homogênea, mas certamente as condições de vulnerabilidade é uma delas, o que tem ocasionado ao menos dois dramas: um é o prolongamento da vida juvenil, isso é, uma dependência da estrutura dos pais em virtude das dificuldades financeiras, outro é ter de se tornar adulto sem as condições objetivas e subjetivas necessárias.

Sobre a independência os jovens destacam a preocupação de como conseguir alcançá-la tendo em vista o baixo poder aquisitivo: “Minha preocupação é de como sair de casa, como vou pagar um aluguel, comprar comida, minhas coisas” (Jovem 4). O trabalho tem o caráter de auxiliar na organização da vida dos indivíduos, e o poder aquisitivo é o fator de colocação social.

Estou trabalhando agora serei independente. Era o que eu achava, comecei a gerir as despesas e perceber que as coisas não são tão fáceis como pensávamos, tipo ter uma família, comprar uma casa. Isso porque moramos com nossos pais ainda. O que ganho só dá para comprar algumas coisas que eu quero (Jovem 6).

A remuneração financeira, segundo os jovens, serve para auxílio nas despesas domésticas, contudo, seu salário não representa uma parte significativa do orçamento familiar. O salário passa a servir às necessidades de consumo imediatas e aos desejos dos jovens. Então a independência se torna um projeto a médio e longo prazo. Como relata os jovens 7, 5 e 1: “Nossa e o prazer em conseguir ajudar em casa, conseguir comprar as coisas sem ficar pedindo para nossos pais” (Jovem 7). “Começo a entender quanto custa as coisas, o quanto meu trabalho custa, o quanto dá trabalho” (Jovem 5). “O primeiro desafio é conseguir administrar o dinheiro e a vontade de comprar, vi que vai demorar para que eu consiga se sustentar por conta própria” (Jovem 1).

De fato, a busca pela independência financeira é um dos primeiros objetivos dos jovens trabalhadores. Ter um salário é facilitar suas necessidades de consumo, o trabalho passa então a representar uma situação de inclusão social na medida em que consegue consumir. Para os filhos da classe-que-vive-do-trabalho buscar a profissionalização é uma oportunidade para conseguir se inserir de modo mais “rápido” no mundo do trabalho e serem incluídos socialmente.

Acho que todos aqui foram fazer o curso porque queriam trabalhar e para isso precisávamos de uma formação que nos ajudasse, graças a BOMPAR estamos trabalhando como jovem aprendiz, mas se não fosse essa oportunidade, não sei se seria fácil (Jovem 5).

Eu procurei o curso do BOMPAR, pois já tinha terminado o ensino médio e não tinha nenhuma base para procurar o emprego, além de estar cansada de ver o tempo da minha vida escorrer sobre meus dedos, no BOMPAR vi a oportunidade de parar de perder tempo, investindo em mim mesma (Jovem 9).

Na realidade o que o mundo do trabalho exige de nós é experiência, não é nem tanto o curso mais o quanto de experiência você tem, mas como vamos ter experiência se não nos derem oportunidade de começar? (Jovem 6).

O salário dos jovens que participaram da roda de conversa tem como principal destino, para metade do grupo, ajudar nas despesas domésticas, para Jovem 3 pagar a mensalidade da faculdade e para consumo de bens e serviços para fins próprios.

Sobre a percepção que tinham/têm sobre o trabalho revelam uma visão objetiva, conforme aponta o Jovem 10: “[...] ninguém começa a trabalhar no que gosta, trabalha para ter experiência e ir conquistando as coisas”. Sendo assim, o trabalho passa a ter um caráter de acessar novas possibilidades, até então restritas. “O trabalho é um passo para independência, pois te faz conhecer lugares novos, pessoas novas, culturas diferentes” (Jovem 4). O Jovem 10 complementa: “Eu não sabia andar na cidade, tinha medo, não andava sozinha, agora sei me virar, então se torna uma pessoa mais forte”.

E ao serem questionados sobre os desafios do primeiro emprego, quase todos imediatamente citaram mobilidade urbana – transporte público e trânsito. Muitos devido à configuração de os postos de trabalho estarem mais no centro da cidade e as regiões periféricas se tornarem dormitório e o transporte por linhas férreas, que é mais rápido, não chegam até essas regiões, fazendo com que os trabalhadores levem horas de deslocamento tanto para ir ao trabalho quanto para retornar às suas residências. Isso tem impacto direto na qualidade de vida, pois a jornada de trabalho, considerando a locomoção, passa a ser no mínimo de 10h, dependendo do trânsito ainda mais.

Os jovens sinalizaram que a formação e a empregabilidade que o BOMPAR, por meio da lei de aprendizagem, proporcionou contribuíram para que eles/elas ampliassem o universo cultural, como destacado pelo Jovem 8: “Eu não tinha perspectiva de vida, agora eu tenho. Enxergar além do que estamos acostumados, acessar espaços que não teríamos condições financeiras ou interesse, pois nossa visão era limitada”.

Começamos a ver que o mundo não é só o que a gente conhece tem coisas além, que nem a gente foi para uma feira caríssima de gastronomia, que eu nunca pensei que existia esse espaço, isso porque eu quero seguir na área, além de ser caríssimo, mas o curso forneceu gratuitamente para nos (Jovem 10).

Logo, a formação sociopedagógica, sociocultural, sociopolítica e sociopastoral do BOMPAR vai para além da capacitação técnica, aborda sob os domínios da Pedagogia Social a dimensão humana, comunitária, ecológica, espiritual e política, uma formação cidadã, que tem se mostrado eficiente para estes jovens poderem encarar o novo mundo do trabalho. Na perspectiva de Gramsci (1995), não se reduz a formação para preparação do trabalhador, mas sim a conscientização para superação da alienação do trabalhador e formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, com vistas à construção de projetos contra-hegemônicos.

A formação profissional do BOMPAR apoiada na Pedagogia Social tem se mostrado eficaz no que diz respeito à sociabilidade e fortalecimento dos valores e relações, pautados na dignidade, justiça e ética. Tal processo formativo “fez com que a gente aprendesse a se importar uns com os outros, a ser mais humano, fez enxergar o mundo diferente” (Jovem 4).

É perceptível na fala dos jovens que a formação tem por base as concepções da Pedagogia Social, pois ajuda o jovem a desenvolver uma visão crítica acerca da sociedade. “Nos ensinam a ter um olhar humano de fato, para situações da vida que até então não tínhamos ciência. A vida não é só isso, pode ser mais do que você pensa. E o curso te dá a oportunidade de não viver só a teoria, mas sim ir para a prática” (Jovem 2).

A Pedagogia Social a partir da práxis da libertação propõe o uso do método dialético, participativo, envolvendo o sujeito no seu próprio processo de problematização e descoberta, corroborado pelo Jovem 1: “[...] o curso faz você olhar para as pessoas, para seu bairro e faz a gente se importar com os problemas”. Acreditamos que

Esse período pode ser crucial para que [o jovem] se desenvolva plenamente como adulto e cidadão, sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem experimentar e desenvolver suas potencialidades. Nesse processo, permeado de descobertas, emoções, ambivalências e conflitos, o jovem se defronta com perguntas como: “Quem sou eu?”, “Para onde vou?”, “Qual rumo devo dar a minha vida?”. São questões cruciais que remetem ao projeto de vida, uma dimensão decisiva no seu processo de amadurecimento (LEÃO; DAYRELL; BATISTA DOS REIS, 2011, p. 1068).

O BOMPAR se torna ainda uma rede de apoio e suporte socioemocional para os jovens, contribuindo para resolução dos seus dramas, sendo potencializado pela proposta educativa que preza pela escuta, interpretação da biografia de cada jovem e valorizando os saberes e habilidades

Eu era muito tímida, com vergonha, a educadora me incentiva, ela te ajuda a superar, lá (BOMPAR) é uma família, se você tiver um problema emocional sabe que pode pedir ajuda, os educadores estão sempre dispostos a te acolher. Quem me ajudou e orientou foi o curso. Hoje eu consigo dialogar com as pessoas, me portar, expressar minhas ideias (Jovem 5).

Os jovens por hora não têm uma reflexão amadurecida sobre o cenário macro e suas influências nas transformações do trabalho, tampouco uma consciência de classe trabalhadora, que nas últimas décadas “fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se” (Antunes, 1995).

O trabalho reflexivo do educador social com os jovens, problematiza o acesso ao trabalho como via de responder às questões objetivas do cotidiano, de subsistência e de desconstrução do fetichismo da mercadoria. Acreditamos ser possível os jovens encaminharem-se para um amadurecimento de propósitos ou objetivos de vida. Nesse sentido, refletiu-se sobre como a formação do BOMPAR tem ajudado os jovens a pensar sobre seus projetos de vida. Para os Jovens 3 e 7 foi terem a possibilidade de vislumbrar uma possibilidade de ter uma perspectiva ou um projeto de vida: “A formação me ajudou a ter um projeto, eu não tinha, pra mim era um dia de cada vez” (Jovem 3). “Começamos a ter uma perspectiva das coisas, nos ajudou a pensar: eu posso ir além, sou capaz, posso fazer escolhas por conta própria, pois já me conhecia” (Jovem 7).

O projeto de vida está associado a uma possibilidade de existência, de superação dos desafios do cotidiano para poder olhar e caminhar em direção ao futuro ou de conseguir vislumbrar o futuro, o que exige o reconhecimento da sua identidade, autoestima, autoconfiança e protagonismo. Falar de projeto de vida é falar de possibilidades do “vir a ser”, que integra as dimensões psicológica, cultural e social. Logo um jovem que não consegue reconhecer sua identidade sofre com baixa autoestima, baixa autoconfiança, não conseguirá elaborar um projeto que passa a nortear sua vida, de forma a dar respostas as suas necessidades e sonhos.

A noção de projeto de vida aponta uma realidade constitutiva da pessoa e da coletividade, contextualizada culturalmente e abrindo-se para o domínio futuro. [...] todo projeto de vida se distingue por seu caráter antecipatório, organizador e regulador das principais atividades e comportamentos do indivíduo (MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011, p. 54).

Dessa forma, as práticas sociopedagógicas, sociopastorais, sociopolíticas e socioculturais devem ajudar os jovens a constituir projetos de vida que não sejam engessados, únicos, mas sim, dinâmicos, compostos por múltiplas e variadas alternativas reais, projetos que vão se somando ou se subtraindo de acordo com as possibilidades e oportunidades.

Assim, a Pedagogia Social tem um papel estratégico na educabilidade dos jovens, pois os ajuda a ter condições de fazer escolhas, já que o processo de desigualdade e violência gera nos corpos e mentes a desesperança, descrença e desumanização.

O que nos remete à importância do trabalho intencional dos educadores sociais; para os jovens, os do BOMPAR tiveram um papel estratégico nesse processo de reflexão sobre o projeto de vida, constatado na fala do Jovem 7: “O educador ajuda com seu exemplo de vida. Para nós da periferia é possível ter sonhos, projeto, acertar, errar,

mas precisamos correr atrás dos objetivos”. Isso devido a uma educação que preza pela ontologia do ser humano por meio de uma práxis libertadora, onde o educador social estabelece uma dialogicidade que é perceptível pelos jovens, já que educador e educando estabelecem um processo mútuo de ensino-aprendizagem e ação-reflexão-ação, como observado:

Nossa os educadores fazem mais perguntas do que dão respostas, fazem você pensar, nos dão conselhos e constrói alternativas. Não desistem de você, te ajuda a resolver os problemas familiares, pessoais ou profissionais. Por mais que os nossos pais nos apoiem, os educadores têm uma forma diferente de dialogar e se importar conosco (Jovem 1).

Os jovens reconhecem que o trabalho torna-se uma ferramenta para realização de etapas do seu projeto de vida; por exemplo: “Eu quero ser médico, estou trabalhando para custear um cursinho e poder alcançar meu projeto de vida, o trabalho é uma ferramenta que me ajudar a alcançar esse objetivo” (Jovem 3), ou ainda “[...] o mundo é movido pelo dinheiro para realizarmos nossos sonhos e desejos temos que trabalhar” (Jovem 8).

Na condição de aprendiz (Cf. BRASIL, 2000), isto é, contrato de trabalho por tempo determinado, foi refletido como os jovens veem a questão da inserção no mundo do trabalho após o término deste contrato? Quase que unânime a reação de preocupação e incerteza com que alguns se externaram: “Eu mal comecei e já fico preocupada, porque essa renda ajuda muito e vemos no noticiário como está difícil” (Jovem 1); Jovem 8 relata: “Se está difícil para os adultos que estão inseridos no mundo do trabalho há mais tempo que a gente, imagina para nós que estamos chegando agora”. Jovem 4 complementa: “[...] estamos com uma experiência graças à lei da aprendizagem, mas não sei como será, é muito incerto. Vejo nossos colegas e amigos de curso e da escola que estão procurando emprego, mas não estão conseguindo”. Sobre este último relato Antunes (2001) alerta:

[...] há exclusão dos jovens e dos idosos do mercado de trabalho dos países centrais: os primeiros acabam muitas vezes engrossando as fileiras de movimentos neonazistas e aqueles com cerca de 40 anos ou mais, quando desempregados e excluídos do trabalho, dificilmente conseguem o reingresso no mercado de trabalho; 6) há uma inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, particularmente nos países de industrialização intermediária e subordinada, como nos países asiáticos, latino-americanos etc (ANTUNES, 2001, p. 43).

Os jovens, ao refletir sobre o presente com base no processo histórico, vão percebendo a importância do trabalho para sua vida, meio para prover suas necessidades a curto, médio e ao longo prazo, relacionando-se com seu desenvolvimento, melhoria e mobilidade social sua e de seus familiares, conforme podemos ilustrar na fala do Jovem 10: “O trabalho é importante porque eu consigo ajudar minha família comprando coisas, pago algumas despesas, só porque tive acesso ao primeiro emprego como aprendiz, nossa como eu cresci e mudei como pessoa”.

Cabe destacar que a roda de conversa propiciou a ampliação do saber entre os participantes, já que cada uma partilha seu ponto de vista, onde todos, pesquisador e participante da pesquisa, se vinculam eticamente e aprendem. “Precisamos de narrativas que contribuam para a compreensão ampliada do que é e do que pode ser a realidade social na qual estamos vivendo [...]” (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 23).

Considerações finais

A sociedade atual exhibe os efeitos das recorrentes crises que perpassam as relações humanas – valores –, com o meio ambiente – predatória – e com a tecnologia – bélica –, o que nos fez refletir: quais perspectivas os jovens têm frente a esse cenário? Vêm segurança e a dos seus pares em relação ao futuro?

Os resultados da pesquisa indicaram que as reflexões dos jovens trabalhadores em relação ao futuro apontam o desejo da finalização do ensino superior e a possibilidade de acesso a uma profissão que favoreça uma independência financeira em relação aos pais. As cobranças e medos têm impactado na formação da sua subjetividade, uma vez que vivem com uma incerteza e insegurança frente a esse modo de ser trabalhador fragmentado, heterogeneizado e complexificado.

As políticas públicas de inserção de jovens ao mundo do trabalho são insipientes, pois não conseguem alcançar ainda a metade dos jovens brasileiros. No entanto, a Lei 10.097 (BRASIL, 2000) sem dúvida foi um marco e tem deixado um legado social, garantindo o direito ao trabalho, salvaguardando os menores de dezoito anos da exploração e trabalho infantil, garantindo assim que se desenvolvam sem prejuízo biopsicossocial.

A formação da classe-que-vive-do-trabalho e de seus filhos a partir de uma práxis libertadora deve romper com o ciclo fatalista do capitalismo que tem gerado crise sobre crise, impactando nas relações sociais e na subjetividade das pessoas, além de acarretar uma grave desigualdade social. Tal formação encontra raiz gramsciana e freiriana onde a aprendizagem parta da realidade concreta dos educandos, ajudando-os a compreender e incidir sobre mundo, assumindo o compromisso ético e libertador.

Precisamos difundir experiências como a do BOMPAR que adota a Pedagogia Social, que segundo suas lideranças tem mostrado êxito na aplicabilidade em diferentes contextos e territórios, já que as práticas socioculturais, sociopastorais, sociopedagógicas e sociopolíticas fornecem uma gama de possibilidades para os educadores sociais. E o grande legado vem sendo a incidência solidária e profética dos educadores na vida de milhares de crianças, adolescentes e jovens, ajudando-os a constituir a cultura do direito e, com isso, instaurar um novo paradigma para as relações cotidianas em que a justiça social e a vida se sobressaiam aos interesses opressores.

Referências

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.

_____. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. 1997. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/442_1175_abramowendel.pdf>. Acesso em 10 maio 2019.

_____; LEÓN, O. D. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2005. Disponível em: <<https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>>. Acesso em 10 maio 2019.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. O sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares. In: **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. Ozella S. (org.), p. 253-276. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRADE, C. C. **Juventude e trabalho: alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo**. Ipea, Mercado de Trabalho, (37), p. 25-32, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, p. 35-48, 2001. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/35174327.pdf>>. Acesso em 15 maio de 2019.

_____; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000200003&script=sci_arttext>. Acesso em 15 maio 2019.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n. 1, p. 63-76, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572007000100007&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso 15 jul. 2020.

BOCK, A. M. B.; LIEBESNY, B. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens de São Paulo. In: **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. Ozella, S. (org.), p. 203-222. São Paulo: Cortez, 2003.

Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 18 set. 2018.

_____. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10097.htm>. Acesso em 18 set. 2018.

_____. Decreto nº 9.579, de 22 de novembro 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9579.htm#:~:text=Consolida%20atos%20normativos%20editados%20pelo,da%20crian%C3%A7a%20e%20do%20adolescente%2C>. Acesso em 15 jul. 2020.

_____. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude-Sinajuve. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/L Lei/L12852.htm>. Acesso em 18 set. 2018.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

COELHO, D. de M. **Intervenção em grupo**: construindo rodas de conversa, 14º Encontro Abrapso. 2007. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_55.pdf>. Acesso em 18 dez. 2018.

DA SILVA, M. A. B.; SOUZA NETO, J. C. de. **Inserção no mundo do trabalho**: percepção do adolescente do ensino médio. 2012. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/06.pdf>>. Acesso em 1 jul. 2019.

DE ANDRADE, J. M.; DOS SANTOS, K. K.; DE JESUS, G. S. O Programa Jovem Aprendiz e sua importância para os jovens trabalhadores. **Interfaces Científicas-Direito**, v. 4, n. 2, p. 45-54, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/direito/article/view/2742>>. Acesso em 18 set. 2018.

FREITAS, Maria Virgínia de. **Juventude**: mapeando a situação. São Paulo: Cesepe, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis: Vozes, p. 25-54, 1998.

_____. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho Educação e Saúde**, 3 (5), p. 521-536, 2008.

G1, Portal de notícias. Cresce o número de jovens entre 15 e 29 anos que não estudam, nem trabalham. Publicado em 18/05/2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/cresce-o-numero-de-jovens-entre-15-e-29-anos-que-nao-estudam-nem-trabalham.ghtml>>. Acesso em 1 jul. 2019.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais orgânicos e a organização da cultura**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

IBGE. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf>. Acesso em 15 jul. 2020.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000400010&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 18 set. 2018

MANDELLI, M. T.; SOARES, D. H. P.; LISBOA, M. D. **Juventude e projeto de vida**: novas perspectivas em orientação profissional. *Arquivos Brasileiros de psicologia*, v. 63, p. 49-57, 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2290/229049716006.pdf>>. Acesso em 10 maio 2019.

OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. _____. (Org.) **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis: DP&A, 2010.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção nº 182 de 19 de novembro de 2000. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_236696/lang--pt/index.htm>. Acesso em 18 set. 2018.

POCHMANN, M. **A batalha pelo primeiro emprego**: a situação atual do jovem e as perspectivas no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo: Publisher, 2000.

_____. **Educação e trabalho**: como desenvolver uma relação virtuosa? *Educação e Sociedade*, 25(87), p. 383-399, 2004a. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000200005&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 15 maio 2019.

_____. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. *In: Juventude e sociedade*: trabalho, educação, cultura e participação. NOVAES, R. R. (org.) p. 217-241. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004b.

RIBEIRO, M. A. Juventude e trabalho: construindo a carreira em situação de vulnerabilidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 63, p. 58-70, 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2290/229049716007.pdf>>. Acesso em 10 maio 2019.

VASAPOLLO, L. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. *In: Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. R. Antunes (Ed.), p. 45-58. São Paulo: Boitempo, 2006.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

Juventudes e culturas juvenis: uma reflexão contemporânea

Roque Luiz Sibioni¹

Resumo

A complexidade e a pluralidade que perpassam os cenários juvenis levam-nos a perceber que o jovem e as juventudes são heterogêneos, diversos, singulares, não abarcados em conceitos universalizantes, também produtos de um mundo adulto e da indústria cultural. Assumem características próprias, autônomas, ao mesmo tempo em que carregam traços e condicionamentos dos contextos nos quais habitam. As juventudes são dinâmicas, dialéticas, ultrapassam as fronteiras sociais, geográficas, culturais, geracionais e grupais em busca de identidade, autonomia e emancipação. Não há uma juventude única e não há um único modo de ser jovem. A condição juvenil e os estilos juvenis estão condicionados pelas sociedades e culturas nos quais vivem. A classe e a condição social, o modelo econômico, as geografias, a garantia dos direitos, o acesso a oportunidades, as políticas públicas determinam os modos de ser jovem e de viver as moratórias sociais e vitais, marcadas por contradições, proximidades, diferenças, confrontos e rupturas.

Introdução

Refletir sobre o universo juvenil é um desafio e uma oportunidade de diálogo com as juventudes contemporâneas, reconhecendo os sujeitos jovens presentes nas mais diversas realidades geográficas, culturais, classes sociais, raciais, que somam vários paradigmas e inúmeras problemáticas relacionadas às suas visões de mundo, de sociedade, o que dá sentido para a existência, as políticas sociais, a vida escolar, profissional, familiar, o mundo do trabalho, os medos, as inquietações, os desafios, enfim, poderíamos criar muitas outras características ou referências a partir das quais refletir, conhecer e pesquisar o mundo das juventudes.

A complexidade, a pluralidade e a diversidade das temáticas que tocam os sujeitos e as problemáticas juvenis obrigam-nos a fazer uma contextualização histórica, ainda que brevemente, como uma possível estratégia de aproximação em vista de um conhecimento mais aprofundado do universo juvenil, ou de como esse fenômeno foi dando-se ao longo da história enquanto possibilidade de reconhecimento e

1. Graduação em filosofia (Unisal), graduação em teologia (Unisal). Especialização em comunicação social (USF). Mestrado em educação (Unisal). Doutorando em Ciências Sociais com ênfase em Juventude (UCSH – Chile).

diálogo com os jovens, e quais foram as principais questões que se fizeram presentes conforme as juventudes foram surgindo ou produzidas pelas culturas e sociedades. Reconhecemos a dificuldade de conceituar as juventudes em categorias, fase da vida, faixa etária, condição social, produto cultural. Deve-se considerar também as singularidades dos sujeitos, as situações concretas e históricas que os acompanham, quando falamos das juventudes.

As categorias utilizadas e os dados estatísticos nem sempre serão suficientes para abarcar as juventudes ou pronunciar-se sobre elas, pois não darão conta das singularidades performativas e subjetividades dos sujeitos que podem estar na mesma faixa etária de vida ou idade cronológica.

Ser jovem na cidade ou campo, indígena, negro, branco, homem ou mulher, rico ou pobre, que estuda e trabalha, ou só estuda ou só trabalha, nem estuda, nem trabalha, nem procura emprego (nem, nem, nem), do centro ou da periferia, solteiro, casado, deficiente, doente, desempregado, universitário, analfabeto, heterossexual, transexual, homossexual, dentre outros, não quer dizer que eles vivam as mesmas condições de ser jovem, que tenham as mesmas oportunidades, condições, recursos e acesso ao mundo do trabalho, à educação, aos direitos juvenis, mesmo podendo estar etariamente dentro de uma mesma categoria de pessoas que possuem a mesma faixa etária.

Há limites e condicionamentos de várias naturezas que interferem na forma de ser jovem, nas condições de como se vive a própria juventude, das problemáticas enfrentadas, dos sonhos e utopias e como vivem as juventudes. Esse artigo visa auxiliar uma melhor compreensão e aprofundamento de elementos que perpassam a temática das juventudes contemporâneas.

As juventudes sempre serão marcadas por elementos de contradições, contraposições e aproximações, por serem plurais, multiculturais e dialéticas. Os grupos e as culturas juvenis são de naturezas diversas e não cabem em padrões conceituais, sociais ou culturais que tendem à homogeneização. Elas também são produtoras de comportamentos, culturas, estilos de vida, visão de mundo, valores, ideais, lutas, sonhos, ideologias, crenças religiosas, filosofias de vida, demandas políticas, reivindicações educacionais e do mundo do trabalho, causas ecológicas que as lançam na história, as levam para as ruas, capazes de iniciar novos ciclos na história, nas sociedades e nas culturas e propor transformações, reivindicações de direitos, entre outros.

As juventudes são portadoras do novo, mesmo quando manipuladas por padrões culturais e sociais impostos pela indústria do consumo e pela “liquidez” contemporâneas que tendem a coisificá-las, rotulá-las ou invisibilizá-las. Elas têm o poder subjetivo e simbólico capaz de mudanças, implantar novos padrões culturais, sociais e de relacionar-se que lhes são próprios, constitutivos da sua natureza e condição do ser jovem. Assim, também, pode se tornar apáticas e indiferentes às problemáticas da realidade atual. Ao longo da história, das culturas e das sociedades,

os jovens foram, dialeticamente, objeto de disputa política, de revolução social, de rupturas e de contradições.

Juventudes: sujeitos juvenis e grupos juvenis

Abordar a temática das juventudes requer, em primeiro lugar, a compreensão de que há várias correntes de pensamento que pesquisam, refletem e pensam o universo ou o “fenômeno” juvenil. A sociologia é uma das ciências que procura aproximar-se das realidades juvenis com a finalidade de oferecer elementos, instrumentos, teorias, metodologias e autores que podem auxiliar numa melhor compreensão e conhecimento dos jovens, das culturas juvenis, conforme o que a situação e as circunstâncias requerem.

O conceito de juventude apresenta várias perspectivas para a análise do universo juvenil e pode ter duas abordagens: a externa, elaborada pelo mundo adulto e pela sociedade, na qual o conceito ou os jovens devem corresponder a um papel, a um padrão de comportamento determinado para eles, sem levar em consideração a participação e o protagonismo juvenil, e a abordagem interna, que é construída pelos jovens e a partir deles, ou seja, eles tornam-se protagonistas e construtores do ser jovem com suas linguagens, valores, comportamentos, afirmando que o jovem já é sujeito no presente e não apenas alguém em preparação para ser um adulto e assumir papéis de adulto.

Podemos dizer que o conceito sobre o juvenil é um conceito aberto, em construção. As dimensões temporais em torno ao juvenil unidas aos espaços concretos nos permitem integrar condições materiais e culturais que constroem a identidade do jovem como um sujeito que está em contínua evolução, marcado por contradições, conflitos, condições próprias do mundo juvenil, assim como existem as do mundo adulto, com as distintas singularidades de suas identidades plurais e de sujeitos históricos construídos (BELMONTE, 2009).

A abordagem construtora da juventude (externa) reproduz o conceito institucional. O juvenil é classificado em divisões geracionais e processos de formação para o adulto, ou seja, um potencial de adulto futuro, para a qual o jovem do presente tem pouca importância, nega-se o seu presente de jovem, substituindo-o por um futuro adulto que virá a ser, por meio da moratória social e alcançar esferas do poder, que beneficia uma parcela deles, pois a maioria deverá lutar para trabalhar e sobreviver.

A abordagem que favorece a participação e o protagonismo juvenil permite que os próprios jovens construam o conceito sobre o juvenil, que transforma radicalmente o seu dever ser jovem presente em sua função de dever ser adulto futuro. O importante não é o que o jovem chegará a ser: um adulto, senão o que ele já é: um jovem. Esta concepção provoca uma mudança radical no conceito ao negar o adulto futuro que o jovem não é, e afirmar o jovem que ele é, oportunizando a ele construir a sua própria identidade do presente.

Dessas duas concepções, nascem as lutas geracionais que disputam o poder sobre o jovem e o juvenil, uma construída pela sociedade, pelo mundo adulto e a outra construída pelo próprio jovem, a partir de si, do presente e de suas referências. Se por um lado, temos uma tensão e lutas por poder constantes, entre as duas concepções, por outro, temos a sobrevivência da ordem social estabelecida, na qual convivem os jovens e os adultos como categorias intergeracionais.

Historicamente, o jovem construído a partir dele sempre adquiriu tonalidades marginais estigmatizantes, e o jovem construído pelo mundo adulto, as generalizações. No primeiro dos casos (jovem construído pelo jovem) são recusadas as subculturas juvenis construtoras de estilos de vida e identidade diferenciadas com valores e imaginários comunitários distintos da “cultura dominante”. No segundo caso (jovem construído pelo adulto, sociedade) predominam as práticas e condutas sociais homogêneas, assim como os valores, princípios e estéticas etiquetadas como “corretas”. Neste sentido, a racionalidade instrumental institucionalizada constrói o jovem como modelo de adulto em transição (BELMONTE, 2009).

Só podemos falar do jovem, do juvenil ou das juventudes enquanto conceitos abertos, inconclusos. A construção dos sujeitos juvenis, mais do que dos conceitos, será sempre aberta e dialética, pois falamos de sujeitos construídos a partir da instituição (externa) ou dos próprios sujeitos (internas) que não abarcam a totalidade das juventudes; sempre partirão de sujeitos, grupos, culturas, situações, circunstâncias singulares.

A visão de juventudes gerada pelo modelo urbano industrial de desenvolvimento está embasada na transformação das relações existentes entre a família e o trabalho no processo de socialização. Essa transformação dá-se quando o processo de socialização do jovem passa a ser de responsabilidade da Educação e esta é concebida como meio de formar mão de obra qualificada para as ocupações que requerem certo grau de escolaridade. Nesse momento, o jovem é identificado com o estudante (SIBIONI, 2005).

Os estudos sobre as juventudes abordam diversos aspectos do universo juvenil e, geralmente, coincidem na impossibilidade de utilizar o termo juventude para abarcar todos os jovens, principalmente por existir diversas juventudes. A literatura em torno ao juvenil ocupa boa parte do século XX e do século XXI, já que elas, lidas em chave de mudança geracional, têm sido abordadas com especial interesse por entender que se trata do estudo sobre o futuro. O potencial de mudança ou reprodução geracional muitas vezes foi depositado nas cortes de jovens em termos econômicos (consumo, acesso ao mercado de trabalho); educativos (acesso a educação massiva secundária e ou universitária, vínculos com educação e trabalho) e políticos (o papel das juventudes como atores políticos ou como parte de organizações políticas), dentre outros (DERTEANO, 2013).

