



JUVENTUDE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Aldimar Jacinto Duarte
Cláudia Valente Cavalcante
Vinicius Oliveira Seabra Guimarães
ORGANIZADORES

JUVENTUDE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

**Aldimar Jacinto Duarte
Cláudia Valente Cavalcante
Vinicius Oliveira Seabra Guimarães**

ORGANIZADORES

**JUVENTUDE E EDUCAÇÃO
NA AMÉRICA LATINA**

Copyright © das autoras e dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Aldimar Jacinto Duarte; Cláudia Valente Cavalcante; Vinicius Oliveira Seabra Guimarães (Organizadores)

Juventude e educação na América Latina. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 326p.

ISBN 978-85-7993-734-7 [Impresso]
978-85-7993-752-1 [Ebook]

1. Juventude e educação. 2. Educação na América Latina. 3. Educação e Cultura. 4. Juventude – Aspectos sócio-culturais. 5. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Revisão: Ruth Aparecida Viana da Silva

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2019

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
PREFÁCIO	15
A CATEGORIA AMÉRICA LATINA COMO FUNDAMENTO CULTURAL PARA AS DISPUTAS SOCIAIS JUVENIS	21
¿CÓMO REPLANTEAR LA FORMACIÓN DE JÓVENES EN EL POSGRADO EN LA ERA VIRTUAL Y PRÁCTICAS DE INTERNACIONALIZACIÓN?: EXPERIENCIA DE UN CONVENIO DE COLABORACIÓN MÉXICO Y BRASIL	37
OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA POLÍCIA MILITAR PARA JOVENS UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL	61
SER JOVEN ESTUDIANTE HOY EN EL PARAGUAY EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO	77
A PERCEÇÃO DO JOVEM ESTUDANTE E TRABALHADOR SOBRE A ESCOLA	85
EL DESARROLLO SOSTENIBLE SIN ERRADICAR EL TRABAJO INFANTO: JUVENIL RURAL NA ARGENTINA: ES UNA FORMA DE DISCRIMINACIÓN?	101
UM MIX DUAL ENTRE SEGURANÇA E PAZ SOCIAL VERSUS EMPREGO E RENDA: A EDUCAÇÃO COMO EIXO NORTEADOR DAS POLÍTICAS DE JUVENTUDE NO BRASIL, UM RECORTE HISTÓRICO	117
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DE JOVENS NO ENSINO MÉDIO	137
CORPO E JUVENTUDE SKATISTA	153

VIOLENCIAS EM CONTEXTOS ESCOLARES: A PERCEÇÃO DOS JOVENS SOBRE A TEMÁTICA NO ESPAÇO DA ESCOLA	171
O USO DA VIOLÊNCIA NAS MANIFESTAÇÕES DE RUA: O PACIFISMO E A DISPUTA DE CAMPO	191
JÓVENES ESTUDIANTES EN ACCIÓN: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE BRASIL Y CHILE	207
“EXISTE CADEIA PRA DE MENOR”: SIGNIFICADOS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO PARA O JOVEM PRIVADO DE LIBERDADE	227
SISTEMA SOCIOEDUCATIVO EM MEIO ABERTO: DIREITO À EDUCAÇÃO DO JOVEM EM CONFLITO COM A LEI EM ANÁPOLIS-GO	245
RELAÇÕES ENTRE JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E POBREZA	265
UMA CONTRIBUIÇÃO DIDÁTICA AS QUESTÕES ETNICO-RACIAIS E DE GÊNERO PARA A JUVENTUDE NEGRA	287
COMO CARTOGRAFAR A CONDIÇÃO JUVENIL E O FUTURO DOS JOVENS? ENTREVISTA COM JOSÉ MACHADO PAIS	309
RELEASE DOS AUTORES	321

APRESENTAÇÃO

As juventudes vêm se tornando cada vez mais presentes nas pesquisas acadêmicas, nos debates científicos, em especial por meio de abordagens qualitativas pelo importante papel que cumprem historicamente no processo de (re)produção da realidade social. Na modernidade tardia esses agentes vêm ocupando os espaços sociais ora como agentes de contestação e subversão frente às estruturas de dominação, ora como mantenedores dos padrões previamente estabelecidos. Por essa razão, há muita expectativa sobre as ações e reações dos jovens frente às mudanças sociais, políticas e culturais, especialmente no contexto da América Latina, isso porque esses agentes sociais transitam com certa frequência entre os diversos espaços formativos, entre os quais, pode-se destacar a educação.

Juventude e educação são duas categorias que apresentam muitos imbricamentos, inicialmente porque um considerável período de tempo da vida dos jovens se dá dentro do espaço da educação formal, ou seja, no período de escolarização, sendo esse um importante espaço social de formação das juventudes. É razoável considerar que esse processo de escolarização se dá de formas diferentes para cada grupo juvenil, dependendo da classe econômica, do capital cultural, das condições sociais, entre outras esferas da vida coletiva.

A educação formal não é a única instância educativa em que os jovens estão inseridos, sendo também influenciados pela educação informal e pela educação não-formal, cabendo, portanto, uma análise dos processos formativos por meio de sua inserção em agrupamentos e culturas juvenis: religioso, tecnológico, familiar, do mundo do trabalho, das políticas públicas, das questões de raça e gênero, entre outras.

A presente obra tem como propósito principal contribuir para uma melhor compreensão da condição juvenil nesses múltiplos espaços educativos e formativos, levando em consideração o cenário da América Latina no tempo presente. Dessa forma, os olhos estão postos nos jovens como sujeitos das pesquisas aqui apresentadas, desvelando em cada capítulo um contexto permeado de dramas e

tramas sociais em que os jovens estão imersos nas sociedades do tempo presente. Na tentativa de capturar as múltiplas dimensões desses variados contextos, nos propomos a transitar pela realidade de cinco países latino-americanos: Brasil, México, Argentina, Chile e Paraguai.

No primeiro capítulo, Vinicius Oliveira Seabra Guimarães e Aldimar Jacinto Duarte discutem a formação histórico-social da categoria América Latina dando ênfase para as disputas sociais dos jovens no campo da educação, destacando o enfrentamento às estruturas de dominação como inerentes à condição juvenil na América Latina. Para tanto, os autores, compreendem que os movimentos juvenis ganham evidência a partir do século XX como um possível catalizador da efervescência cultural, social e política do contexto latino-americano. Conclui-se que os ideais libertários de luta por autonomia e fraternidade regaram o campo juvenil latino-americano ao longo dos tempos, como que em um processo mnêmico da própria construção histórico-social da categoria América Latina.

No segundo capítulo, Antonio Carrillo Avelar, Esteban Rodríguez Bustos e Luis Alfredo Gutiérrez Castillo discutem sobre a formação de jovens estudantes em nível de pós-graduação a partir da experiência de elaboração de um acordo de colaboração entre o Brasil e o México. O referido acordo de colaboração visa promover a "abertura" de conteúdo, tecnologia e processos por meio da conscientização, da formulação de políticas e do reforço das habilidades intelectuais dos jovens que lutam pelo respeito à diversidade cultural e aos direitos humanos. Conclui-se que o aprendizado dos jovens pode ser reforçado e melhor otimizado, no que diz respeito à causa da diversidade cultural e dos direitos humanos, se as condições acadêmicas forem entrelaçadas com um programa de desenvolvimento multicultural, com abertura de mídias de comunicações sociais e com a utilização das tecnologias da informação.

No terceiro capítulo, Thalita Fernanda Moreira Cardoso e Divino de Jesus da Silva Rodrigues discutem os sentidos e significados da Polícia Militar para jovens universitários do curso de Serviço Social. Dessa forma, o texto propõe compreender como esses jovens estudantes em Goiânia, Goiás, Brasil, percebem e reconhecem a Polícia Militar, tendo em vista que essa é uma das instituições do Estado responsáveis pela promoção da segurança pública. Conclui-se que há

alguns estudantes que apontam ser a Polícia Militar um os principais responsáveis pela prevenção, proteção, paz, defesa, manutenção da ordem e segurança. Entretanto, na percepção de outros estudantes, a Polícia Militar ocupa outros sentidos contrariamente distintos, caracterizado por uma ação desumana, violenta, ignorante, racista, repressora, autoritária e coercitiva.

No quarto capítulo, Víctor Raúl Américo Villalba Paiva apresenta uma percepção do que é ser jovem estudante no Paraguai no tempo presente. O texto expõe que os estudantes paraguaios estão em constante oscilação social, por vezes, pendendo para a delinquência, o consumismo e a violência. Entendendo que esse cenário contribui para o abandono escolar e afeta as reais oportunidades de trabalho desses jovens. Conclui-se que, apesar do contexto social paraguaio não ser tão favorável aos jovens, ainda sim, eles conseguem achar um caminho de enfrentamento e destaque, reivindicando, para tanto, uma educação de qualidade como pressuposto para o desenvolvimento social.

No quinto capítulo, Alexsandra de Oliveira Terribelle e Leila Silva de Moura discutem sobre o papel social da escola na perspectiva dos jovens goianos (Goiás, Brasil) que estudam e trabalham, simultaneamente. A pesquisa demonstra que os jovens tinham grande esperança na escolarização como possibilidade de qualificação para o mercado de trabalho e ascensão social, sendo que tais prerrogativas estão interligadas com outras esferas da vida coletiva desses jovens. Conclui-se que os jovens estudantes trabalhadores consideram a escola como um dos mais importantes espaços sociais em suas trajetórias, porém o cotidiano escolar deles é perpassado por inúmeras dificuldades que vão desde a falta de materiais escolares à alimentação, além de terem que conviver com as experiências de isolamento, violência e medo.

No sexto capítulo, María Alejandra Silva apresenta os desafios de um desenvolvimento sustentável em contraposição ao trabalho infante-juvenil na zona rural da Argentina entre os anos de 2007 a 2017. A lógica proposta é que a partir do desemprego, afrouxamento das leis e da precarização das condições de trabalho várias crianças, adolescentes e jovens estão sendo forçados a trabalharem em condições inapropriadas e indevidas, sendo que tal cenário produz marginalização e exclusão. Conclui-se que a o trabalho infante-juvenil

rural existente no nordeste da Argentina é fruto de uma ausência de políticas territoriais de inclusão educativa e de falta de acesso aos recursos de combate ao trabalho infanto-juvenil, o que não tem favorecido a Argentina a alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos até 2030.

No sétimo capítulo, Wagna Maquis Cardoso de Melo Gonçalves discute sobre as políticas públicas para as juventudes no Brasil tendo a educação como eixo norteador, o recorte temporal escolhido foi a década de 1990 e o início da década de 2000. O capítulo faz um breve debate sobre os paradigmas de análise da juventude e sua influência nas diversas formas de intervenção estatal, apresenta as demandas sociais da juventude e as ações direcionadas a elas ao longo do século XX e discorre sobre a criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude. Conclui-se que o governo brasileiro fez uso de diversas políticas ao longo de sua história recente, optando por focar em um conjunto de ações que por um lado são pautadas na segurança e controle social, e do outro lado, pautadas na renda e empregabilidade, tendo a educação como eixo norteador de tais políticas, independente do paradigma de análise da juventude.

No oitavo capítulo, Brunna Thais Reis Sales faz uma discussão sobre o papel social da Educação Física na perspectiva de jovens estudantes do Ensino Médio em Goiânia, Goiás, Brasil. A pesquisa se fundamentou a partir das Representações Sociais de Sergie Moscovici e teve como objetivo compreender as percepções dos jovens em relação à educação e à educação do corpo como elementos fundamentais para a formação humana. Conclui-se que apesar de todos os obstáculos e dificuldades que os jovens enfrentam no contexto escolar, ainda sim eles entendem que a educação é um fator importante para futuro e para melhorias na condição de vida, acreditando encontrar na educação, e conseqüentemente na Educação Física, uma possibilidade de ação consciente para a emancipação humana.