Para Bourdieu (2002), as divisões entre as idades são arbitrárias. A juventude e a velhice são construções sociais e culturais do mundo adulto. A fronteira entre

a juventude e a velhice é objeto de disputa de poder em todas as sociedades e as classificações por idade, sexo, classe social, dentre outras, acabam impondo limites e produzindo uma ordem na qual cada um deve se manter em seu lugar. Quando falamos que uma pessoa é jovem ou velha, adotamos um critério comparativo, pois sempre se é jovem ou velho em relação a outra pessoa. Por isso, a divisão em idades é objeto de manipulação. A juventude e a velhice são categorias ou conceitos construídos socialmente na luta entre jovens e adultos.

As relações entre a idade social e a idade biológica são complexas. A idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável. O fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. Faz-se necessário analisar as diferenças entre as juventudes. Poderíamos comparar condições de vida, oportunidades, acesso aos insumos básicos: educação, saúde, lazer, trabalho, segurança, cultura, direitos, jovens que trabalham e os da mesma idade biológica que apenas estudam.

Por sua vez, Derteano (2013) diz que Bourdieu situa a juventude numa dupla análise. Enquanto dimensão trans-histórica, a juventude é uma palavra que oculta a luta entre as gerações que ostentam posições de poder e a que aspira substituí-las. Por outro lado, revela o conflito em torno ao efeito que teve a massificação da escola secundária na segunda metade do século XX e a inflação e posterior desvalorização dos títulos. A escolarização secundária evidenciou tanto para as classes mais altas quanto para as mais baixas que há encerramentos geracionais que entram em direta contradição com as promessas mais gerais de acesso por mérito e realização educacional.

Segundo Margulis e Urresti (1996), a juventude é vista como etapa de transição para a vida adulta. Essa etapa juvenil da vida é considerada, por eles, como o período que vai da adolescência até a independência da família, a formação de um novo lar, a autonomia econômica que representaria os elementos que definem a condição de adulto e combina considerável maturidade biológica com relativa imaturidade social, marcada por cinco transições que se dão paralelamente: deixar a escola, começar a trabalhar, sair de casa (família de origem), casar-se e constituir um novo lar.

Para Abramovay e Castro (2015, p. 14), referindo-se a Margulis e Urresti (1996), juventude é uma construção histórica e social e não uma condição etária de um determinado ciclo de vida relacionado com formas de ver os jovens, às vezes estereotipada, referindo-se a acontecimentos sociais, históricos ou políticos, à classe social, gênero, raça, grupos, entre outros, que apesar da pluralidade e diversidade, podem conter elementos comuns. Cada época e cultura define diferentes maneiras de ser jovem influenciadas por situações socioculturais específicas. As experiências, as representações e os significados que definem a juventude não são únicos e “nem todas as pessoas de uma mesma idade percorrem esse período vital da mesma forma, nem atingem tal meta ao mesmo tempo”.

É necessário partir da afirmação de que realmente a juventude não existe. O que existem são sociedades de jovens histórica e culturalmente constituídos na heterogeneidade: classes sociais, culturas juvenis, sujeitos, corpos e linguagens totalmente distintos que têm seus espaços e seus tempos a sua maneira, indivíduos, seres singulares, com suas formas particulares de viver. Esta é uma complexa situação de compreensão frente ao que realmente tem sido e tem revelado a juventude através da história. Sempre se há estipulado que os jovens são uma unidade social e um grupo legalmente constituído que possui interesses comuns (HURTADO y ARIZA, 2017). Para Bonane, a

“definição do que é ser jovem [...] depende de que região do mundo se está falando, do momento histórico vivido, da cultura de cada sociedade e da condição social, que pode dar mais ou menos acesso a recursos e até definir a condição de vulnerabilidade do jovem. Isto significa que o conceito de juventude é uma construção social” (BONANE, 2015, p.11).

Para a Unesco (2004) há cinco elementos de referência para a definição da condição juvenil em termos ideais-objetivos: 1) a obtenção da condição adulta (meta); 2) a emancipação e a autonomia (trajetória); 3) a construção de uma identidade própria (questão central); 4) as relações entre gerações (marco básico para atingir tais propósitos); 5) as relações entre jovens para modelar identidades (interação entre pares como processo de socialização) (UNESCO, 2004 *apud* ABRAMOVAY e CASTRO, 2015).

Por sua vez, Ariès (1981) diz que a vida pode ser considerada como um fenômeno biológico, uma situação da sociedade. Porém dizemos “é a vida” para exprimir ao mesmo tempo nossa resignação e nossa convicção de que existe, fora do biológico e do sociológico, algo que não tem nome, mas que nos comove, que procuramos nas notícias e nos jornais, ou sobre o qual podemos afirmar “isto tem vida”. A vida torna-se, então, um drama, que nos faz transcender o tédio do cotidiano. Para o ser humano de outrora, ao contrário, a vida era a continuidade inevitável, cíclica, às vezes humorística ou melancólica das idades, “uma continuidade inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência real”, pois poucos seres humanos tinham o privilégio de percorrer todas essas idades naquelas épocas de grande mortalidade (ARIÈS, 1981, p. 38-39).

Na antiguidade, não havia a adolescência. Os jovens homens sem barba de traços suaves não eram adolescentes, pois já agiam como homens feitos, comandando e combatendo. A força viril, no caso dos meninos, exprimiria a adolescência e seria prefigurada no século XVIII pelo conscrito texto de um cartaz de recrutamento no final do século XVIII que referia-se à “brilhante juventude”: “os jovens que quiserem partilhar da reputação que este belo corpo adquiriu poderão dirigir-se a M. D’Ambrum... Eles (os recrutadores) recompensarão aqueles que lhes trouxerem belos homens”. O primeiro adolescente moderno típico foi a personagem Siegfried de Wagner: a música de Siegfried pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza

(provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência. Esse fenômeno, surgido na Alemanha wagneriana, penetraria mais tarde na França (ARIÈS, 1981, p. 46).

A juventude e a adolescência iriam tornar-se um tema literário e uma preocupação dos moralistas e dos políticos. Começou-se a desejar saber seriamente o que pensava a juventude, e ela começou a ser pesquisada. “A juventude apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada”. A consciência da juventude tornou-se um fenômeno geral e banal após a guerra de 1914, em que os combatentes da frente de batalha se opuseram em massa às velhas gerações da retaguarda. A consciência da juventude começou como um sentimento comum dos ex-combatentes, e esse sentimento podia ser encontrado no povo de todos os países beligerantes (ARIÈS, 1981, p. 46-47).

Como construção social, o conceito de juventude só passou a ser utilizado amplamente após a Segunda Guerra, época em que nascia o rock and roll, a primeira revolução cultural que só afetava os jovens: o rock era a música que eles ouviam, desprezada pelos adultos, também o estilo de se vestir e o comportamento, que vinham atrelados. Assim, nasceu a Juventude como conhecemos hoje (BONANE, 2015).

Na perspectiva antropológica, a juventude é uma construção social e cultural relativa ao tempo e ao espaço. Demonstra como cada sociedade organiza esse momento do ciclo vital situado entre a infância e a vida adulta, modelando as formas e os conteúdos dessa transição. As formas de juventude são mutáveis quanto à duração e consideração social. Seus conteúdos dependerão dos valores associados a este grupo de idade e dos ritos que marcam seus limites (HURTADO y ARIZA, 2017).

A percepção e a conceitualização da juventude moderna foram construídas em função da superação de um repertório de dependências concretas e da liberdade adulta a que se deveria chegar (trabalho, lugar próprio, família distinta da de origem, autonomia para tomar decisões). Segundo o modelo adultocêntrico instituído pela modernidade, hoje em dia torna-se cada vez mais difícil realizá-lo por parte das instituições sociais devido as transformações que incidem sobre as trajetórias juvenis. Esta é a origem do prolongamento contemporâneo do status “juvenil”, no sentido dependente, entre a maioria da população em cada país (HURTADO y ARIZA, 2017).

As juventudes não são “estados de espírito” e sim uma realidade concreta que tem sexo, idade, raça, fases, geração, condições, desigualdades em que precisam ser consideradas as condições materiais e sociais, seus contextos, suas linguagens e formas de expressão. Há um prolongamento da condição juvenil que se dá por conta de ao menos dois fatores: maior permanência no sistema educacional, dificuldade de ingressar no mundo do trabalho e adquirir autonomia e independência econômica, inclusive para a constituição de nova família (BONANE, 2015).

Pensar as juventudes e o juvenil requer levar em consideração culturas, gêneros, raças, classes sociais, condições socioeconômicas, circunstâncias, contextos geográficos, políticos, territórios, realidades urbanas ou rurais, crenças religiosas, estruturas familiares, entre outros, e serem contextualizadas na história, sociedade e cultura nas quais vivem. Elas são partes integrantes de determinadas gerações e sociedades relacionadas a outras, situadas no tempo e no espaço.

As juventudes são partes integrantes e constitutivas das culturas, das sociedades e da história, quer tenham reconhecimento ou sejam invisibilizadas. Em cada momento da história, das culturas e das sociedades será requerida uma maneira apropriada, com o auxílio das ciências humanas e sociais, de modo particular para fazer um caminho de aproximação, diálogo, investigação e conhecimento das juventudes, pois são frutos do tempo no qual vivem, com o que é próprio da condição como o vivem, com potencial de transformação.

Junto à tentativa de compreender e entender o conceito das juventudes e do juvenil, queremos propor uma breve reflexão sobre o conceito de geração, que nos ajuda a perceber que as gerações não são totalmente independentes ou autônomas; há vínculos, por mais frágeis que sejam, que as conectam e as interdependem, marcadas por tensões, valores, autonomias e rupturas.

Talvez seja essa uma das problemáticas que toca diretamente o tema das gerações: compreender os vínculos e as rupturas, os elementos e valores que as perpassam e os que as diferenciam, de onde nascem e como se emancipam umas das outras, qual a originalidade e a contribuição que oferecem para a transformação social a partir dos valores e originalidades que portam.

O conceito de geração

Iniciando a reflexão sobre o conceito de geração, podemos dizer que em cada etapa da vida há uma relação não linear ou cronológica, fundada na autonomia, compreendida em contraposição com a precedente ou a subsequente (FORACCHI, 1972). A compreensão do significado da noção de geração é fundamental para identificar quais elementos as aproximam, as distanciam e as distinguem.

Segundo Mannheim (1982, p. 290), “[...] a unidade de uma geração se constitui, essencialmente, pela locação similar de certos números de indivíduos”. A geração é uma categoria de análise que não é uma classe social ou um grupo determinado, mas caracteriza-se por uma localização social comum, uma dimensão histórica do processo social situada no tempo e no espaço que pode abrigar ou fazer emergir mais de uma geração ao mesmo tempo, ou seja, a cronologia, a história, o tempo e o espaço não delimitam a existência de uma mesma e única geração, mesmo que sejam elementos caracterizadores e identificatórios dela.

O jovem desafia a sociedade e a questiona em seus valores e em sua ordem. Eles acumulam características e experiências de outras categorias de idade, instaurando

uma situação de crise no processo de socialização dos jovens e na sociabilidade que desenvolvem. O estado de crise que marca social e psicologicamente a juventude é o ponto de convergência das diferentes caracterizações. As relações entre as gerações, o conflito ou a continuidade estabelecida entre elas são analisadas com base na crise de uma geração (FORACCHI, 1972).

Para Mannheim (1982), a crise da juventude é parte de um processo no qual as gerações novas são chamadas a atuar. Ela se desenvolve no momento em que o jovem procura integrar-se à vida adulta. Este processo faz com que o jovem se depare com valores antagônicos entre si, confrontando-se com eles e promovendo mudanças sociais que conduzem a sociedade a circunstâncias novas, ou seja, a crise leva o jovem a se reinventar e propor mudanças e rupturas que garantem a dinamicidade e a dialética da sociedade.

A noção de geração comentada por Foracchi (1972) corresponde a uma similaridade social que abrange grupos de idades afins, determinados pela natureza da locação e por sua relação com outros membros da sociedade. Segundo ele, Mannheim (1966) entende que “os membros de uma geração estão, em virtude da similaridade de locação, igualmente expostos a uma mesma fase do processo coletivo”. Eles compartilham experiências e situações de vida em comum por serem de forma ordenada e estratificada, são responsáveis pela afinidade de locação social, gerando a formação de um estilo característico de cada geração, garantindo a continuidade e as diferenças entre elas. Para Foracchi (1972, p. 22) “[...] a continuidade das gerações é fundamental para assegurar a criação cultural e a transmissão da cultura” (MACHADO, 2011).

Estudando as “gerações novas”, Mannheim (1982) diz que em muitas sociedades, o que diferencia as pessoas mais jovens, das mais velhas, é que as mais velhas gozam de maior prestígio em relação às mais novas e os jovens se integram em grupos ou movimentos que influenciam a realidade dos rumos dos acontecimentos.

A juventude é vista por Mannheim (1966) como “recurso latente”, à disposição, em cada sociedade de cuja mobilização depende sua vitalidade. Cada sociedade decide ou não utilizar o recurso latente ou privilegiar as gerações mais velhas. As reservas vitais, epistemológicas, culturais e espirituais da juventude serão deliberadamente negligenciadas, enquanto não houver desejo colidente contra as tendências até então vigentes na sociedade.

Nas sociedades nas quais não são valorizados e aproveitados a vitalidade e o recurso latente da juventude (capitais juvenis), ela se mostra claramente conservadora e disposta a integrar-se na vida adulta sem a necessidade de modificar a ordem social vigente. Porém, há sociedades que utilizam os “recursos latentes” da juventude para promover mudanças sociais, em graus elevados, pois “na medida em que as sociedades desejam tomar uma nova orientação, qualquer que seja sua filosofia social e política, contarão principalmente com a cooperação da juventude” (MANNHEIM, 1966, p. 93).

Nas sociedades que utilizam esse recurso latente, a juventude surge com a função de um agente revitalizador, “como uma espécie de reserva que se revela apenas se tal revitalização for desejada para o ajustamento a circunstâncias rapidamente mutáveis ou completamente novas” (MANNHEIM, 1966, p. 93). Até a puberdade, o jovem incorpora valores que são preestabelecidos no convívio familiar. Ao adentrar na adolescência, depara-se com valores novos. “O fato relevante é que a juventude vem de fora para os conflitos de nossa moderna sociedade. E é esse fato que faz da juventude o pioneiro predestinado para qualquer mudança da sociedade” (MANNHEIM, 1966, p. 95).

Nesse contexto, para Mannheim (1966), a crise da juventude não é capaz de promover uma ruptura entre as gerações novas e as gerações velhas. Ela é a responsável por manter vitalizada a continuidade das gerações, no processo histórico de formação das sociedades. Segundo Pais (1996), as descontinuidades intergeracionais estão na base do processo de formação da juventude como geração social.

“Este conceito é importante porque revela a formação de uma geração jovem, num processo de relações de interdependência, a partir de valores adquiridos de outra geração da qual se vê distinta, o que não significa ruptura. Neste processo admite-se a existência da formação de uma cultura juvenil em oposição à cultura das gerações adultas. Tal oposição seria a causa de diferentes tipos de descontinuidades intergeracionais, podendo estas ocorrerem por meio de conflitos e tensões ou sem grandes fricções” (MACHADO, 2011, p. 58).

Quando o processo de formação de uma geração jovem ocorre sem grandes atritos, a corrente geracional explica o fato a partir da teoria da socialização contínua, segundo a qual os jovens são socializados por meio de um conjunto de normas e valores predominantes entre as gerações mais velhas (PAIS, 1996) por meio da generalização do fenômeno juvenil e tendência de uniformizá-lo.

A corrente classista aborda a problemática da juventude a partir da reprodução das classes sociais. Como categoria, a juventude e o processo de sua formação seriam definidos por relações de classe, e a transição do jovem para a vida adulta sempre estaria pautada por desigualdades sociais, pela divisão sexual do trabalho ou pela condição social (MACHADO, 2011). Portanto, o fenômeno juvenil não é homogêneo, pois as juventudes são diversas, plurais e heterogêneas, conforme as condições sociais, culturais, raciais, entre outros. A tomada de consciência de quem são os jovens, permite a eles criarem uma nova consciência e uma nova cultura frente às que os precederam, podendo conter elementos convergentes ou não.

Culturas juvenis

As culturas juvenis são formas de romper com a categoria homogênea de juventude e reconhecer o que é próprio da identidade de cada cultura ou grupo juvenil. Refletir sobre elas requer a capacidade de reconhecer suas identidades, diferenças

e pluralidades para saber como se emergem e constituem, em vista de melhor reconhecê-las e compreendê-las. Cada sujeito, grupo ou cultura está em busca de uma identidade e de uma forma de expressar-se, encontrar o seu lugar na sociedade, reconhecimento, por meio de linguagens, valores, estilos e comportamentos que os definem e os identificam em suas singularidades. As culturas juvenis emergem, na maioria das vezes, como contraposição ao mundo adultocêntrico, revolução social, cultural, política, religiosa, reconhecimento, democratização, reivindicação de direitos, sobrevivência, identidade social e outras demandas próprias das juventudes.

O contexto diverso, plural e multicultural, contemporâneo, requer cada vez mais, atitudes de respeito, reconhecimento e tolerância cultural, social, racial, religiosa e de gênero, entre outras, que continuam a desafiar a convivência social e as relações na atualidade, marcadas por intolerâncias, preconceitos, discriminações e fundamentalismos que disseminam formas e culturas de violências e até morte, em muitas situações e contextos.

As culturas juvenis tornam-se expressão da diversidade do mundo juvenil, são um mosaico de formas de contrapor-se a modelos sociais e culturais que tendem à homogeneização. Elas expressam riquezas e pluralidades de formas de ser jovem e viver a juventude nas sociedades e nas culturas, exigindo novas capacidades éticas, sociais, dialógicas, empáticas, psicológicas, religiosas e culturais que devem ser desenvolvidas nos sujeitos para aprender a ser, a conviver e a relacionar-se em contextos, culturas e sociedades cada vez mais plurais, diversos e complexos.

Acreditamos que a educação de qualidade é a grande aliada para desenvolver processos educativos nos quais o diferente e o diverso não sejam sinônimos de intolerâncias, violências e preconceitos, mas fomentadora de projetos educativos dialógicos, humanistas e integrais. As políticas públicas para as juventudes também são estratégias de intervenção que podem contribuir e responder, de forma eficaz, inclusive contemplando a participação e o protagonismo juvenil, às problemáticas vividas pelas juventudes, de modo particular nas camadas mais vulneráveis à pobreza e à violência, carentes de recursos, formação e oportunidades.

Para Carles Feixa (2000) *apud* Hurtado y Ariza (2017, p. 123) é necessário delimitar e clarificar o conceito de culturas juvenis como “*conjunto de vida y valores, expresados por colectivos generacionales en respuesta a sus condiciones de existencia social y material*”, o que marca notavelmente uma diferença no que se refere à autonomia dos sujeitos juvenis a respeito das instituições adultas, e evita conotações de caráter pejorativo como “*banda*”, “*pandilla*”, “*gallada*”, “*barra*”, “*tribu*”.

Essa perspectiva se sustenta na definição de regras grupais específicas com linguagem, singularidade, uniformidade no vestuário, atitude contestatória contra o mundo adulto, forte pertença ao grupo, criação de características e signos próprios. O conceito de culturas juvenis supera várias inquietações propostas pelos analistas sociais, ao referirem-se unicamente à ideia romântica e heroica de juventude, não considerando as situações e condições de marginalização e invisibilidade que muitas

juventudes vivem, marcadas por contrastes e exclusões sociais, vulnerabilidade e pobreza.

As culturas juvenis percebem-se como metáforas de mudança social, formas de subjetividade que refletem o complexo de contradições de uma sociedade em permanente renovação e mudança, que modifica continuamente seus valores hegemônicos como formas de neutralizar valores emergentes dos processos de globalização cultural (skin heads), o mercado adolescente (hoppers) o niilismo neoromântico (emos) (HURTADO y ARIZA, 2017). Seguem os autores dizendo que

“la idea de culturas juveniles engloba tanto las formas contrahegemónicas (contracultura) de ser joven como las perfectamente incluidas, evitando odiosas homogeneizaciones para todas sus formas y estilos, atravesados por elementos culturales como la música, el lenguaje, la estética, las producciones culturales y las actividades focales. Como se ve, todo un entramado que requiere cuidadosa revisión por parte de las ciencias sociales y los estudios sociales de la educación, que propone una mayor rigurosidad y juicio para evitar sesgos y simplificaciones” (HURTADO y ARIZA, 2017, p. 124).

As culturas juvenis provocam mudança social e cultural. Elas são cada vez mais plurais, em busca de reconhecimento e identidade. Os novos movimentos culturais expressam e amortecem o conflito geracional que atravessam a continuidade deles. Elas são alternativas que descrevem como as experiências sociais dos jovens são expressas coletivamente mediante a construção de estilos de vida distintos, fundados no tempo livre ou espaços de intersecção de estilos da vida institucional.

Podemos dizer que as culturas juvenis são microssociedades com graus significativos de autonomia em relação às instituições adultas, dotadas de espaços e tempos específicos, configurados historicamente nos países ocidentais, principalmente na Europa, Estados Unidos e Canadá, após a Segunda Guerra Mundial, o que coincide com grandes processos de mudança social no campo econômico, educativo, laboral e ideológico (FEIXA, 2012).

“las culturas juveniles se entienden como prácticas de libertad, capacidad para inventarse la vida (Marín y Muñoz, 2002), formas de manifestarse con nuevas subjetividades en un mundo en el que se ha priorizado la imposibilidad de ser, y de ser con otros. Son una construcción sociocultural con historias propias que rompen con la idea universal de “juventud”, y son relevantes las contingencias particulares de cada una de estas culturas, sus formas de expresión y su diversidad, lo que implica reconocer las mutaciones que sufren estas formas de subjetivación, sus tránsitos y recorridos, así como la generación de nuevas formas de ser, puesto que están mutando y renovándose permanentemente. La dimensión cultural busca visibilizar a los JÓVENES como productores de sentidos y sinsentidos, lo cual entraña” (HURTADO y ARIZA, 2017, p.126).

“Implica también una forma de rechazo a la nueva cartografía de las visibilidades que pretende visibilizar las relaciones sociales y simbólicas, y la producción cultural para luego ser utilizada y domesticada en la mercantilización de la vida cotidiana y la industrialización de los bienes simbólicos” (HURTADO, 2007, p. 13).

A modernidade torna-se o berço no qual afloram as culturas juvenis. Suas características próprias geram climas de contraposição a ela (modernidade), por não conseguir cumprir as bases que engendrava o seu surgimento, suas pretensões e bases filosóficas, políticas, sociais e econômicas. Frente a essa conjuntura, surgem movimentos de reação representados por práticas sociais e consumo cultural, levados a cabo pelas juventudes, nos seus mais variados contextos, expressões e culturas, como forma de contestação, contraposição e mudança social.

Os jovens, muitas vezes, foram estigmatizados como rebeldes, revoltados, subversivos, guerrilheiros, delinquentes, ciganos, drogados, violentos, terroristas, dentre outras referências pejorativas. Essas classificações começaram a expandir rapidamente e ganharam visibilidade frente ao espaço público. As mudanças introduzidas pela modernidade incidem fortemente na vida, no modo de ser, de viver, de relacionar-se e organizar-se das pessoas entre si, com as sociedades e com as culturas. Também influenciam a cosmovisão, o situar-se no mundo, rompendo barreiras e fronteiras, com os processos de globalização desencadeados.

Esses vários elementos, entre outros, geram processos e questionamentos sobre o modelo cultural que vai se impondo globalmente, mesmo que seu processo não seja o mesmo, em todos os cantos do mundo. Olhando, de modo particular, o universo e o cenário juvenil,

“se define que ya no es la juventud la que se enuncia sino los jóvenes, las juventudes, lo juvenil, las contraculturas, subculturas, transculturas, culturas juveniles, inidentidades, identidades, búsquedas epistémicas sobre el sujeto, el objeto y el método. Inclusive, se establece que los jóvenes están elaborando “culturas prefigurativas”, aquellas en los cuales los adultos aprenden de los niños. Es una manera de asumir una nueva autoridad mediante esas figuras de un futuro aún desconocido. Y al ser convertidos los jóvenes en objetos de estudio por los científicos sociales, empiezan a ser percibidos con mayor respeto: se buscan posibilidades de encontrar en ellos otras perspectivas interpretativas y hermenéuticas, y también otra subjetividad que se reconozca en ellos. Los jóvenes, pues, se convertirán en sujetos pensados y en sujetos de discursos, con posibilidad de movilizar objetos sociales y simbólicos, es decir, de ser agentes sociales” (REGUILLO, 2000, p. 36 apud HURTADO y ARIZA, 2017, p. 127).

Nessa perspectiva, os jovens se converteram em protagonistas importantes desde a década de 60, quando se formam os múltiplos movimentos estudantis que contribuíram e fortaleceram as bases de novas formas de participação social e cultural com as quais manifestavam sua recusa às formas políticas, sociais e culturais constituídas como dominantes. O século XXI descortina um panorama desconcertante e desolador, já que o projeto globalizador e neoliberal, frente ao qual se direcionam nossas sociedades, tem como epicentro as profundas crises da ordem político-social: os jovens, de diferentes maneiras e condições, sinalizam e desconfiguram as grandes certezas que o projeto globalizador instaura, demonstrando, em diferentes manifestações e cenários nos quais estão presentes, que o projeto social que se privilegiou para a nossa região, até o momento presente, está sendo incapaz

de suscitar alternativas ou possibilidades de um futuro includente, justo, igualitário, esperançoso, porém, sobretudo possível (HURTADO y ARIZA, 2017).

“En este sentido la pregunta por los jóvenes en este mundo globalizado cobra especial interés, ya que es necesario pensar la manera como ellos están haciendo interpretación del mundo, la manera como lo entienden, la manera como lo justifican, la manera como lo intervienen, la manera como lo viven, un mundo atravesado por un sinnúmero de conflictos, de tensiones de matices, de órdenes, desórdenes, de pluralidades, de intereses, de reconfiguraciones económicas, políticas, sociales y culturales, que camina directo a las paradojas del neoliberalismo globalizado desde el cual parece cimentar firmemente sus raíces en los valores de la localidad es apremiante (HURTADO y ARIZA, 2017, p.128).

As culturas juvenis são culturas de classe, produto das relações antagônicas apresentadas como culturas de resistência de um contexto cultural determinado (PAIS, 1996). Enquanto culturas de classe, apresentam significado político. Os rituais, as distinções simbólicas existentes entre os jovens (vestuário, hábitos linguísticos, práticas de consumo etc.), seriam vistos como aspectos de resistência contra a cultura dominante, adquirindo e criando novos espaços culturais. O conflito de gerações, nas mais diversas sociedades, é marcado por atos de contestação, em virtude da rejeição da condição adulta imposta pela sociedade. Tornar-se adulto é uma tarefa extremamente difícil na sociedade moderna, e significa enfrentar os problemas propostos por ela (MACHADO, 2011).

As características que definem o estilo da juventude remetem à de pessoas com idades próximas, em oposição às gerações subjacentes, que garantiriam a continuidade e as diferenças entre as gerações. O processo de transição do jovem para a vida adulta torna-se bastante difícil devido à complexidade de organização da sociedade moderna. Com o desenvolvimento do capitalismo e o aumento da desigualdade social, aumentam as dificuldades de inserção do jovem no mundo do trabalho, e frustram-se suas expectativas de ingresso no mundo dos adultos. Ele questiona rigorosamente os valores e as normas da sociedade que o exclui, ao mesmo tempo em que absorve características e experiências de outras categorias, reforçando relações de oposição e contrastes entre uma geração e outra (MACHADO, 2011).

Podemos dizer, então, que o jovem pode ser pensado como produto de um processo cultural ambivalente: construído por ele próprio ou inspirado na cultura dominante. As juventudes caracterizam-se pelas próprias experiências e pela forma como conduzem suas ações no espaço e convívio social que contribuem para a construção de um perfil diferenciado em relação ao mundo adulto. As culturas juvenis devem ser relacionadas ao universo comum, diverso e complexo do modo de vida dos jovens e entre eles. Dessa forma, é possível identificar representações que eles fazem da sua realidade, o significado que atribuem a ela, e o seu cotidiano.

No Brasil também ocorreram mudanças significativas nos cenários juvenis que influenciam a construção de uma identidade jovem. Houve o rejuvenescimento e

feminização da População Economicamente Ativa na década de 70 e a participação desta parcela jovem no mercado de trabalho. Esses fatores interferem e caracterizam os jovens a partir da sua condição social e de trabalho.

[...] diferenças significativas de expectativas de responsabilidades (com relação ao trabalho escola e lazer etc.) para cada um destes segmentos etários. [...] Por isso entende-se que não se pode falar em juventude em geral, mas que há que caracterizar o jovem a partir de suas condições de vida, de trabalho e da classe à qual pertence (MADEIRA, 1986, p.17).

Para Madeira (1986) a juventude deve ser vista como uma fase da vida marcada por instabilidades associadas a problemas sociais de várias naturezas, dos quais surgem novos padrões ao longo da última década que definiram o rumo da sociedade moderna, atingindo jovens de ambos os sexos. A partir dos anos 90, a juventude apresenta uma identidade mais híbrida, resultante de diferentes identidades e culturas juvenis. A mídia e a indústria apropriam-se do espaço aberto pelos jovens e passam a oferecer-lhes produtos interligados aos sentimentos e formatos de juventudes, capazes de integrar os jovens, fortalecer o mercado de consumo e enriquecer a indústria capitalista.

As problemáticas, processos e cenários apresentados levam os jovens e as culturas juvenis a reinventarem o seu cotidiano. A busca por satisfação, reconhecimento, socialização e lazer torna-os produtores, objetos e consumidores de produtos culturais, relacionando o ser jovem ao desejo de consumo, poder de consumo e aos produtos que consome, originando culturas juvenis consumistas e massificadas.

Frente a essas mudanças que impactam o ser, o viver, o pertencer e os estilos juvenis, percebemos que as juventudes e as culturas juvenis não são homogêneas, cada qual carrega em si características próprias e distintas, podendo assumir atitudes de passividade, indiferença, ruptura ou enfrentamento, frente às realidades que vivem. Elas buscam identidade, reconhecimento e emancipação que as diferenciam de outras juventudes e de outros contextos históricos, com outros paradigmas e formas de organizar-se, convocar, manifestar-se, principalmente com os recursos da internet, das redes sociais e das TICs, que transformam o modo ser jovem, os estilos juvenis, os valores, o mundo do trabalho e formas de emancipar-se do mundo adulto.

Os cenários juvenis, sociais, econômicos, políticos e culturais contemporâneos são mais complexos e multiculturais. As culturas juvenis tornam-se mais híbridas e heterogêneas, tornando a vida em sociedade mais enriquecida e desafiadora, exigindo maior capacidade e atitude de compreensão, diálogo, tolerância, empatia e alteridade.

Juventudes: moratória social, moratória vital e estilo de vida

Falar de moratória social e moratória vital significa olhar para as juventudes enquanto adultos potenciais, em preparação para o mundo adulto pela qualificação educacional, profissional, papéis sociais, vitalidade física, capital social e simbólico,

imagem corporal, entre outras, que concebem os jovens mais dependentes do que autônomos, mais passivos do que protagonistas. Falando de juventudes, ambas moratórias não são vividas da mesma forma e nas mesmas condições, pelos jovens. Elas podem privilegiar determinadas classes sociais, gênero, raça, estado civil, estruturas familiares ou condições juvenis, em detrimento de outras.

“O mundo pós-industrial e a sociedade de consumo agregam à juventude e ao juvenil um valor positivo enquanto ‘um ideal, uma estética desejada pela maioria, um valor simbólico associado à beleza’, o que faz com que a sociedade possa comercializar os seus diversos atributos, em forma de mercadorias, em que a imagem se compra e se vende, intervém no mercado do desejo como veículo de distinção e legitimidade” (MARGULIS e URRESTI, 1996 *apud* ABRAMOVAY e CASTRO, 2015, p.14).

Segundo Machado (2011, p. 6), a juventude é “fruto de construções humanas concretas e simbólicas”, e a complexidade da condição dos jovens é maior quando “consideramos a história, o tempo das sociedades, grupos e indivíduos”. Para o autor, “é preciso ouvir sua voz pela classe social a que pertencem, as relações de gênero e etnia sob as quais se relacionam, a nacionalidade que lhes dá uma pertença de grupo, a religiosidade que os envolve e outros aspectos mais definidores de sua identidade”. Pensar as juventudes é refletir sobre suas faces, identidades, demandas, direitos e deveres, medos, dramas, sonhos, conflitos ou protestos.

A moratória social é entendida como um período de preparação, de experimentação, qualificação e certos privilégios que antecedem e preparam a maturidade biológica e social, para que depois os jovens possam fazer suas escolhas, assumir responsabilidades e papéis próprios de adultos. Ela não é suficiente para dizer que todos os jovens vivem as mesmas condições do postergamento das responsabilidades e obrigações ao estrato social ao qual pertencem; a maioria dos jovens não têm os privilégios para entrar na vida adulta com as exigências requeridas pelo aumento do tempo de estudo e formação profissional, por terem de ingressar no mundo do trabalho com menor idade, assumir obrigações e cuidados familiares, entre outros, que não permitem as mesmas condições e oportunidades de jovens que tenham estratos sociais mais elevados.

A juventude entendida como um signo (produto) constituído socialmente implica o reconhecimento de um tipo de conotação positiva quando é apropriado pela classe social da qual origina, tornando-a fonte de desigualdades sociais. A forma específica do signo juventude é a moratória social, um período de tempo no qual os sujeitos dispõem de permissões para explorar suas potencialidades, dispor do seu ócio em vista de melhorar suas qualificações educativas e profissionais. Ela é facilmente encontrada nas classes média alta e altas com jovens de ambos os sexos que retardam seu ingresso no mundo do trabalho ou obter a formação de graduação ou pós-graduação dedicando-se somente ao estudo (DERTEANO, 2013).

É necessário compreender o universo juvenil perpassado pela multiplicidade de situações sociais e problemáticas que esta etapa da vida e condição juvenil abarca, nas distintas maneiras e contextos do ser jovem. O tema torna-se mais complexo quando a juventude não se refere a um estado, uma condição social ou uma etapa da vida, senão, um produto. A juventude é identificada como um valor simbólico associado a características estéticas dominantes, o que permite comercializar seus atributos (signos exteriores), multiplicando a variedade de mercadorias – bens e serviços que impactam direta ou indiretamente sobre os discursos sociais que a aludem e a identificam. (Cf. Margulis, M., Urresti M. *La juventud es más que una palabra*). <http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario_margulis-la-juventud-es-mas-que-una-palabra.pdf>. Acesso 13/7/2020.

O valor da mercadoria associa-se à capacidade de “produzir” juventude, de conferir certa identidade, uma imagem da vida, do mundo, da história, das relações sociais e da própria corporeidade. Os tênis não apenas dizem quem é o jovem, com o uso da “marca”, mas também dizem o que é ser jovem, apresentam um estilo de vida. A produção de juventude qualifica o jovem e este confere à juventude a sua realidade, encarnada em valores como saúde, alegria de viver, felicidade no amor, conquistas fáceis, corpo sadio, bonito (BENEDETTI, 1992, p. 7, *apud* SIBIONI, 2005).

Os autores Margulis y Urresti (1996) agregam ao conceito de moratória social o conceito de moratória vital. Enquanto o primeiro remete a um tempo extra disponível para a exploração hedonista maior formação, a moratória vital é um complemento necessário do primeiro e remete à materialidade do corpo. Ser jovem está associado à imagem de um determinado corpo em um momento do ciclo vital e certas formas de capital energético disponível. Para eles, ela identifica-se com a sensação de imortalidade, própria dos jovens. A maneira de encontrar-se no mundo (objetiva/subjetivamente) está associada com a temeridade de alguns atos gratuitos, condutas autodestrutivas que jogam com a saúde (vivida como inesgotável), a audácia e a coragem nos desafios, a recorrente exposição a acidentes, excessos, overdoses (DERTEANO, 2013, p. 334).

A moratória social é um crédito vital e poder projetado, na qual o conceito de juventude deve ser tomado como signo, composto por materialidade (condicionamentos de gênero, classe social, pertença institucional e circunscrição territorial) e historicidade (formas de história e memória incorporadas nas gerações). Ela seria um conceito ou categoria de juvenil (modo de ser) com expressividade em componentes estéticos e privilégios configurados, acessíveis a classes sociais de estratos mais abastados.

A moratória vital seria uma noção fática de ser jovem comum a todos os estratos sociais, definida pela energia do corpo e pelo distanciamento da morte, configurando um modo de ser jovem. Contudo, as gerações são marcadas pelas classes sociais, e elas configuram diversas gerações, ou seja, a moratória vital também é condicionada pelas gerações e classes sociais, o modelo de jovem definido pela cultura e pela sociedade,

considerando que a condição juvenil é oferecida de maneira diferente para o jovem e para a jovem, além da classe social à qual pertencem.

As desigualdades sociais são chaves interpretativas necessárias para evidenciar o fracasso das pretensões de universalidade da palavra juvenil. Sempre haverá uma relação de tensão entre o signo juventude e o objeto representativo de quem são os jovens. O signo juventude com a sua fortaleza, validade e potencialidade choca-se com as condições materiais dos jovens. O signo guarda alguma semelhança com o que representa, mas é uma entidade diferente dela. O objeto referente é o que fundamenta a representação e remete a uma entidade acessível mediante o conhecimento. A realidade é externa ao signo, porém, toma forma através do signo que a representa.

A juventude como estado vital de potência e desenvolvimento para o futuro funciona no nível do sentido comum e discurso dominante. O fundamento condiciona uma referência parcial do signo ao objeto, ou seja, a juventude enquanto signo só refere-se a uma ideia que aglutina às jovens e aos jovens. A potência, a pujança e o desenvolvimento em construção que se associam ao juvenil parecem localizar-se no plano social quanto suprassocial, por sua natureza projetiva (DERTEANO, 2013).

A moratória vital é vista como um período da vida no qual se possui um capital temporal, energético disponível ou excedente que gera a sensação de segurança, de vitalidade, vigor, imortalidade presente na vida dos jovens, condicionada pelas diferenças sociais e culturais no modo de ser jovem. Se, por um lado, a moratória social privilegia uma pequena parcela de jovens, por outro lado, a moratória vital seria mais equânime e comum a todos os jovens.

Outro elemento a ser considerado é a supervalorização do juvenil. O desejo quase insaciável e imortal de ser jovem submete o corpo a todas as formas possíveis para afastar o envelhecimento criado pela cultura do efêmero e pela juvenilização da vida, buscando usufruir de um estilo juvenil de bens materiais e simbólicos, antecipando ou postergando o estilo juvenil, salvaguardando, como dito anteriormente, os contextos, as culturas, as sociedades e os estratos sociais.

Dessa forma, a juventude torna-se um signo, um valor e um produto social produzido, desejado e consumido, não limitado a uma fase da vida ou idade etária, representado por individualidades. Nessa perspectiva, a juventude é mais que uma palavra, é um símbolo e um conjunto de signos que ultrapassa a ideia do potencial da juventude, mas referem-se às jovens e aos jovens como objeto (DERTEANO, 2013).

A transformação da juventude em um signo ou um conjunto de signos supõe a possibilidade de o signo juventude ser usado pelos adultos e por aqueles sujeitos que pertencem ao alcance etário que se costuma descrever como juventude, por possuir certa materialidade. É preciso evitar o erro de enfoques culturalistas nos quais o aspecto signo seja demasiado abarcativo ou totalizante. A juventude, como toda categoria socialmente constituída que alude a fenômenos existentes, possui uma dimensão simbólica que precisa ser analisada desde outras dimensões, considerando

aspectos factuais, materiais, históricos e políticos nos quais toda produção social se desenvolve (DERTEANO, 2013).

Segundo Groppo (2004), na pretensa sociedade pós-moderna, a juventude teria perdido sua razão de ser hegemônica durante a modernidade, de transitoriedade, construção da individualidade e aquisição de experiências sociais básicas. A juventude passaria a ser, sobretudo, um estilo de vida, um modo de ser, bastaria em si mesma.

Para Santos (1992 *apud* Groppo 2016, p. 20), a juventude desaparece para dar lugar à juvenilização. Deixa de ser uma vivência transitória, para ser um estilo de vida identificado ao bem viver consumista. O juvenil é “juvenilizado”, desvinculando-se da idade adolescente e tendo retirado de si conteúdos mais rebeldes, revolucionários ou meramente disfuncionais. A juvenilização da vida contemporânea tornou-se o produto mais desejado dos clientes da cultura de mercado.

A desinstitucionalização e a reprivatização do curso da vida fazem emergir uma concepção relativista da juventude, já existente outrora em análises das ciências sociais, que se esboçava na visão de mundo de diversos movimentos juvenis, padronizando o bom viver, segundo a indústria cultural, na qual a juventude é considerada um estado de espírito, uma forma de ser, à disposição de todos, independente da idade.

A concepção de juventude enquanto estado de espírito engendrará uma visão pós-moderna dos comportamentos sociais na qual o indivíduo tem relativa margem de manobra para compor sua identidade, comportamentos, valores e transformá-los. Essa concepção influenciará o conceito de Terceira Idade ou Melhor Idade. A velhice estaria se transformando nesta “melhor” idade, na qual os indivíduos são responsáveis por manter ou alcançar uma vida saudável, ativa e “juvenil”, esquecendo-se que a concepção de uma Terceira Idade, que deve ser “jovem” a qualquer custo, pode levar a uma marginalização daqueles nos quais o envelhecimento físico e mental consumiu as possibilidades de um estilo de vida mais ativo ou que as próprias condições sociais não lhes permitem o acesso a esses benefícios ou estilo de vida (GROPPO, 2004).

As sociedades em processo de modernização procuram, pelo menos desde o século XIX, criar uma rígida cronologização do curso da vida individual. Os processos que construíram as estruturas sociais do mundo moderno não foram apenas aqueles que deram origem ao capitalismo e suas classes sociais, a urbanização em grande escala, a industrialização, a mercantilização da vida e a autonomização das esferas de ação social por meio da cronologização, a institucionalização do curso da vida e formação de grupos etários homogêneos (GROPPO, 2004).

O curso da vida tem na medida em “anos” o critério mais objetivo, neutro e natural possível. Através desta medida e critério, se busca determinar (para a ciência, educação, direito etc.) os estágios da vida do ser humano. A idade contada sob o rígido critério do tempo absoluto torna-se a melhor forma de reduzir todas as diferenças sociais e individuais reais a um denominador comum e universal (FORTES, 1992).

Para Groppo (2004) a “reprivatização” do curso da vida indica uma regressão dos direitos sociais relativos à infância, juventude e velhice. No caso da juventude propriamente dita, paira uma real ameaça de “anomia social”, dada a ausência de um período transitório no qual os agentes sociais seriam “treinados” para a aquisição de requisitos mínimos de civilidade, cidadania, consciência social e criatividade cultural, período outrora chamado juventude.

A pretensa superação da dialética da juventude pela corrosão do caráter iniciatório e experienciador da fase juvenil tornou-se uma estratégia do mercado econômico capitalista neoliberal que produz juventudes, desigualdades e exclusões juvenis com a intenção de homogeneizá-las e invizibilizar suas identidades, culturas, condições e pluralidades. A juventude pode ser um estilo de vida associado a comportamentos escolhidos pelo indivíduo, mas nem sempre a defesa desta juventude contemporânea indica o quanto tal estilo está ligado a certos padrões de consumo.

A desinstitucionalização do curso da vida, proposta pelo mundo pós-moderno, faz com que o fenômeno seja interpretado de forma mais negativa do que positiva, para a maior parte das pessoas. Trata-se da negação da juventude no seu sentido moderno, enquanto momento de socialização secundária que antecipa o ingresso na maturidade e no mundo público, inclusive como proteção, que se estende cada vez mais para grupos sociais. Seria regredir em conquistas e em direitos sociais e aspectos positivos da universalização relativa das juventudes modernas. Um exemplo forte é a generalização do desemprego, da precarização do trabalho e a piora nas condições de vida, gerando insegurança aos jovens tanto do mundo desenvolvido quanto das partes mais desenvolvidas dos países pobres (GROPPO, 2004).

Sem a pretensão de encerrar a reflexão, podemos dizer que a moratória social e a moratória vital são considerações válidas, porém, insuficientes, assim como a desinstitucionalização do curso da vida, devido às condições e oportunidades, para compreender e aprofundar vários aspectos do cenário e da condição juvenil, dos quais apenas uma parcela de jovens pode usufruir, de modo particular os estratos sociais mais elevados e de um padrão de juventude ou de estilo juvenil dos quais a maioria das juventudes ou das populações não têm acesso, por motivos diversos.

As desigualdades sociais e econômicas, as culturas, as geografias, os conceitos pós-modernos do juvenil condicionam as juventudes, o mundo adulto e o modo de viver a própria juventude. A indústria cultural e a sociedade de consumo também criam e comercializam protótipos de juventudes, estilos e produtos juvenis como formas de homogeneizar ou padronizar as juventudes, ressaltando ainda mais as discrepâncias, pluralidades e diferenças sociais juvenis.

Juventudes no Brasil

O prestígio da juventude no Brasil é recente, diz Maria Rita Kehl (2004):

“Para tanto, lança mão de escritos do grande dramaturgo Nélson Rodrigues, que, em crônica sobre sua infância, contava que o país, nos anos 1920, ‘era uma paisagem de velhos [onde] os moços não tinham função nem destino. A época não suportava a mocidade’. Naqueles anos, homens e mulheres eram muito mais valorizados ao ingressarem na fase produtiva/reprodutiva de sua existência do que ‘quando ainda habitavam o limbo entre a infância e a vida adulta chamado de juventude ou, como se tornou hábito depois da década de 1950, de adolescência’. Por esse motivo, não mediam esforços para parecerem mais velhos, assumindo posturas e adotando hábitos geralmente associados às pessoas maduras – bigodes, roupas escuras e com um quê de solenidade, aspecto grave etc. – como forma de inspirarem respeito e seriedade” (KEHL, 2004, *apud* NOVAES, R.; VANUCHI, p. , 2004, p. 23-24).

O acirramento das condições de existência produzidas pela sociedade capitalista (elevação progressiva do tempo de formação escolar, o aumento desmedido da competição no mercado de trabalho e a consequente escassez de empregos, entre outros) vem contribuindo, decisivamente, para um prolongamento progressivo e abrangente, entre os jovens adultos, da condição de adolescentes, tornando-os cada vez mais dependentes do seu núcleo familiar, ao mesmo tempo que lhes coloca sobre os ombros a incapacidade de decidir sobre o seu próprio destino (ESTEVES e ABRAMOVAY, 2007).

No que tange às demandas juvenis, Regina Novaes (2012) diz que elas mobilizam interesses de jovens iguais (pertencer a uma mesma geração); desiguais (renda, escolaridade e local de moradia, rural e urbana) e diferentes (trajetórias de vida, ideologia e experiências com preconceitos e discriminações). A diversidade de engajamentos dos jovens brasileiros contribui para que eles se apresentem no espaço público por meio de múltiplas identidades: “um mesmo jovem pode sofrer múltiplas experiências de discriminação” (jovem, negro, favelado, homossexual, mulher, da área rural, com deficiência, quilombola, ribeirinho etc.). Tais identidades são acionadas, em diferentes conjunturas, de acordo com o que está em jogo na vida e na condição que o jovem vive.

No Brasil, há diferentes visões, entendimento e formas de ser jovem: “como um período preparatório para a vida adulta”, “como problema social ou mesmo uma ameaça à ordem social”, “é um fator estratégico para o desenvolvimento do País, com sua criatividade inovadora e energia empreendedora”, “segmento de mercado, gerado pela publicidade: trata-se da juventude bonita, alegre, cheia de energia, bem nutrida e pronta para consumir”, “visão mais arejada e antenada”, que compreende o jovem como cidadão” (BONANE, 2015, p. 11).

Para Frezza e Maraschin (2009), a compreensão da juventude na realidade brasileira é diversa e paradoxal: há circunstâncias em que a “juventude é definida

por sua característica revolucionária, de potência positiva e transformadora”, em outras “é identificada como geradora de problemas para a sociedade e como um modo de vida que exige cuidados específicos”. Os jovens passam rapidamente de potencialidade positiva para vítimas de processos de exclusão ou população de/ou em risco (BONANE, 2015, p. 11).

A Assembleia Geral das Nações Unidas definiu em 1985 que jovem é a pessoa com idade entre 15 e 24 anos. A definição etária da juventude pela ONU afirma que não existe uma juventude única, mas várias juventudes que se constituem num conjunto diversificado de sujeitos e culturas para os quais as oportunidades, as diferenças, as dificuldades que vivem nas sociedades não são únicas e que cada sujeito, grupo ou cultura juvenil vivem-nas de maneira muito particular.

No Brasil, a Emenda Constitucional no. 65, aprovada em julho de 2010, insere o termo “juventude” na Constituição Federal, define a faixa etária de 15 a 29 anos para esse segmento social (BONANE, 2015). Para efeito de Políticas Públicas no Brasil (Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013)², considera jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade aplicando a seguinte subdivisão: de 15-17 anos (jovem-adolescente), de 18-14 anos (jovem-jovem), de 25-29 anos (jovem-adulto). Aos adolescentes com idade entre 15 e 18 anos aplica-se a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), e, excepcionalmente, este estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente” (BRASIL, Estatuto da juventude, 2013, p. 26).

Para Sakamoto

“A juventude é uma fase do ciclo vital humano caracterizada por elevada vitalidade, associada a muitos planos pessoais e desejos [...] permeada de experimentações múltiplas e busca de definições, motivadas por uma vontade urgente de encontrar respostas a perguntas que emergem da experiência de viver e ser jovem. Jovens de nossa realidade social globalizada e tecnológica são indivíduos situados na extensa faixa etária entre 12 e 32 anos, a qual começa na puberdade, marco biológico que deixa a infância no passado, e se estende até o primeiro período da fase adulta, quando se consolidam os valores pessoais e os princípios éticos e muitas escolhas existenciais são definidas, como profissão, ocupação profissional e laços afetivos” (SAKAMOTO, 2018, p. 3).

2. Presidência da República Brasileira (Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013), publicada no Diário Oficial da União, Seção1, de 6-8-2013, institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve). “ 1o Para os efeitos desta lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. 2o Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), e, excepcionalmente, este estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente” (Cf. Estatuto da juventude (2013): Lei no 12.852, de 5 de agosto de 2013, e legislação correlata. – 4. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados – Centro de Documentação e informação. Brasília: Cedi Coordenações Edições. Edições Câmara, 2017 (Série legislação; n. 271 PDF).

O conceito de jovem foi produzido para se colocar a serviço do modelo econômico pós-1964, que representou, particularmente para o Brasil, a escolha de uma economia moderna, para a qual os custos sociais muito elevados exigiam uma política autoritária. Implicou trazer para o Brasil um sistema produtivo pronto, que impunha o nível de consumo dos países capitalistas avançados. Foi a implantação de um sistema industrial para o qual não havia mão de obra qualificada, que tinha de produzir não só um item, mas também a sua necessidade, por meio de técnicas de manipulação do desejo e criação de necessidades artificiais, que resultou na implantação de uma “indústria cultural”, que difunde um modo padronizado de ser e agir (BENEDETTI, 1985 *apud* SIBIONI, 2005, p. 54).

Esse modelo industrial e econômico fabrica o mito do jovem, ao qual se associam todos os “valores” humanos, que não estão nele, mas naquilo que ele consome. O valor ou a identidade do sujeito em si passa ao objeto consumido por ele ou ao seu poder de consumo, do qual uma pequena parcela das pessoas dessa faixa etária e da sociedade tem acesso. Segundo Benedetti (1985), criam-se, assim, dois polos dialeticamente articulados, dos quais emerge uma terceira figura, a do “marginal”. O primeiro polo é constituído pelo jovem privilegiado, o consumidor, ao qual se associam todos os privilégios vitais: saúde, vigor, virilidade, liberdade, beleza, sucesso, satisfação sexual livre. Esse jovem bem-sucedido engendra dialeticamente a sua negação ao polo oposto, o jovem trabalhador, que dá o máximo de si no seu trabalho para ter acesso mínimo a esses bens que conferem a identidade. Ao seu lado, estão os jovens que não são jovens, porque apesar da pouca idade carregam a responsabilidade de serem arrimos de família ou já terem responsabilidades de adultos dentro do núcleo familiar. Entre os jovens bem-sucedidos e as “crianças adultas”, surge o terceiro grupo de jovem: o que não tem acesso nem ao consumo e nem ao trabalho. Fora do mundo dos privilegiados e fora do mundo dos desempregados, está o jovem transformado no responsável por todos os males: o “marginal”, outro fetiche criado pela sociedade excludente. Ele, produto da sociedade de consumo, é fetichizado, sacralizado ou exorcizado como seu “produtor”.

Portanto, podemos ressaltar que 1964 fabrica o “jovem” como forma de integrar a sociedade do sistema produtivo consumista. Nesse contexto surge a contracultura, constituída por três elementos: pelo culto à droga, pela desarticulação da linguagem e pelo modismo psicanalítico (SIBIONI, 2005). Diante disso, é possível perceber que o processo de desenvolvimento humano tem suas etapas mais ou menos configuráveis em termos biológicos, psicológicos, sociológicos e semelhantes; os indivíduos e grupos são sujeitos que interagem neste processo. Ser jovem, portanto, não decorre, automaticamente, de uma variável apenas como a idade; menos ainda é decorrência de um conjunto de comportamentos padronizados, supostamente característicos do ser jovem.

Na América Latina, a juventude torna-se visível a partir de 1960, com a crise do modelo econômico excludente que atinge a maioria dos jovens, filhos de trabalhadores.

Nas décadas de 1960 e 1970, os estudiosos centram suas atenções no comportamento político da juventude, tendo como certa sua capacidade de desenvolver uma postura crítica e transformadora da sociedade (SIBIONI, 2005). Há muitas bases para se falar de jovem e juventude. Mas, ao identificarmos jovens e juventude, fazemos uma representação por meio de uma seleção de critérios que nós próprios fazemos, ou encontramos, de algum modo, construído na sociedade e é apresentada como um imaginário da juventude hoje (ANJOS, 1999).

Podemos apresentar cinco abordagens possíveis para referir-nos aos jovens:

a) juventude como preparação para a vida adulta (políticas voltadas para o futuro, focada na educação formal ou profissional);

b) juventude como problema ou ameaça social (políticas de contenção da sua atuação na sociedade, juventude é criminalizada de maneira geral, focada nas medidas repressivas ou assistencialistas para a parcela da juventude em situação de vulnerabilidade social, de extrema pobreza, em situação de risco ou transgressão;

c) juventude como fator estratégico para o desenvolvimento, focada na solução para os problemas sociais e econômicos, investimento na formação profissional e estímulo para o serviço e envolvimento com a comunidade. Ele é frágil na contextualização dos modelos sociais nos quais os jovens estão inseridos, e não considera a realidade específica do jovem. Há responsabilização e interesse pela contribuição dos jovens, porém pouca sensibilidade para com as suas necessidades específicas e demandas;

d) juventude como segmento de mercado, cria-se um “padrão de juventude” (estética, beleza, modo de ser e viver), estabelece padrões de comportamento a serem adotados, estimula o desejo de consumo e a “naturalização” de um determinado modo de vida a outros jovens que vivem, muitas vezes, distantes do padrão de vida vendido nas publicidades;

e) juventude entendida como cidadã, sujeitos de direitos, considera a juventude como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Considera-se a pluralidade na condição juvenil, as demandas do tempo presente e aspectos da formação e da preparação para o próximo período da vida. Está embasada no desenvolvimento de políticas integradas e universais que atendam a juventude de maneira diversificada, olhando para as necessidades dos jovens, as suas capacidades de contribuição e de participação. A implementação de políticas efetivas e abrangentes que tenham como base essa visão é um desafio presente e constante (BONANE, 2015, p.11-12).

No Brasil, somente no final dos anos 90, os jovens passaram a ser um alvo importante das políticas públicas. E é através do histórico das políticas públicas para a juventude que podemos perceber como esse conceito foi mudando prática e teoricamente (BONANE, 2015).

A Revista educação³ (2018) apresenta uma pesquisa realizada pelo Banco Mundial, no Brasil, no mês de maio de 2018. Abaixo, seguem partes do artigo que nos ajuda a ampliar a reflexão sobre a temática e as demandas das juventudes brasileiras:

“Vitor não se formou no ensino médio e por isso arrumar um emprego ficou mais difícil para o jovem de 19 anos. Carla, 17 anos, também não consegue trabalhar e ainda tem de criar o filho recém-nascido cujo paradeiro do pai é desconhecido. Ela parou de estudar e vive na casa da mãe [...] Essas duas histórias são de jovens de baixa renda. Um retrato de quem não consegue achar uma saída para sua condição econômica que gera risco e vulnerabilidade social. Para essa geração de excluídos, a escola não oferece atrativos e, quanto ao trabalho, só os precários, quando aparecem. São os chamados “nem-nem”, termo para os que não têm trabalho e nem estudam, e cujo conceito já é conhecido dos pesquisadores há mais de uma década. Para o Banco Mundial, em estudo recente apresentado em Brasília no início de março, eles agora representam 11 milhões de pessoas na faixa dos 15 aos 29 anos – cerca de 20%. É um contingente enorme que provavelmente estará fora do mercado formal por muito tempo e comprometerá a produtividade da mão de obra brasileira em médio prazo. [...] apesar de o número de anos de estudos no país ter crescido na última década, a produtividade do trabalhador não evoluiu muito. O documento analisa dados de 2015 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), do IBGE, onde um em cada cinco jovens não está na escola, em treinamento ou trabalhando. De forma geral, os jovens que não concluíram o ensino médio são em sua maioria negros, com baixa renda familiar e são precocemente direcionados para o mercado de trabalho — quase sempre aquele informal e precário. Até porque o desemprego, que hoje atinge 11,8% da população ativa (Pnad), é maior entre jovens, mulheres e trabalhadores sem nível superior. A taxa de desocupação entre pessoas com 14 a 17 anos é de 39% e entre os de 18 a 24 anos chega a 25,3%. É uma dupla punição na vida desses jovens. ‘Sem qualificação e formação, acabam alijados de ambos’, lamenta Cardoso. Além das dificuldades do dia a dia, da herança de restrições econômicas de seus pais, seu futuro fica comprometido por não encontrarem uma alavanca na escola ou num trabalho que possa garantir uma perspectiva mais promissora. O país também perde: o relatório do Banco Mundial alerta para a tendência de envelhecimento da população brasileira, que gera uma pressão e urgência na melhoria da qualidade da educação e da elevação da produtividade do trabalho, sobretudo dos jovens que nas próximas décadas serão a principal força de trabalho do país. ‘Se quisermos crescer com qualidade, precisamos apostar em nossos jovens. Isso significa estimular a permanência e o retorno aos estudos e promover o desenvolvimento de competências e habilidades para o mundo do trabalho, a vida pública e pessoal [...] Caso isso não seja resolvido, assistiremos a uma nova geração, filhos dos atuais jovens repetindo o drama dos pais [...] É um ciclo vicioso que leva a mais pobreza’. Entretanto, a escola não está conseguindo atrair e reter os jovens, apesar da disponibilidade de vagas nos ensinos fundamental e médio na maior parte do país. O problema parece não ser a oferta de vagas e sim o maior tempo de estudo dentro da escola. O gargalo está no ensino médio, com alto índice de abandono por parte dos jovens – 41,5% de desistência até os 19 anos, segundo a Pnad. Os números podem ser maiores de acordo com o recorte procurado. Entre

3. <<http://www.revistaeducacao.com.br/nem-nem-jovens-nem-estudam-nem-trabalham-sao-11-milhoes-brasil/>>. Edição 249 Os “nem-nem”: jovens que nem estudam nem trabalham já são 11 milhões no Brasil. Acesso 13 de jul. de 2020.

jovens mulheres de 15 a 17 anos que têm filhos, o percentual pula para 57%. Outras estatísticas reforçam o drama: um em cada quatro jovens de 15 a 17 anos — quase 3 milhões, ou 15% dessa faixa etária — irá abandonar o ensino médio (Revista educação, 2018, n. 249).