No novo capítulo, Marco Antônio Oliveira Lima e Cláudia Valente Cavalcante discutem o papel social do corpo na perspectiva da juventude skatista em uma cidade do interior do Estado de Goiás, Brasil. O capítulo suscita uma releitura sobre a construção histórica do corpo, da educação e dos aspectos culturais dos jovens skatistas. Dessa forma, os autores contribuem para compreender as múltiplas

formas de vivenciar, partilhar e dar novos sentidos ao espaço urbano. Conclui-se que a juventude skatista com seus corpos representa uma forma de enfrentamento, assim como permite a esses jovens encontrarem consigo mesmos e com suas perspectivas de mundo, o que aponta para uma autonomia de pensamento e de ação coletiva emancipatória.

No décimo capítulo, Milene de Oliveira Machado Ramos Jubé e Cláudia Valente Cavalcante apresentam a percepção de jovens do Ensino Médio público acerca das violências dentro do espaço escolar na cidade de Goiânia, Goiás, Brasil. O texto busca compreender a relação entre jovens e violência em contexto escolar uma vez que eles chegam à escola carregados de estereótipos midiáticos. Conclui-se que os jovens ora são vítimas da violência, ora são os protagonistas, sendo que os locais em que mais ocorrem episódios de violência dentro da escola são a sala de aula e o pátio. Observa-se também que os jovens vivenciam três tipos de violências, a saber: a violência simbólica, a violência na escola, a violência à escola.

No décimo primeiro capítulo, João Batista Coelho Cunha e Aldimar Jacinto Duarte discutem sobre o uso da violência nas manifestações de rua a partir das manifestações dos movimentos juvenis que ocorreram no Brasil dentre os anos de 2013 a 2016. Parte-se do pressuposto que o uso de ações violentas é um dos mecanismos de legitimação de grupos políticos em disputa e que também é uma forma de gerar controle dos discursos políticos sobre os demais manifestantes em um campo em disputa. Conclui-se que a violência, no sentido empregado nas manifestações, pode ser entendida para além de uma prática isolada ou de uma ação desinteressada, mas se configura em uma estratégia de poder político e de controle dos discursos.

No décimo segundo capítulo, Adriana Dias de Oliveira e Gabriel Andrés Mora Galleguillos apresentam um estudo comparativo entre Brasil e Chile analisando o protagonismo juvenil na América Latina. O texto discute as reivindicações dos movimentos juvenis nesses dois países e os enfrentamentos junto ao sistema neoliberal. Conclui-se que a lógica neoliberal tem contribuído para aumentar as desigualdades sociais e as desigualdades educacionais entre os jovens no atual contexto latino-americano. Contudo, a forma estrutural se difere entre os dois países: no Chile, os movimentos juvenis reivindicaram

mudanças nas políticas públicas educativas abrangendo o Estado de forma mais ampla e posteriormente nas especificidades locais; no Brasil, a escola em si é quem foi alvo das reivindicações de melhorias na qualidade de ensino e, posteriormente, tais contestações atingiram questões mais complexas como injustiças sociais e a realidade social. Entretanto, em ambos os casos o neoliberalismo foi apresentado como mola motor dos enfrentamentos.

No décimo terceiro capítulo, Rosana Carneiro Tavares e Sonia Margarida Gomes Sousa discutem sobre os significados do sistema socioeducativo para o jovem privado de liberdade no Estado do Tocantins, Brasil, durante os anos de 2012 a 2014. No capítulo são apresentados significados construídos a partir da percepção dos jovens que praticaram atos infracionais e das medidas que são aplicadas a eles devido ao cometimento de infrações. Conclui-se que o sistema socioeducativo funciona de modo muito semelhante ao sistema prisional, ou seja, bastante punitivo. Isso ocorre, segundo as autoras, pois historicamente a juventude, no âmbito das políticas, sempre esteve na condição do “menor”, associando-os à condição de pobreza, desadaptação e marginalidade. Dessa forma, o poder público só se voltava a essa parcela da população no sentido de produzir a ordem social, isto é, educar para serem cidadãos. Entretanto, caso haja impossibilidade desse modelo, institucionaliza-se o educar sob coerção.

No décimo quarto capítulo, Valdeir Cesário Dos Santos e Maurides Batista de Macêdo Filha discutem sobre o direito à educação do jovem em conflito com a lei, na cidade de Anápolis, Goiás, Brasil. O texto argumenta que a educação é um direito humano e sendo assim, versa sobre o direito à educação dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, particularmente a medida de prestação de serviço à comunidade. Conclui-se que a experiência de Anápolis não se diferencia, nem na teoria e nem na prática, da situação nacional. Dessa forma, o jovem em conflito com a lei ainda continua sendo considerado mais problema social que esperança de futuro, cujas famílias, nomeadamente desestruturadas, são culpabilizadas por sua, suposta, má educação enquanto o Estado tenta justificar por diversos discursos a histórica ausência em lhes garantir direitos básicos.

No décimo quinto capítulo, Alessandra Sagica Gonçalves discute sobre as relações entre juventude, educação e pobreza no contexto brasileiro. A autora parte do princípio de que a escola pública é um espaço social em que essas três dimensões se inter cruzam e ganham representações sociais, culturais e econômicas. Nesse sentido, as mudanças sociais, os processos hegemônicos e as tensões políticas diante do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade exigem outra dinâmica no currículo escolar. Conclui-se que é necessário a esses jovens o conhecimento e o reconhecimento de sua realidade historicamente construída, sendo a escola, o poder público e seus agentes educativos responsáveis por oportunizar a eles o direito a educação como forma emancipatória.

No décimo sexto capítulo, Hemanuelle Di Lara Siqueira Jacob e Anna Maria Dias Vreeswijk discutem sobre as questões étnico raciais e de gênero na perspectiva da juventude negra de uma escola pública localizada na região noroeste da cidade de Goiânia, Goiás, Brasil, no ano de 2016. As autoras avaliam que a estrutura social escolar é, por si só, regada de estereótipos no que se refere à raça e gênero, sendo isso perceptível nas atividades esportivas propostas pela disciplina de Educação Física, entre outras práticas pedagógicas. Conclui-se que, apesar de frequentemente a estrutura escolar e o currículo escolar reproduzirem as práticas preconceituosas já estabelecidas na sociedade, é possível construir identidades positivas sobre a sua origem étnico-racial e de gênero a partir de uma ação pedagógica consciente e questionadora.

No décimo sétimo capítulo e último desta obra, há uma transcrição de uma entrevista realizada por Rosane Castilho em 2018 durante o período de Estágio Pós-Doutoral no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, em Portugal. O entrevistado foi o professor português José Machado Pais, um dos mais importantes escritos sobre a categoria juventude na atualidade. A tônica da entrevista foi a partir do seguinte questionamento: Como cartografar a condição juvenil e o futuro dos jovens? A entrevista percorre as estruturas sociais em que os jovens estão inseridos e discute sobre a construção social da própria categoria juventude, dando ênfase a vida coletiva, a escola e o mundo do trabalho como instâncias socializadoras das classes juvenis.

Por fim, como foi possível observar no breve relato dos capítulos, estudar a condição juvenil na América Latina a partir dos processos socializadores, formativos e educativos é uma tarefa de proporções gigantescas que abarca inúmeras esferas do cotidiano, mas que também apresenta conexões com a história dos países latino-americanos, como foi demonstrado a cada capítulo deste livro. A juventude, como foi possível observar nos textos, não é um grupo único, com coordenadas previamente estabelecidas e com um rígido limite de atuação, pelo contrário, compreende-se que cada agrupamento juvenil, em cada tempo histórico, em cada territorialidade, experimenta de forma intensa suas realidades sociais, suas utopias, angústias, lutas, labutas, ilusões e desilusões. Por essa razão, reafirmamos a categoria juventudes, no plural, como mais adequada para expressar a complexidade e diversidade de se experimentar esse tempo de vida, o que nos proporciona ainda traçar linhas de convergência e divergências entre a condição juvenil na América Latina.

Aldimar Jacinto Duarte

Cláudia Valente Cavalcante

Vinicius Oliveira Seabra Guimarães

(Organizadores)

PREFÁCIO

Hay jóvenes viejos y viejos jóvenes y en esto me ubico yo. Estos jóvenes viejos no se preguntan cuántas viviendas faltan en nuestros países, y a veces en sus propios países y muchos médicos que no comprenden que la salud se compra y que hay miles, y miles, y miles, y miles de hombres y mujeres en América Latina que no pueden comprar la salud. De igual manera que hay maestros que nos inquietan que hay también miles de niños y jóvenes que no pueden ingresar a las escuelas. Salvador Allende¹

El presente texto considera necesario invitar a sus lectores a que se introduzcan en el mundo de los jóvenes viejos; esto es, tenerlo como “un importante apoyo” (Salvador Allende). De forma tal que se vea como un recurso académico, el cual normalmente se ha caracterizado por el compromiso y disposición que ha tenido para potenciar la participación social, la innovación científica y tecnológica, a fin que se observe este mundo como una acción voluntaria llena de creatividad y compromiso.

Aquí conviene citar a Paulo Freire (2012; 2013), quien sin duda es uno de los pedagogos de mayor influencia en los sistemas educativos de América Latina. Este especialista hacía énfasis en que la función principal de la educación es facilitar la conciencia crítica de la sociedad para cambiar la realidad objetiva de las estructuras de opresión que, de manera habitual, se dan en las instituciones sociales. Hoy, esta forma de entender la educación se encuentra ligada a la filosofía de muchos jóvenes viejos y que, inevitablemente, se halla con regularidad vinculada a sus valores de justicia, solidaridad y emancipación social.

Sin embargo, lo anterior no es una visión que acopie muchos apoyos en los sistemas educativos. Dado que con frecuencia ellos se han centrado en la preocupación por mantener una realidad escolar obsoleta, muchas veces criticada por resistirse al cambio y favorecer

¹ Frase pronunciada por Salvador Allende en su discurso en la Universidad de Guadalajara – México, 2 de diciembre 1972.

una formación enciclopedista, así como por una preparación para la acreditación, por el rendimiento, por la competitividad, entre otros (PÉREZ, 2012, p. 13). En esta época la educación parece cada día un asunto que privilegia una racionalidad instrumental que busca implementar la filosofía del cumplimiento de los estándares internacionales. Estas intenciones formativas con cierta reiteración despojan de indispensables, actitudes y compromisos que pretenden ser sustituidos como una opción de formación neutral y única posible.

A la vista esta opción resulta de gran trascendencia, puesto que la educación es asumida como un mecanismo de perpetuación de la realidad establecida. Es decir, una realidad estática, donde se advierte que los principales problemas de la humanidad se hallan fragmentados; un ejemplo de ello lo encontramos cuando hablamos de cambio climático. Tal problema se limita generalmente a trabajarse en una sola asignatura concreta, que nada tiene que ver con complicaciones sociales ni con la formación de hábitos ciudadanos. Éste es, muy a pesar, el panorama que oculta el proyecto neoliberal que algunos autores adjetivan para delimitar, de manera nítida, su origen y esencia.

Existe una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y, por otra, realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, trasnacionales, globales (MORIN, 1999, p. 13).

El mundo globalizado está enmarcado en el presente por una realidad aplastante, más transparente que ninguna otra. Se ilustra este contexto al darnos cuenta de que más de la cuarta parte de la población mundial no dispone de agua potable, de instalaciones sanitarias, de atención médica, por no hablar de las tremendas cifras del analfabetismo o de la feminización de la pobreza. No obstante aun cuando esta situación es así de diáfana, no se derivan consecuencias lógicas de apoyo educativo, social y cultural. Sí, es cierto que abundan las críticas contra la injusticia que suponen la existencia del hambre y la pobreza para una gran mayoría de la humanidad; pero esa conciencia no constituye todavía ninguna amenaza para los poderes políticos y económicos establecidos.

Como modo de precisar lo antes dicho, hoy vivimos una cultura de la satisfacción que tolera las enormes diferencias de ingresos y rentas que hay en nuestras sociedades y no actúa contra el abismo de la desigualdad existente entre los países. No se cuestiona el modelo de desarrollo del que nos beneficiamos, que resulta no sólo inviable para resolver los grandes problemas de la sociedad, sino origen y causa de los desequilibrios descritos.