O artigo nos apresenta uma realidade bastante preocupante no que se refere aos cenários escolar, político, econômico e social que toca diretamente a vida das juventudes brasileiras, particularmente as mais empobrecidas e em situação de vulnerabilidade. Para ampliar um pouco mais o cenário e a reflexão, apresentamos os resultados de uma pesquisa nacional sobre o perfil dos jovens brasileiros, publicado pela Secretaria Nacional de Juventude (AGENDA JUVENTUDE BRASIL, 2013)⁴:

“Desde os anos 1990 quando questões da juventude começaram a ganhar maior espaço na agenda pública identifica-se a necessidade de estudos de larga abrangência nacional que avance além das estatísticas oficiais e que possibilitem comparações das características das juventudes nos países e entre os países (p.11). “A juventude brasileira é grande, diversa e ainda muito atravessada por desigualdades. Isso significa que é preciso compreender as diferentes situações que configuram a realidade da condição juvenil no nosso país (p.16). **Segundo o senso de 2010, no Brasil há 51,3 jovens de 15 a 29 anos de idade, o que equivale a cerca de 1/4 da população do país.** 20% 15-17 anos; 47% 18-24 anos; 33% 25-29 anos (p.14). **Sexo:** 50,4% são mulheres e 49,6% homens (p.15). **Cor/raça:** 34% brancos; 45% pardos; 15% pretos; 6% amarelos/indígenas (p.15). **Religião:** 56% católicos (29% praticantes, 26% não praticantes); 27% evangélicos; 15% sem religião/não acredita em Deus; 3% outras religiões; 2% Kardecistas; 1% ateu/agnóstico (p.16). **Residência:** zona urbana 84,8%; zona rural 15,2%. **Configuração familiar:** 66% solteiros; 61% vive com os pais; 32% casados ou vive com seus cônjuges; embora 52% vive em família chefiada por pai ou mãe, 18% são os principais responsáveis, e outros 16% tem o companheiro(a) responsável pelo domicílio onde mora. 40% deles são pais; enquanto 28% dos homens são pais, 54% das mulheres vivem a condição de maternidade (p.19-20). **Estratos socioeconômicos:** 28% a renda domiciliar per capita até R\$290,00/mês; 50% nos estratos médios; 11% nos extratos altos – per capita familiar acima de R\$ 1.018,00/mês (p. 21). **Trabalho:** a maioria dos jovens 65% tem a sua primeira inserção no mundo do trabalho antes dos 18 anos, quer seja pela necessidade financeira ou pela busca de independência; jovens brancos têm 30% a mais de chance de trabalho que o jovem negro; o homem jovem tem 25% de chance a mais de emprego que a mulher jovem (p. 52). Três principais dificuldades para arrumar trabalho: 42% falta de experiência; 24% dificuldade para chegar ao local de trabalho; 22% escolaridade insuficiente (p. 50-53). **Violência:** 51% dos jovens já perdeu algum parente ou amigo por morte violenta: acidente de carro ou homicídio; 1/4 da população jovem já perdeu alguma pessoa próxima vítima de homicídio (p. 62). No Brasil, a violência letal tem cor, renda e território – 54% dos negros e pardos já perdeu alguém próximo por causa da violência, em decorrência de 45% dos brancos (p. 63). **Discriminação:** 26% disse já ter passado por experiência de discriminação: 7% pela aparência, 6% pela condição social, 5% pela raça/cor (p. 64). A maior parte sofreu o preconceito quando criança ou início da adolescência, a maioria no ambiente escolar, seguido pelo local de trabalho e domicílio (p. 65). **O**

4. Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros. Brasília, Secretaria Nacional da juventude. <<https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/91>>. Acesso 13 jul. 2020.

que mais preocupa os jovens hoje: 43% violência, emprego/profissão 34%, saúde 26%, educação 23%; droga, crise econômica e família 17 a 18%. Segundo estes sete temas, conforme aumenta o estrato social e a renda, aumenta a preocupação com a violência; em relação ao trabalho, a reação é inversa – quanto menor a renda e o estrato social, maior a preocupação com o trabalho; preocupação com saúde, educação e drogas aumenta conforme aumenta a renda, com pequena diferença; considerando a faixa etária, a preocupação com a violência diminui conforme aumenta a faixa etária, ainda que timidamente; o emprego sobe muito da primeira para a segunda faixa etária e tem queda relativa para a terceira faixa etária, ficando mais evidente que a faixa dos 18 a 24 anos é a que mais sofre o desemprego; a preocupação com a saúde aumenta consideravelmente conforme aumenta a faixa etária (p.70-71). **Problemas do Brasil que mais incomodam os jovens:** corrupção 67% (citada em primeiro lugar por 36% deles), poder dos traficantes 46% (citado por 13% em primeira opção), grande desigualdade entre ricos e pobres 42% (20% em primeira opção), racismo e outras formas de discriminação 34% (p. 74). **O que os jovens mais valorizam no Brasil:** possibilidades de estudo 63% (65% pelos estratos mais baixos frente a 58% dos estratos mais altos), liberdade de expressão 55% (59% pelos jovens de estratos médios, 54% dos estratos altos e 46% pelos estratos baixos), democracia e estabilidade econômica 46%, possibilidade de consumo 37%, políticas sociais 32% (34% dos jovens mais pobres frente a 23% dos jovens mais ricos), 4% apenas dizem que não há nada de positivo no país (p. 75-76). **Expectativas com a vida, com o país e com a garantia de direitos:** 94% acreditam que a sua vida vai melhorar; 1% que vai piorar, 4% não veem perspectiva de mudança, (p. 77). **Valores considerados fundamentais para os jovens:** temor de Deus 40% (22% em primeiro lugar), respeito às diferenças 39% (13% em primeiro lugar), igualdade de oportunidades 33%, respeito ao meio ambiente 31%, solidariedade 28%, justiça social 20%. Tendo presente os três valores que mais foram ressaltados, levando em consideração a diferença sexual, a idade e a renda, o temor a Deus e o respeito às diferenças são mais relevantes para as mulheres do que para os homens; quanto às faixas de idade, o temor a Deus aumenta conforme aumenta a idade; o meio ambiente e as diferenças são inversamente proporcionais à idade (p. 80). **Política é muito importante:** 47% dos jovens de estratos mais baixos; 56% dos estratos médios e 70% dos de alta renda. 91% dos jovens de alta renda possuem título de eleitor; 83% dos de renda média possuem título de eleitor; 73% dos de renda baixa possuem o título de eleitor (p. 84-85). **Jovens podem mudar o mundo:** 77% dos mais ricos acham que os jovens podem mudar muito o mundo; 66% dos de renda média também acham que é possível e 69% dos de classe baixa acham que sim (AGENDA JUVENTUDE BRASIL, 2013, p. 86).

Mesmo não sendo dados do estudo acima apresentado, achamos importante trazer outros dados referentes à escolaridade das juventudes brasileiras, conforme o Censo de 2010. Somente 16,2% chegaram ao ensino superior; 46,3% concluíram o ensino médio; e 35,9% o ensino fundamental. Um levantamento feito entre abril e maio de 2013, pela Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) da Secretaria Geral da Presidência da República, para analisar o perfil dos jovens brasileiros, comparou a escolaridade dos jovens com a de seus pais. Constatou-se que apenas 5% dos pais e 6% das mães tiveram acesso ao ensino superior (contra os 16,2% dos jovens de hoje); 22% dos pais e 23% das mães concluíram o ensino médio, em oposição aos 46,3%

(quase metade) dos jovens de hoje que têm esse grau de instrução, o que representa um ganho significativo em termos de escolaridade (BONANE, 2015). Os dados apresentados demonstram o quanto é complexo, diverso, desigual e plural o cenário juvenil brasileiro. Ajudam-nos a ter presente que quando nos referimos ao universo juvenil ou as juventudes, devemos especificar quem são os sujeitos juvenis aos quais nos referimos, quais condições e circunstâncias eles vivem.

Para Machado (2011, p. 69), a “juventude deve ser vista como uma fase da vida, marcada por instabilidades associadas a problemas sociais de várias naturezas”. O rejuvenescimento da População Economicamente Ativa (PEA) nos leva a pensar na possibilidade da existência, no Brasil, atualmente, de uma parcela da população, em certo grau, de homogenia pela relativa autonomia que desfrutam os jovens em relação a outras categorias, resultando numa identidade jovem, que perpassa toda a sociedade brasileira. Porém, as juventudes brasileiras são atravessadas por desigualdades, pluralidades e diversidades mesmo possuindo algumas características que possam dar margem para interpretações parciais de homogeneidade.

“[...] a existência de uma identidade jovem assim demarcada, não permite falar genericamente da juventude brasileira [...] Os jovens estão divididos por sexo, em rurais, urbanos e metropolitanos, ricos, remediados e pobres, integrados e marginalizados, do Norte e do Sudeste, jovens filhas, jovens mães, trabalhadores, estudantes, trabalhadores-estudantes. Naturalmente, cada uma das situações específicas, vividas pelo jovem, delimita a onipotência, as aspirações, os limites que os códigos sociais escritos e não escritos determinam, o nível de conflito, a maior ou menor responsabilidade.” (MADEIRA, 1986, p. 18).

Conclusão

O presente artigo visou refletir sobre problemáticas e características das juventudes contemporâneas oferecendo elementos que nos ajudam a ampliar, aprofundar e melhor compreender o universo juvenil, suas culturas, seus valores, características, aproximações e diferenças. Vimos que as juventudes e culturas juvenis são manifestações contemporâneas, perpassadas por características próprias, desigualdades, influenciadas pelos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais nos quais surgem e pelas circunstâncias que revelam a sua heterogeneidade em busca de identidade social.

Podemos dizer que não há uma única juventude, um único modo de ser jovem, mas juventudes e múltiplas condições juvenis, perpassadas por situações de naturezas diversas que impactam o modo de ser jovem, viver a própria juventude e a compreensão das juventudes. As juventudes podem ter conceituação social e cultural vindas de fora, produzidas por adultos ou elaborados pelos próprios jovens, nos quais o presente não é só preparação ou treinamento para o futuro ou ser adulto, mas já é a vida que se vive e se lança na sociedade. São sujeitos ativos, protagonistas, a partir da condição juvenil própria, que devem ser mais valorizados e participativos.

A moratória social e a moratória vital não abarcam todos os jovens e todas as juventudes ou lhes asseguram as condições que propõem. Apenas uma pequena percentagem delas, de modo particular, as de classes socioeconômicas mais elevadas são mais contempladas. As condições sociais, o mundo do trabalho, as geografias, o acesso aos insumos básicos de cidadania (educação, moradia, saúde, segurança e lazer), estrutura familiar condicionam e criam juventudes, culturas juvenis, em condição de vulnerabilidade social.

As culturas juvenis são produções culturais próprias, legítimas, em busca de autonomia e emancipação. Elas produzem e portam categorias simbólicas, valores e identidades juvenis próprios. A indústria cultural produz juventudes e produtos juvenis a serem consumidos, buscados e desejados por meio da juvenilização da vida, na qual a juventude torna-se um modo de ser que ultrapassa as categorias etárias e a cronolização do curso da vida.

Por fim, podemos dizer que o universo juvenil é dialético e as culturas juvenis, plurais. As temáticas referentes às juventudes serão sempre abertas pelo fato de estarem situadas no tempo, na história, nas culturas e nas sociedades. São fenômenos dinâmicos, culturais, históricos, condicionados e condicionantes das realidades e contextos nos quais emergem.

As juventudes e as culturais juvenis são híbridas. Possuem originalidades, mas, também, carregam traços dos contextos, culturas, ambientes, gerações e sociedades que as precedem e com as quais convivem. Por isso, é de fundamental importância conhecer os contextos sociais, políticos, históricos, econômicos, culturais, territoriais, religiosos, entre outros, nos quais elas surgem e vivem, para melhor conhecê-las, dialogar com elas e compreender suas demandas pessoais, grupais, culturais ou de outra natureza, em vista de reconhecê-las, integrá-las na sociedade e oportunizar o protagonismo juvenil como contribuição para responder às demandas e problemáticas juvenis atuais.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**: 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco. Abril 2007. 342 p. (Coleção Educação para todos; 27). ISBN 978-85-98171-71-5 <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume27_juventude_outros_olhares_sobre_a_diversidade.pdf> 332 p>.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. In: **Cadernos Adenauer XVI**, n. 1. Juventudes no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, julho 2015. ISBN 978-85-7504-192-5 - ISSN 1519-0951.

ANJOS, Pe. Márcio Fabri dos. **Juventude e crise de valores morais**. Revista Eclesiástica Brasileira (REB). Petrópolis: Vozes, n. 235, p. 530-550, set. 1999.

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara. 1981.

BELMONTE, Juan Antonio Taguenca. El concepto de juventud. **Revista Mexicana de Sociología**, Universidad Nacional Autónoma de México, México, n. 1, p. 159-190, jan. 2009. ISSN: 0188-2503/09/07101-05. <<https://www.redalyc.org/pdf/321/32116011005.pdf>>.

BENEDETTI, Pe. Luiz Roberto. Os jovens na sociedade brasileira. In: **Revista Vida Pastoral**. São Paulo: Paulus, ano 33, n. 162, p. 7-12, jan-fev, 1992.

BENEDETTI, Pe. Luiz Roberto. Juventude: 20 anos entre a ilusão e a realidade. In: **Revista Vida Pastoral**. São Paulo: Paulus, ano 26, n. 124, p. 2-8, set-out, 1985.

BONANE, Luana. **Direitos humanos da juventude**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR, Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais – Flacso. Brasil, Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI, Projeto de Disseminação das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos para entidades e lideranças da educação não formal. 2015. Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos. <<http://flacso.org.br/files/2017/06/DIREITOS-HUMANOS-DA-JUVENTUDE.pdf>>.

BOURDIEU, Pierre. La “juventud” no es más que una palabra. **Sociología y cultura**, Grijalbo/Conaculta, México, p. 163-173, 2002.

BRASIL. **Estatuto da Juventude** (2013). Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas. Brasília: senado Federal, coordenação de Edições técnicas, 2013. <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>>.

BRASIL. **Estatuto da Juventude** (2013). Estatuto da juventude [recurso eletrônico]: Lei no. 12.852, de 5 de agosto de 2013, e legislação correlata. 4ª. edição. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017 (Série legislação; n.271 PDF).

DERTEANO, Pablo Molina. La juventud es más que un signo. Aproximaciones al enfoque de las falencias y la vulnerabilidad juvenil. **Las Tramas de la Comunicación**, v. 17, p. 329-343, jan-dez, 2013. ISSN 1668-5628 - ISSN digital 2314-2634.

FEIXA Carles; NOFRE, Jordi. **Culturas juveniles**. Sociopedia.isa. (Isa Editorial Arrangement of Sociopedia.isa), 2012.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

FORTES, Meyer. Age, generation and social structure. In: KERTZER, D; KEITH, J. (Orgs). **Age an antropological Theory**. Cambridge: Cornell University Press, cap. 3, p. 99-121, 1992.

FREZZA, Marcia; MARASCHIN, Cleci; SANTOS, Nair Silveira dos. Juventude como problema de políticas públicas. **Psicologia & Sociedade**; 21 (3), p. 313-323, 2009.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, ano 13, n. 25, p. 9-22, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/cap0125.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2020.

GROPPO, Luís Antonio. Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo. **Revista de Políticas Públicas**, v. 20, n 1, p. 383-402, jan-jun, 2016.

HURTADO, Herrera Deibar René. **La configuración de significaciones imaginarias de deseo en jóvenes urbanos de la ciudad de Popayán**, tesis doctoral, 2007.

HURTADO, Héctor Rolando Chaparro; ARIZA, Claudia Maritza Guzmán. **Jóvenes y consumo cultural. Una aproximación a la significación de los aportes mediáticos en la preferencias juveniles**. Universidad de Medellin, Anagramas, v. 15, n. 30, p. 121-142, jan-jun, 2017. ISSN 1692-2522.

KEHL, M. R. A Juventude Como Sintoma de Cultura. In: NOVAES, R.; VANUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. <http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Juventude_juventudes.pdf>.

MACHADO, Vitor. O conceito de juventude: uma abordagem cultural dessa fase da vida. In: **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo**. Janice Tirelli Ponte de Sousa e Luís Antonio Groppo (organizadores). Florianópolis: UFSC, p. 31-74, 2011.

MADEIRA, Felícia Reicher. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. Fundação Carlos Chagas. **Cad. Pesq. São Paulo** (58), p. 15-48, agosto, 1986. <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1317/1319>>.

MANNHEIM, Karl. Funções das gerações novas. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Segunda Edição, 1966.

MANNHEIM, Karl. **O problema sociológico das gerações**. In: Karl Mannheim. Marialice Mencarini Foracchi. São Paulo: Ática, 1982 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. *In: La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos, p. 13-30, 1996.

NOVAES, Regina. **As juventudes e a luta por direitos**. Le Monde Diplomatique Brasil. 5 de novembro de 2012. (Revista eletrônica). Acesso 13/7/2020.

<<https://diplomatique.org.br/as-juventudes-e-a-luta-por-direitos/>>.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1996.

REVISTA EDUCAÇÃO. Os “nem-nem”: jovens que nem estudam nem trabalham já são 11 milhões no Brasil. 16 de maio de 2018. Edição 249 (Revista eletrônica). Acesso em: 13 de julho de 2020.

<<https://revistaeducacao.com.br/2018/05/16/nem-nem-jovens-nem-estudam-nem-trabalham-sao-11-milhoes-brasil/>>.

SAKAMOTO, Cleusa. A fase da juventude. Os jovens, a fé e o discernimento vocacional. *In: Revista Vida Pastoral*. São Paulo: Paulus, ano 59, n. 322, p.3-8, julho, 2018. ISSN – 0507-7184.

<https://www.vidapastoral.com.br/wp-content/uploads/2018/05/VP_-322_MIOLO_FINAL.pdf>.

SECRETARIA NACIONAL DA JUVENTUDE. Agenda Juventude Brasil 2013. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/91>>. Acesso 13 jul. 2020.

SIBIONI, Roque Luiz. **Educação, valores e juventude**: o Colégio Salesiano São Joaquim de Lorena e os valores juvenis. Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2005 (Dissertação de Mestrado, número de chamada: 37.018.262 Si11ed (LO-BC)).

Educação Social: Desenvolvimento de vínculos por meio da Capoeira

Elisângela Lambstein Franco de Moraes¹

Resumo

Neste artigo apresenta-se uma investigação a respeito da presença da Capoeira no cotidiano de jovens em situação de vulnerabilidade e, para tanto, foram selecionados os serviços de desenvolvimento e estabelecimento de vínculos realizado no CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) em Santa Bárbara d'Oeste, cuja concentração está no desenvolvimento da Educação Social presente nas atividades desenvolvidas, com o objetivo principal de estabelecimento de vínculos, local onde se buscou encontrar a presença da Capoeira. A apresentação se dá por meio de narrativas; a argumentação se fundamenta na análise, na crítica e na reflexão sobre os pareceres dos jovens; está fundamentada nos documentos Estatuto da Igualdade Racial e nas referências teóricas de Marilena Chaui. Embora a Capoeira ainda não esteja presente nesse espaço e não seja utilizada como referência de apoio ao desenvolvimento de estabelecimento de vínculos, sabe-se que na Capoeira os jovens têm como referência seu Mestre, que mobiliza a juventude para valores reconhecidos socialmente como positivos. Durante a pesquisa encontrou-se o acolhimento dos jovens pela Capoeira no bairro onde o CRAS está localizado. Assim, conclui-se que seria interessante que a Capoeira se fizesse presente, pois se fosse implantada faria todo sentido e viria ao encontro dos objetivos propostos. O desafio é reconhecer a Capoeira como patrimônio brasileiro, podendo ser melhor explorada em meio aos jovens brasileiros em situação de vulnerabilidade.

Palavras-chave: Capoeira. Educação Social. Centro de Referência de Assistência Social.

1. Mestra em educação sociocomunitária pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo, especialista em Cultura Afro-brasileira. Violência doméstica contra crianças e adolescentes. Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Social e Ação Comunitária (GEPSEJA UFSCar Sorocaba/HIPE -UNISAL Americana/Campinas). Graduação em Pedagogia e Letras. Coordenadora Pedagógica no Serviço Social da Indústria - Unidade de Santa Bárbara d'Oeste.

Introdução

A Educação Social está presente em diversos setores sociais e em diversos contextos, buscando a promoção do desenvolvimento humano, fator este observado para a seleção do espaço de pesquisa, cuja escolha se deu mediante a observação de um espaço onde a Educação Social se faz presente. Optou-se, assim, pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) em Santa Bárbara d'Oeste, que atende jovens em busca constante de inclusão social desenvolvendo uma gama de projetos e serviços a favor da integridade pessoal e social de jovens em situação de risco. Os profissionais que atuam no espaço são agentes que se concentram no desenvolvimento da Educação Social, contribuindo nas atividades culturais de pintura, colagens, danças, teatros e outras atividades desenvolvidas nesse espaço.

Os jovens atendidos comparecem para as atividades no CRAS em contraponto, ou seja no horário contrário ao horário escolar regular, sabendo que o objetivo principal se refere ao estabelecimento de vínculos, busca-se concentrar as atividades que estimulam os jovens a participarem de eventos e construção de objetos, com intuito de melhorar a autoestima, autoimagem e respeito ao próximo.

O presente artigo identifica como a Capoeira poderia estar presente nesse ambiente, e como poderia apoiar e auxiliar os jovens no que se refere à dinâmica de formação de vínculos, formação social e cultural; como o apoio da Capoeira no trabalho com a criação e elaboração dos vínculos afetivos e mediante o trabalho desenvolvido com a preocupação e bem-estar dos jovens periféricos.

Para elucidar tal fato a pesquisadora entrevistou adolescentes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no CRAS V do Conjunto Habitacional Roberto Romano em Santa Bárbara d'Oeste e selecionou adolescentes que participam desse serviço. Desenvolveu um diálogo com as adolescentes, com o dirigente da instituição e a professora buscando conhecer a prática que desenvolvem no espaço, para subsidiar os apontamentos tendo como base as informações dos depoentes.

Por meio da latente preocupação no que diz respeito à prática da Capoeira em território brasileiro, primeiramente tratou-se da concepção teórica sobre a reflexão de cultura sob a ótica de Marilena Chaui, aspecto fortalecido com a preocupação referente ao contexto da Educação Social em um ambiente institucionalizado, sabendo que o local do estudo de campo, atende no contraturno, ou seja, um espaço não formal para o desenvolvimento da formação social e cultural do jovem; segundo Caro (2012, p. 38) “... a educação somente ocorre quando se permite ao aluno o conhecimento e a construção de sua própria história” sendo assim importante considerar a história de vida desses jovens acompanhados pelos serviços aqui descritos.

As ações presentes na instituição se destinam à formação cidadã desses adolescentes e jovens; os projetos e ações buscam fortalecimento da identidade e a legitimação e, nesse contexto, cabe importância à Capoeira, uma vez que esta é hoje: “Um dos

maiores símbolos da identidade brasileira e está presente em todo território nacional, além de praticada em mais de 160 países, em todos os continentes” (BRASIL, 2014).

Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN):

Em 2008 a capoeira foi inscrita no Livro de Registro das Formas de Expressão, sendo que a mesma é reconhecida como um elemento estruturante de uma manifestação cultural, espaço e tempo, onde se expressam simultaneamente o canto, o toque dos instrumentos, a dança, os golpes, o jogo, a brincadeira, os símbolos e rituais de herança africana - notadamente banto - recriados no Brasil. Profundamente ritualizada, a roda de capoeira congrega cantigas e movimentos que expressam uma visão de mundo, uma hierarquia e um código de ética que são compartilhados pelo grupo. Na roda de capoeira se batizam os iniciantes, se formam e se consagram os grandes mestres, se transmitem e se reiteram práticas e valores afro-brasileiros (BRASIL, 2014a, p.1).

Verifica-se um potencial importante para o desenvolvimento de trabalhos dessas instituições com relação à criação de vínculos e que poderia ser fortalecido com a presença da Capoeira de maneira frequente no espaço, e que todos os setores, não apenas o CRAS VI, tivessem essa motivação, esse investimento a oferecer aos jovens, ressaltando um aspecto relevante a se exaltar que poderia se dar pela presença de um Mestre de Capoeira da própria comunidade.

Não se faz referência de maneira metódica a nenhum órgãos público específico, responsável pela contratação do serviço no CRAS, sabe-se que estes órgãos não conhecem com aprofundamento a termo como se qualifica a Capoeira e todo o potencial possível de desenvolvimento dessa arte, com isso, não se estabelece conexão entre aspectos da Capoeira com um objetivo maior, ou seja, o estabelecimento de vínculos, levando-se em consideração que a contribuição da Capoeira está presente no bairro e na vida cotidiana do bairro e dos jovens o que já representa um avanço, embora trata-se de avanço que vem da própria população. O que se espera é algo mais, é que os serviços sejam conhecidos e representados na visão dos governantes que atribuem as tarefas a serem desenvolvidas nos programas que atendem esse público, na amplitude de todo o Brasil.

A Cultura Popular

Neste contexto apresentado, é preciso focar na discussão de cultura, entendida aqui que, socialmente, há uma distinção entre a cultura erudita e a popular, atribuindo à primeira o caráter elitista e à segunda uma abordagem primitiva e menos valorizada. Segundo Marilena Chaui (2014), essa divisão se dá por duas ideologias, sendo estas: - a da inferiorização, a qual chama de “Ideologia das Capacidades” e que faz pensar que a cultura popular possui menos valor e possui menos estudos e fazer parte de camadas populares; - a “Ideologia do Empreendedorismo”, no qual cada um é empresário de si mesmo, estabelecendo competição e perdendo a característica de comunidade, do comunitário de estar junto e de estar com o outro.

Cultura é a capacidade de se relacionar, definir valores, defender quem se é; é a percepção do ser humano histórico, a criação coletiva das artes, da música, da dança, da religião, das relações sociais, das políticas; tudo se transforma num sistema simbólico da sociedade.

Para Marilena Chaui (2014) quando se faz referência à terminologia de “Cultura Popular” há a necessidade de se valorizar essa cultura na sua amplitude. Ao transportar esse conceito para a Capoeira observa-se um movimento de resistência a todos esses aspectos apontados, uma vez que independe de conhecimentos acadêmicos para se tornar Mestre em Capoeira. Trata-se de conceito muito amplo e o valor dado aos jogadores de Capoeira, em especial aos Mestres, propicia um capital cultural que eleva o ser humano, tanto os que estão vivenciando ainda como aprendizes, como aqueles que estão há muitos anos, e isto porque todos são aceitos, pois na Capoeira não há distinção de quem pratica, todos podem ir à roda, participar, cantar, jogar e tocar.

Na concepção de Chaui (2014) ao abordar a cultura:

Isso significa que, diferentemente da perspectiva romântica, da ilustrada e da marxista ‘ortodoxa’, não tentaremos abordar a cultura popular como uma outra cultura ao lado (ou no fundo) da cultura dominante, mas como algo que se efetua por dentro dessa mesma cultura, ainda que para resistir a ela. Cremos que a impressão de dualidades cultural surge quando nos deparamos com as expressões acabadas, como os ‘produtos culturais’ diferentes, mas tal impressão se desfaz quando analisamos o movimento pelo qual o acabado foi constituído. Nossa atenção estará voltada para manifestação dos dominados em uma sociedade autoritária [...] (CHAUÍ, 2014, p.27-28).

Claramente se reconhece o valor e o caráter cultural da Capoeira e, na contramão das ideologias supracitadas e em oposição aos interesses individuais para o desenvolvimento de interesses comunitários, há um intenso desenvolvimento corporal e estabelecimento de vínculos por meio visual de contato pessoal e em grupo, uma vez que a música é contagiante e a dança é a expressão do corpo; toda Capoeira não é apenas movimento, mas, sim, resistência, pois quando é praticada traz junto fatores históricos e experiências de muitas vidas.

Tem-se na Constituição Federal, no Artigo 215, a seguinte redação:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988).

E o Artigo 216 complementa que:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade,

à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

Nesta perspectiva observa-se o empenho para a validação social da cultura, por meio de documentos e Leis que estabelecem esse cuidado e manutenção. Na busca teórica foi encontrada, ainda, na Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) o Artigo 1º que trata da Identidade, Diversidade e Pluralismo:

A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade. A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade manifesta-se na originalidade e na pluralidade das identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é tão necessária para o gênero humano como a diversidade biológica o é para a natureza. Neste sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (BRASIL, 2001, p. 3).

Outro documento no qual foram encontrados diversos apontamentos acerca da valorização e respeito à cultura do povo brasileiro é o Estatuto da Igualdade Racial instituído pela Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, no qual consta o Artigo 20, no Capítulo II do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, Seção III – Da Cultura20:

O poder público garantirá o registro e a proteção da capoeira, em todas as suas modalidades, como bem de natureza imaterial e de formação da identidade cultural brasileira, nos termos do art. 216 da Constituição Federal.

Parágrafo único. O poder público buscará garantir, por meio dos atos normativos necessários, a preservação dos elementos formadores tradicionais da capoeira nas suas relações internacionais (BRASIL, 2010).

É premente reconhecer a importância da Capoeira para o coletivo da sociedade e para cada indivíduo enquanto integrante dessa comunidade e uma vez apresentada surge a necessidade do apontamento de como é exposta a visão da Capoeira neste material, o qual a retrata como arte e como cultura. Aliando esse fator essencial que a Capoeira traz às necessidades de desenvolvimento da juventude com ações humani-

tárias, é possível desenvolver no indivíduo o senso comunitário. São fatores presentes na Capoeira e nas pessoas que dela fazem parte; não de maneira autoritária, mas por estar com o outro auxiliando no desenvolvimento de vínculos e do respeito a si mesmo e ao próximo.

A definição de Capoeira como arte é apresentada por Simão Neto *et all.* (2011), em um material que retrata, de maneira comentada, o Estatuto da Igualdade Racial:

A capoeira é uma técnica de defesa herdada dos negros vindos de Angola como escravos. No entanto, com o fito de camuflá-la e não levantar suspeitas com relação a essa técnica, os movimentos da luta foram adaptados às cantorias africanas a fim de parecer uma dança.

Atualmente a capoeira não é apenas reconhecida como uma luta, mas também como esporte, cultura, dança e expressão musical (SIMÃO NETO *et all.*, 2011, p.166).

Sabe-se que a Capoeira é patrimônio imaterial da humanidade e frente aos fatores apresentados conferiu-se em Simão Neto *et all.* (2011) diversos apontamentos sobre o reconhecimento público da arte da Capoeira:

Consideram-se ‘patrimônio cultural imaterial’ todas as práticas, expressões, conhecimentos, objetos, cerimônias e lugares, reconhecidos, onde as comunidades ou grupos expressam a sua manifestação cultural.

O patrimônio cultural imaterial é transmitido de geração em geração, bem como é constantemente recriado pelas comunidades ou grupos de acordo como o período histórico.

O Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro foi instituído pelo Decreto nº 3.551/00, editado com fundamento no artigo 14 da Lei nº 9.649/98. [...]

A função do registro é, na verdade, proceder a um verdadeiro inventário de determinado patrimônio cultural com o escopo de preservá-lo, em razão a sua relevância para a memória nacional, assegurando a sua continuidade histórica (SIMÃO NETO *et all.*, 2011, p.166).

A salvaguarda da Capoeira é uma tarefa de todos os brasileiros, pois vem carregada de símbolos e referências brasileiras e, em especial, fazendo parte do cotidiano das instituições e da vida dos jovens.

A Presença da Capoeira como parte da Cultura Popular

A Capoeira está presente em mais de 160 países, faz parte da cultura popular brasileira e não é reconhecida em sua totalidade e amplitude no país por desconhecimento dos setores sociais, pelo seu não envolvimento e há até certa recusa em conhecer mais a fundo “O que é a Capoeira”, quais são suas tradições, suas capacidades

e quais são os pontos de apoio aos jovens que, junto aos capoeiristas, podem ser grandes parceiros desses jovens.