Dentro del modelo económico denominado capitalismo postindustrial o financiero especulativo, hoy en una prolongada y grave crisis que tanta desigualdad produce, vivimos en la aldea global y en la era de la información, una era de cambio vertiginoso incremento de la interdependencia y la complejidad sin precedentes, que está provocando una alteración radical en nuestra forma de comunicarnos, actuar, producir, consumir, pensar y expresar (PÉREZ, 2012, p. 15).

Por otra parte los jóvenes viejos², en las universidades e instituciones de educación media y superior en América Latina, se han caracterizado comúnmente por asumir de siempre un papel crítico que busca vincular los conocimientos entre la escuela y la sociedad; esto es, adaptarlos a los grandes cambios de innovación tecnológica. Debido a que son protagonistas de los procesos de desarrollo social y cultural, al explorar y llevar a la práctica nuevas estrategias destinadas a construir una sociedad más justa y participativa. Todo lo cual, a través de la cooperación y el trabajo comprometido con el conocimiento científico, la innovación y el cambio tecnológico.

Los jóvenes viejos en las instituciones educativas — generalmente de manera organizada — se han distinguido por promover una participación ciudadana y asumir de forma libre un triple compromiso: cooperar en la identificación y denuncia de situaciones injustas que se viven en su realidad inmediata; buscar soluciones a los problemas que afectan a la sociedad en su conjunto, y colaborar activamente en la mejora de actividades políticas, culturales, y sociales.

² "Ser joven y no ser revolucionario es una contradicción hasta biológica". El universitario revolucionario "primero que todo debe ser un buen estudiante" y aprovechar su formación, pagada en el caso de la universidad pública por los contribuyentes, revirtiendo la misma en la sociedad (Fragmento del discurso pronunciado por Salvador Allende, en su discurso en la Universidad de Guadalajara-México, 2 de diciembre 1972.

Los jóvenes viejos desempeñan un papel preponderante en el bienestar y el progreso de los pueblos en América Latina, por lo mismo son considerados como la base del cambio social y la innovación científica y tecnológica.

Estos jóvenes con frecuencia muestran ser el motor y soporte de otros grupos sociales que participan en la vida económica, social y cultural de los países. Generalmente en los contextos educativos se desarrollan en dos grandes modelos organizativos dentro de las instituciones educativas: realizan reflexiones teóricas sobre lo que acontece en el accionar diario de las comunidades sociales o bien apoyando las organizaciones populares, que con frecuencia se sostienen en el fomento de estructuras democráticas que representan los intereses de sus miembros

De manera adicional, dicho segmento de la población dice sentirse responsable y por lo regular no depende de financiación ni iniciativas externas. Al respecto, debe destacarse a las organizaciones no gubernamentales que trabajan en nombre de otros grupos humanos como sociedades intermedias de servicios. Aunque también habría que mencionar por lo común el Estado y otros intereses ajenos a estos ideales sociales, hacen mal uso de estos retos de los jóvenes viejos al desvirtuarlos y convertirlos en grupos de choque que dispersan los proyectos sociales.

Los principales objetivos de los jóvenes viejos organizados resultan ser:

- La lucha por el acceso a la educación.
- La defensa por una educación de calidad para todos y todas.
- La batalla contra la pobreza y el casi nulo apoyo económico del Estado a la Educación, como actos de injusticia y a discriminación en todos sus aspectos.
- El apoyo de los derechos humanos, muy especialmente de las minorías socioculturales más desfavorecidas.
- El respeto a las diferencias individuales y grupales.
- El acatamiento al derecho a la educación y a su protección en un marco de desarrollo equilibrado de la riqueza social.
- El apoyo solidario a movimientos sociales, que caracteriza como injustificados.

La contribución de las instituciones educativas en relación con la consecución de estos objetivos de participación, debe concebirse

tanto desde su base estructural, desarrollando estrategias de acción a través de docencia e investigación comprometidas, cuyos resultados se espera reviertan a la sociedad, desde su base organizativa. En este sentido los sistemas educativos en América Latina han venido desarrollando continuamente iniciativas y estrategias que, además de dar soluciones a demandas sociales concretas, han enriquecido mucho las experiencias formativas y de las personas implicadas en ellas. Sin embargo en los hechos se considera que sus acciones a favor de un nuevo compromiso social no son suficientemente conocidas ni por las propias instituciones educativas, ni por la sociedad. De ahí la importancia de las investigaciones que integran el presente texto.

Antonio Carrillo Avelar
*Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma
Metropolitana (México)*
5 de agosto de 2019

REFERENCIAS

FREIRE, P. *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

FREIRE, P. y Faudez. *Por una pedagogía de la pregunta, por una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

MORIN, E. *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2015.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata, 2012.

A CATEGORIA AMÉRICA LATINA COMO FUNDAMENTO CULTURAL PARA AS DISPUTAS SOCIAIS JUVENIS

Vinicius Oliveira Seabra Guimarães
Aldimar Jacinto Duarte

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo realizar uma análise, ainda que introdutória, sobre a formação histórico-social do termo América Latina e seus desdobramentos na concepção de um espaço e territorialidade em disputa, especialmente no enfrentamento das estruturas de poder e de dominação oriundos da lógica colonialista e (neo)colonialista. Compreende-se que os movimentos juvenis emergem a partir do século XX como um possível catalisador da efervescência cultural, social e política do contexto latino-americano.

O percurso teórico-metodológico norteador adotado para a análise nesse capítulo é a *Sociologia Reflexiva* de Pierre Bourdieu, por ser um método que permite analisar os sistemas simbólicos das estruturas sociais e, ao mesmo tempo, propõe uma leitura das práticas classificatórias em uma determinada sociedade. Ao utilizarmos Pierre Bourdieu como princípio metodológico, favorece-nos a compreensão das bases de sustentação de poder e de dominação que permearam, e ainda permeiam, a constituição histórico-social da América Latina. Dessa forma, a proposta é analisar para além do visível e compreender a prática como representação dos *habitus* e *ethos* de um determinado coletivo.

A partir de uma análise de cunho bourdieusiano, propomo-nos responder a seguinte problematização: Quais os elementos histórico-sociais que constituíram a disputa de campo político e territorial na formação da categoria América Latina e de que forma esses elementos ainda impulsionam os enfrentamentos juvenis latino-americanos na atualidade? Por meio desse questionamento, propomo-nos construir a historicidade da categoria América Latina e, assim, contribuir com os subsídios teóricos para as futuras pesquisas sobre a condição juvenis nesses espaços sociais.

A CONSTRUÇÃO DA CATEGORIA AMÉRICA LATINA

A categoria América Latina, desde o período colonial até fins do século XIX, disputou espaço e também disputou significados frente a

outras nomenclaturas para designar o mesmo território e o mesmo construto histórico-social. Se no início do século XVI a nomenclatura generalizante e uniformizante “Novo Mundo”, e, em seguida, a chamada “América” tinha algum significado para os colonizadores europeus, referindo-se, erroneamente, a uma grande massa geográfica-territorial de uma suposta cultura homogênea, com o tempo, a própria “América” foi se mostrando serem várias Américas, no plural, e entre outras tantas, construiu-se historicamente e socialmente uma América Latina com características similares, mas diversas.

Isso demonstra que, como já argumentou Casanova et al (1988), se por um lado a América Latina tenha em seu passado coletivo muitos traços comuns em relação à língua, religião, sistemas políticos e lutas pela libertação, por outro lado, cada país apresenta características e especificidades, que em uma análise histórica mais consistente demandaria uma análise de cada país em suas relações históricas e sociais.

O termo América Latina apresenta concepções controversas e percepções distintas acerca da origem, intenção e consolidação do termo ao longo do tempo. Para Dussel (1993), é importante, inclusive, distinguir os termos: invenção, descobrimento, conquista e colonização. Demonstrando que há várias possibilidades de análises do mesmo território e construto histórico-social.

Houve, portanto, um processo de disputa de sentidos e de significados, de classificação simbólica e de representação social, por meio dos quais, diversos termos, cada qual em tempos históricos distintos, colocaram-se na disputa, a saber: Hispanoamérica, Indoamérica, Iberoamérica, entre outras, como enfatiza Ardao (1980). Entretanto, não é o propósito desse capítulo analisar a historicidade de cada uma dessas categorias, mas é importante para a análise destacá-las como parte da disputa simbólica da construção histórico-social do que veio a ser conhecido como América Latina.

A despeito das inúmeras possibilidades de análise acerca da historicidade da categoria América Latina, optamos, por questões teórico-metodológicas de base bourdieusianas, seguir a percepção dos autores Ardao (1980), Rojas Mix (1991) e Farret e Pinto (2011), em que consideram que a primeira menção oficial do termo América Latina foi feita pelo filósofo, escritor e político chileno Francisco Bilbao Barquín (1823-1865), na Conferência de Paris, em 22 de Junho de 1856, no discurso intitulado: “*Iniciativa de la América. Idea de un Congreso Federal de las Republicas*”.

Por ser essa a primeira menção oficial da categoria América Latina, partiremos desse marco histórico, social e político para a análise

do significado da categoria e suas implicações no tempo presente junto às juventudes. Contudo, ressaltamos que há outras possibilidades de análise da categoria, das quais optamos por não percorrer nesse texto, por entender que o percurso teórico-metodológico proposto nesse capítulo requer uma delimitação e uma análise específica da compreensão praxiológica, sistêmica e relacional do termo América Latina.

O referido discurso de Barquín foi proferido em 1856 e teve como público os representantes de mais de trinta países da América do Sul que estavam participando da referida Conferência. O discurso, posteriormente, foi transcrito e atualmente está disponível em várias plataformas digitais de domínio público, assim como em várias cartilhas de referências, a exemplo da publicação que utilizaremos nesse capítulo, que foi confeccionada pelo *Centro de Estudios Latinoamericanos* da *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), no *Cuadernos de Cultura Latinoamericana*, em 1978.

O discurso de Barquín (1978) reforçou a necessidade de uma América que se distinguisse da América do Norte e que igualmente rompesse com os padrões do imperialismo Ibero por meio de um processo de emancipação intelectual que também se desdobraria em uma emancipação cultural. Tal intento não era uma peculiaridade original de Barquín (1978), sendo que no *postdictum* do discurso, registrado em 24 de junho de 1856, ele reconhece que esse intento de independência, justiça e fraternidade era, na verdade, uma herança bolivariana:

La idea de la Confederación de la América del Sur, propuesta un día por Bolívar, intentada despues por un Congreso de Plenipotenciarios de algunas de las repúblicas, y reunido en Lima, no ha producido los resultados que debían esperarse. Los estados han permanecido Desunidos. Hoy, nosotros intentamos. Hemos aumentado las dificultades, pedimos mucho más que lo que antes se había imaginado. No es sólo una alianza para asegurar el nacimiento de la independencia contra las tentativas de la Europa, ni únicamente en vista de intereses comerciales. Más elevado y trascendental es nuestro objeto. Unificar el alma de la América (BARQUIN, 1978, p. 05).

O discurso tentava despertar nos países do Sul um senso bolivariano de unidade, fraternidade e independência, não apenas comercial, mas, essencialmente, de sujeitos livres e autônomos em seus territórios. O discurso de Barquin (1978, p. 06) insistia na necessidade de “*unificar el pensamiento, unificar el corazón, unificar la voluntad de la América*”. Nesse sentido, reforçava a necessidade da união dos países do

Sul, que, ao que tudo indicava, apesar do empenho de Simon Bolívar (1783-1830), não se havia conseguido de forma plena, apenas parcialmente.

O discurso de Barquín (1978) é notoriamente marcado por um clamor aos países do Sul para que se unam em prol da liberdade e para que haja uma desvinculação e dependência colonialista. É nesse ímpeto de unidade, resistência, liberdade e fraternidade que surge a primeira menção oficial do termo América Latina, no trecho do discurso, como se segue:

Pero la América vive, la América latina, sajona e indígena protesta, y se encarga de representar la causa del hombre, de renovar la fe del corazón, de producir en fin, no repeticiones más o menos teatrales de la edad media, con la jerarquía servil de la nobleza, sino la acción perpetua del ciudadano, la creación de la justicia viva en los campos de la república (BARQUIN, 1978, p. 13).

Ao que tudo indica, essa foi a primeira menção da categoria América Latina como forma de distinção, portanto, de classificação e de representação simbólica. Dessa forma, o termo América Latina surge, visivelmente, como uma forma de enfrentamento do imperialismo europeu e resistência ao colonialismo norte-americano. Portanto, a categoria América Latina não apenas se distingue das outras formas de nomeação da Américas por questões linguísticas, como usualmente se afirma no senso comum, mas se dá, essencialmente, por uma disputa histórica, social, política e territorial dos países do Sul. Entretanto, a nomenclatura América Latina evoca também uma identidade linguística, embora esta não seja a identidade cultural nuclear, pois há de se considerar os significados simbólicos e a construção social da categoria.

A expressão América Latina, portanto, não é apenas uma distinção sociocultural por questões linguísticas, ou seja, não é apenas pelo fato de terem sido colonizados por países que tinham como matriz linguística o latim. Até porque as línguas preponderantes nesses territórios, após a intervenção colonialista, foram as de origem latina como: o espanhol na grande maioria dos países, o português no Brasil e o francês na Guiana Francesa. Entretanto, não é só isso que os tornam parte da categoria América Latina como propunha Barquín (1978), era necessário uma revisão reflexiva e crítica da condição social, política e territorial desses povos.

O que parece, a divisão linguística não pode ser considerada o único marco divisor dos territórios da América Latina e nem pode ser considerada uma característica distintiva peculiar, pois, a exemplo, temos o Canadá, localizado no extremo norte das Américas, considerado como

parte da América Anglo-Saxônica, tem como língua oficial o inglês, mas também o francês. Por isso, entender as condições que culminaram no surgimento da categoria América Latina se faz imprescindível para compreender a dimensão de disputa de campos que se estava em jogo na época que Barquín profere o termo.

No discurso de Barquín (1978), não há nenhuma intenção de distinção da categoria América Latina a partir da questão estritamente linguística. Pelo contrário, no fim do discurso ele propõe dezoito alíneas que deveriam nortear o projeto de unificação e liberdade dos países do Sul, no que ele também denominou de “*República del Sur*” (p. 14) e de “*la Confederación de las Repúblicas del Sur*” (p. 26). Nas dezoito alíneas desse projeto emancipador para os países do Sul, os motivos para a unificação a partir de uma definição comum desse território se referem às questões de ordem política, territorial, social, cultural e, também, linguística.

Destacamos alguns pontos que perpassam a lógica do projeto de formação da identidade dos países latino-americanos:

1. La ciudadanía universal. Todo republicano puede ser considerado como ciudadano en cualquier república que habite; 3. Un pacto de alianza federal y comercial. 8. Un sistema de educación universal y de civilización para los bárbaros; 11. La creación de una universidad americana, em donde se reunirá todo lo relativo a la historia del continente, al conocimiento de sus razas, lenguas americanas, etcétera. (BARQUÍN, 1978, p. 22, 23).

Nessas três alíneas selecionadas acima, dentre as dezoito propostas por Barquín, fica perceptível que a categoria América Latina não seria apenas uma demarcação representativa a partir da língua dos colonizadores espanhóis, portugueses e franceses. Tanto o é, que dá a entender que o que ele chama de “*lenguas americanas*” se referiria a um resgate das línguas nativas da América, quiçá das Américas do Sul, antes do processo de colonização como parte de uma construção da identidade cultural local. Portanto, a proposta era mais abrangente que dividir por questões linguísticas e, para tanto, esse seria um projeto com evidentes conotações políticas, sociais, culturais e territoriais. Propostas essas que desde Simon Bolívar até a atualidade, culminariam em vários enfrentamentos e disputas sociais no intuito de conceber uma América, que seja a América Latina.

Na percepção de Farret e Pinto (2011) até os dias atuais, isto é, início do século XXI, é extremamente difícil determinar quais os critérios para se definir quais os países que pertencem ou não à América Latina, pois como argumentamos até aqui, a questão linguística não é o fator

peculiar característico definitivo e exclusivo. Há uma enorme diversidade étnica, cultural, linguística, política, social e econômica que precisam ser considerados para se compreender o que significa pertencer à América Latina. Por essa razão, os autores além de demonstrar a fragilidade da rotulação meramente linguística, acrescentam a impossibilidade de delimitá-la geograficamente, dando a entender que América Latina é mais um conceito que uma demarcação geográfica ou linguística.

A COLONIALIDADE DO PODER E A PRÁXIS DA DOMINAÇÃO

Apesar do termo América Latina ser complexo e abrangente não o torna abstrato ou subjetivo, pelo contrário, tal amplitude apenas reitera que a América Latina é uma categoria construída histórica e socialmente. Dessa forma, a categoria abarca as disputas simbólicas, os processos classificatórios, as estruturas de dominação colonialista e a análise dos *habitus* como constitutivos da identidade coletiva. Então, ainda que a colonização espanhola, portuguesa e francesa nas Américas tenha sido extrativista, escravocrata e de forte dominação cultural, é exatamente a partir desses distintivos opressores que surge a América Latina enquanto categoria para confrontar seus próprios algozes e implodir por dentro os processos sociais classificatórios e simbólicos que os sustentam como sistema cultural. Na tentativa de compreender esse processo de formação histórico-social, Enrique Dussel (1977) desenvolve o que ele chamou de *Práxis da Dominação*, conceito esse que encontra posterior proximidade e continuidade conceitual no que Aníbal Quijano (2000) denominou de *Colonialidad del poder*.

Dussel (1977), ao analisar a construção histórico-social da América Latina, desenvolve o conceito de *Práxis da Dominação*, que se refere à compreensão da lógica da dominação. Para ele, a dominação sempre é perversa, opressora e alienante. Ele considera que “a dominação é o ato pelo qual se coage o outro a participar do sistema que o aliena. É obrigado a realizar atos contra a sua natureza, contra sua essência histórica” (p. 60). Na concepção do autor, de tanto se praticar a opressão sobre outrem, este, ao fim, obedece por temor e por costume, como que por condicionamento social. Sendo que, segundo o autor, a “dominação se transforma em repressão quando o oprimido tende a libertar-se da pressão que sofre” (p. 61). Nesse sentido, o opressor e o oprimido se estabelecem por meio de classificações simbólicas e pelo uso da força para reafirmar tais distinções.

Na compreensão de Dussel (1977), existe um *ethos* de dominador que se ocupa em por uma máscara no processo de opressão com fins a alienar o oprimido. A máscara, diz Dussel (1977, p. 68), “é a definição do outro pela função que tem dentro do sistema”. Logo, essa máscara funciona como um aparelho classificatório e simbólico das relações sociais, o que, no caso da América Latina, mostrou-se funcional na distinção entre brancos e negros, civilizados e não civilizados, entre outros rótulos/máscaras que legitimizaram a exploração, as injustiças e a dominação.

A *Práxis da Dominação* foi uma característica histórica e social da América Latina que ainda perdura nos dias atuais, de formas diversas daquelas do processo colonizador, mas ainda presente. Contudo, o próprio autor apresenta a contraposição social frente à *Práxis da Dominação*, o que ele chamou de *Práxis da Libertação*, que basicamente se refere à comiseração, à solidariedade e à capacidade de resistência que existe entre os oprimidos, algo que se assemelha à noção de fraternidade intrínseco à categoria América Latina. Logo, tanto a dominação como a libertação são conceitos simbólicos, mas inegavelmente tangíveis que se sobrepõe à estrutura visível e se estabelece na estrutura social praticada no cotidiano.

A contribuição de Dussel acerca da lógica de dominação e libertação favoreceu o entendimento do que Aníbal Quijano, posteriormente, chamou de *Colonialidad del poder*. Na percepção de Quijano (2000), o termo *Colonialidade* se distingue do termo Colonialismo. Para esse autor, a *Colonialidade* implica em relações racistas de poder e, portanto, tem implicações mais profundas e mais duradouras que o Colonialismo, que se refere estritamente ao controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho. Nesse sentido, segundo o autor, a estrutura de opressão da colonização só conseguiu perpetuar e chegar até os dias atuais por causa das engrenagens classificatórias, simbólicas, racistas e representativas oriundas da noção de *Colonialidade* do poder.

O conceito de *Colonialidade* do poder ajuda a entender o porquê, mesmo com o fim legal da escravidão, ainda perdurou a mentalidade de escravidão; que mesmo não sendo mais colônia europeia, ainda se agia como se fosse; mesmo sendo supostamente livre, ainda sim não o conseguiam ser de fato. Ou seja, a noção de *Colonialidade* traz consigo os impactos ideológicos, simbólicos e classificatórios que rompem para além da estrutura visível e se estabelecem nos *habitus* e *ethos* de um determinado povo.

A compreensão da categoria *Colonialidade* de Quijano favorece o entendimento acerca de como as estruturas de dominação e de poder se deram e se dão na América Latina. Isso porque o processo de colonização não é uma engrenagem fixa em um tempo histórico isolado, neutro e sem causalidade. Pelo contrário, dá indicativos de que o estado de opressão, dominação e injustiças só se estabeleceram a partir de um sistema classificatório simbólico capaz de romper com os tempos, os espaços e as hierarquias de autoridade políticas, transformando-se e adequando-se às novas formas de dominação, poder e classificação político-social. Por essa razão, Quijano (2000) entende que a *Colonialidade* é mais profunda e mais duradoura.

Ao que tudo indica, se a noção de *Colonialidade* e da *Práxis da Dominação* demonstram que as estruturas simbólicas e classificatórias se adequam para se manterem opressivas ao longo do tempo, o mesmo se dá com relação à oposição e ao enfrentamento. Isso, porque, ao que parece, há semelhanças entre a matriz de distintivos latino-americanos que impulsionaram as lutas de Simon Bolívar no início do século XIX e que fundamentaram as disputas políticas de Francisco Bilbao Barquin no fim do mesmo século, em relação às lutas encabeçadas pelas juventudes no século XX e neste início do século XXI, como será apresentado no tópico seguinte. Logo, a luta por unidade, liberdade, resistência, autonomia e fraternidade na América do Sul e região ainda se mostra atual, fomentando assim um processo de construção político, social e histórico do que vem a ser a América Latina para além de uma divisão meramente linguística ou geográfica.

AS DISPUTAS SOCIAIS JUVENIS NA AMÉRICA LATINA

As disputas sociais notoriamente marcadas pela participação dos movimentos sociais juvenis não são uma exclusividade dos países do Sul, nem da América propriamente dita, nem um fenômeno moderno. Nos mais diversos continentes, nas mais diversas circunstâncias, as disputas sociais se afluíram ao longo da história. Contudo, cada qual com suas especificidades, intencionalidades e intensidades distintas. No caso da América Latina, o contexto histórico-social fez com que as disputas nesses espaços tivessem uma representação de poder político, de enfrentamento de ideologias hegemônicas e ressignificação simbólica das estruturas de dominação.

Desde o século XV, início da colonização do dito “Novo Mundo”, posteriormente denominado de “América”, houve resistência ao

processo de subjugação da cultura local colonialista. Sendo assim, as disputas sociais sempre foram marcas características dos povos colonizados da América, mais especificamente dos países do Sul. A resistência, o enfrentamento e a contestação das estruturas sociais regaram a história latina desde o início e, ao que tudo indica, ainda no século XXI permanecem como forças ativas e mobilizadoras dos grupos sociais que ainda tremulam as mesmas bandeiras: liberdade, autonomia e fraternidade. Ou seja, a luta de Bolívar e o significado político-social de Barquín, na designação da categoria América Latina, ainda permanecem como eixos norteadores.

A condição de luta notadamente característicos da história dos países da América Latina não é um movimento homogêneo ou harmonioso ou linear. Semeraro (2009) reforça a noção de que há países oprimidos que se identificam com os países opressores e com a cultura dominante internacional por meio de uma lógica alienante e subalterna. Desta forma, esses países se estabelecem a partir da relação de dominação; ora se beneficiando estrategicamente da proximidade elitista, ora sendo usurpado estruturalmente em suas condições humanas, trabalhistas, comerciais e sociais. Contudo, diferente desses países, há também aqueles que se constituíram histórica e socialmente a partir das disputas sociais de forma mais explícita.