Em contrapartida, são ofertadas outras atividades que não diminuem os valores dos trabalhos desenvolvidos, são reconhecidas como apoio ao profissional da Educação Social, trabalhos com artes em argila, cartazes, colagens, culinária, teatro, dança e outros. Compreende-se que a Capoeira também poderia estar presente contribuindo para a valorização e o respeito à cultura nos meios escolares, representando uma oportunidade de ampliar conhecimentos e ajudar a salvaguardar esse patrimônio imaterial da cultura afro-brasileira.

A capoeira nesse horizonte deveria ser mais valorizada [...]. a discussão aqui em pauta é, efetivamente, o reconhecimento da presença da roda de capoeira transmitindo seus valores, movimentos e música, ao mesmo tempo que promove o lazer, o respeito, a alegria e o cuidado com o outro e consigo mesmo. Tais contribuições podem ser elencadas como os principais fundamentos da capoeira para o ambiente escolar.

As ações da capoeira no contexto da escola tem, ainda, o potencial de fomentar identidades positivas e dissolver preconceitos, uma vez que prega a importância do respeito a todos os seres humanos e apresenta uma cultura que deve ser valorizada. (MORAES; EVANGELISTA, 2018, p.131).

Abrem-se aqui parênteses para tratar da importância da presença da Capoeira por meio de um Mestre da comunidade local contribuindo, assim, para o maior estreitamento de laços afetivos.

Pesquisa de Campo

Na busca em conhecer um pouco mais da juventude realizou-se contato com adolescentes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no CRAS V do Conjunto Habitacional Roberto Romano em Santa Bárbara d'Oeste, onde foram realizadas entrevistas com adolescentes, com o apoio do gestor, que ofereceu os primeiros direcionamentos e pareceres a respeito da realidade que cerca os espaços.

Em diálogos uma das questões são as referências aos ídolos e heróis que têm hoje e que são seus modelos, que admiram estes jovens. Sem objetivo de comparativos, mas com o intuito único e exclusivo de apresentar as respostas colhidas, foi observada nas respostas das adolescentes a referência de atores e cantores atuais, contudo, uma das depoentes preferiu justificar que não tinha alguém a admirar.

Na Capoeira há muito orgulho e admiração pelos Mestres que são vistos como heróis pelos jovens que, inclusive, relatam que os veem como seus ídolos. Do mesmo modo, há observação, tanto na fala quanto na postura, do orgulho de suas raízes e do local e comunidade onde estão inseridos. Isso pode ser observado nos seus relatos, pelo seu comportamento e pela vivência na Capoeira que permite autoconhecimento,

maior aproveitamento do espaço onde se inserem, valorização de si próprio e do outro; os praticantes de Capoeira formam uma família e isso é relatado por todos.

Em conversa com o gestor comentou-se sobre o quanto o CRAS desenvolve seu trabalho com um olhar para o desenvolvimento social dos jovens que participam dos serviços oferecidos e o cuidado em situação de vulnerabilidade e que demandam fazer parte do programa de criação de vínculos, há preocupação latente em apoiar nas questões de baixa estima para reversão dessa situação.

Durante a entrevista, foi possível perceber nas respostas das jovens o desejo de ser igual para ser aceita, estar no padrão estabelecido, por elas mesmas, do mesmo modo que se percebeu o quanto são exigentes consigo próprias e com as outras buscando assim dominar o comportamento uma da outra, quase que um coletivo.

Na Capoeira busca-se, em primeiro lugar, o contato com o Mestre que indicou a coordenadora pedagógica do projeto que ativamente atendeu ao pedido, passou as informações sobre a Capoeira desenvolvida no bairro e orientou os entrevistados.

Em contraponto ao observado nas entrevistas foi possível notar que os jovens na Capoeira são muito mais livres e confiantes em si mesmos, querendo apresentar ao grupo os movimentos, ou cantar com energia as ladainhas que, ao toque do berimbau, são convidativas à participação.

No espaço também se observou, apesar do pouco recurso, uma preocupação em desenvolver grandiosos trabalhos e envolver a todos nos projetos, muito empenho do gestor e dos profissionais que atuam no espaço. Observou-se na fala dos profissionais a preocupação constante em auxiliar ao máximo, por meio dos serviços e o oferecimento de um bom convívio e o bem-estar de todos que se encontram nesse espaço. Houve relatos, embora com preocupação, do desejo de se chegar a auxiliar integralmente o jovem e a conclusão é que o objetivo vai muito além de apenas dar acolhimento.

Em conversa com o gestor comentou-se que atender a todas as necessidades é algo platônico e fez as seguintes abordagens:

- O que se verifica é que os jovens levam o estigma de onde moram, levam consigo – aonde vão – a negativa por fazer parte desse bairro; os moradores de outros bairros da cidade de Santa Bárbara que também são periféricos igualmente podem relatar esse sentimento, e o relato de não ser incluso, de fazerem diferenciação de pessoas pelos locais onde moram; esse relato é verificado ao selecionar para emprego, ao selecionar para valorizar em um ato público, ao selecionar como amigos para brincar com os seus filhos; os jovens que vivem nesse espaço sofrem mais que racismos por cor o que chamo de exclusão social desses jovens que ficam a mercê sem oportunidade.

- Seleciono uma frase para enaltecer essa fala que foi um registro escrito em pichação realizado por alguns adolescentes não identificados, que revelam muito de si em suas palavras “Vem com verdades, porque as mentiras *nóis* conhece”; hoje essa pichação já foi apagada, mas não há como esquecer a força dessas palavras que ecoam

naqueles que prestam serviços em espaços da Educação Social com jovens em situação de vulnerabilidade.

Ao dar continuidade aos trabalhos de diálogos e conversar com jovens alegres e descontraídas, que buscam na alegria e nos risos entender porque há uma entrevistadora se interessando por elas, percebe-se um misto de desconfiança, alegria e o entendimento da orientação inicial recebida por parte da gestora da sala presente no momento da entrevista. Segundo ela:

- Dificilmente haverá o estabelecimento de vínculos para a entrevista, pois esses jovens custam a confiar; neste espaço esses jovens têm o dia a dia e a luta a encarar bem a sua frente e uma busca constante por referência e para suprir a carência emocional; por mais que as aulas sejam interessantes são oferecidos contatos com outros e exemplos de bom convívio, trabalhos em agrupamentos e atividades que aproximam o contato; é difícil agradar e estabelecer boas parcerias, alguns conseguem se aproximar do adulto, mas outros sempre ficam desconfiados e não conseguem plenamente se jogar na atividade proposta.

- Minha afirmação se sustenta em fazer sempre o melhor aqui neste espaço, ajudar nas referências, apoiar nas dificuldades, mas a realidade é difícil para os jovens periféricos que sentem as diferenças para si e seus familiares quando esse jovem ou alguém de sua família busca emprego, quando querem estudar e são impedidos; alguns pelo problema de emprego e com o impedimento de evoluir academicamente para outros; a ascensão social é bem complexa dentro da realidade geral da comunidade, pois há vários avanços e casos de sucessos, mas na dura realidade de muitos jovens estes vivenciam pobreza e violência, sendo que o ideal seria a boa convivência e exemplos para todos sem exceção.

Na entrevista as jovens se mostraram risonhas, apresentando estranhamento ao ver alguém chegando em seu espaço com interesse e disposição para ouvir suas histórias. No contato visual se apresentaram desejando serem vistas, riam alto, falavam alto, olhavam e davam risadinhas entre si.

Na conversa comentaram brevemente sobre a família, foram resistentes, preferiam não falar muito sobre esse assunto, e quando questionadas sobre como se veem na sociedade, como se apresentam, foram obtidas algumas respostas:

- Queremos ser iguais, pois somos criadas por Deus.

- Deveria ser sempre assim, ser adolescente para sempre – ao ser questionada por essa reflexão, complementa – ser adulto é muito complicado, minha mãe diz isso, que é difícil crescer.

- Muitas meninas só ficam pensando em namoros (Risos), o sexo é um problema (falando entre os dentes), na verdade para os meninos (Disse isso com tom de voz normal), se envolvem mais em bebidas; mas, pensando bem, para as meninas também, somos muito novas (se referindo a coisas que antecipam e deixou de falar ao fazer essa reflexão).

- Na minha visão os jovens gostam de zoar, de baladas.
- Alguns vão para baixo, não conseguem empregos.
- Acho que os jovens não gostam de trabalhar, ficam o dia todo sem fazer nada, não pensam no futuro, eles precisam dos adultos para falar isso a eles.

Esta fala vem ao encontro do que foi comentado anteriormente, ou seja, a dificuldade de se estabelecer no mercado de trabalho na idade da adolescência e juventude.

Os relatos das jovens depoentes se concentram na busca pela igualdade (sentimento de pertencimento e inclusão – sempre observa se está sendo aceita ou agradando); do mesmo modo foi observada certa agressividade na voz de uma das jovens quando uma delas quis se destacar no grupo.

Em contraponto com o observado na Capoeira, local onde os jovens podem se manifestar e ter sua individualidade reconhecida em meio a todos, estes são estimulados e convidados a apresentarem suas individualidades e o que são capazes de fazer. Foi possível perceber essa necessidade e vontade no grupo entrevistado. A pesquisadora acredita que, caso a Capoeira estivesse presente neste espaço faria muito bem a essas jovens.

Devido à grandiosidade que pode ser proporcionada pela Capoeira na vida desses jovens é considerável apelar para que seja revista a possibilidade de implementação da Capoeira não apenas no CRAS em estudo, mas em todos os outros bairros da cidade e nos demais setores que trabalham com Educação Social. A Capoeira por si só é muito atrativa e chama o jovem, contudo, é preciso incentivo e reconhecimento.

Conclusão

Embora não sejam os mesmos jovens acompanhados nos dois espaços do CRAS e da Capoeira, trata-se de jovens do mesmo bairro e que passam por situações que se assemelham.

Ao serem questionadas no serviço do CRAS as jovens apresentaram uma definição. Na Capoeira outros jovens, frente à mesma pergunta, apresentaram respostas mais próximas de sua realidade pessoal, com maior criticidade e autoestima.

Observa-se o posicionamento corporal e relacional dos jovens presentes na roda de capoeira muito mais desenvoltos e comunicativos.

A Capoeira é atividade por si só que vai muito além do aspecto cultural, os seus participantes passam a tê-la como parte integrante de sua vida; o contato visual e com o próximo pode auxiliar, em muito, o desenvolvimento dos serviços não apenas do CRAS observado, mas de muitos outros CRAS e instituições que buscam desenvolver esse mesmo serviço social.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília-DF: Presidência da República – Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 16 jan. 2019.

_____. **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural**. UNESCO, 2001. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaracion_cultural_diversity_pt.pdf>. Acesso em 26 dez. 2018.

_____. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/Lei%2012.288%20-%20Estatuto%20da%20Igualdade%20Racial.pdf>>. Acesso em 26 dez. 2018.

_____. **Ministério das Relações Exteriores**. Brasileiros pelo mundo. Brasília - Distrito Federal, 2014. Disponível em: <<http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/associacoes-de-capoeira-no-mundo>>. Acesso em 25 dez. 2018.

_____. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN**. Brasília, Distrito Federal, 2014a. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66>>. Acesso em 26 dez. 2018.

CARO, Sueli Maria Pessagno. Educação social e educação sociocomunitária: novas perspectivas para educação escolar. In: BISSOTO, Maria Luiza; MIRANDA, Antonio Carlos (Org.). **Educação sociocomunitária: tecendo saberes**. Campinas: Alínea, 2012.

CHAUI, Marilena. **Autógrafos, cultura e civilização com Marilena Chaui**. Fundação Perseu Abramo. Publicado em 13 nov. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RU22-g2BPHw>>. Acesso em 26 dez. 2018.

CHAUI, Marilena; SANTIAGO, Homero (Org.). **Conformismo e resistência**. Coleção Escritos de Marilena Chaui. Volume 4. Belo Horizonte – Minas Gerais, 2014.

EVANGELISTA, Francisco; MICAELA, Lucineia Chrispim Pinho; CRUZ, Rúbia Cristina. **Africanidades, afrodescendência e educação: fundamentos, experiências e lições para o porvir**. Curitiba-PR: Editora CRV, 2017.

MORAES, Elisângela Lambstein Franco de; EVANGELISTA, Francisco. A roda de capoeira no espaço escolar e suas perspectivas para as relações étnico-raciais no Brasil. In: **Educação ambiental, étnico-racial e em direitos humanos: questões desafiadoras**. São Paulo: Ideias & letras, 2018.

TV Brasil. **Capoeira, língua universal**. Bossa Produções, 2017. Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/capoeira/episodio/capoeira-lingua-universal>>. Acesso em 23 dez. 2018.

SIMÃO NETO, Calil *et all.* (Coord.) **Estatuto da igualdade racial: comentários doutrinários**. Leme-SP: Editora J.H. Mizuno, 2011.

Experiências formativas e projeto de vida na juventude, interfaces com a pedagogia social

Felix Fernando Siriani

Patrícia Junqueira Grandino

Introdução

No processo de desenvolvimento humano, as experiências se tornam significativas e impactam na história do sujeito, contribuindo para a tomada de decisões e na formação do seu projeto de vida.

As experiências acumuladas ampliam as possibilidades e oportunidades e a reconstrução de novos valores. Na juventude, tendo o seu caráter complexo e interdisciplinar, torna-se objeto de estudo e possibilita a investigação nas formas que os jovens enxergam suas próprias experiências e a importância que dão a elas. Nessa fase etária a escola é parte importante do cotidiano e propicia o processo de socialização, reforçando o caráter social da educação e a formação da identidade do sujeito; no entanto, existem outros espaços formativos, fora do ambiente escolar, que, por meio de diferentes linguagens, reflexões, artes e valores, vão auxiliar na construção do projeto de vida dos jovens (GROPPO, 2013).

De maneira ampla, podemos considerar que o processo educativo acontece em diferentes lugares, na própria escola, mas também na família, organizações da sociedade civil, em ações culturais, na internet, jogo, livros e tantas outras experiências que podem ser educativas.

É importante identificar a contribuição desses espaços na formação dos indivíduos e no processo de construção da identidade, envolvendo o entrecruzamento das condições culturais, sociais, econômicas e históricas nas quais estão inseridos.

Portanto, o presente artigo compreende a juventude enquanto objeto psicossocial e de desenvolvimento humano e valoriza as diferentes experiências desses e suas múltiplas trajetórias.

Juventudes

Compreender o processo de construção da identidade e da autonomização da juventude permite resgatar e reconhecer esse grupo etário nas diferentes épocas históricas, tendo como premissas as perspectivas social, cultural e histórica.

Desde a Grécia Antiga, tendo como foco a escolarização e a participação dos indivíduos e no trabalho das cidades, a sociedade estratifica as faixas etárias (SHEEHY, 1996 *apud* CAMARANO; MELLO; KANSO, 2006). Inicialmente o desenvolvimento

humano era dividido em três fases: infância, adultícia e velhice. Essa divisão contribuiu para o desenvolvimento do papel das escolas e das condições de aposentadoria na organização da sociedade e da vida do indivíduo.

Com o surgimento da Era Industrial e as transformações econômicas, sociais e culturais, as fases etárias foram subdivididas em cinco etapas, levando em consideração, sobretudo, os aspectos biológicos e econômicos e foram, dessa forma, separadas em infância, adolescência, juventude, adultícia e velhice.

Afirmar que essas transições ocorrem de maneira linear marcadas apenas pelas questões biológicas, como: “puberdade, menarca, reprodução, menopausa, senilidade, morte; e, por outro, por eventos sociais, tais como: formatura, primeiro emprego, parentalidade, casamento, aposentadoria” (CAMARANO, KANSO, MELLO, 2006, p. 31), considera-se que o desenvolvimento juvenil é homogêneo, não levando em consideração os aspectos socioeconômicos e culturais nos quais os jovens estão inseridos.

O desenvolvimento da sociedade e sua complexidade, por meio da modernização e da globalização, provocaram inúmeras alterações nas trajetórias de vida dos seres humanos, o que dificulta identificar o início e fim de determinada etapa e sua transição. Assim sendo, compreender como as influências internas e externas afetam o desenvolvimento do indivíduo tornou difícil limitar a fase juvenil usando apenas os aspectos etários (SPOSITO, CARRANO, 2003).

Ainda, enxergar a juventude como problema ou como imaginário de bem-estar e felicidade é não reconhecer o sujeito real, tendendo-se a cristalizar imagens, desencadeando estereótipos que não correspondem com a experiência real dos sujeitos e resistem a notar os desafios e aspirações de cada fase etária, o que cria uma tensão geracional e uma pressão social e cultural nos jovens que afetam seu desenvolvimento e autonomia, pois a sociedade cria expectativas idealizadas e responsabiliza-os a tomarem determinadas decisões que se contrapõem à experiência real de juventude, incorrendo no risco de esvaziar as singularidades desse grupo etário e os diferentes trajetos do jovem, além de criar inúmeros obstáculos ao seu projeto de vida (SOUZA; PAIVA, 2012).

Afirmamos que a juventude é uma fase de desenvolvimento das potencialidades e expectativas do jovem, e que se considera esse período da vida como uma condição social e um tipo de representação (PERALVA, 1997). É possível ainda considerar os aspectos e as transformações biológicas, físicas e psicológicas próprias do desenvolvimento humano numa determinada faixa etária, assim como os aspectos sociais, culturais e históricos que cada sociedade vivencia e representa numa diversidade de juventudes.

A juventude é um período importante no desenvolvimento humano com tensões, sofrimentos, descobertas, conquistas e alegrias em diferentes níveis e escalas; significa identificar os diferentes elementos e trajetórias construídas no decorrer da história e do contexto sociocultural. Assim, é possível compreender o estabelecimen-

to de uma identidade, de valores e princípios que o sujeito prioriza e com os quais constrói o seu projeto de vida (HURTADO, 2012).

Portanto, as diferentes trajetórias e eventos que acontecem simultaneamente na juventude, como: encerramento da fase escolar inicial, escolha da profissão, autonomia ou dependência financeira, interesses amorosos, escolhas que enlaçam as diferentes dimensões da vida, mesmo não sendo exclusivas dessa faixa etária, são importantes no processo de construção do projeto de vida do jovem.

A partir da ótica da psicologia e da sociologia, permite identificar os diferentes contextos e aspectos em que o jovem está inserido e a gama de significados atribuídos por ele àquilo que experiencia. Dessa maneira, o corpo, a socialização, o comportamento e os símbolos são essenciais para compreensão dessa fase e para entender o processo de construção da sua identidade.

Destacando que as experiências sociais e educativas assumem importante papel nesse processo de construção do sujeito, sobretudo, no desenvolvimento da identidade e da autonomia do jovem, pode-se considerar que eles são indivíduos que se constroem com base em informações e experiências propiciadas pela família e pelo contexto em que estão inseridos, aí incluídas as políticas públicas, o que pode ampliar ou restringir as possibilidades da juventude.

Portanto, é importante ressaltar a pluralidade das diferentes expressões da juventude, os inúmeros contextos sociais e relacionais em que o jovem elabora sua visão de mundo e constrói sua identidade (WELLER, 2014), o que resulta em uma infinidade de preferências, hábitos, vivências, comportamentos, que diferem as possibilidades de vivência e assim a compreensão de juventudes.

Considerar a diversidade de juventudes resulta no entendimento de que essa fase da vida faz parte do processo de crescimento do sujeito; portanto, o conjunto das experiências do indivíduo, suas singularidades e a importância dessa fase etária permitem romper com o entendimento de uma etapa de preparação para entrar na vida adulta (DAYRELL, 2003).

Reconhecer essa diversidade é notar os jovens tendo como base as relações, a realidade e contexto em que estão inseridos, assim como os aspectos internos e externos, como por exemplo: gênero, etnia, cor da pele, classe social, habitação, oportunidades culturais e de lazer e projeções futuras (SILVA, SILVA, 2011) e, a partir dessas relações, interpretam o mundo e lhe dão sentido.

Nesse processo de desenvolvimento, os jovens estabelecem novos meios de relacionamento e sociabilidade, assim as juventudes vão tecendo sua própria identidade, e ocupando uma posição importante na contraposição dos velhos valores e na construção de novos que possam se tornar mais apropriados ao seu modo de vida (DANZA, 2014) e, conseqüentemente, se inserem em seu projeto de vida.

O debate sobre as diferentes experiências vividas pelos jovens e as necessidades singulares, em sua trajetória de vida, tornam-se importantes, principalmente, por

viver em “um mundo hostil para receber as novas gerações, pois também os adultos se encontram fragilizados buscando consolidar seus projetos de vida e alcançar seus objetivos” (GRANDINO, 2016, p. 6).

Projeto de Vida

As oportunidades e escolhas dos jovens são tomadas com base no contexto em que estão inseridos, portanto, as experiências individuais, localizadas em determinado contexto histórico da vida do sujeito, as condições sociais e culturais compartilhadas determinam as escolhas, sonhos e projetos de vida (GRANDINO, 2004).

O dicionário Aurélio apresenta que projeto é “O que planejamos fazer”, tendo como premissa organizar as propostas, intenções e ideias capazes de conduzir à sua realização.

Embora projeto de vida seja um conceito estudado em diferentes faixas etárias, acredita-se que a juventude é uma fase do desenvolvimento humano propícia para construção de projeto de vida, pois é quando o sujeito está mais aberto para diferentes experiências.

A adolescência e a juventude são etapas nas quais, culturalmente, as pessoas tendem a apostar, a escolher e a arriscar, tomando decisões que vão orientar sua trajetória e, consequentemente, construir seus propósitos. Nessa fase do desenvolvimento humano, há um despertar de desejos e dinamismos que vão contribuindo com a assimilação de valores, sonhos e com as aspirações de futuro (SILVA, 2009).

Refletir sobre projeto de vida na juventude é debater sobre os diferentes aspectos necessários para construção da identidade do indivíduo, assim como compreender o processo de decisões e quais possibilidades são ou não a ele oferecidas.

Uma pesquisa realizada por Dellazzana-Zanon e Freitas (2016) aponta que 63,6% dos estudos sobre projeto de vida não geram uma definição explícita sobre o tema. O resultado reflete duas perspectivas, de acordo com os autores: primeiramente, a dificuldade em construir um conceito; e a segunda, ao definir o que é projeto de vida, em que também há implicações metodológicas.

Damon (2009) define projeto de vida como as escolhas e direcionamento do sujeito, a partir da projeção futura e senso moral. Dessa maneira, as metas amplas e estáveis envolvem um significado pessoal, mas transcendem na busca por fazer a diferença no mundo que mobilize o indivíduo por uma causa, propósito, pela qual vale a pena viver.

Dessa maneira, apresentam-se dois conceitos distintos sobre Projeto de Vida: primeiro, o termo “*purpose*”, utilizado pelo pesquisador William Damon (2009), cuja tradução literal é propósito. Este autor é uma referência no tema e teve o conceito traduzido pelo professor Dr. Ulisses Araújo - um dos grandes pesquisadores do tema no Brasil - como Projeto Vital.

Diante desta definição, consideramos relevante destacar as principais características que permitem compreender a dimensão do significado de projeto vital (*purpose*) na concepção de Damon (2009a):

- 1) Estabilidade: o projeto vital é um projeto significativo para o sujeito, e, portanto, para o seu sistema de valores. Por este motivo, espera-se que o sujeito esteja engajado algum tempo para concretizar esta meta, conferindo estabilidade ao seu intento;
- 2) Generalização: o fato de este projeto ser significativo para o sujeito faz com que ele esteja mobilizado para buscar suas metas e concretizá-las, influenciando os demais aspectos de sua vida;
- 3) Significado pessoal e autotranscendente (*beyond the self*): o projeto vital (*purpose*) representa uma preocupação com aspectos do mundo que transcendem a satisfação da própria individualidade, visando contribuir com aspectos do mundo externo (HURTADO, 2012, p. 60).

O segundo conceito de projeto de vida decorre das discussões sobre *Life Goals*, no qual o sujeito elabora objetivos de vida pensando em seu futuro e no que é significativo para si, no que pode motivar e dar sentido à sua existência (BRONK *apud* HURTADO, 2012).

Dessa maneira, a diferença entre projeto vital (*purpose*) e projeto de vida (*life goals*) é que o primeiro está vinculado aos aspectos morais, que visam realizar contribuições no mundo e na sociedade. Desse modo, o projeto vital está fortemente vinculado aos valores centrais do sujeito e na busca de realizá-lo (HURTADO, 2012).

Dessa forma, projeto de vida é o caminho a ser percorrido, mais do que instrumento ou uma ferramenta. Aqui, compreende-se como condições e decisões tomadas não apenas como sonhos e aspirações, mas a construção da identidade do sujeito e as etapas a serem percorridas e as realizadas.

Dessa maneira, o projeto de vida, ou ausência dele, perpassa uma reflexão sobre os desejos e sonhos a serem realizados e que tipo de vida se pretende seguir. Assim sendo, é importante que os jovens tenham ferramentas que contribuam para refletir em seu futuro, tendo uma direção previamente planejada.

A ausência de projeto de vida corresponde a uma desconstrução da identidade, ao mesmo tempo que perpassa o processo de massificação e manipulação, sobretudo, frente à reprodução do sistema neoliberal que fragmenta a vida e acentua a violência e a pobreza (SILVA, 2009).

O jovem, ao não reconhecer sua realidade e não buscar meios de modificá-la, torna-se refém da escolha de outros sujeitos que defendem o interesse de determinados grupos e que ampliam as vulnerabilidades e desigualdades entre a juventude. Sem perspectiva e sem projeção futura, o indivíduo pode se identificar com “mitos” e segui-los, dificultando o processo de autonomia e escolhas e, conseqüentemente, resultando na ausência de projeto de vida.

Refletir sobre a rede em que vivem os jovens, como: a família, a escola, os grupos sociais, instituições da educação não formal, favorece e oferece elementos que auxiliam a construção do projeto de vida do jovem. Afinal, essas instituições e espaços, que são produtores e promotores dos saberes, valores e comportamentos e a interação desses ambientes, contribuem para o desenvolvimento da socialização e da construção de referências individuais e coletivas da juventude.

Ao participar de atividades distintas, nas diferentes dimensões da vida profissional, familiar, afetiva, esportiva, o indivíduo vai identificando e assumindo valores que se tornam intrínsecos à sua subjetividade, o que contribui na elaboração do seu projeto de vida, a partir de suas capacidades, valores e aspirações pessoais.

Desse modo, atentar ao processo de desenvolvimento integral dos jovens, tornando-os protagonistas de sua história, permite reconhecer o papel importante que as diferentes experiências educativas, dentro e fora do ambiente escolar, têm na formação das novas gerações.

Sendo o contexto em que o jovem está inserido primordial em seu desenvolvimento, é necessário perceber quais propostas e opções esses cenários oferecem para sua tomada de decisão.

Reforça-se que a juventude é a parcela da população mais diretamente afetada pelas mazelas sociais derivadas da desigualdade social do país, e que se espera que o jovem reproduza modelos de comportamento, valores e sistemas. Não vive num mundo perfeito, e nem mesmo a escola torna-se modelo de construção de autonomia e protagonismo, mas também pode-se encontrar educadores que são resistências numa perspectiva de uma educação bancária (FREIRE, 1987).

Educação Formal e não Formal

A educação é um processo contínuo, que enfatiza o conviver em sociedade e resulta nos efeitos de construção social (MOURA, ZUCHETTI, 2006). Portanto, o processo educativo está além dos muros e estruturas da escola e apresenta diversos aspectos formativos presentes na vida do indivíduo que contribuem para o seu desenvolvimento e, consequentemente, em seu Projeto de Vida.

As competências e habilidades, trabalhadas dentro e fora da escola, podem contribuir para o desenvolvimento da juventude e na construção da própria história. Machado (2009) diz que a “educação do homem integral, em todas as suas relações com a sociedade, inclui a diversidade individual e social, abrange as transformações e os avanços do conhecimento e se dirige a todas as faixas etárias e a todas as etapas da vida” (p. 133).

Desse modo, a educação é um campo complexo, com diferentes correntes, tendências e concepções que estão enraizadas em culturas e filosofias. Não é neutra, mas antes implicada por princípios e valores que resultam numa visão de mundo e de sociedade (GADOTTI, 2005).

Para Caro (2004), os conceitos de educação formal e não formal se diferenciam pelo critério metodológico e pelo critério estrutural. Enquanto a primeira é regida por legislações e normas, a segunda se realiza fora da instituição “Escola” ou dos procedimentos convencionais escolares. A educação formal estabelece-se como espaço territorial da escola, com suas normas e regulamentações, e com grades curriculares fixas.

Assim, educação formal é o que define o sistema educacional de cada país, possui uma estrutura administrativa e legal, baseada em leis e dispositivos administrativos, enquanto a não formal fica fora desse âmbito, tendo clara relatividade histórica e política, pois algo pode ser formal num país e não formal em outro (CARO, 2004).

A educação não formal abrange as mais diferentes temáticas, como: cultura, esporte, religião, fortalecimento de vínculos, dança, política, reforço escolar, independente da faixa etária. Igualmente, os espaços de atuação são múltiplos, podendo ocorrer dentro das escolas, no bairro ou nas associações, nos movimentos sociais, na Igreja, nos sindicatos, partidos políticos, nas Organizações da Sociedade Civil, nos espaços culturais e tantos outros ambientes que tenham como foco o desenvolvimento educativo.

Apesar de alguns entrelaçamentos, os conceitos não estão conectados, não há melhor ou pior, mas transitam entre diferentes planos, não havendo dependência nem relações diretas (GARCIA, 2009). Porém, as atividades de educação não formal podem contribuir com a formação integral do jovem, e tornam-se espaços pertinentes para auxiliar na construção do Projeto de Vida, seja por meio do educador social, seja por meio do currículo, métodos ou finalidades.

Contudo, é preciso reforçar que a educação não formal não tem como proposta contrapor e nem mesmo servir como complemento da educação formal. Dessa forma, refletir sobre a educação envolve aspectos muito mais amplos do que apenas as escolas. Portanto, reconhecer a educação enquanto um campo permite identificar o papel da educação formal e da educação não formal, suas práticas, metodologias e princípios.

Assim identifica-se que os diferentes espaços formativos constituem uma pluralidade de experiências, valores, culturas, linguagens, expressões e ações que possuem um potencial para o desenvolvimento juvenil e podem possibilitar seu crescimento integral.

Assim, seja por meio das experiências formativas das escolas, ou do processo de socialização com amigos, família, no bairro, no clube, ou ainda, nos espaços de educação não formal, o jovem consegue construir o seu projeto de vida, carregado de valores, expectativas e planejamento.

Acredita-se que quanto mais acesso os jovens tiverem a experiências diferentes, com propostas e planos diversificados, maior a possibilidade de compreender o mundo, a natureza, a sociedade, formular hipóteses, realizar comparações, análises

e tomar suas decisões, contribuindo com o processo de construção, engajamento e estabilidade do seu projeto de vida.