Na percepção de Semeraro (2009), a América Latina é um território marcado historicamente por injustiças e opressões. Entretanto, paradoxalmente, como que em um ato de resistência e consciência, apresenta-se nesses últimos séculos como um “fascinante laboratório de propostas sociais e políticas” (p. 9). Demonstrando assim que a força do colonizador e do (neo)colonizador não foram capazes de desfigurar a identidade de luta presente nos povos desses territórios. Pelo contrário, dá indicativos que foi exatamente o estado de tirania e sufocamento social que impulsionou as revoltas e revoluções, tanto do passado como do presente.

Nos poucos mais de cinco séculos de história ocorridos a partir da colonização da América, em especial da América Latina, percebe-se que as disputas sociais permanecem como central na compreensão da categoria. O que se tem, modernamente, é o que Semeraro (2009) denominou de (neo)colonialismo, ou seja, o hoje “carrega a marca profunda da opressão” (p. 15) e apresenta uma certa continuidade nos padrões de dominação, apenas com as novas faces, disfarces e máscaras.

A compreensão de que as disputas sociais são estruturais e viscerais à categoria América Latina, leva-nos a indagar acerca de qual

grupo social que no tempo presente apreende, sintetiza, somatiza e herda esse fluxo cultural-histórico. Em nossa percepção, ao que tudo indica, os jovens seriam esses agentes em que tal condição social de resistência teriam maior evidência e efervescência. Essa percepção se ampara nos recém estudos dos jovens na América Latina em que se destacam as juventudes como os atores sociais nas disputas frente às estruturas de dominação, que estão entremeados junto à teia social latino-americana, como destacam Caccia-Bava, Pàmols e Cangas (2004), Informe Sudamericano (2008), Semeraro (2009), Paula, Cavalcanti e Pires (2016), Castilho (2017), Duarte (2017), Seabra (2017), Santos, Marques, Teles e Braga (2018) e Groppo (2018).

De acordo com Groppo (2018, p. 22), é na idade da juventude que “os sujeitos adquirem os padrões sociais que se condensam de modo inconsciente em suas personalidades”. Dessa forma, os jovens refletem a historicidade, as tramas simbólicas e os dramas intrínsecos à constituição histórico-social de um determinado coletivo, e, sendo assim, “a juventude é o momento em que se formam quadros arraigados de referência pessoal e coletiva” (p. 22). Nesse viés, majoritariamente, são os jovens os agentes sociais que se destacam no palco da continuidade das disputas no cenário latino-americano atual, por serem eles os sujeitos em tensão e confronto com os padrões sociais previamente estabelecidos e cotidianamente vividos. Portanto, é na condição de juventude que a história do passado ganha significado e, ao mesmo tempo, ressignifica-se socialmente.

Groppo (2018) rediscute a questão da moratória social do jovem como uma possível condição social e histórica em que as juventudes tencionam a sociedade como sujeitos sociais que o são, e, assim, interferem nas decisões políticas, na participação da vida pública e no mundo do trabalho, entre outras instâncias socializadoras da vida urbana moderna. Essa disputa social das classes juvenis pode favorecer um estado de latência da condição histórico-social em que se insere o jovem latino-americano. Desta forma, o enfrentamento do *status quo* e das estruturas de dominação são pautas intrínsecas à pretensa moratória social dos jovens na América Latina. Logo, ser jovem implica também em contestar os padrões de dominação no intento de alcançar a liberdade e a autonomia como condições inerentes aos sujeitos historicamente constituídos.

O espaço social em que os jovens mais têm utilizado como cenário para os encontros políticos e disputas sociais, segundo Groppo (2018), é a educação. Isso se evidencia e se comprova quando o próprio autor (GROPPo e COSTA, 2018), pesquisa acerca as ocupações escolares

secundaristas no Brasil, que ocorreram nos anos de 2016 e 2017. Entretanto, a relação entre a juventude e a disputa social não é um fenômeno apenas deste início do século XXI, mas é notoriamente um contexto formativo das juventudes do século XX. Obviamente, que em cada tempo histórico e em cada território, havia suas demandas sociais peculiares que requeriam uma resposta social específica das juventudes da época.

De acordo com Duarte (2017), as décadas de 1960, 1970 e início de 1980 se caracterizaram pela radicalização dos jovens na ação política, em contraposição ao modelo vigente àquela época, ou seja, contra a ditadura civil e militar impetrada no Brasil a partir de 1964. Segundo o autor, o movimento estudantil se constituiu numa importante organização que agregou os jovens brasileiros no processo de resistência à ditadura militar, produzindo, assim, um movimento de contracultura aliado a outros da época, como o movimento tropicalista, os movimentos camponeses e feministas.

Duarte (2017) destaca que as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por perseguições, torturas, censuras e assassinatos – muitos até hoje não elucidados –, principalmente de jovens que se contrapunham à ditadura militar. Esses agentes sociais eram identificados pelas instituições oficiais da época como subversivos, rebeldes, baderneiros, delinquentes e agitadores, implementando ações no campo da repressão capazes de conter o furor juvenil.

Entretanto, de acordo com Duarte (2016, p. 894),

os recentes estudos sobre a temática juventudes e participação política demonstram as diferentes e diversificadas formas de participação política dos jovens no mundo contemporâneo, em especial no Brasil. É notório, nesses estudos, o afastamento dos jovens dos processos democráticos convencionais e, por conseguinte, há a rotulação desses agentes como *apolíticos*, tendo em vista que muitos agrupamentos não se inserem e mesmo se contrapõem aos modelos políticos erigidos pelas gerações anteriores.

O autor destaca que há rejeição às formas de organizações. No entanto, há que se considerar que a rejeição às formas de organização política tradicionais, ou mesmo a vinculação a domínios não institucionalizados de ação coletiva não representam, necessariamente, uma despolitização dos jovens. Essas atitudes podem, ao contrário, acenar para uma confrontação com elites políticas e com o poder regulador das instituições (SILVA; CASTRO, 2013).

De acordo com Duarte (2016), as manifestações e conflitos que ocorreram em junho de 2013 no Brasil, bem como a organização dos

estudantes em São Paulo e Goiânia em 2015 que ocuparam diversas escolas, contrapondo-se às mudanças da organização dos sistemas estaduais de educação, são exemplos das novas formas e organização dos jovens. Em alguns casos, tais manifestações surtiram imediatamente efeitos positivos (mesmo que pontuais) na reorganização da política e em alguns aspectos da administração pública, mesmo que temporariamente.

À semelhança do caso brasileiro, em que se destacam os jovens estudantes como um grupo de sujeitos sociais, historicamente constituídos, no enfrentamento, resistência e contestação das estruturas de dominação, há outros grupos na América Latina que também demonstraram essas características, como por exemplo: na Argentina, em 1918, por meio da “Reforma de Córdoba”; na Guatemala, em 1944, com a participação estudantil na “Primavera Guatemalteca”; em Cuba, em 1966, com a criação da “Organização Continental Latino-Americana e Caribenha de Estudantes” (OCLAE); no Uruguai, em 1968, com o assassinato do estudante Liber Arce; no México, em 1968, pelo que ficou conhecido como o “Massacre de Tlatelolco”; no Chile, em 2006, com a “Revolta dos Pinguins”; no Paraguai, em 2016, com a atuação dos alunos secundaristas na “Primavera Estudantil”; na Colômbia e Costa Rica, em 2018, com os protestos e greves frente às políticas neoliberais implementadas no campo da educação. Entre outros tantos, que merecem, em outra ocasião, um estudo pormenorizado e detalhado.

Na concepção de Caccia-Bava, Pàmols e Cangas (2004), é no século XX que os jovens ganham notoriedade e visibilidade nas disputas sociais da América Latina, e, sendo assim, surgem no cenário “como tema, como categoria, como movimento, como organização, como tribo contemporânea” (p. 7). Nesse viés, é no século XX que a categoria juventude se entremeia com a categoria América Latina e fundem-se como uma frente de resistência, oposição e enfrentamento, condição social essa que, ao que tudo indica, permanece entrelaçada nesse início do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao que tudo indica, os ideais libertários de luta por autonomia e fraternidade regaram o campo juvenil latino-americano, como que em um processo mnêmico da própria construção histórico-social da categoria América Latina. Isso fica perceptível quando em 2007 se realiza o 15º congresso da Organização Continental Latino Americana e Caribenha (OCLAE), em Quito, no Equador, com o tema: “Unida, América Latina

triunfa”. Ou seja, as lutas de Simon Bolívar e o significado político-social de Barquín na designação da categoria América Latina permanecem vivos e vivificadores dos movimentos estudantis na atualidade, nos vários agrupamentos e movimentos juvenis que lutam pelo o seu reconhecimento enquanto grupo, povo e cultura, demonstrando que a categoria América Latina é uma construção histórico-social ainda em processo e em disputa por um sentido que atribua à libertação.

Na percepção de Semeraro (2009), a quantidade e a intensidade com que ressurgiram os movimentos sociais na América Latina, especialmente os juvenis, demonstram uma conscientização das lutas sociais para se reivindicar uma transformação no próprio modelo de civilização. Sendo que tais disputas só poderiam ser pautadas dessa maneira, segundo o autor, por causa do histórico de opressão e da própria condição de oprimido em que os povos latinos foram submetidos.

Nesse viés, as forças hegemônicas e a brutalidade colonialista, assim como as estratégias (neo)colonialistas de dominação exercidas pelas classes dominantes modernas, não foram capazes silenciar ou condicionar os latino-americanos, especialmente os jovens estudantes. Conforme sinaliza o Informe Sudamericano (2008), “*los jóvenes sudamericanos están de pie*” (p. 18), e sendo assim ainda lutam por uma América que seja Latina: livre, autônoma e unida.

Enfim, se a América Latina permanece com as veias abertas, como provoca Eduardo Galeano (1983), sinalizando que o processo de *Colonialidade* permanece em vigor, assim como a *Práxis da Dominação*, o que a América Latina tem a oferecer como tentativa de resposta em contraposição, resistência e enfrentamento são os jovens e suas participações nos mais distintos agrupamentos e movimentos. Contudo, não seria coerente creditar todas as expectativas aos jovens, mas seria no mínimo sensato considerar a força das juventudes no processo de ressignificação político, cultural e social. Afinal, a categoria América Latina é uma construção histórico-social que ainda não está acabada, mas está em processo de disputa social.

REFERÊNCIAS

ARDAO, Arturo. *Génesis de la idea y el nombre de América Latina*. Caracas: Centro de Estudios Latinoamericanos Romulo Gallegos, 1980.

BARQUÍN, Francisco Bilbao. *Iniciativa de la América. Idea de un Congreso Federal de las Republicas*. México: UNAM, 1978.

CACCIA-BAVA, Augusto; PÀMPOLS, Carles Feixa; CANGAS, Yanko Gonzàles (orgs). *Jovens da América Latina*. São Paulo/SP: Escrituras Editora, 2004.

CASANOVA, Pablo Gonzalez (et al). *América Latina: história de meio século*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.

CASTILHO, Rosane. *Juventudes: pesquisa e produção de conhecimento*. Goiânia/GO: Espaço Acadêmico, 2017.

DUARTE, Aldimar Jacinto. *Jovens urbanos da periferia de Goiânia: espaços formativos e mediações escolares*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2017.

_____. *Juventude, movimentos sociais e participação política no Brasil entre os anos de 2013 a 2015*. Goiânia-GO: Editora da PUC Goiás, Revista Educativa, volume 19, n. 1, set/dez 2016.

DUSSEL, Enrique. *1492: o encobrimento do outro – a origem do mito da modernidade*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

_____. *Filosofia da libertação na América Latina*. Piracicaba/SP: Loyola e UNIMEP, 1977.

FARRET, Rafael Leporace e PINTO, Simone Rodrigues. América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia. *Revista Topoi*. Rio de Janeiro/RJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, v. 12, n. 23, pp. p. 30-42, jul.-dez. 2011.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Rio de Janeiro/RJ: Paz na Terra, 1983.

GROPPO, Luis Antonio. *Juventude e práticas socioeducativas*. Alfenas/MG: Unifal, 2018.