Metodologia

A pesquisa deriva de uma variação da Metodologia de Relatos Autobiográficos, tendo como objetivo investigar as experiências e valores dos jovens na construção do seu projeto de vida, creditando a importância da memória e da narrativa como cerne do processo de amadurecimento e construção do Projeto de Vida, e possibilitando investigar o ser humano como resultado das relações e dimensões pessoais, sociais, profissionais, culturais e históricas, que enfatizam o seu percurso de vida.

Assim, ao compartilhar sua experiência e sua trajetória, o sujeito articula, mesmo que inconscientemente, as experiências e conhecimentos prévios e busca os momentos presentes em seu percurso de vida (GRANDINO, 2004).

Por fim, a metodologia visa refletir nos porquês das atitudes tomadas, do modo singular como se dá a participação em diferentes experiências, atribuindo valores, nem sempre condicionados conscientemente, nas diferentes interações do cotidiano (PRADO, SOLIGO, 2007).

A narrativa autobiográfica permite investigar a complexidade psicológica do sujeito em buscar os elementos que vão compor a realidade e desenvolver o seu pensamento. Dessa maneira, permite compreender seus sentimentos, pensamentos, crenças, valores e desejos em sua relação individual e coletiva.

Esta metodologia, portanto, oferece a oportunidade de o sujeito relacionar os diferentes contextos em que viveu e permite que o sujeito apresente fatos e situações reais e imaginárias, que exploram e organizam sua vida, tornando um conjunto de valores e experiências que contribuem para o seu projeto de vida, relacionando aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais sobre o presente, passado e futuro.

Por fim, o indivíduo é um ser inserido em um contexto dinâmico e complexo, assim como em suas relações sociais; parte-se da ideia de que o jovem é produto e produtor da história. Portanto, é possível que o jovem reconheça a si mesmo, à sua história e, a partir dela, possa projetar o seu devir.

As Experiências Formativas

A experiência, de acordo com Thompson (1981), compreende a relação mental e emocional do sujeito ou do grupo, que define e redefine suas práticas e pensamentos a partir das experiências, valores e conceitos que podem surgir, permanecer ou desaparecer.

Nas possibilidades e alternativas propostas, nos mais diferentes cenários e contextos, as experiências contribuem com a constituição da identidade do sujeito, dos valores e comportamentos, resultando nas escolhas e na definição dos projetos de vida.

Entre as principais experiências formativas citadas pelos jovens entrevistados estão as que fazem parte do seu cotidiano, proporcionadas pela família, grupo de amigos, namorado e professores, considerando que essas pessoas foram essenciais na construção dos seus valores.

Com base nos lugares, os jovens citaram as experiências formativas na Igreja, na escola, sobretudo os projetos propiciados por elas, e os espaços de “educação não formal”, envolvendo experiências culturais e esportivas, e as experiências ocasionadas pelo trabalho e pela origem.

Tabela 1- Categorias das experiências nomeadas na raiz e no tronco da árvore das experiências formativas e nas narrativas autobiográficas (absoluto e percentual)

	Família	Amigos/ Namorado	Professores	Igreja	Escolares	Não Formal	Trabalho	Outros
Qtd	23	13	15	8	22	17	2	13
%	20,5%	11,5%	13%	7%	19,5%	15%	2%	12%

FONTE: O autor (2019).

A partir do cruzamento das respostas dos entrevistados, foi possível obter um panorama do reconhecimento e contribuições das pessoas e lugares na construção da identidade desses sujeitos. Dessa maneira, notou-se que as experiências na família (20,5%) foram as mais significativas para os jovens no processo de construção da sua identidade.

É interessante notar a importância que os sujeitos atribuem à família e às experiências compartilhadas ou proporcionadas por seus membros. Lembra-se que a família é o primeiro espaço de formação social e de valores do sujeito e é por meio dela que se assimilam sentimentos, comportamentos e escolhas (BANDURA, 1996 *apud* TARDELLI, 2010).

A família é um pilar essencial na formação dos jovens entrevistados, mesmo sendo nesse espaço que acontecem os maiores conflitos intergeracionais e exemplos das diferentes visões entre a juventude e o adulto (SANT’ANA, 2012), mas também são relacionados com ideias de ajuda e cuidado, e se mantêm como referência para a juventude.

As experiências proporcionadas pela escola e por seus projetos (19,5%) estão inseridas além do processo de aprendizagem dos alunos e os projetos ou ações organizadas pela escola, como grêmios estudantis, representante discente, clube juvenil, jornal da escola, entre outros, que visam o protagonismo, a autonomia e o empoderamento desses jovens.

A escola é referida como um importante e necessário espaço de convivência e elo com os valores familiares, proporcionando experiências que podem contribuir

com o projeto de vida da juventude, sobretudo, ao oferecer informações importantes para alcançar os próprios objetivos.

As atividades e projetos impactam positivamente o sujeito e auxiliam no desenvolvimento psicossocial dos jovens, aumentando sua autoestima e o próprio envolvimento dos alunos na proposta de educação formal. Nesta linha, os projetos proporcionados pela escola contribuem para a construção da identidade do jovem, e favorecem elementos importantes na construção do projeto de vida desses.

Os lugares e experiências em espaços educativos e de socialização, que caracterizam o diálogo, a reflexão e o planejamento e realizações de novas ações, permitem superar os desafios da própria fase etária (NASCIMENTO, 2013), como também reconhecer as diferentes potencialidades do sujeito, assim como fortalecer os espaços de solidariedade e participação.

As experiências não formais (15%) ocuparam o terceiro lugar mais citado, pois elas favorecem diferentes espaços formativos, como a vivência e o movimento, o trabalho em equipe, a cooperação, a solução de problemas, além de contribuir para a construção da autonomia do jovem (RIPKA, FINCK, 2009).

Essas experiências, como cursos e atividades complementares, podem se relacionar com aspectos educativos diversos. Damon (2009) afirma que essas ações são significativas para os jovens, pois, muitas vezes, são parte do processo de realização do próprio projeto de vida.

As atividades culturais favorecem a criatividade, o talento e o desempenho do sujeito em determinados aspectos pessoais e coletivos, favorecendo o processo e as experiências formativas fora da educação formal. Como notou-se, os jovens as apontam como fontes significativas na construção da identidade dos sujeitos, e podem encontrar nelas as motivações próprias para elaborar seus projetos vitais (KLEIN, 2011).

Os resultados apontam as diversidades de espaços formativos e, ao mencionarem pessoas e lugares, os jovens reconhecem a importância desses na construção da sua identidade e desenvolvimento, indicando que são situações que se tornam força motriz nesse processo.

Assim, os dados corroboram as considerações de Thompson (1981), no que diz respeito à formação de valores e motivações que se produzem, a partir das experiências e das relações com pessoas significativas, na interação com as normas, regras e expectativas aprendidas na família, no trabalho e na comunidade.

Experiências Formativas e os Projetos de Vida

Com base nos resultados da pesquisa elaborada, foi possível reconhecer que experiências formativas, proporcionadas por diferentes pessoas, lugares e projetos, contribuíram para a construção da identidade e projeto de vida dos jovens entrevistados. Nota-se que as experiências familiares, por exemplo, a partir do cruzamento de dados, é importante, portanto, o cuidado e os valores aprendidos na família contribuem para que os jovens tenham em seu projeto de vida o desejo de reproduzir e reconhecem a importância dela nessa formação.

Damon (2009) afirma que o papel da família é orientar o jovem a refletir sobre a tomada de decisão, seus interesses e como esses podem contribuir na elaboração dos seus projetos de vida, sobretudo, os projetos vitais (*purpose*).

As experiências promovidas pela igreja e em instituições de educação não formal, assim como os projetos que acontecem por sugestão da escola, nomeados pelos entrevistados, mas que diferem do conteúdo e normas da educação formal, impactam nos projetos de vida, sobretudo na autonomia e no protagonismo que resultam desses projetos e podem contribuir para que o jovem possa reconhecer o seu papel transformador em seu entorno.

Também é possível notar, em relação à educação formal, que se categorizam as experiências e os projetos nomeados que fizeram referência ao teor da educação formal e ao relacionamento com os professores e, desse modo, tiveram impactos nas projeções futuras deles, por exemplo, a professora de português e o engajamento em cursar a faculdade de letras.

Os relatos dos jovens entrevistados vão deixando claro que eles se reconhecem na escola, mas não pela via conhecimento formal; e sim pelo relacionamento com professores e colegas e no desenvolvimento de projetos que são promovidos ou sugeridos pela escola.

Considerações Finais

Pode-se notar que as experiências formativas são significativas para os jovens e impactam na construção do projeto de vida deles. Portanto, um olhar atento às singularidades e à diversidade da juventude, à acolhida das demandas e dos desejos dos jovens, mas, sobretudo, na solidariedade, no protagonismo e na autonomização, assim como na garantia dos direitos como educação, esporte, lazer, cultura, convivência familiar e comunitária, possibilita identificar e incluir ações que ampliam as possibilidades e contribuem para a realização dos projetos de vida da juventude.

A partir das experiências e das reflexões sobre si e sobre o mundo, o jovem elabora o seu projeto de vida e amplia as contribuições para a formação da identidade

desse sujeitos. Dessa maneira, é preciso repensar o processo educacional, construir uma proposta pedagógica que ouça as necessidades dos jovens, suas demandas e sua visão e que propicie a escuta ao mundo juvenil (SILVA, 2009).

Portanto, os jovens elaboram seu projeto de vida a partir de suas experiências, contudo é preciso refletir sobre os espaços e oportunidades que esses jovens têm em suas trajetórias, e propor ações que visam ampliar e oferecer igualdade e garantir os direitos para as juventudes brasileiras.

Referências

BRASIL.[Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 14 dez. 2018.

_____. **Guia de políticas públicas de juventude**. Brasília: Secretaria-geral da Presidência da República, 2006. 48 p. Disponível em: <<http://bibjuventude.ibict.br/jspui/bitstream/192/117/1/guiajuventude1.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão e; KANSO, Solange. Do nascimento à morte: principais transições. In: CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão e; KANSO, Solange. **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: Ipea, 2006. p. 31-60. Disponível em: <http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/capitulo_2_nascimento.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CARO, Sueli Maria Pessagno; GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Educação Social e Psicologia**. Campinas: Alínea, 2004. 106 p.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009. 200 p.

DANTAS, Sergio Silva. Identidade política e projetos de vida: uma contribuição à teoria de Ciampa. **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, v. 29, p.1-9, 18 dez. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/MxwyfT>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

DANZA, Hanna Cebel. **Projetos de vida e Educação Moral: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. 2014. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14102014-112835/publico/HANNA_CEBEL_DANZA.pdf>. Acesso em: 4 maio 2017.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, dezembro de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 de jul. de 2020. <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>>.

DELLAZZANA-ZANON, Leticia Lovato; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência. **Interação em Psicologia**. Curitiba, v. 19, n. 2, p.281-292, 11 out. 2016. Disponível em: <shorturl.at/aerw6>. Acesso em: 19 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 256 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 144 p.

FREITAS, Maria Virgínia de (org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005. 40 p. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

FREITAS, Maria Virgínia de. Jovens e escola: aproximações e distanciamentos. In: NOVAES, Regina *et al.* **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: Unirio, 2016. p. 155-173. Disponível em: <<http://polis.org.br/wp-content/uploads/AGENDAJuventudeBrasil.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: Suisse Institut International des Droits de l'enfant-IDE. 2005.

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

GOBBO, Jessica Particelli. **Construção da escala de projetos de vida para adolescentes (EPVA)**. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Centro de Ciências da Vida, Puc- Campinas. Campinas, 2016. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/907/2/JESSICA%20PARTICELLI%20GOBBO.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

GOHN, Maria Gloria. Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social. **Revista Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.28-43, 9 jun. 2009. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/1/5>>. Acesso em: 7 jun. 2017.

GRANDINO, Patricia Junqueira. **A dimensão relacional na Educação: experiência formativa com educadores sociais e professores**. 2004. 270 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

_____. Práticas de risco entre os jovens: estudo preliminar sobre condutas or-
dáticas. **Psicologia Usp** São Paulo, v. 27, n. 1, p.145-152, abr. 2016. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v27n1/1678-5177-pusp-27-01-00145.pdf>>. Acesso
em: 14 maio 2017.

GROPPO, Luís Antonio. **Sociologia da educação escolar e educação sociocomuni-
tária**. Holambra: Editora Setembro, 2013.

HURTADO, Daniela Haertel. **Projetos de vida e projetos vitais**: um estudo sobre
projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São
Paulo. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação,
Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <[https://www.teses.
usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05022013-104615/publico/DANIELA_
HAERTEL_HURTADO_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05022013-104615/publico/DANIELA_HAERTEL_HURTADO_rev.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2017.

KLEIN, Ana Maria. **Projetos de vida e escola**: a percepção de estudantes do ensino
médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida.
2011. 292 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade
de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://www.teses.usp.br/teses/
disponiveis/48/48134/tde-10082011-141814/publico/ANA_MARIA_KLEIN.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10082011-141814/publico/ANA_MARIA_KLEIN.pdf)>.
Acesso em: 9 abr. 2017.

MACHADO, Evelcy Monteiro. Pedagogia Social no Brasil: Políticas, Teorias e Prá-
ticas em Construção. In: **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2009,
Paraná: PUCPR, 2009. p. 11380 – 11392.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Explorando ou-
tros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Educação Unisinos** [S. l.], v.
10, n. 03, p.228-236, dez. 2006.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Educação e Projeto de vida de adolescentes do ensino
médio. **Eccos Revista Científica**. São Paulo, n. 31, p.83-100, 4 dez. 2013. University
Nove de Julho. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71529334006.pdf>>.
Acesso em: 10 out. 2018.

NICOLAZZI, Fernando. A narrativa da experiência em Foucault e Thompson. **Anos
90**. Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p.101-138, dez. 2004. Disponível em: <[https://seer.
ufrgs.br/anos90/article/viewFile/6353/3804](https://seer.ufrgs.br/anos90/article/viewFile/6353/3804)>. Acesso em: 12 out. 2018.

NOVAES, Regina. Juventude, religiosidade, territórios e redes: reflexões sobre resulta-
dos de pesquisas. In: NOVAES, Regina *et al.* **Agenda Juventude Brasil**: leituras sobre
uma década de mudanças. Rio de Janeiro: Unirio, 2016. p. 233- 263. Disponível em:
<<http://polis.org.br/wp-content/uploads/AGENDAJuventudeBrasil.pdf>>. Acesso em:
15 ago. 2017.

PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. **Sentimentos, emoções e projetos vitais da ju-
ventude**: um estudo exploratório na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizado-

res do Pensamento. 2011. 232 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10062011-131732/publico/final.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2017.

PERALVA, Angelina Teixeira; SPOSITO, Marília Pontes (org.). Juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 5, p.15-24, dez. 1997. Número Especial. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_05_e_06.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. São Paulo: Alínea, 2007. 368 p.

RIPKA, Lisiane de Paula; FINCK, Silvia Christina Madrid (2009). **O esporte na abordagem crítico-emancipatória**: buscando estratégias de ensino e aprendizagem nas aulas de educação física para o ensino médio. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicologia.

REIS, Bruno Márcio de Castro. Juventude e Ensino Médio: pensando a escola e os projetos de vida. **Revista do Instituto de Ciências Humanas** [S.l.], v. 7, n. 8, p. 61-66, dez. 2012. ISSN 2359-0017. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/6249>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. A experiência geracional na fala de adolescentes de escolas públicas: relações intergeracionais. **Educação**. Porto Alegre, v. 35, n. 2, p.253-267, ago. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11639/8031>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

SCHMIDT, João Pedro. **Juventude e política nos anos 1990**: um estudo de socialização política no Brasil. 2000. 392 f. Tese (Doutorado em Ciência Política), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/287/1/JoaoPedro.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE (Brasil). **Agenda juventude Brasil**: pesquisa nacional sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros 2013. Brasília: Participatório – Observatório Participativo da Juventude, 2013. 116 p. Disponível em:<http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/estatisticas/agenda_juventude_brasil_vs_jan2014.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SERAFIN, Thaís; MEZZOMO, Frank Antonio; PÁTARO, Cristina Satiê Oliveira. Projetos de vida e constituição de identidades juvenis na interface com a religião e a política. **Psicologia Argumento**. Paraná, v. 34, n. 86, p.289-301, 24 nov. 2017. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. <http://dx.doi.org/10.7213/>

psicol.argum.34.087.ao01. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/327332650_Projetos_de_vida_e_constituicao_de_identicidades_juvenis_na_interface_com_a_religiao_e_a_politica>. Acesso em: 15 set. 2018.

SILVA, Eduardo Pinheiro da. **Projeto pessoal de vida**. Brasília: Cisbrasil-cib, 2009. 160 p. Disponível em: <<http://www.jovensconectados.org.br/wp-content/uploads/2015/07/ENJMC-Projeto-Pessoal-de-Vida-Dom-Eduardo-Pinheiro.ppsx>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

SILVA, Roselani Sodré da; SILVA, Vini Rabassa da. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH**. Salvador, v. 24, n. 63, p.663-678, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24n63/13.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

SOUZA, Candida de; PAIVA, Ilana Lemos de. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia (natal)** [s.l.], v. 17, n. 3, p.353-360, dez. 2012.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, p.16-39, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300003>. Acesso em: 14 maio 2017.

TARDELLI, Denise D  urea. Identidade e adolescência: expectativas e valores do projeto de vida. **Revista Eletr nica Pesquiseduca** [s.l.], v. 2, n. 3, p.59-74, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/76/pdf_1>. Acesso em: 12 maio 2018.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. [s.l.] Jorge Zahar, 1981. 230 p.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 2014. p. 135-154. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

A nova reforma e a BNCC do ensino médio na percepção de jovens de escolas públicas de Pouso Alegre/MG: Interfaces com a educação social

Denise Maria Reis¹

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 atinge níveis insatisfatórios (BASSI; CODES; ARAÚJO, 2017), sinalizando 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 (KRAWCZYK, 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), com auxílio de bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento

1. Doutora em educação pela UFSCar e pós-doutoranda em educação pela Univás com auxílio de bolsa PNPd/Capes. E-mail: denisemreis@terra.com.br

de Pessoal de Nível Superior (PNPD/Capes), junto a escolas públicas estaduais de ensino médio do município de Pouso Alegre/MG. Pretende-se, portanto, apresentar as percepções dos(as) jovens sobre a reforma e a BNCC e as possíveis implicações em suas formações pessoais e profissionais, destacando-se elementos de interface com a educação social.

A reforma e a BNCC do ensino médio

A nova reforma do ensino médio foi iniciada em 2013 com o Projeto de Lei 6.840², 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 746/2016³.

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 241⁴ (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).

Dentre os atores envolvidos, destacam-se, de um lado, a UNE (União Nacional de Estudantes) e movimentos estudantis independentes, sindicatos de professores, em especial a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), associações científicas como a Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e diversas outras, com a promoção de documentos e debates. De outro, o próprio governo fazendo uso intenso da mídia, o Todos pela Educação, o Unibanco, a Fundação Ayrton Senna, o Banco Mundial e a Fundação Lemann (ARELARO, 2017).

A reforma (BRASIL, 2017) altera a LDB, a Lei 11.494/2007 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais

2. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

3. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 23 jun. 2019.

4. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

da Educação (Fundeb), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), revoga a Lei 11.161/2005 sobre ensino da língua espanhola e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A Lei 13.415/2017 altera o artigo 24º da LDB, acrescentando os seguintes parágrafos (BRASIL, 2017):

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput [800 horas] deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017;

Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.

A reforma (BRASIL, 2017) incorpora o artigo 35-A à LDB:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

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”. Destaca-se também o parágrafo 5º, onde se lê: “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino”.

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 – parágrafos 6º ao 12º –, que deverá ter seus cursos verificados no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos ou reconhecidos pelo respectivo Conselho Estadual de Educação; tal formação, quando “realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino”; “as instituições de ensino emitirão certificado com validade

nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória”; “[...] o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica”; e “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput”.

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:

A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

Destaca-se também o parágrafo 11º e seus incisos, pois preveem o estabelecimento de convênios com instituições de educação a distância (EAD):

para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

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 sua vez, são atualizadas um mês antes por meio da Resolução Nº 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 6º 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) foi promulgada quase dois anos depois da lei da reforma, em 17 de dezembro 2018, por meio

da Resolução Nº 4 do Conselho Pleno do CNE (BRASIL, 2018b). O parágrafo 1º do artigo 1º 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 12º e seu parágrafo único:

As instituições ou redes escolares podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC-EM, nos termos desta Resolução e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio definidas pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018”. Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC-EM deve estar concluída até início do ano letivo de 2020, para a completa implantação no ano de 2022”. Destaca-se também o artigo 21º: “no prazo de até 10 (dez) dias a contar da publicação da presente Resolução, o Ministério de Educação editará documento técnico contendo a forma final da BNCC da Educação Básica, nos termos das concepções, definições e diretrizes estabelecidas na presente norma”.

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 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 “fle-

5. 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: 31 jun. 2019.

xibiliza” 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 sete horas diárias desconsidera o contingente de quase dois 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).

Desse modo, no que se refere à formação em tempo integral, é possível supor que a ampliação da carga horária, progressivamente, será preenchida pela “curricularização” do “tempo de trabalho”. A ideia de reconhecimento de saberes e experiência profissional adquirida no local de trabalho, como acenada pela “certificação de competências” e “terminalidades” intermediárias, poderá ser uma estratégia de consecução da jornada integral (ANDES-SN, 2017, p. 18).

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 on-line 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).

O percurso metodológico

Colaboraram com a pesquisa oito unidades escolares da rede estadual do município de Pouso Alegre/MG que ofertam o ensino médio. Além da observação (BEAUD; WEBER, 2014) de aulas e de reuniões de equipe pedagógica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (FLICK, 2004) com dez professores de sociologia e dois jovens. Também ocorreram oito rodas de conversa com jovens de três das oito unidades escolares, sendo as discussões em grupo (FLICK, 2004) balizadas por questões problematizadoras.

O recorte de conteúdos desenvolveu-se em temas e organizado em categorias, permitindo o tratamento dos dados pela análise de conteúdo (LAVILLE; DIONNE, 1999) e seu exame à luz da abordagem crítico-dialética (GAMBOA, 2007).

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade, exigindo a assinatura da Autorização para Coleta de Dados pelas unidades escolares e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos entrevistados(as).

Pontos de vista dos(as) jovens

Entre os meses de abril e maio de 2019, foram realizadas rodas de conversa em três das oito escolas estaduais de Pouso Alegre/MG participantes do estudo, sendo balizadas por 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?

A maioria dos(as) jovens revelou desconhecer a reforma do ensino médio e a proposta da BNCC, porém reagiu positivamente à ideia de construção de itinerários formativos: a partir destes poderiam se dedicar apenas às disciplinas com as quais possuem mais afinidade e, assim, obter melhores resultados no 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 pontuou: “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 2 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 dois 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 Inter-*

national 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, 2017, p. 120).

Outra percepção crítica foi registrada por uma turma de terceiro ano: “É provável que aconteça uma grande evasão”. Respalando esse entendimento, Leão (2018) assinala que a lei da reforma é lacônica no que diz respeito à garantia de acesso ao período noturno em condições adequadas pelos jovens trabalhadores, o que pode contribuir tanto para a evasão quanto para o impedimento de um vasto número de jovens ao direito de finalização de sua escolarização básica.

A questão metodológica também foi assinalada no âmbito da ampliação da carga horária por uma jovem do segundo ano: “teria que mudar o formato do que é a aula hoje. É muito maçante”. Isso pode indicar que muitos alunos que não precisam trabalhar até se encantariam com a ideia de permanecer em período integral na escola, desde que o modelo tradicional fosse substituído por propostas pedagógicas mais criativas e interativas. Ademais, “tempo integral, dissociado da concepção de formação humana integral, apenas reitera processos de seleção e exclusão escolar, marcas históricas do ensino médio brasileiro” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 29).

Verifica-se 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).

Ademais, 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 ministrá-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 o exercício da sexualidade na vida privada (GAVA; VILLELA, 2016) e buscando construir relações de gênero mais igualitárias.

Mais elementos de interface com a educação social

A educação social enquanto práticas e processos educativos é o objeto (TRILLA, 2003) da teoria geral da educação social, isto é, da pedagogia social (SOUZA NETO; SILVA; MOURA, 2009).

[...] o âmbito referencial da pedagogia social estaria formado por *todos aqueles processos educativos que compartilham, no mínimo, dois dos três seguintes atributos: 1. dirigem-se prioritariamente ao desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos; 2. têm como destinatários privilegiados indivíduos ou grupos em situação de conflito social; 3. têm lugar em contextos ou por meios educativos não-formais* (TRILLA, 2003, p. 28; grifos do autor).

É relevante enfatizar, contudo, que novos significados, âmbitos e concepções foram historicamente incorporados à educação social que,

há muito tempo deixou de ser exclusiva da marginalização, do conflito social e do risco social para nos amparar nos diversos ambientes educacionais, como um apoio às possibilidades de relações que podemos desenvolver e propiciar aos educandos (CARO, 2009, p. 156).

Nosso desafio é verificar e analisar mais elementos de interface com a educação social em entrevistas realizadas com dois jovens das escolas nas quais ocorreram as rodas de conversa. Foram a partir destas que identificamos e adquirimos os contatos de jovens que poderiam fornecer mais contribuições ao estudo por meio de entrevistas, seja porque expressaram percepções de destaque progressista ou reacionário, seja porque demonstraram algum conhecimento sobre a reforma e a BNCC do ensino médio. Com relação a este último ponto, é importante assinalar que, em apenas uma das escolas nas quais as rodas de conversa foram realizadas, os jovens confirmaram a presença da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Minas Gerais, no final do ano de 2017, para tratar da reforma e da BNCC do ensino médio. Ainda assim, os jovens do 3º ano – e que à época estavam no 1º – registraram que não foi uma con-

sulta de proposições para as políticas, mas apenas um momento informativo sobre elas. Somente dois jovens, de escolas diferentes, sabiam o que era a BNCC. Os demais não souberam responder, o que pode indicar que, mesmo na escola que contou com a presença da SRE, não houve profundidade das informações ou mobilização para a temática.

Estes dois jovens, um rapaz e uma moça, ambos de 17 anos e matriculados no 3º ano, concederam-nos entrevistas no mês de junho. Um jovem de uma turma de 2º ano foi convidado por manifestar opiniões e valores de extrema-direita⁶ nas rodas de conversa e, em especial, numa das aulas de sociologia – o que poderia nos propiciar uma perspectiva diferente sobre as questões de estudo –, mas declinou. Justificou pela falta de tempo – escola, cursos –, tendo apenas os domingos para descansar.

O jovem entrevistado disse que sabia o que era a BNCC porque sua prima é estudante de pedagogia e às vezes a ajuda com os trabalhos da faculdade. Além do ensino médio, é estudante de violino no conservatório do município, faz acompanhamento vocacional na ordem católica agostiniana e dá aula de violão para crianças, sendo esta uma atividade com a qual obtém certa renda. Disse que gosta muito de ler e que pretende cursar filosofia e teologia nas capitais mineira e paulista em faculdades da ordem religiosa. Gosta de cultivar plantas e faz academia para tratar de um problema na coluna. Reside em casa própria com os pais. A mãe é auxiliar de embalagem numa empresa farmacêutica, mas está afastada por uma questão de saúde. O pai trabalha como soldador. Ambos possuem o ensino médio incompleto.

A jovem entrevistada tomou conhecimento da reforma e da BNCC do ensino médio por meio de uma professora de português da escola anterior, na zona leste do município de São Paulo. Estava envolvida com o grêmio estudantil e era representante de classe. Relatou sofrer *bullying* na antiga cidade e ter passado por um período de depressão dos 14 aos 16 anos. O padrasto estava desempregado há mais de um ano e conseguiu uma posição como auxiliar de limpeza em Pouso Alegre e mudou-se com ela e sua mãe para o novo município no final de 2018. A mãe é atendente de *telemarketing* de uma fundação do campo da saúde e trabalha *home office*, mas tem manifestado interesse em mudar de área em função do estresse que a função acarreta. Ambos têm ensino superior incompleto. Disse que a casa que alugaram e em que residem até hoje foi escolhida pela internet. Relatou que sua meta neste momento é formar-se no ensino médio, pois cursar uma faculdade ainda é um desejo oscilante que já lhe causou muita ansiedade. No início do ano, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi fonte de muitas cobranças e tensões. Se decidir ingressar no ensino superior, fará a escolha por um curso na área de artes. Também sinalizou o desejo de obter um empre-

6. Para Luis Felipe Miguel (2018, p. 19), não há uma única *direita* no país e “os setores mais extremados incluem três vertentes principais, que são o libertarianismo, o fundamentalismo religioso e a reciclagem do antigo anticomunismo”, podendo haver entrelaçamento entre elas. O jovem em questão, leitor de um dos representantes brasileiros desse campo ideológico, Olavo de Carvalho, contestou o professor de sociologia em sala de aula sobre o nazismo ser um regime de direita e também afirmou que “nunca viu a direita censurar a imprensa”.

go, guardar dinheiro e estudar fora da cidade para conhecer mais pessoas. Nas horas vagas, gosta de ler, assistir séries e navegar pela internet. Afirmou que a mudança de cidade foi boa para toda a família devido ao ritmo de vida menos acelerado, à baixa poluição do meio ambiente e à maior empatia das pessoas.

A pressão por um bom desempenho no Enem foi apontada pelo jovem entrevistado que enfatizou o discurso incisivo do corpo docente sobre o aprendizado dos conteúdos que podem ser contemplados pelo exame, especialmente no terceiro ano do ensino médio. Quando questionado sobre os itinerários formativos, declarou que é possível que a proposta não funcione já que no Enem “cai de tudo” e não só os conteúdos escolhidos nos percursos individuais. Por outro lado, também assinalou a importância das diversas áreas do conhecimento na formação integral dos jovens e exemplificou: “Como uma pessoa que escolhe fazer só a área de exatas vai lidar com as questões sociais? Então, acredito que precisa haver um equilíbrio”.

A jovem também entende que a proposta não daria certo porque muitas escolas não possuem aparato/estrutura para os alunos permanecerem em período integral e para serem atendidos na diversidade de suas escolhas formativas. Também realizou uma crítica à proposta de oferta de formação técnica e profissional, pois para ela é apenas uma desculpa para ofuscar as disciplinas da área de humanas que fornecem base para “saber como era o Brasil no passado, como o Brasil é agora e como será no futuro”. Em suas palavras, “o governo nunca vai dar educação de qualidade porque a educação de qualidade derruba o governo”. Para ela, todas as disciplinas devem continuar sendo obrigatórias e a parte extracurricular optativa seriam cursos profissionalizantes, de outras línguas estrangeiras, clubes de xadrez, de leitura, de dança, entre outros, no contraturno. Também indagou: “Se eles vão reformar o ensino médio, eles vão fazer o Enem só para quem escolheu exatas? Só para quem escolheu humanas? Só para quem escolheu biológicas? Vai ser dividido também? Ou vai cobrar tudo junto?”. E complementou: “A gente esqueceu do Enem com essa reforma. Porque, sinceramente, o ensino médio é para o Enem”.

“A escola é uma das agências educativas, não é a única nem totaliza o leque dos processos educativos. Ela exerce sua função principalmente através do processo de ensino-aprendizagem” (CALIMAN, 2011, p. 253). A educação social, portanto, pode contribuir com a escola no sentido de transcender a gestão de conteúdos estritamente escolares que serão exigidos, inclusive, em exames de acesso ao ensino superior e em outras avaliações nacionais e internacionais de desempenho dos estudantes e instituições.

Para Gadotti (2012, p. 28),

não só as pessoas precisam educar-se socialmente. O próprio sistema educacional precisa ser educado socialmente, para pensar o social. O modelo escolar vigente tem confundido educação com escolarização, tem confundido pedagogia com didática, qualidade da educação com testes de aprendizagem, tem confundido o saber

escolar com todo o saber e, por isso, tem concebido a escola como único espaço educativo. Tudo isso por conta de uma sociedade onde o mercado é que dita as normas.

A sociologia emerge como disciplina importante em seus discursos. Para o jovem, ela o “ajuda a entender o que se passa no contexto atual”, além de analisar “os acontecimentos passados, o porquê de tudo isso”. Então, o “ajuda a ter essa visão de que não é algo assim, ‘tá aí porque tá’, tem um contexto, tem uma história. E com base nesse contexto, qual seria o meu posicionamento diante disso”. Por outro lado, assinalou que pela sua experiência “nesses três anos de sociologia, é algo muito difícil para os jovens porque não é algo tão levado a sério e os professores deixam muito em algo básico e não aprofundam muito”. Para ele, a disciplina faria falta caso ela não compusesse seu itinerário formativo, e a justificou pela experiência no Enem do ano passado: “Muitas coisas eu não consegui entender pela falta da sociologia. Me fez muita falta na construção da minha tese na redação, na interpretação das questões de história, de geografia”.

Nota-se que o jovem compreende a sociologia como relevante para formação para a vida, mas novamente retoma sua importância para o Enem. E afirma:

É o que eu estou mais escutando nesse terceiro ano. [...] Eu, particularmente, não penso muito no Enem por causa do acompanhamento vocacional. Talvez seja por conta dessa pressão, porque todo dia, “olha, você tem que fazer isso no Enem, tem que fazer isso no Enem”. O professor de sociologia mesmo: “olha, você tem quatro meses para estar numa faculdade”, e aí?

A jovem, por sua vez, iniciou suas considerações com a definição mais ampla de sociologia, já sinalizadas nas rodas de conversa: “como o próprio nome diz, é o estudo da sociedade”. Na sequência, complementou:

Então, se eu tenho uma matéria de sociologia, por que não pegar assuntos atuais e trazer para a sala de aula? Para as pessoas verem não como a sociedade era antigamente, porque não vai me ajudar. A gente tem que ver como vai ser a sociedade pra frente, pra agora, no instante, entendeu? Conversar sobre os assuntos que estão acontecendo, sobre os assuntos que estão mais recorrentes, sabe? Sobre, sei lá, o preconceito que o governo atual está fundando, onde muita gente deixou cair a máscara e deixou ser preconceituoso, entendeu? Hoje em dia eu tenho medo de usar uma camisa do Brasil na rua e ser confundida com uma eleitora do Bolsonaro.

Afirmou ainda que, quando passou a se aprofundar mais nos estudos de sociologia, obteve “um senso crítico mais forte”. Porém, ressaltou que isso partiu dela: “Não foi um professor de sociologia que trouxe. O professor de sociologia traz as coisas que ele tem que falar”. Ou seja, afirmou que nunca teve um professor ou professora que relacionou os conteúdos e autores clássicos da sociologia com a realidade atual.

As falas dos jovens vão ao encontro do que Guimarães (2015, p. 165) define como o diferencial da sociologia: “o entendimento mais criterioso dos fenômenos so-

ciais e, sobretudo, a capacidade de interlocução com o meio social”, ou seja, “saber se posicionar com objetividade diante de problemas reais e compreender racionalmente a sociedade em que vive”. Por outro lado, as falas também nos fornecem pistas de que há algo ausente ou precário na formação dos professores de sociologia que não aprofundam os conhecimentos ou mesmo não despertam o interesse e a valorização para eles. É nesse sentido que Guimarães (2015, p. 166; grifo da autora) também pontua que

a especificidade do saber sociológico em direção à educação básica, em geral, é desprezada. Ainda não há interesse em se conhecer como se ensina Sociologia no nível médio; em pesquisar e difundir técnicas para o aprendizado de determinados conteúdos. A mediação pedagógica ainda não se tornou objeto de análise dos professores da licenciatura, especialmente porque ainda não houve um entendimento do significado e da importância desse aprendizado para se ministrar a disciplina no nível médio. Não se trata de simplificar ou promover um rebaixamento do conteúdo programático da licenciatura. Ao contrário, trata-se de “traduzir” esse conhecimento sociológico para uma linguagem prazerosa, interessante, criativa e acessível a um grupo de estudantes bastante específico.

No que diz respeito à função social da escola, o jovem se aproxima de percepções levantadas nas rodas de conversa: ela serve para conviver com quem é diferente, para colocar em prática a educação que se aprende em casa e lidar com o próximo. Serve também para tirar dúvidas, questionamentos, além de trabalhar as “questões internas” dos estudantes. Também visualiza o *bullying*, não só entre estudantes, mas com os professores também. Para ele, é também um lugar “muito fácil de ódio, de violência, tanto física quanto verbal”. O problema da escola, em sua ótica, é um “problema com o outro, hoje em dia”. Compreende que é preciso “olhar como está a família dos que praticam *bullying*, como está o contexto familiar, porque às vezes é um grito de socorro do que eles estão passando em casa e ninguém sabe entender”. Entende “que a escola deveria trabalhar mais com a família”.

Silva (2011, p. 188) ressalta que a “Educação Social pressupõe não apenas a educabilidade social do indivíduo, mas também a educabilidade da família, da comunidade, da sociedade, dos governos, do Estado e de suas instituições”.

Para a jovem, é papel da escola guiar os estudantes naquilo que querem ser, no sentido da orientação profissional, mas deixar a escolha para eles. Afirmou: “na minha cabeça, a função da escola é me educar para que eu consiga seguir a carreira que eu quero. Não é para a vida. Eu particularmente acredito que não. [...] No que na minha vida eu vou usar Bhaskara?”. Contudo, na sequência, fez considerações que podem indicar que a escola não está apenas preocupada com o futuro profissional dos jovens:

Talvez ela não me guie educacionalmente para a vida, talvez ela me guie de outras formas. Me falar, tipo assim, me mostrar no âmbito que eu não posso ser do jeito que eu era, demonstrar que talvez as pessoas são diferentes, demonstrar que existe sim diversidade. Muito na questão... como é que eu posso colocar? Não é no conhecimento... é na ideia de valores, no estudo do valor.

As perspectivas dos jovens aproximam-se da proposta da educação social de abordar tanto a sociabilidade – desenvolvimento de habilidades sociais, convívio, relacionamento com o outro – quanto a educabilidade, ou seja, a capacidade das pessoas de educarem-se umas com as outras para adquirirem “atitudes, conhecimentos e valores” (CALIMAN, 2011, p. 244) que as preparem para a vida.

Na visão da jovem, a escola deve sim abordar assuntos sobre sexualidade e relações de gênero. Entende que a família deve também ensiná-los, mas que há muitos pais e mães que não querem. No âmbito escolar, afirmou que a educação sexual é muito importante porque ela “não é para ensinar o seu filho a fazer sexo. É para ensinar o seu filho que determinadas áreas alguém, outras pessoas não podem tocar. Porque metade dos abusos sexuais em crianças acontecem por parentes e amigos de familiares”. E complementa:

Você não tem a obrigação de seguir o que a escola está falando, mas a escola tem a obrigação de te ensinar. Porque na escola você vai ter todo aquele baseamento científico. A escola vai te dar as informações necessárias e você decide se vai usá-las ou não.

Sobre a temática da sexualidade e relações de gênero, o jovem compreende que é papel da escola abordá-la do ponto de vista da diversidade, do respeito ao outro e às diferenças. Para ele, a família não pode privar os estudantes desses ensinamentos, pois se estes fossem ministrados apenas no âmbito familiar, as pessoas seriam “fantoques” de sua própria casa e não saberiam lidar com o mundo. Pontuou problemas de ordem religiosa: “dizem que você tem que viver de acordo com a sua religião, mas e o outro ali fora? O que ele tem a ver comigo, com a minha religião?”.

Caliman (2011) assinala que a educação social não é uma prerrogativa de situações de pobreza, mas relaciona-se com situações de conflito social. Além disso, em relação à escola, enfatiza que

se os problemas sociais insistem em bater às suas portas, é porque a escola precisa se abrir a novas experiências, práticas e metodologias pedagógicas provenientes em sua maioria da educação não formal, da pedagogia social, das práticas da educação social, tão novas, mas experientes o bastante para contribuir com soluções. Da escola brasileira se espera que não se feche dentro de processos educativos de ensino-aprendizagem, mas que se abra a experiências educativas que ultrapassam seus muros (CALIMAN, 2011, p. 258).

Por fim, vale registrar as considerações de Gadotti (2012) sobre as contribuições de Paulo Freire à educação popular, social e comunitária: os sujeitos como protagonistas do seu processo de aprendizagem e emancipação, a educação como prática dialógica, rigorosa, imaginativa, de liberdade, a produção e não apenas a transmissão de conhecimentos entre educadores e educandos.

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).

As reflexões sobre os elementos de interface com a educação social apontam para a existência e, ao mesmo tempo, para o fortalecimento de processos no interior da escola de aprendizado para a convivência e o respeito às diferenças, de utilização de metodologias participativas e dialógicas, de reprodução e produção de conhecimentos de modo indissociável à realidade e com sentido à vida dos(as) estudantes.

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.

BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Tradução Sérgio de Almeida. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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.

_____. **Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. **Lei 11.494 de 20 de junho de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. 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, 2011. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

_____. **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.

_____. 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.

_____. 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.

_____. 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.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: contribuições para a evolução de um conceito. *In*: SILVA, R. *et al.* (orgs.). **Pedagogia Social**: contribuições para uma teoria geral da educação social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011. p. 236-259.

CARO, S. Educação Social: uma questão de relações. *In*: SOUZA NETO, J. C.; SILVA, R.; MOURA, R. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 149-157.

CORROCHANO, M. C. Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 23-44, mar. 2013.

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.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez. 2012.

GAMBOA, S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

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.

GUIMARÃES, E. As Orientações Curriculares Nacionais, a formação dos professores e as licenciaturas em Ciências Sociais. In: MIRHAN, L. (org.). **Sociologia no ensino médio**: desafios e perspectivas. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015. p. 161-185.

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.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro & Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

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.

MIGUEL, L. F. A reemergência da direita brasileira. *In*: GALLEGO, E. (org.). **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 17-26.

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.

_____. 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.

SILVA, R. Visões e concepções necessárias a uma teoria geral da educação social. *In*: SILVA, R. *et al.* (orgs.). **Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011. p. 166-189.

SOUZA NETO, J.; SILVA, R.; MOURA, R. (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

TRILLA, J. O “ar de família” da pedagogia social. *In*: ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão: educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 15-29.

A prática da educação social como forma de resistência e combate às relações desiguais de gênero: um exemplo em Moçambique

Thais Siteo¹

Introdução

“Por que você gostaria que seu filho(a) participasse deste projeto?

Pa ela aprender ax letrax e saber ler livrox pa ser doutora um dia puque o lar² dói.”

O trecho acima foi retirado da ficha de inscrição de uma jovem mãe de 17 anos que matriculou sua filha de três anos na Escola Comunitária Nazareno, um projeto da Igreja do Nazareno em Moçambique. Ele ilustra a posição ocupada pela maioria das mulheres na sociedade moçambicana. Mesmo a considerar a diversidade de línguas e culturas dentro deste incrível país, as relações desiguais de gênero representam o elo comum entre territórios, do norte ao sul, e contribuem para o entendimento do que é ser moçambicano, no contexto atual.

A escola, como produtora e reprodutora de cultura, pode ser, ao mesmo tempo, perpetuadora e transformadora dessas relações desiguais de gênero nas suas práticas pedagógicas. Conforme a escritora Paulina Chiziane relata:

Apesar das grandes diferenças da educação da casa e da escola, encontrei harmonia na matéria que dizia respeito ao lugar da mulher na vida e no mundo. A educação tradicional ensina a mulher a guardar e a guardar-se para pertencer a um só homem. A escola também ensinava a obediência e a submissão e preparava as raparigas para serem boas donas de casa, de acordo com o princípio cristão (CHIZIANE, 2013, p. 9).

O presente artigo tem como objetivo problematizar essas questões, mostrando como a adolescência e juventude moçambicana enxergam, na educação formal e informal, uma forma de resistir e combater as relações desiguais de gênero na família e sociedade. Assim, apresenta observações do cotidiano prático de uma escola comunitária em Moçambique, cuja metodologia propõe a pensar e repensar suas práticas pedagógicas, visando a superação dessas diferenças de gênero na escola e, em decorrência, a influenciar o ambiente doméstico e a fortalecer os vínculos do relacionamento escola-família.

1. Pedagoga, professora, educadora social, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

2. Refere-se à condição da mulher quando casada – legalmente ou não –, geralmente vivendo na casa dos sogros. Segundo a cultura do sul de Moçambique, a mulher nessas condições é considerada apenas superior às crianças.

Moçambique: um retrato em números

Entender os desafios e complexidades enfrentados pelas alunas de Moçambique não é uma tarefa fácil, pois parte da prerrogativa de analisar suas culturas e formas de entender o mundo e de considerar suas especificidades e tradições. Por isso, uma boa maneira de compreender o que acontece no âmbito da educação é olhar para o conjunto: quem é esta criança/adolescente do sexo feminino inserida nessa sociedade específica? Quais são as oportunidades que lhe são concedidas? Quais são as funções que lhe são impostas? O que significa para ela estar na escola?

Essas questões estão relacionadas a um compilado de dados que abarcam as áreas de saúde, pobreza, desenvolvimento humano e educação, pois são subsídio para a compreensão de quem é e o que significa ser uma mulher jovem em Moçambique.

Saúde, cultura e gênero

A vida da criança moçambicana é marcada desde o nascimento por inúmeros desafios, especialmente no caso das meninas. Recentemente, a UNICEF, em parceria com as Nações Unidas em Moçambique, publicou um importante relatório intitulado **Pobreza Infantil e Disparidades em Moçambique** (2010), que permite visualizar a realidade socioeducacional no país no tocante à infância e adolescência. Esse relatório reúne um importante conjunto de informações e o torna público e de fácil acesso aos cidadãos. O intuito para a sua confecção foi compreender a complexidade e os desafios enfrentados pelo país em relação à infância e adolescência.

A luta pela sobrevivência começa no parto. Segundo os dados emitidos por esse estudo da UNICEF (2010), em 2003, 80% das mortes maternas poderiam ser evitados caso as mulheres tivessem acesso aos cuidados básicos de saúde. Em 2008, 55% dos partos foram assistidos por pessoal de saúde qualificado. Uma parte considerável dos cuidados pré-natais são, hoje, prestados por enfermeiras e parteiras (53% dos atendimentos em 2008), enquanto os médicos representam apenas 2% desses atendimentos.

O indicador afirma que 45% dos partos não aconteceram em centros de saúde ou hospitais. Dessas parturientes, 40% receberam algum cuidado médico no pós-parto e apenas 12% foram até uma unidade sanitária até dois dias após o parto.

Além da escassez de centros de saúde em Moçambique, outros fatores pesam sobre a mulher moçambicana, tais como questões culturais, que definem a forma como ela dará à luz, tendo em vista que o filho é entendido – assim como a própria mulher – propriedade do pai/marido. Conforme os pesquisadores em saúde, Estavela e Seidl (2015), “é o marido quem decide se a mulher deve ir ao hospital. No caso de gravidez é a sogra ou a cunhada quem decide se o parto será em casa ou no hospital” (p. 3).

Além disso, os dados obtidos pela Unicef (2010) indicam que a desnutrição é outro fator que coloca em risco a vida de crianças e suas mães. Em 2002, 70% das mulheres grávidas apresentaram anemia por deficiência de ingestão de alimentos

ricos em ferro. Porém, 39% das grávidas não tomaram nenhum suplemento de ferro ou ácido fólico.

Se a situação das mães é difícil, a das crianças chega a ser alarmante. Um importante dado estatístico para compreender o estado de saúde das crianças moçambicanas se observa na mortalidade infantil. Ainda segundo o relatório da Unicef (2010), Moçambique ocupa o 22º lugar na lista de países com maior índice de mortalidade infantil: no ano em questão, somaram-se 141 mortes para cada 1.000 nascidos vivos. Esse número refere-se a crianças menores de cinco anos. Os fatores que levam a tantas mortes são, em sua maioria, doenças comuns, evitáveis e tratáveis, como a malária, problemas neonatais, infecções agudas do trato respiratório inferior, doenças intestinais infecciosas, meningite, desnutrição, entre outros.

O levantamento indica que malária, aliada à desnutrição, é a principal causa de morte em crianças. Em 2008, 33% das crianças menores de cinco anos perderam sua vida em decorrência de complicações da doença.

Dados do mesmo ano apontam que 60% das crianças internadas em hospitais pediátricos estão em tratamento contra a malária grave. Porém, apenas 36% das crianças que apresentam febre alta recebem tratamento antimalárico em até 24 horas.

Outra questão preocupante é a epidemia de HIV. Desde a sua descoberta em 1980, o epicentro da epidemia do vírus é a África Subsaariana. Moçambique apresenta uma das taxas mais altas do continente, onde indivíduos de 15 a 49 anos somam 11,5% dos infectados. Esse número é ainda mais alto entre as mulheres que, por motivos culturais e de acesso à informação, estão mais expostas à contaminação.

Segundo Estavela e Seidl,

Um dado curioso na realidade moçambicana é que a prevalência do HIV/aids cresce com o aumento da escolaridade: entre as mulheres de 15-49 anos, 9,8% das que não possuem qualquer nível de escolaridade estão infectadas pelo HIV, comparativamente a 14,4% das que têm nível primário e 15% das que têm nível secundário e superior. O mesmo padrão se observa nos homens, nos quais a prevalência cresce de 7,2% entre os que não possuem qualquer nível de escolaridade, para 10,1% entre os que possuem nível secundário e superior. Tal fato parece decorrer do maior acesso que pessoas com melhor condição socioeconômica têm à testagem sorológica para o HIV.

Apesar do aumento do conhecimento sobre a infecção pelo HIV e as medidas preventivas como o uso do preservativo, há ainda desinformação a respeito dos aspectos importantes da transmissão do HIV: pouco mais da metade (52%) de mulheres entrevistadas sabiam que o HIV pode ser transmitido ao bebê pela amamentação (ESTAVELA; SEIDL, 2015, p. 570).

Levando em consideração o trecho acima citado, entende-se que o número de contaminados é maior entre as camadas da população com mais acesso à educação. Esse fenômeno se explica pelo nível maior de conscientização em relação aos riscos do HIV/Sida entre os mais estudados e o maior acesso às testagens laboratoriais. Tendo

em vista que, em Moçambique, temos mais indivíduos fora dos bancos escolares ou no ensino primário, comparativamente aos que estão no secundário ou superior, apreendemos que, provavelmente, ainda há um grande número de contaminados que ainda não constam nas estatísticas. Também, percebemos a fundamental importância da escola para a prevenção e o tratamento dos infectados.

Além disso, a exposição da mulher à contaminação com o vírus é maior em relação ao sexo oposto, graças ao contexto sociocultural a que a mulher moçambicana está sujeita. Exemplos disso são: sexo transgeracional, poligamia, *pitakufa/kudjinga*³, o entendimento da mulher como propriedade do marido graças ao *lobolo*⁴, entre outros.

Sobre algumas dessas práticas culturais, Estavela e Seidl explicam:

A complexidade do conceito de gênero fez emergir a necessidade de contextualizar aspectos da realidade de países mais pobres e endêmicos quanto à aids, nos quais se inclui Moçambique. Especificamente no norte do país, as mulheres são submetidas a rituais socioculturais após a menarca, onde são instruídas à submissão total ao parceiro masculino, à obediência e cumprimento das vontades sexuais do homem. Outra situação de natureza sociocultural também acontece no centro e sul do país, onde a viúva deve aceitar fazer sexo sem proteção com um cunhado para sua purificação, prática denominada *pitakufa/kudjinga*. Trata-se de prática tradicional moçambicana: quando o marido morre, a viúva deve fazer sexo não protegido com o cunhado para purificá-la. Se o ato for recusado pela viúva, ela pode perder os bens da família, retirados pelos familiares do falecido (ESTAVELA; SEIDL, 2015, p. 571).

O mesmo autor explica a prática cultural do *lobolo*, uma espécie de dote que a família da noiva recebe em troca do casamento. A noiva, por sua vez, não tem direito a esse montante, visto que, quando o dote é pago, a mulher se desvencilha da sua família e passa a pertencer à família do marido.

No caso concreto de relações sociais de gênero, a consolidação de elementos estruturantes, como o *lobolo*, pode levar à ocultação dos sinais formais da desigualdade, sem que essa, contudo, seja posta em causa. O *lobolo* é o pagamento simbólico efetuado no casamento aos pais da noiva, prática comum no sul de Moçambique, podendo ser pago em dinheiro, gado ou outro bem material que a família da noiva determine. No caso da separação do casal, o marido fica desobrigado de apoios financeiros, pois já teria arcado com despesas do *lobolo* antes do casamento. Isso revela que, embora do ponto de vista político e da Constituição moçambicana tenha sido possível dar ênfase à igualdade de gênero por meio da convocação da mulher à participação política, o papel social feminino permanece limitado pelo modelo andocrático, no qual a dominação masculina ainda prevalece. Ademais, a mulher perde o poder de decidir sobre a sua saúde sexual e reprodutiva, de usufruir de direitos e deveres consagrados em vários instrumentos internacionais e nacionais (ESTAVELA; SEIDL, 2015, p. 571).

3. Prática cultural de purificação da viúva, que aceita ter relações sexuais com seu cunhado ou parente do sexo masculino mais próximo ao falecido marido.

4. Dote pago à família da noiva em troca da permissão para o casamento.

O lugar de subserviência a que a mulher é destinada a ocupar – devido à relação de dominação exercida pelo marido e sua família – acaba por justificar a dificuldade de grande parte das moçambicanas em exigir de seus parceiros que utilizem o preservativo e que tenham acesso aos exames e tratamentos de saúde. Além disso, o estigma de ser portadora do vírus e o medo de comunicar aos parceiros – em consequência da possibilidade de serem punidas ou responsabilizadas por isso – faz com que muitas se caleem e permaneçam expostas ao risco.

Sobre isso, Estavela e Sidl transcrevem o relato de algumas dessas mulheres em tratamento num hospital público de Maputo, capital de Moçambique, que ilustram a complexidade do tema:

como mulher, somos sempre cumpridoras das ordens dos homens. O homem tem seu dia, sexta-feira é o dia do homem onde sai do serviço, vai beber, prostituir, visitar as Mbuías e chegar em casa quando quer e como quiser, a mulher só deve calar... Eu nunca mais abri minha boca. Hoje me trouxe SIDA em casa. [...] Nós mulheres, quando sugerimos ao marido para usar o preservativo, eles dizem que, quando eu vim te casar, não vim usar plástico. Outros não querem usar o preservativo porque dizem que o preservativo é que traz o HIV. Eles dizem que põem na água e saem vírus. Meu marido diz isso sempre e nós usamos preservativo só às vezes (ESTAVELA; SEIDL, 2015, p. 574).

Sobre a prática cultural *kudjinga*:

No meu caso, sei onde apanhei esta doença. Quando faleceu meu marido em 2005, o meu cunhado, irmão dele, fez a cerimônia de tirar luto (kudjinga) e não fizemos o teste de HIV, e tínhamos que dormir sem preservativo. Em 2006, dormi com meu cunhado sem preservativo. Meu marido não faleceu da doença nem de HIV, foi acidente de carro ... Agora estou a ouvir que ele (o cunhado) está muito mal lá em Chicalacuala por causa de SIDA. Mas desde que faleceu meu marido, não faço sexo sem preservativo. Só foi nessa cerimônia (ESTAVELA; SEIDL, 2015, p. 574).

Ao pesquisar os dados sobre a exposição do vírus HIV em mulheres casadas ou com vida sexual ativa junto às complexidades culturais no tocante à saúde e sexualidade feminina, precisamos lembrar que não nos referimos apenas a mulheres adultas, como também meninas, crianças e adolescentes. Estas frequentam os bancos escolares e se defrontam com essas questões no seu cotidiano, dentro e fora da sala de aula. Cabe lembrar que, além das práticas culturais já mencionadas, o casamento infantil, apesar de ser proibido por lei, é bastante corrente entre as famílias pobres do país.

O estudo publicado pela Unicef, em parceria com as Nações Unidas em Moçambique (2010), estima que 52% das mulheres entre 20 e 24 anos se casaram antes de completar 18 anos. As mulheres que se casaram apenas em cerimônias tradicionais pela pouca idade (menores de 16 anos) e/ou por fazerem parte de casamentos polígamos não foram contabilizadas para essas estatísticas. Assim sendo, uma parte significativa delas vive essas práticas culturais, apesar da pouca idade, e se mantém exposta aos mesmos perigos.

Educação moçambicana: complexidades e perplexidades

A Educação Infantil pública é bastante escassa: apenas 4% das crianças menores de seis anos possuem acesso a qualquer tipo de oportunidade de aprendizagem precoce, não necessariamente por escolas financiadas pelo Estado. Ainda segundo os dados fornecidos pela Unicef (2010), o ensino é assegurado pela iniciativa privada, ONGs e instituições filantrópicas e/ou religiosas. Além disso, a educação da primeira infância não é obrigatória.

No tocante à Educação Básica, o governo moçambicano divide os 12 anos obrigatórios em dois ciclos, quais sejam: Ensino Primário e Ensino Secundário.

O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (Mined) informa sobre a divisão do ensino em Moçambique. As informações expressas neste artigo no tocante a essas divisões baseiam-se naquelas fornecidas pelo Ministério, quais sejam: o Ensino Primário consiste num total de sete anos divididos em dois níveis: Ensino Primário do Primeiro Grau (EP1), do primeiro ao quinto ano; e Ensino Primário do Segundo Grau (EP 2), respectivo ao sexto e sétimo anos. O Ensino Secundário, por sua vez, consiste em cinco anos também divididos em dois níveis: Ensino Secundário Geral do Primeiro Grau (ESG1), que abarca do oitavo ao décimo anos, e o Ensino Secundário Geral do Segundo Grau (ESG2), que finaliza com o décimo primeiro e décimo segundo anos.

Ainda segundo o Ministério, a Educação técnica e profissionalizante é composta por três níveis que totalizam oito anos de estudo: nível elementar (compreende EP2 com duração de dois anos), nível básico (compreende ESG1 com duração de três anos) e nível médio (compreende ESG2 com duração de quatro anos).

Em relação à Educação Especial, o Governo pretende, a longo prazo, que seja sistematicamente integrada por via de uma educação inclusiva. Porém, esse público ainda é atendido em instituições especiais, geridas pelo Ministério da Mulher e Acção Social, não pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, órgão responsável pelas escolas regulares. Em relação à Educação de Adultos, novas iniciativas têm sido realizadas a partir de programas de Educação a Distância pela rádio e televisão.

No Ensino Superior ainda há um enorme déficit. Até 2009, Moçambique somava 38 instituições de ensino superior, duas das quais são as principais universidades públicas e encontram-se na capital, Maputo: a Universidade Eduardo Mondlane e a Universidade Pedagógica. Segundo o Mined (2018), em 2018, o país conta com 39 instituições, das quais dez são públicas e 29 privadas.

No tocante ao analfabetismo, a Unicef constatou em 1975, ano da Independência Nacional, uma taxa superior a 93% de moçambicanos analfabetos. Entre as mulheres moçambicanas, essa taxa é ainda mais elevada. Os esforços do Governo (PORTAL, 2018) e da sociedade em geral reduziram essa percentagem. Em 1980, apenas cinco anos após a independência, o analfabetismo caiu para 72% entre cidadãos moçambicanos. Com o início da guerra civil na década de 1980 até início de 1990,

os programas de erradicação do analfabetismo ficaram estagnados, sendo retomados apenas após o fim dos conflitos. Com isso, tem-se que, em 2005, 54% da população continuava sem acesso à alfabetização. Entre as mulheres esse número é ainda maior. De acordo com a Unicef (2010), em 2008, 47% das mulheres ainda não tinha acesso ao universo da escrita.

Em relação ao ingresso de alunos no ensino primário, em 2003 havia 3.600.000 crianças matriculadas. Onze anos depois, em 2014, essa taxa subiu para 6.700.000 alunos matriculados (UNICEF, 2010). Atualmente, o governo moçambicano afirma que 97% das crianças em idade escolar estão regularmente matriculadas (MINED, 2018), porém as crianças que não possuem registro – a maioria daquelas que vivem abaixo da linha de pobreza – não foram contabilizadas nessa estimativa.

Outra questão de fundamental importância diz respeito à qualidade da educação oferecida nas escolas públicas do país. Dados do Consórcio da África Austral e Oriental Para a Monitoria da Qualidade de Ensino (Sacmeq) apontam que, entre os anos 2000 e 2007, houve um declínio de 40 pontos em leitura e matemática. Essa diferença se deu, em grande parte, pelas rápidas mudanças estruturais no sistema de ensino no período, que resultaram em aumentos maciços de matrículas sem que houvesse aumento proporcional das estruturas pedagógicas.

Conforme o relatório da Unicef (2010),

O ambiente das escolas em Moçambique continua a não ser suficientemente favorável à promoção de uma abordagem à educação baseada em direitos que valorize a opinião das crianças e promova o seu pensamento crítico e as suas faculdades criativas (UNICEF, 2010, p. 122).

Olhando para as condições estruturais das escolas, temos três tipos de construções aceitas e comumente usadas pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. São elas: escolas de material convencional (feitas de tijolos/blocos e chapas de zinco como cobertura); escolas melhoradas e escolas de construção precária (feitas de materiais disponíveis nas comunidades e construídas por elas – geralmente de colmo ou caniço). A estrutura deficitária do prédio escolar dificulta a permanência dos estudantes, especialmente das garotas.

A média nacional de alunos por professor é altíssima: 68 estudantes para cada educador. Porém, esse número varia de acordo com as províncias. Em Gaza, por exemplo, temos 55 alunos para cada e, em Zambézia, temos 91 para um (UNICEF, 2010).