GROPPO, Luis Antonio; COSTA, Adriana Alves Fernandes. *Movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

INFORME SUDAMERICANO. *Juventud e integración sudamericana: caracterización de situaciones tipo e organizaciones juveniles*. Rio de Janeiro/RJ: Ibase e Pólis, 2008.

PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Lucineide Mendes. *Os jovens e suas espacialidades*. Goiânia/GO: Espaço Acadêmico, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems*. Binghamton/NY: Department of Sociology, Binghamton University, v.11, n.2, summer/fall, 2000.

ROJAS MIX, Miguel. *Los cien nombres de América – eso que descubrió Colón*. Barcelona: Editorial Lumen, 1991.

SANTOS, Cleiton Pereira dos; MARQUES, Diego; TELES, Gabriel; BRAGA, Lisandro (orgs). *América Latina em movimento – dominação, hegemonia e resistência*. Curitiba/PR: CRV, 2018.

SEABRA, Vinicius. *Juventudes, pobreza e urbanidade: uma análise da construção histórico-social das juventudes no Centro-Oeste brasileiro*. Goiânia/GO: Publicar, 2017.

SEMERARO, Giovanni. *Libertação e hegemonia – realizar a América latina pelos movimentos populares*. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2009.

SILVA, C. F.S.; CASTRO, L. R. de C. *Para além das fronteiras convencionais do ativismo político: a inserção de jovens em “coletivos fluídos”*. In: BEZERRA, Heloisa Dias; OLIVEIRA, S. M. de. *Juventude no século XXI: dilemas e perspectivas*. Goiânia: Câne Editorial, 2013.

¿CÓMO REPLANTEAR LA FORMACIÓN DE JÓVENES EN EL POSGRADO EN LA ERA VIRTUAL Y PRÁCTICAS DE INTERNACIONALIZACIÓN?: EXPERIENCIA DE UN CONVENIO DE COLABORACIÓN MÉXICO Y BRASIL

Antonio Carrillo Avelar
Esteban Rodríguez Bustos
Luis Alfredo Gutiérrez Castillo

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas el conocimiento y la información tienen un impacto significativo en las vidas de los jóvenes en general y en particular los del posgrado. El intercambio de conocimiento e información, en particular a través de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), tiene hoy en día el poder de transformar de manera acelerada las formas de acercarse al conocimiento. Consecuentemente requiere según Pérez Gómez (2012) de aprendizajes de corte superior, que ayuden a las juventudes a vivir en contextos de incertidumbre y complejidad de fuentes de información. Por lo tanto, se requiere del desarrollo de competencias para el trabajo intelectual en un mundo donde los jóvenes tienen acceso a casi toda información, y el conocimiento que existen en las redes sociales les es accesible, consecuentemente están vinculados de alguna manera a este complejo mundo global. En este mismo sentido las universidades han comenzado a crear currículos flexibles que favorecen la comunicación interinstitucional. Por lo tanto, los jóvenes de hoy en día, tienen condiciones materiales y tecnológicas para construir y descentrar el conocimiento, para innovar y aprovechar la experiencia de los errores cometidos por los demás, en el sentido de cambiar los procesos de incertidumbre promovidos por una sociedad con intereses socioculturales más complejos (GOLDMAN Y PELLEGRINO, 2017).

Hoy la tendencia en algunas universidades en América Latina es trabajar para crear sociedades del conocimiento¹, integradoras y para

¹ Sociedad de la información y sociedad del conocimiento son dos expresiones que en el campo educativo se refieren al uso de dispositivos digitales para facilitar el aprendizaje y consolidar un modelo integral de educación que cumpla con los objetivos tecnopedagógicos de la actualidad. En este sentido, la introducción de tecnologías en las aulas y el incremento de cursos en línea han abierto nuevos horizontes para mejorar la calidad de la educación y han incidido en la transformación de los modelos educativos que se basan en la infraestructura tecnológica y en el Internet para procesar y transmitir información (PÉREZ, 2018, s.p).

mejorar las competencias de las comunidades locales, aumentando el acceso, la preservación y el intercambio de información y conocimiento en todos sus ámbitos de competencia (DELORS, 2017). Las universidades actuales tratan de fortalecer, entre otros, cuatro pilares que fortalecen una sociedad del conocimiento: la producción de conocimiento, el empleo de tecnología en la enseñanza y el aprendizaje, el fomento de la comunicación interinstitucional, el intercambio, la movilidad y la vinculación internacional, todo este en el contexto del respeto a la diversidad cultural y lingüística, y al fomento de una educación centrada en los derechos humanos.

Actualmente el impulso institucional para el fomento y la creación de estas sociedades del conocimiento, se basa en la convicción de que el acceso universal a la información es clave para la consolidación del conocimiento, el desarrollo de nuevas competencias para el trabajo intelectual, y sobre todo para el fomento del diálogo multicultural e intercultural.

El actual convenio de colaboración entre México y Brasil que se encuentra en proceso de construcción, busca promover la "apertura" del contenido, la tecnología y los procesos a través de la sensibilización, la formulación de políticas y el refuerzo de las capacidades intelectuales de jóvenes que luchan por el respeto a la diversidad cultural y a los derechos humanos. Estas soluciones académicas incluyen el acceso abierto a la información de ambos países, los recursos educativos vinculados con la educación a distancia y el autoaprendizaje. En este contexto las tecnologías y la internacionalización, permite a investigadores e innovadores, compartir y utilizar datos de manera más significativa. Asimismo, proporcionan a los jóvenes estudiantes y docentes de todo el mundo un acceso sin precedentes a la información y el conocimiento social compartido.

Con la pretensión de cumplir el objetivo de emplear las tecnologías, promover la internacionalización y en el contexto de posibilitar el diálogo intercultural, este proyecto apoya la preservación del patrimonio del conocimiento social, mediante el fortalecimiento de los marcos existentes en los posgrados, y hace hincapié en la conservación a largo plazo de la información y el conocimiento. El proyecto al mismo tiempo, alienta igualmente el fomento del multilingüismo y el respeto por la diversidad cultural en el contexto del respeto a los derechos humanos. Promueve la producción de contenido local en idiomas diferentes y contribuye a los debates internacionales sobre la gobernanza del conocimiento a través de su participación y el fomento de la construcción

de una sociedad del conocimiento con una perspectiva más relevante y significativa para los jóvenes estudiantes en formación.

En pocas palabras para progresar con éxito en un mundo que evoluciona constantemente y resolver los problemas cotidianos de manera eficaz, los individuos, las comunidades y los países, deben dotarse de ciertas competencias que les permitan buscar información, evaluarla de manera crítica y transformarla en conocimientos nuevos. Cuando se dominan las competencias básicas en materia de información, se tiene acceso a nuevas oportunidades de formación.

LA CREATIVIDAD Y LA INNOVACIÓN DE LOS JÓVENES, EN EL CONTEXTO DE LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO DE VINCULACIÓN.

La intención de este trabajo es documentar la experiencia de un proyecto de vinculación interinstitucional entre universidades de México y Brasil para el fomento de la comunicación entre jóvenes que se encuentran realizando estudios de posgrado, enfocado a recuperar los medios tecnológicos como un recurso para la integración de aprendizaje intercultural en el contexto de los derechos humanos, mediante el fomento de redes educativas.

Desde el año 2004, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Federal de Goiás, han fomentado diferentes estrategias para el fomento de la comunicación entre jóvenes universitarios de ambas instituciones, teniendo siempre en mente hacerlas extensivas a otras instituciones de educación superior de ambos países, mediante el empleo de la vinculación y las tecnologías para promover la comunicación y expandir el campo de la diversidad cultural y el fomento de los derechos humanos.

De acuerdo con este trabajo interinstitucional, este no es un proyecto de joven a joven estudiante universitario, sino una propuesta integral donde participaron un conjunto de académicos que tenían en mente, cómo viabilizar su energía creativa y de comunicación con sus pares académicos que se encuentran vinculados por el estudio de problemáticas socioculturales compartidas en la órbita que demandan los tiempos actuales.

La idea fue sumar colaboraciones de tres programas de posgrado que trabajan contenidos compartidos, a partir de una *asignatura simultánea*, delineada y diseñada didácticamente por las instituciones antes mencionadas, los cuales sumaron esfuerzos comunes para el fomento de la comunicación entre jóvenes estudiantes.

Cabe destacar que los académicos responsables del proyecto, estaban conscientes de que los intercambios no se deben de ver como un fin académico administrativo en sí mismo, sino como una oportunidad de promover desafíos académicos, que puede posibilitar la colaboración, la comunicación y la creatividad entre jóvenes. Es decir, como la congruencia de vinculación natural que debe de existir entre ellos para viabilizar redes de conocimiento, que los lleve al fomento de un compromiso más profundo y activo con realidades sociales más cercanas a su interés mutuo, como en este caso fue el conocimiento de la importancia del respeto y el derecho a la diversidad en el contexto de un quehacer intercultural (MORROLLÓN, 2003).

En otras palabras, el uso de las tecnologías para el fomento de prácticas se debe de convertir en el contexto y en el pretexto para el impulso de la comunicación entre jóvenes, para que éstos colaboren más intensamente como personas que tienen interés y compromisos comunes (PÉREZ, 2018).

Las prácticas académicas que se realizan con el empleo de tecnologías generalmente están preocupadas por el fomento de aprendizajes académicos muy mecánicos, pero pocas experiencias buscan el fomento de la comunicación entre jóvenes. Si bien es cierto que muchas de estas prácticas favorecen la democratización de la tarea educativa, y son significativas en su diseño, desde una perspectiva didáctica, la realidad es que se hace necesario que estos recursos tecnológicos sirvan para crear ambientes más humanos que vayan más allá de un trabajo académico acotado.

El aprendizaje es un fenómeno social. Nadie aprende una nueva práctica solo; la gente aprende una nueva práctica simplemente haciéndola, pero siempre guiada al menos por una persona con más experiencia en dicha práctica. En particular, cuando se quieren aprender prácticas profesionales, nadie aprende fuera de una comunidad de profesionales, de gente del oficio. Nadie aprende a ser abogado, médico, investigador científico, o profesional de la banca, fuera de una comunidad de abogados, médicos, investigadores científicos, o profesionales de la banca. Por lo tanto hay que crear entornos de aprendizaje donde se pueda tener acceso a profesionales más experimentados en un dominio determinado, en vez de separar de la práctica cotidiana a las personas que se forman y transferirles sólo abstracciones de dicha práctica (VELÁSQUEZ, 2011, p. 57).

Los jóvenes de hoy en día según Pérez Gómez (2012) están más interesados en participar en proyectos que se adecuen más a sus características personales y sus estilos particulares de aprender, por lo tanto se busca:

1.- Validar las formas tradicionales de conocimiento pero al mismo tiempo les permitan ir más allá de los mismos y en consecuencia se adecue al desarrollo de sus habilidades naturales de creatividad e innovación.

2.- Promover y posibilitar comunicarse con los demás y si es posible con jóvenes del extranjero mejor.

3.- Desarrollen nuevos enfoques de aprendizaje y enseñanza que fomente comunidades de acción proactiva para el fomento de la justicia social y el respeto a los derechos humanos.

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

Hoy las Instituciones de Educación Superior en América Latina en el contexto de la globalización, se encuentran sometidas a fuerzas y tensiones que ocasionan el fomento de políticas públicas, a favor de atender los preceptos de lo que hoy se conoce como sociedad del conocimiento, para lo cual han visto la necesidad promover un quehacer de internacionalización, que posibiliten prácticas de innovación y uso de la información adquirida, manifestándose en diferentes estrategias de gestión, adaptación y ajuste académico, al interior de sus prácticas formativas, para dar cumplimiento a esta tarea, (CORBELLA y ELÍAS, 2018). Para efectos de este proyecto de fomento de las tecnologías en contextos de vinculación académica, e internacionalización se formó una Comunidad de Práctica CP,² la cual consideró que para recuperar estos elementos formativos podría ayudar a mejorar el quehacer académico de los jóvenes estudiantes; para lo cual empleo acciones concretas como crear una *asignatura compartida* vía medios que sirviera de texto y pretexto para mantener la comunicación entre sus integrantes.