Desses professores em exercício, a maioria é do sexo masculino. Estima-se que no Ensino Primário temos 37% por cento de professoras, enquanto no secundário esse número é ainda menor, indicando 29% por cento, segundo a Unicef (2010). A presença de professoras é importante porque, ao mesmo tempo, serve de modelo e inspiração para as meninas; exemplo para os rapazes e uma forma de controle e prevenção contra a violência sexual que acontece frequentemente nas escolas.

No tocante à formação docente, temos duas instituições responsáveis: Instituto de Formação para Professores (IFPs) e Escola de Professores do Futuro (EPFs). O primeiro é administrado pelo Mined, e a segunda pela organização não governamental chamada Ajuda de Desenvolvimento do Povo para Povo (ADPP). Para acelerar a formação de profissionais, na tentativa de responder às crescentes demandas, a Unicef (2010) informa que o Mined diminuiu o tempo de formação de dois para um ano.

Dos professores incumbidos para a formação docente, 32% não possuem formação de pré-docência.

As consequências de todos os dados mencionados é que Moçambique ainda está longe de oferecer uma educação de qualidade para meninos e meninas. O sistema educativo é centrado no professor e não na criança. Sendo assim, as ideias e questionamentos dos alunos permanecem desconhecidos, tendo em vista que o único momento em que se pode ouvir suas vozes é em resposta ao mestre e, frequentemente, em uníssono.

Abusos e violência: a realidade social vivida dentro dos muros escolares

A afirmação “Ser mulher moçambicana e pobre é quase declarar uma morte precoce sem nenhum dia ter vivido a felicidade que uma mulher deveria ter” (ESTAVELA; SEIDL, 2015, p. 574) representa a fala de uma mulher moçambicana que explicita as dificuldades enfrentadas no seu cotidiano, as violências sofridas e normatizadas pela cultura e a dor da impotência frente a uma sociedade opressora e de controle do feminino.

Nesse contexto, a forma como a sociedade entende o ser mulher reflete diretamente na maneira como ela ocupa os bancos escolares. A escola pode e deve ser questionadora e transformadora da sociedade, mas como fazê-lo diante de professores inadequadamente formados e mal remunerados?

A violência contra a mulher é entendida como parte necessária da convivência com o gênero feminino. Estudos realizados pelo Ministério da Mulher e Acção Social em 2004 revelaram que 54% do conjunto de mulheres pesquisadas revelaram que já foram vítimas de violência física, enquanto 23% sofreram abuso sexual. A maioria dos abusadores eram conhecidos das vítimas (UNICEF, 2010).

A Unicef divulgou outro dado ainda mais alarmante: 36% das mulheres acreditam que os cônjuges têm o direito de lhes corrigir fisicamente (2010). Isso significa que estas mulheres se entendem como indivíduos que estão numa posição inferior em relação aos homens e que devem ser orientadas e punidas fisicamente quando cometem algum erro. As justificativas para esse entendimento estão enraizadas na cultura e suas práticas como, por exemplo, a recém-citada prática do *lobolo*. Ao realizar o pagamento em dinheiro à família da noiva, o marido e sua família reafirmam que a esposa é propriedade adquirida, por isso ela deve obedecer e trabalhar em completa obediência. O professor adjunto em estudos étnicos e africanos da UFBA, Pinho (2015), explica essa questão:

O pai, em regra, sente pelo filho o interesse de um criador de rebanhos pelos animais mais novos. Valendo os filhos pelo que rendem no trabalho e as filhas pelo que rendem no casamento, quando seja obrigatório o lobolo, peti, chiva ou mahari (PINHO, 2015, p. 164).

Cabe esclarecer que a prática do *lobolo* não é uniforme em todo o país, assim como os sistemas de linhagem. Em algumas regiões, os sistemas matrilineares estão presentes, apesar de serem minoria. Porém, mesmo nessas circunstâncias, as mulheres estão sempre em posição inferior em relação ao homem. O documento da Unicef (2010) expõe que:

Em Moçambique, existem os dois sistemas de linhagem, patrilinear e matrilinear. Sob o sistema patriarcal, a mulher e os filhos “pertencem” ao marido e sua família, e é o marido que concede ao seu cônjuge do sexo feminino acesso à terra. No sistema matriarcal, a mulher e os filhos continuam a ser considerados membros da família matrilinear da mulher. Sob o sistema matriarcal, é o tio da mulher que dá acesso à terra, enquanto as crianças pertencem a familiares consanguíneos da mãe. Em ambos os sistemas, patrilinear e matrilinear, as posições das mulheres baseiam-se em submissão aos membros masculinos da família - ou seja, ao marido/pai ou irmãos, respectivamente (UNICEF, 2010, p. 186).

Essa situação de violência é reforçada pela escola através de inúmeros abusos impostos às crianças e adolescentes do sexo feminino que frequentam seus bancos, inclusive o abuso sexual. Em 2008, o Ministério da Educação e Desenvolvimento realizou uma pesquisa⁵ que revelou que 70% das garotas entrevistadas afirmaram que alguns professores exigem relações sexuais com suas alunas em troca de aprovação e que as escolas não oferecem nenhuma segurança ou apoio, pois o fato acontece sob o conhecimento da gestão. Além disso, grande parte das vítimas e seus tutores não sabe que se trata de uma prática criminosa e, conseqüentemente, desconhece os lugares e instituições onde pode ser denunciada. A maioria se cala por medo de represálias (UNICEF, 2010).

Porém, os abusos não acontecem apenas por parte dos professores: 50% das entrevistadas afirmaram que os colegas de classe, alunos do sexo masculino, também são agentes dessa violência. Finalmente, 80% delas afirmaram que o abuso sexual é uma prática comum nas comunidades onde vivem (UNICEF, 2010).

Em 2003, o Mined emitiu um decreto proibindo os professores de manterem “relações sexuais” com suas alunas. O termo utilizado revela uma conduta permissiva por parte do Ministério, que mascara o problema da violência sexual, pois as relações entre professor-aluno não são hierarquicamente iguais e não acontecem de comum acordo. Porém, o clima de impunidade é amplo, tendo em vista que, das raras denúncias feitas, há pouco ou nenhum acompanhamento por parte do MINED (UNICEF, 2010).

5. Esta pesquisa consta no documento da Unicef (2010), que não especifica diretamente a fonte.

Além disso, uma das formas utilizadas para restituir o dano causado às vítimas de abuso sexual se caracteriza pela indicação do casamento com seus agressores. Essa indicação se dirige às crianças e adolescentes do sexo feminino, obrigadas a viver com seus agressores e a servi-los como esposas. Em muitos casos, isso significa que serão novamente abusadas sexualmente, porém agora com um viés de legitimidade – se não legal, cultural.

Sobre o casamento infantil é necessário destacar que, segundo a Lei da Família de 2004, é ilegal que um homem se case com uma adolescente menor de 16 anos. Porém, a partir dessa idade é possível contrair matrimônio desde que haja consentimento dos pais. A partir dos 18 anos, o consentimento dos responsáveis deixa de ser necessário. Entretanto, muitas comunidades entendem que a menina está apta para se casar a partir da puberdade, marcada pela primeira menstruação. Os órgãos de justiça são incapazes de fazer cumprir a lei em todo o território nacional. Por isso, esse costume ainda é comum, especialmente nas comunidades da zona rural. Além disso, o casamento é entendido como uma cerimônia religiosa que não necessariamente precisa ser legalizada – até porque a poligamia, apesar de proibida, é uma prática cultural corriqueira nas comunidades. O relatório emitido pela Unicef (2010) estima que um quarto das mulheres entre 15 a 44 anos estão em relacionamentos poligâmicos.

Ainda sobre este assunto, é importante explicar que “o casamento infantil é influenciado pelas relações de gênero tradicionais e pelos valores que a sociedade atribui às mulheres e meninas” (UNICEF, 2010, p. 154) e constitui uma estratégia de sobrevivência para muitas famílias graças à prática do *lobolo*.

Apesar de Moçambique ratificar a Convenção das Nações Unidas Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1993) e a Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Direitos da Mulher (2005), o entendimento do que é ser mulher ainda é impregnado de preconceitos que a coloca numa posição de inferioridade e dependência do homem. Ainda há muito o que ser feito para que a sociedade moçambicana seja equânime na questão de gênero.

Afinal, ainda são as mulheres que carregam água na cabeça percorrendo grandes distâncias, muitas vezes com um bebê amarrado às costas; são elas que possuem maior probabilidade de sofrer privação severa de educação; são elas as maiores vítimas de abuso sexual na família, na comunidade e na escola e são as famílias chefiadas por elas que apresentaram o menor índice de diminuição da pobreza, apenas 6% contra 26% das famílias chefiadas por homens entre os anos de 1996 e 2003 (UNICEF, 2010).

É urgente repensarmos formas de combate à discriminação e opressão de gênero. O entendimento do que é ser mulher em Moçambique é o catalizador para uma série de violências perpetradas contra meninas e adolescentes por aqueles que deveriam ampará-las. Apenas uma reinterpretação desse papel através de uma educação verdadeiramente transformadora será capaz de promover as mudanças que essas mulheres precisam.

A Pedagogia Social como uma ferramenta de enfrentamento das relações desiguais de gênero: um depoimento sobre a Escola Comunitária Nazareno

Ao chegar em Moçambique, em outubro de 2012, como brasileira, observei ainda no aeroporto que a mulher moçambicana ocupava uma posição um pouco diferente da brasileira, apesar de não sermos o melhor exemplo no quesito igualdade de gênero. Essa percepção foi tomando novas formas e cores à medida que eu conversava com outras mulheres em ambientes como em feiras, nas conversas cotidianas sobre os filhos e novelas, na igreja e na leitura e pesquisa sobre a história moçambicana e seus desdobramentos.

A realidade do que é ser mulher em Moçambique me acertou como uma onda que vai nos molhando aos poucos: não foi imediatamente e certamente não foi completamente. Sou brasileira, branca e cristã. Não quero – nem posso – tomar o lugar de fala da mulher moçambicana, faço um esforço para compreender as estatísticas, ajustar minha visão e, como ser humano, lutar com as armas que possuo para combater esse lugar de opressão, onde todas nos encontramos. E foi na escola comunitária que achei meu lugar.

A Escola Comunitária Nazareno (ECN) é um projeto educativo e social da Igreja do Nazareno em Moçambique. A Igreja do Nazareno é uma denominação cristã protestante fundada em 1908, nos Estados Unidos, derivada do Movimento de Santidade do século XIX. Atualmente ela possui 30.564 igrejas e 2.471.553 membros espalhados em 162 países dos seis continentes do globo. Na sua filosofia, os nazarenos acreditam que os seguidores de Jesus devem andar como Ele andou. Por isso mesmo a denominação possui um forte viés social, sendo responsável por diversos projetos ao redor do globo que visam melhorar as condições de vida da população – como, por exemplo, levando água potável à regiões secas, enviando equipes de apoio a desastres naturais e zonas de refugiados, dirigindo hospitais e centros de saúde em lugares onde não há assistência e em diferentes projetos educacionais, escolas e universidades.

A escolinha, como era chamada, foi fundada pelos missionários americanos Dave e Rhoda Restrick na década de 1990. Ela oferecia um lugar seguro para onde as crianças pudessem ir enquanto os pais trabalhavam ou estudavam.

Em 2013, fui convidada a assumir a direção pedagógica desse projeto. No mesmo ano, depois de muitas dificuldades, ratificamos o nome Escola Comunitária Nazareno.

Apesar de se denominar escola, a ECN se identifica como um projeto de Pedagogia Social, tendo em vista que atende crianças de dois a quinze anos e está registrada no Ministério da Mulher e Acção Social, não no Ministério da Educação e Desenvolvimento. As crianças com idade escolar frequentam o ensino básico obrigatório nas escolas públicas da região e frequentam o projeto no contraturno da escola – assim, escolas públicas e ECN mantêm relação de mútuo apoio. Aquelas crianças de até cinco anos cumprem o horário das 8h às 15h30, de segunda a sexta-feira.

A Pedagogia Social, segundo Severo (2017), consiste

em uma disciplina científica inscrita na Ciência Pedagógica que teve o seu desenvolvimento iniciado a partir do final do século XIX, na Alemanha. Suas etapas de desenvolvimento se associam diretamente a momentos de crise e situações conflitivas (SEVERO, 2017, p. 4).

O termo Pedagogia Social passou a ser utilizado recentemente, apesar de possuir uma longa tradição teórico-metodológica. No Brasil, passou-se a discuti-lo mais intensamente na primeira década dos anos 2000 (SEVERO, 2017). A Pedagogia Social possui suas raízes na educação popular e na pedagogia de Paulo Freire, e atua conjuntamente aos movimentos de democratização do ensino pelos movimentos sociais e organizações não governamentais.

Diferentemente da educação não formal, em que não há intencionalidade educativa, a Pedagogia Social, que também se dá fora dos muros escolares, tem objetivos claros de vínculos entre a educação e a socialização, viabilizando ações de educação social. É uma prática de inserção e humanização das relações sociais, contribuindo para a sua transformação, na mesma medida em que dá condições ao indivíduo de se entender como sujeito da própria história, inserindo-o no protagonismo social.

O indivíduo vitimado por qualquer tipo de violência, exclusão ou desigualdade social apresenta baixa autoestima e por vezes desenvolve aspectos cognitivos que se expressam por dificuldade de aprendizagem, entre outras consequências psicológicas (TORQUATO *et al.*, 2015). A Pedagogia Social também visa trabalhar o indivíduo em sua integralidade, não apenas ensinando conceitos e fórmulas, comuns ao desenvolvimento na educação formal, mas principalmente equipando-o para compreender o mundo e compreender-se no mundo.

Apesar do forte viés social para com grupos marginalizados, esta pedagogia não se limita a eles. Paula e Santos explicam:

Em relação à Pedagogia Social, tanto na Europa, como no Brasil, é preciso destacar que esta área tem procurado discutir o atendimento a todas as pessoas em condição de vulnerabilidade social, independentemente da classe social e condições econômicas. Na Europa, por exemplo, a Pedagogia Social atende pessoas de diferentes idades e classes sociais, e uma das suas características essenciais é que está voltada para a Terceira Idade. Com o aumento da expectativa de vida das populações de diferentes países e o envelhecimento da população mundial, novos desafios têm sido apresentados para o Estado que apresenta dificuldades em atender a essa população, tanto em termos de saúde, moradia e educação. Desta maneira, a Pedagogia Social tem buscado diferentes estratégias para atender a essas pessoas, independente de classe social (PAULA e SANTOS, 2014, p. 36).

Assim sendo, a ECN é um projeto que procura entender, questionar e combater as desigualdades sociais oferecendo acesso aos conhecimentos acadêmicos e colaborando para a construção de um indivíduo que se entende como capaz. Endossando os pensamentos de Paulo Freire: “Hoje, mais do que em outras épocas, devemos cultivar

uma educação da esperança enquanto sujeitos históricos desafiados a superarmos as situações limites que nos desumanizam a todos” (FREIRE, 1994, p. 11).

Práticas Pedagógicas: pensando e repensando uma rotina transformadora

Em uma das dinâmicas aplicadas na ECN, os educadores e educandos se reúnem embaixo da mangueira que ocupa nosso pátio, a aliviar-nos do calor intenso do início do ano. O grupo de crianças e adolescentes dialoga animado sobre as suas diferentes tarefas, que cada um realiza em suas casas com as respectivas famílias. As histórias contadas confirmam as estatísticas pesquisadas: a carga de trabalho das meninas é maior do que a dos rapazes. Enquanto eles devem levar o lixo e ajudar o pai com alguma atividade esporádica, as meninas varrem o quintal, a casa, acendem o lume para ferver a água para o banho da família, lavam a louça do jantar e servem a papa⁶ para algum doente ocasional – todas essas atividades são realizadas por elas antes das sete horas da manhã, quando devem se dirigir à escola. Ao entardecer, depois de um dia de trabalho dividido entre escola regular e o projeto, retornam para casa a fim de ajudar as mães com os cuidados da *machamba*⁷, enquanto os rapazes brincam de jogar bola ou subir nas mangueiras.

No momento das rodas de conversas embaixo da mangueira, alguns temas em relação ao desempenho de seus papéis sociais são abordados, como, por exemplo, as tarefas para auxílio da limpeza e manutenção do ambiente do projeto. Nesses momentos, a discussão é sempre acalorada. As meninas automaticamente tomam para si todas as responsabilidades de varrer a sala, organizar os materiais e recolher verduras da horta comunitária. Os meninos, por sua vez, desejosos de contribuir, atribuem-se pequenas tarefas, como ajudar as crianças mais novas a calçar os sapatos.

Nessa dinâmica, se observam as confirmações sobre as intencionalidades da educação. No coletivo, a proposta de uma divisão das tarefas por igual – em grupos, divididos por dias da semana – é ratificada. Inicialmente, os grupos são separados por sexo, caso contrário, as chances de os meninos serem excluídos pelas próprias colegas é grande. Após o primeiro mês de atividade, a formação dos grupos é reavaliada com a turma, e as equipes se mesclam para a realização dos trabalhos, de modo que, tanto rapazes como meninas passam a experimentar a cooperação entre os gêneros.

Não é incomum algumas famílias procurarem as professoras ou a coordenação para perguntar o motivo do seu filho ser ensinado a realizar atividades estabelecidas como femininas. A resposta para essa pergunta precisa ser dada com paciência, tendo em vista que a desconstrução de velhos paradigmas exige tempo e compreensão.

A prática pedagógica transformadora se traduz na rotina e nas atividades propostas no dia a dia, tanto nas interações com crianças e adolescentes, quanto com seus familiares inclusos nessas interações. A escuta sensível das famílias e das

6. Espécie de angu feito com farinha de milho, água fervente e açúcar.

7. Horta familiar.

suas inquietações em relação ao desenvolvimento dos educandos é uma ferramenta poderosa para promover mudanças reais de mentalidade e ação. No trabalho pedagógico com as famílias, se observam fatos comuns, como a preocupação genuína com o bem-estar das crianças e o desejo de que eles vivam melhores oportunidades do que seus antecessores. Por isso, mesmo uma vovó que jamais repreendeu o neto que batia severamente nas irmãs por causa de conflitos banais do cotidiano, em depoimento a uma educadora, afirma apoiar as propostas educacionais do projeto – ainda que estas sejam distantes da sua forma de criar as crianças.

Ao considerar o elevado índice de analfabetismo e a cultura fortemente hierarquizada, os professores ou responsáveis educacionais têm sido vistos com muito respeito pela comunidade. Se um professor afirma que uma criança não é capaz de aprender, sua palavra tem um enorme significado social, ainda que seja resultante de uma opinião deturpada. Ao mesmo tempo, se o profissional da educação cria um ambiente de diálogo, de questionamento das práticas correntes, ele pode influenciar consideravelmente a transformação de valores e hábitos no interior das famílias.

Isso se dá pelo fato de que as famílias, assim como os adolescente e jovens mombicicanos, enxergam na educação um dos caminhos seguros pelo qual podem percorrer a fim de superar a situação de pobreza e a opressão de gênero.

Ampliar a oferta de educação significa propiciar mais oportunidade de trabalho, menos dependência financeira dos maridos e, por isso mesmo, mais independência. No período dessas observações na ECN, percebemos que muitas mães pedem ajuda para matricular suas filhas, pois os pais só aceitavam pagar a mensalidade para o filho. Sendo assim, várias adolescentes, ao descobrirem ser capazes de aprender, lutavam com suas famílias para continuarem a participar do projeto ou serem matriculadas no ensino secundário.

Nesse ambiente, a educação é vista como uma porta de escape de uma sociedade opressora e desigual, em que a mulher é entendida como inferior e cujo dever é obedecer. Aqueles que conseguem cursar o ensino superior são chamados de doutores. Muitos deles assumem um papel hierárquico semelhante ao do colonizador, oprimindo os iguais, tendo em vista o *status* que o certificado lhes confere.

Por isso mesmo, apesar de toda a dificuldade – a grande carga de trabalho que pesa sobre as mulheres, o cansaço de acordar antes que o sol tenha nascido –, elas continuam a andar em direção à escola, a sentar-se e empenhar suas mentes sonhadoras em aprender as letras, os números e as novas formas de se entenderem como mulher.

Conclusão

Em citação, se registram os versos do poeta e escritor moçambicano Mia Couto (2001), cujo poema intitulado “Testamento da mulher suspensa” busca traduzir o sentimento da jovem mulher moçambicana:

Eis o que vos deixo:
um leve gosto
de renascer lembrada.

E um falso desejo de ser esquecida.

Que eu virei
buscar a espuma da onda
que ficou para sempre por quebrar.

Beleza não me bastou:
o que quis ser
foram cetins de fogo,
pétalas de cinza depois do abraço.

Nem flor invejei:
o que mais ilumina
vem de um oceano escuro.

Esperanças tive: todas naufragaram
ante cansaços e remorsos.

Procurei ilhas e mares:
só havia viagens,
travessias de água
nos olhos de quem amei.

Num mundo com remédios parcos
não clamei bravuras.

Injusto é viver
em perecível ser.

Menina,
aprendi a desenrolar tapetes
em rasos pátios voadores,
varandas maiores que o mundo
onde o tempo à nossa mão vinha beber.

Meus pequenos dedos
rasgaram céus,
mas o ensejo era largo:
em mim secaram
lembranças de um mar antigo.

Assim,
tudo o que sou
já fui
na criança que sonhou ser tudo.

Meus lutos, sem emenda, carrego:
viuvez de mulher
não vem de marido.

Vem do amor não mais sonhado.
Com a fragilidade de um riso
enfrentei ruínas e derrotas
e apenas a vida, calada, me calou.

Tudo falei com meus amantes.
Perante o amor, porém, não tive palavra.

O que da vida me restou:
pegadas alheias sob meus pés molhados.

Viver sabe quem ainda vai viver.

Deixo-me,
mulher que quase foi,
à mulher que nunca fui (COUTO, 2001, p.13-14).

Olhar para Moçambique é ver beleza. Beleza na natureza estonteante, no sorriso das crianças que brincam nas ruas, na solidariedade e na riqueza de uma cultura singular. Mas também é ver a dor de uma sociedade que pesa homens e mulheres de maneiras diferentes, cuja distinção é expressa nas práticas culturais opressoras contra as mulheres, no acesso limitado que elas têm à saúde, à educação e aos outros bens que garantem a dignidade humana.

Ao afastarem-se dos comportamentos de vitimização, os que observam esse território encontram uma moçambicana com sua *capulana*⁸ amarrada à cintura, ocupada e a lutar pela sua existência, a reconhecer que, antes de tudo, é uma sobrevivente e uma guerreira.

Ao apontar quão longe se está de oferecer oportunidades iguais às filhas da Pérola do Índico e em como garantir o acesso e permanência a uma educação de qualidade, dentro e fora do ambiente escolar, a educação social se apresenta como forma de equipar essa mulher a lutar por mais dignidade e, em muitos casos, de lhe garantir o direito à vida, tendo em vista a exposição e riscos que as mulheres menos escolarizadas enfrentam.

A meninas adolescentes e jovens, testemunhas oculares das vicissitudes dessa sociedade, encontram nos livros e no conhecimento uma rota para superar os desafios de ser mulher moçambicana. No esforço de garantir o acesso a uma vida digna, da qual todo ser humano é merecedor, são elas que buscam opções de educação entre organizações não governamentais, igrejas e movimentos sociais, enquanto instituições que permitem com que elas sonhem com uma vida que não se restrinja às tarefas domésticas.

A ampliação da oferta de projetos sociais educacionais dirigidos por organizações filantrópicas e eclesásticas – que chegam onde o governo ainda não consegue atuar – é um fator relevante. Muitas vezes, elas são a única opção para diversas crianças e adolescentes. A Escola Comunitária Nazareno é apenas uma referência dentre tantos exemplos de projetos em pedagogia social que pensam e repensam sua prática pedagógica, a fim de construir, lado a lado com o povo participante, uma sociedade mais saudável para meninas e meninos.

Referências

ANDRADE, Rosário G., IRIART, Jorge A. B. **Estigma e discriminação: experiências de mulheres HIV positivo nos bairros populares de Maputo, Moçambique.** Caderno Saúde Pública vol. 31 n. 3. **Rio de Janeiro**, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2015000300565&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2018.

8. Tecido tradicional usualmente amarrado à cintura como saia, mas que possui outros usos, como sling (suporte para carregar os bebês junto ao corpo), lençol e manta protetora do frio.

CHIZIANE, Paulina. Eu, Mulher... por uma nova visão de mundo. **Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF**, vol. 5 n. 10, abr. 2013.

COUTO, Mia. “Testamento da mulher suspensa”. In: **Caçador de chuvas**. Portugal: editorial Caminho SA, 2001. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/baixar-livro-tradutor-de-chuvas-mia-couto-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>>.

ESTAVELA, Arune; SEIDL, Eliane M. F. **Vulnerabilidades de gênero, práticas culturais e infecção pelo HIV em Maputo**. Psicol. Soc. vol. 27 n. 3. Belo Horizonte, Sept/Dec. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000300569&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

MINED. Taxa de Analfabetismo por província. Mined, 2018. Disponível em: <<http://www.mined.gov.mz/DN/DINAEA/Pages/Taxa-de-analfabetismo-por-prov%C3%ADncia.aspx>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

PAULA, Ercília; SANTOS, Karine. **A teoria de Paulo Freire como fundamento da Pedagogia Social**. Interfaces Científicas v. 3 n. 1 2014. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1629>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

PINHO, Osmundo. O destino das mulheres e de sua carne: regulação de gênero e o estado em Moçambique. **Cadernos Pagu n. 45. Campinas, Dec. 2015**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332015000200157&lang=pt>. Acesso em: 22 mai. 2018.

PORTAL DO GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. Disponível em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/Informacao/edu/subfo_inst_ens_sup/instituicoes_superior_moc_2>. 2018>. Acesso em: 19 nov. 2018.

SEVERO, José L. R. O horizonte da Pedagogia Social: uma perspectiva de aproximação conceitual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação** v. 12, n. 4, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8802>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

TORQUATO, R.; COSTA, M.; OLIVEIRA, R.; GARCEZ, R. **Pedagogia Social – o pedagogo em atividades socioeducativas**. Educere. XII Congresso Nacional de Educação. 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19899_9696.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

UNICEF. **Pobreza infantil e disparidades em Moçambique. 2010**. Disponível em: <<http://www.unicef.org.mz/cpd/documents/Pobreza-infantil-2010.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

Memorial: Sueli Maria Pessagno Caro



Sueli Maria Pessagno Caro nasceu em Campinas (São Paulo), em 14 de julho de 1956.

Filha de Firmino Caro Sanches (contador e comerciante) e Yolanda Pessagno Caro (telefonista).

Neta de avós espanhóis e bisneta de italianos, era orgulhosa de ter conquistado a cidadania espanhola.

Sueli tinha como motivação a gratidão pelos seus pais e o imenso amor que tinha pelos seus afilhados, tornando-se para eles uma referência pessoal e profissional.

Estudou no Colégio Sagrado Coração de Jesus, dirigido pelas irmãs de Nossa Senhora do Calvário, do fundamental I até o ensino médio.

Ingressando posteriormente na Pontifícia Universidade Católica de Campinas onde licenciou-se, formou-se em psicologia (1978).

Trabalhou como psicóloga na empresa Yanmar do Brasil (Indaiatuba).

Com o falecimento do seu pai, assumiu a direção da empresa da família Caro e Filhos LTDA. (empresa de confecção e comércio de roupas profissionais e afins).

Fez especialização em administração financeira e auditoria, pelo Instituto Nacional de Pós-Graduação (1992).

Ganhou nessa época troféu como personalidade campineira.

Com a venda da empresa da família decide retornar para sua profissão.

Nesse momento a Prefeitura Municipal de Campinas estava desenvolvendo um projeto que tinha como objetivo tirar crianças e adolescentes da rua. Sueli começa então a participar deste projeto, se tornando uma “educadora de rua”. Percorria as ruas de Campinas a pé com muita persistência e dedicação tentando resgatar vidas. A partir daí começa a ser membro integrante da Comissão de Política de Atendimento do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente de Campinas.

Em 1994 inicia-se sua trajetória de 30 anos com os salesianos.

Sueli dizia ter tido duas oportunidades felizes: A primeira onde nasceu sua família e a segunda na Congregação Salesiana, onde sempre acreditavam e favoreciam seu crescimento pessoal e profissional.

Concluiu mestrado em psicologia escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 1997. Tornou-se Doutora pela mesma Universidade.

Especializou-se em Educação Social pelo Centro Salesiano de São Paulo.

De 1994 a 2000 (seis anos e nove meses) foi coordenadora de Psicologia da Obra Social João Bosco (Externato São João), onde desenvolveu o trabalho profissional e educacional aos adolescentes inscritos nos programas de proteção, além de coordenar o programa de abrigo e liberdade assistida.

De 2000 a 2008 (oito anos e dois meses), Diretora de pesquisa e Pós-Graduação no Centro Universitário de São Paulo - unidade Campinas.

De 2004 a 2019 (15 anos), docente permanente do mestrado em educação e do curso de Psicologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo - unidade Campinas.

Teve grande experiência na área de Educação com ênfase em Educação Social, atuando principalmente nos seguintes temas: educação social, formação do educador social, adolescência em risco pessoal e social, educação sociocomunitária.

Participou dos grupos de pesquisa:

Hipe (História da Práxis Educativa Social e Comunitária), Caipe (Conhecimento e Análise das Intervenções na Práxis Educativa e Sociocomunitária) e grupo de pesquisas em Pedagogia Social (USP).

- Foi cooperadora salesiana.
- Organizou e coordenou universidade para 3ª idade no Centro Salesiano de São Paulo – unidade Campinas.
- Era tradutora responsável pelos resumos na Revista de Ciências da Educação.
- Coordenava a equipe de publicação do caderno de Educação Social.
- Participou de inúmeras bancas de defesa de tese para obtenção do título de mestrado em diversas universidades.
- Colaborou em montar grades de cursos para serem submetidos à aprovação do MEC.
- Colaborou na organização do Conise (Congresso Internacional Salesiano de Educação).

Publicou seu primeiro livro em 1998: Adolescente desprotegido e necessidades psicológicas.

Após este, participou como uma das organizadoras e autoras da Coleção Pedagogia Social.

Em 2004 lançou Educação Social e Psicologia (em parceria).

Publicou diversos artigos sobre educação social vide <<https://scholar.google.com.br/citations?user=zFEdFZsAAAAJ&hl=pt-BR>>.

Sueli, como uma das pioneiras da Pedagogia Social no Brasil, conseguiu, através de sua trajetória de sempre buscar o bem-estar de todo e qualquer ser humano, vivenciar o que D. Bosco dizia: “Deus nos colocou no mundo para os outros”.

Mara Aparecida Pessagno Caro Menardi