En una primera fase se formó un equipo con la integración de compañeros académicos de los tres proyectos de posgrado³ que tuviera una trayectoria académica significativa a la temática de la diversidad y los

² Por comunidad de práctica se entiende Un equipo de trabajo o de proyecto, porque lo que liga al equipo es la tarea a realizar en vez del conocimiento acumulado y compartido. Por otra parte, un equipo de proyecto está compuesto por personas que hacen diferentes tareas, trabajos, oficios o profesiones. Finalmente, un equipo de proyecto no es estable en el tiempo: cuando el proyecto se acaba el equipo tiene muchas posibilidades de eliminarse (WENGER, 2001).

³ Los Programas de posgrado a nivel maestría que participaron por México a través de la Universidad Pedagógica Nacional, la Maestría en Desarrollo Educativo y la Maestría en Gestión de la Convivencia en la escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz; por Brasil participó la Universidad Federal de Goiás a través del Programa de Pos-gruación Interdisciplinar de la Maestría en Derechos Humanos.

derechos humanos, que sirviera de base para generar un proyecto académico compartido.

Es necesario aclarar que existen tres dimensiones que caracteriza una Comunidad de Práctica CP (WENGER, 2011) y las cuales siempre estuvieron presentes en el equipo diseñador: *compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido*.— El compromiso mutuo, se dio a partir que los tres programas estaban de acuerdo en favorecer un proyecto compartido con reglas claras también de mutuo acuerdo, que sirviera de base para despertar el interés de los jóvenes estudiantes para tener prácticas de internacionalización. — Una empresa conjunta, es decir, se construyó un plan de trabajo que se denominó asignatura conjunta, con propósitos, contenidos y estrategias de trabajo, acordadas previamente. Un repertorio compartido, que consistió en la elaboración un plan de transmisiones donde los tres posgrados acordaron estar en la misma sintonía electrónica, el cual se fue ajustando en función de los interés mutuos y en el cambio de horario que vivían los dos países

La UPN y la UFG, como organismos públicos, buscan responder a estas lógicas de formar comunidades de práctica, que demanda la construcción de sociedades del conocimiento con un fuerte énfasis en el fomento de procesos de internacionalización, para lo cual fomentan una conciencia de descentralización académica, y cuentan con un alto grado de conciencia institucional interesadas en promover este tipo de prácticas, derivada de la implementación de políticas que buscan promover un mejor nivel académico y gestionar mejores prácticas formativas para sus estudiantes centradas en el diálogo y en la concientización de su realidad sociocultural (FREIRE, 2012).

Actualmente la instrumentación de elementos internacionales se visualiza en su estructura organizacional y curricular, que tiene definidas áreas operativas de carácter administrativo y académico concretas, que buscan promover actividades de movilidad académica y ha integrado en su currículo, un sistema de reconocimiento de créditos, *ad doc*, así como programas académicos concretos con una visión global (ABADAZI, 2017).

ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

La presente propuesta de construcción de una *asignatura compartida* de carácter exploratoria, en el tejido de la cooperación

internacional, parte de una noción amplia de flexibilización curricular⁴ y cooperación entre posgrados de la UPN y la UFG. Su puesta en práctica está considerada como un proceso de construcción colectiva de un equipo de profesores de ambas instituciones que busca la creación y recreación de un proyecto concreto, que permita a futuro establecer, maneras específicas de reorganizar, percibir e interpretar estas prácticas de internacionalización en sus planes de estudios; es decir, como un proceso de comunicación e interrelación entre los diferentes espacios curriculares de las instituciones involucradas.

La flexibilización curricular y de gestión (FARFÁN, NAVARRETE, y VILLALOBOS, 2011) en el contexto de las universidades latinoamericanas, se advierte como un recurso muy importante que posibilita una mejor organización horizontal y vertical en la producción de productos académicos concretos y en la manera en cómo se pueden fundamentar sus prácticas, sus vínculos con la realidad y su originalidad; es decir, se puede tener un mejor manejo académico.

Reconocer que los tres programas de maestría de las instituciones involucradas, posibilitan la producción de conocimiento a favor de un campo de comprensión específico, lo cual también significa aceptar la diversidad académica, que cuenta en contraposición a otros currículos que son más rígidos en sus prácticas. Asimismo, se espera que esta propuesta de trabajo compartido, proporcione a los jóvenes estudiantes experiencias socioculturales y didácticas como parte de su currículo o actividades extra-clase concretas, que complementen y consoliden los procesos de internacionalización y al mismo tiempo ayuden a tener proyectos de tesis más consolidados.

Esto se espera lograr, a partir de que a los estudiantes de posgrado involucrados se les permita interactuar académicamente entre ellos mismos, con la idea de que puedan compartir lecturas y opiniones sobre la temática que vienen trabajando en sus proyectos de

⁴ A la flexibilidad también se le asocia con el nuevo lenguaje de la sociedad posmoderna (BAMET, 2001), donde la certidumbre derivada de la razón propia de la sociedad moderna requiere de un pensamiento abierto a la diversidad de verdades. Una flexibilidad cognitiva promovida por la universidad acompañada de un nuevo vocabulario: aprendizaje autónomo, transferencia, aprendizaje como construcción social, reflexibilidad, meta competencias y meta cognición. Una sociedad posmoderna cuya base de producción material corresponde a una organización posfordista, que requiere de un trabajador de competencias flexibles; por lo que se promueve en la universidad la flexibilidad académica con el propósito de asegurar el operacionalismo requerido en el ámbito de desempeño laboral (FARFÁN, NAVARRETE, Y VILLALOBOS, 2011).

investigación. Aquí se busca promover actividades extraescolares complementarias a corto plazo, como conferencias, intercambio de trabajos y a mediano plazo visitas de intercambio estudiantil y docente, participación en publicaciones conjuntas, participación en eventos compartidos, que posibiliten la generación y aplicación de conocimiento, con miras a favorecer y enriquecer también una percepción más integral de sus objetos de estudio de cada posgrado. Todo esto en el contexto del manejo de lenguas extranjeras, ya que México y Brasil se usan lenguas diferentes.

El trabajo de diseño didáctico y construcción de los contenidos de la asignatura *diversidad cultural y derechos humanos*, comprendió tres unidades: 1) La primera estuvo basada en la estructura contextual del seminario, partiendo de la idea de introducir los estudiantes de manera general la temática de la asignatura; 2) La segunda se abordaron enfoques teóricos e históricos de la disciplina que permitieron comprender el funcionamiento del campo; 3) la tercera se centró en el conocimiento de experiencias concretas del campo en contextos de diversidad sociocultural (género, raza, diversidad sexual, interculturalidad etc.). Tomando como base las propuestas de investigación de los estudiantes.

Secuencia y criterios de sesiones vía electrónica: 1a.- Sesión- Con la intención de dar inicio al evento académico, este se organizó en cuatro fases: 1.-Presentación del programa institucional, por las autoridades de cada posgrado. 2.- Explicación general del sentido didáctico del curso en el contexto de sus alcances académicos, 3.- Presentación de los académicos responsables de los tres programas. 4.- Participación general de los jóvenes sobre sus expectativas académicas en este espacio formativo.

2ª,3ª y 4ª. Sesión - Se caracterizó porque cada uno de los programas, explicaba el funcionamiento de organización curricular del mismo. También se aprovechó para que algunos académicos especializados en la temática impartieran pequeñas conferencias sobre la temática abordada en las unidades del curso. De igual manera los estudiantes daban a conocer sus proyectos y algunos hallazgos de investigación.

5ª. Sesión - Se abocó al cierre del proyecto académico, aquí se destacó porque estuvieron presentes las autoridades de las dos instituciones, se centró en la evaluación de la experiencia y con el intercambio de números musicales de ambos países.

La experiencia académica se guio por los siguientes acuerdos académicos que cuido cada programa de posgrado implicado: 1.- Los

contenidos y material didáctico específicos que se emplearán en la asignatura compartida, serán flexibles en función de las expectativas de los docentes y de los estudiantes; 2.- Los criterios de aprendizaje y enseñanza a emplear; 3.- El respeto a la concepciones sobre la diversidad que tengan los estudiantes que asistan al evento; 4.- Los criterios de evaluación estarán acordes a la necesidades de cada programa e institución.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

- Proponer elementos académicos concretos para involucrar a los estudiantes y docentes de posgrado, en una experiencia alternativa de formación entre dos o más instituciones.
- Identificar problemáticas académicas muy particulares que se pueden articular para el fomento de otras experiencias.
- Establecer lineamientos de trabajo y puesta en práctica de internacionalización que contribuyan a favorecer una estrategia de vínculos al interior de las líneas académicas que integran la propuesta de trabajo de cada posgrado.
- Potencializar las condiciones académicas y materiales que existen en los posgrados involucrados, para posibilitar un mayor proceso de internacionalización.
- Explorar elementos concretos de logística dentro de las instituciones para el fomento de estas prácticas académicas.

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

El concepto de investigación que aplicamos a la actividad, no se trata de una experiencia formal, como la que habitualmente se da en otros campos del conocimiento académico, donde las teorías no se validan de forma independiente para la aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica (ELLIOTT, 2001). La investigación acción⁵, como la que aquí se realizó se tomó en cuenta los siguientes postulados:

Podemos definir la investigación acción como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo

⁵ La expresión “investigación acción” fue acuñada por el psicólogo social Kurt Lewin. El modelo de Lewin implica un “espiral de ciclos”. Reconocimiento de hechos, implementación, evaluación, plan corregido, implementación (paso 2), evaluación etc. (ELLIOTT, 2001, p. 88).

consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que no depende tanto de pruebas “científicas” de verdad sino de su utilidad para ayudar a las personas para actuar de manera más inteligente y acertada (ELLIOTT, 2001, p. 88).

Como se puede apreciar el núcleo de la propuesta son los proyectos pedagógicos en la acción, los cuales, a diferencia de los proyectos estructurados que contemplan los programas de estudio tradicionales, estos se diseñarán con la participación de los docentes y estudiantes, considerando sus intereses académicos y personales desde el inicio y después siguen una serie de ajustes al mismo.

Para realizar el trabajo de análisis de la interacción en el aula, se realizó a partir de lo propuesto por (STUBBS, 1984) y (KEMMIS, S y MACTAGGART, R., 1988). las observaciones de las interacciones en el aula para lo cual se empleó un diario de campo sobre las diferentes sesiones académicas y entrevistas a los involucrados en la propuesta, autoridades, docentes, alumnos y técnicos. También se contó con dos observadoras académicas⁶ que sirvieron de base para dar su opinión sobre el proceso académico que se venía realizando en el hecho de hoy vivimos en el contexto de la llamada sociedad del conocimiento, la cual destaca la importancia de re significar la tarea educativa desde otra perspectiva académica donde los medios electrónicos, tienen un papel significativo.

El examen de las interacciones en el aula se realizó a partir de relaciones entre la forma en que se vinculaban a los jóvenes con los contenidos del curso y la manera en cómo estos respondían a los desafíos que marcaba las diferentes actividades académicas propuestas.

Aquí se debe destacar que la estrategia de investigación y de intervención didáctica, como ya se mencionó anteriormente, estuvo sujeta a la imaginación de los profesores implicados, de la de la UPN y la UFG que conjeturaron cómo podría funcionar la asignatura.

Ellos durante el proceso de diseño didáctico y de la estrategia de investigación a su vez pudieron proponer actividades alternativas concretas que permitieron enriquecer el proceso académico, con la intención de crear un proyecto innovador (ELLIOTT, 2001).

⁶ De manera circunstancial el proyecto contó con equipo observador compuesta por dos académicas de México, una de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM y otra de la Escuela Normal Superior de México, las cuales se encontraban haciendo sus estancias de investigación posdoctoral. Su tarea consistió en hacer observación y recomendaciones sobre problemas específicos de la interacción educativa a partir de observar el sentido que llevaba cada sesión.

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA Y ANÁLISIS

En toda comunidad de práctica CP según (WENGER, 2001) hay desiguales niveles de participación. Por lo tanto es necesario aceptar estos diferentes niveles de actuación académica, incluso invitar explícitamente a su participación a todas las fases que sea posible en el proyecto. Como se señaló anteriormente, hubo un grupo de docentes de los tres programas de posgrado que participaron más activamente en todas las discusiones del diseño académico. Existieron también tres equipos de jóvenes estudiantes que se encontraban realizando sus investigaciones en torno a la diversidad cultural y los derechos humanos. Un pequeño equipo de técnicos que apasionadamente participaron en las transmisiones y un grupo de gestores académico administrativos (autoridades) que sirvieron de base para impulsar y avalar activamente todo el proyecto.

La visión de sus docentes

De todos es sabido que normalmente los docentes, conocen a sus estudiantes, se preocupan por su aprovechamiento o por su falta de motivación, por su educación y por su bienestar en la institución donde se encuentran insertos. Procuran ser comprensivos y amables con ellos y con frecuencia consiguen una amistad duradera. Pero también saben que su tarea es promover límites y propiciar prácticas disciplinarias de trabajo reflexivo y crítico que ayude al fomento de la creatividad e innovación en los jóvenes.

¿Cómo enfrentar el reto de educar a los jóvenes para que no se conviertan en pequeños tiranos ni en seres inhibidos? Los padres y los profesores tienen que explorar una delicada tensión: dar libertad y autonomía y a la vez marcar límites, que equivalen a cuidar el entorno común y a respetar las diferencias. Se enseñan contenidos pero también modos de habitar el mundo, de interpretarlo y articular proyectos de cambio que se producen en acción política. El objetivo no es “entrenar” a los jóvenes sino “formarlos” para una vida cada vez más compleja (FREIRE, 2012, p. 36).

Ser profesor en una universidad, significa tener un rol muy distinto a un joven estudiante, esto se refleja tanto en edad, conocimientos, ambiente de trabajo, formación académica entre otros. Sin embargo él está obligado a crear condiciones académicas favorables para que éstos tengan mejores condiciones de formación en el contexto de crear las

situaciones de aprendizaje para que éstos se encuentre en la órbita académica que demandan nuestro tiempo.

Entonces bueno estos cambios de conocimiento me parece que siempre enriquecen la perspectiva de un investigador, no, para eso es importante, para hacer que los investigadores piensen su problema de una manera más amplia, de una manera que sea capaz de extraer otras perspectivas, no, ¿Para qué? Para que él pueda pensar su problema, con creatividad, lo que necesitamos es pensar distinto, pensar diferente, en busca de soluciones, en busca de aportes nuevos, por eso es que no podemos quedar siempre entre los mismos, no porque si no damos cosas nuevas, sino estimulamos es muy difícil mantener un pensamiento muy creativo (Entrevista con una gestora del programa).

Un aspecto muy concreto que despertó interés: fue la iniciativa y la preocupación de los docentes involucrados en el proyecto, por interesar a los jóvenes para que éstos tuvieran una experiencia formativa diferente, centrada en beneficio por lo que sucede académica y culturalmente en otros países, a través de participar en una disciplina compartida vía medios.

A través de esta experiencia pude percibir la importancia de educar en contextos de los derechos humanos, así mismo comprendí la importancia de comprender y ejecutar una nueva lengua. Así mismo alimenté más mi voluntad de conocer lo nuevo, lo diferente, sobre todo de los países de América Latina. Sus pueblos, sus culturas. La verdad durante el tiempo que se impartía la asignatura compartida, tuve la oportunidad de ir a Chile y el haber tenido esta experiencia, contribuyo mucho para mi viaje. (Entrevista con un joven estudiante).

Los jóvenes con frecuencia mencionaban, que actualmente la enseñanza a través de medios es una experiencia muy importante para el intercambio de ideas y conocimientos. También se destacó que estos recursos son muy relevantes para el fomento de otras competencias para el trabajo intelectual del grupo (ANDERSON, 2002). En pocas palabras, se consideró el valor de uso de los medios electrónicos y la internacionalización como un proceso social y académico muy importante que hay que fomentar porque sobrepasa las rutinas del aula e incluye la posibilidad de hacer uso de las tecnologías que actualmente motiva a muchos de los jóvenes.

Esta experiencia en donde los estudiantes comparten pesquisas (Investigaciones) en línea, en donde en lo virtual se comparte, la cultura y el

conocimiento también. Hasta uno le despierta el ánimo de estudiar, como en mi caso pienso estudiar la Maestría en derechos Humanos en la UFG. (Entrevista con un joven técnico del proyecto).

La visión de los jóvenes

Abordar el tema de la juventud en contextos universitarios y en particular en el posgrados, es siempre un reto que nos posiciona en el plano de la reflexión sobre sus posibilidades creadoras y transformadoras de la realidad que viven, tomando como base que ellos ya tienen una experiencia profesional, producto de que ellos en términos generales conocen los alcances y límites de su campo laboral; por otro lado, no se puede prescindir de que actualmente poseen habilidades centradas en las TIC, que los ubica, como cohorte generacional que posee otras habilidades para el aprendizaje diferentes a la formación de los adultos de la década de los años cincuenta y sesenta. Con frecuencia los jóvenes niegan el funcionamiento social de los tiempos presente y están en la busca de cambios al presente que les tocó vivir. En términos generales, se puede decir que la juventud generalmente se presenta como generadora de su propia construcción, que cuestiona su presente y se resiste ante lo instituido por otras generaciones. En este contexto Salvador Allende, señala que *“ser joven y no ser revolucionario, es una contradicción hasta biológica”*⁷. En síntesis lo que interesó abordar, en esencia es lo que se es: un joven, ya que a partir de esta perspectiva se le reconoce a la juventud como generadora de su propia identidad, que generalmente la construye desde su propio presente.

Inicialmente agradezco la oportunidad de haber participado esta disciplina (asignatura). Para mí significa sus aprendizajes, un intercambio de saberes y conocimientos. Pero sobre todo desprendimos de ese mecanismo predeterminado que marcan las ciencias y las metodologías positivista donde ya casi está todo predeterminado (testimonio de estudiante del programa).

El examen de la experiencia también procuró analizar las maneras en cómo ellos fueron hechos y se les confrontaba sus saberes previos a

⁷ Salvador Allende Gossens (1908-1973) fue un médico, diputado, senador y candidato cuatro veces de la presidencia chilena. Ocupó este cargo entre los años 1970 y 1973, año en que es asesinado durante un golpe de estado encabezadas por Augusto Pinochet. Esta frase célebre fue dicha, el 2 de diciembre de 1972, durante su visita a México en el Auditorio de Leyes de la Universidad de Guadalajara. Por muchos es catalogado como uno de los mejores discursos dirigidos a la juventud.

través de revisar los conceptos básicos que le daban sentido a su formación, es decir se les enseñaba hacer una lectura de lo que Freire (2001) llama hacer una lectura de su propia realidad. Para este fin se les preguntaba por escrito qué significa para ellos sus conceptos base y después se realizaba un análisis a detalle de los mismos, por ejemplo se les pidió que definieran que significaba para ellos los términos: "proyecto"; "la ciencia"; "cultura"; "educación" entre otros y se les pedía que ellos mismos analizaran su sentido académico, y en consecuencia que asumieran una postura crítica ante la forma en que fueron formados.

"Quiero aprender a leer y escribir –dijo en cierta ocasión una campesina de Pernambuco- para dejar de ser una sombra de los demás." Con la metáfora utilizada "sombra de los demás, salta a la vista la fuerza poética que se prolonga en fuerza política de su discurso. En el fondo, ella estaba cansada de la dependencia, de la falta de autonomía de su ser oprimido y negado de "marchar" disminuida, tan sólo como una apariencia como un mero vestigio de otras personas. Más tarde el hecho de aprender a leer y escribir le demostraría que eso sólo no basta para dejar de ser sombra de los demás cuando, en relación dialéctica con la lectura del mundo, se vincula con lo que yo le llamo "re-escritura" del mundo, es decir con su transformación (FREIRE, 2012, p. 112).

Los jóvenes reaccionaban ante los aspectos disfuncionales que ellos mismos habían construido, todo esto fue muy importante porque permitió dar la pauta para que también analizaran la manera en cómo ellos mismo vivían en el contexto de la diversidad cultural y los derechos humanos. Se hizo énfasis en el estudio de las situaciones inmediatas que estamos viviendo y los modelos sociales que hemos heredado a mayor escala que se mantienen, o como algunas sociedades se atreven a cambiar según sus convicciones sociales y políticas (JARES, 2003). Ellos siempre estuvieron conscientes que sus investigaciones sobre éste campo implicaba no solo el conocimiento del problema, sino sabían que ellos tenían un compromiso histórico con la diversidad sociocultural, que iba más allá que un trabajo académico.

en relación a la Europa (Occidental) no, entonces hay cosas, hay cosmovisiones, hay maneras de comprender el mundo, que son muy propias de América Latina, por ejemplo, le doy un ejemplo de una clase que yo impartía junto con Rosani y Cerice, donde Ercivaldo (estudiante indígena) fue nuestro alumno, y yo hablaba por la tradición de la filosofía del individuo, del sujeto, no, del sujeto individual y Ercivaldo dijo: No sé lo que es esto, en mi cultura "no hay", no, y yo digo bueno, bueno entonces hablamos un poco sobre esto, pero yo tengo muy claro que las culturas originarias de América Latina, la figura de la persona, no se desconecta,

de la figura de la comunidad, ni de la naturaleza, no, es otra cosmovisión, no (Entrevista con profesora del programa).

En el caso del ejemplo anterior, en clase se les mostraba a los jóvenes que su cotidianidad social y cultural existían muchas preguntas que hacerse (FREIRE, 2013), que se convertían en desafíos que ellos mismos se planteaban y que consecuentemente, también significaban aprendizaje para sus docentes. Aquí era típico en el accionar del aula el diálogo horizontal donde se trabajaban los temas de la diversidad cultural y los derechos humanos, se reiteraba que la cultura occidental como una representación del sistema social en el que vivimos, y en donde estamos acostumbrados a convivir con frecuencia pensamos que las diferentes manifestaciones de la diversidad cultural son las que hay que asumir y que hoy requerimos cuestionar y darle otro sentido (MAGENDZO, 2004).

En el análisis de las investigaciones de los jóvenes que ellos presentaban, la mayor parte de ellos reflejaba estas preocupaciones de cómo se venía manifestando estas prácticas de diversidad cultural y ellos, con frecuencia, iban más allá de lo visto en clase, lo cual se convertía en espacios muy interesante de discusión académica (FREIRE, 2012). En sus proyectos de investigación con frecuencia se veía el nivel de compromiso y el dominio de los conocimientos de la temática, así como el uso de los recursos audiovisuales para explicar el sentido de la problemática que quería estudiar y al mismo tiempo se percibía cómo estos jóvenes asumía una responsabilidad histórica. En el análisis de sus exposiciones, por ejemplo, queda perfectamente claro su militancia y sus deseos por tener una sociedad más justa y centrada en la defensa de los derechos humanos.

Con todo lo visto en el curso, acredito que para el desarrollo de mi propio proyecto de investigación fue muy importante tener ese contacto multidisciplinario a través de la disciplina (asignatura) “vía medios”. También fueron muy importantes la opinión de mis compañeros y el equipo de docentes, pero sobre todo la forma dialogada en que se trabajaron los temas.

Para mí la experiencia fue un espacio de quiebra de paradigmas y nuevas posibilidades de luchar por el cambio en la sociedad, inclusive se pudo acceder a conocimientos en el aula que no es común adquirirlos. Tuvimos una mayor libertad para hablar de nuestras vivencias, como investigadores de la realidad social (Testimonio de estudiantes).

En la cotidianidad de la experiencia se pudo observar varias acciones significativas como fue el hecho que los jóvenes realizaban actividades que buscaban el apoyo hacia sus pares como fue el hecho de

promover la traducción del español al portugués del material que emplearon en sus presentaciones y al mismo tiempo para terminar la sesión de la experiencia decidieron amenizarla con música en vivo representativa de los dos países. Hoy existe la necesidad de promover prácticas de movilidad y vinculación internacional en el contexto de la sociedad del conocimiento actual, es una tarea ineludible como se ha venido señalando, sin embargo, muchos países de América Latina no cuentan con los recursos económicos suficientes para realizar este tipo de experiencias académicas.

Con relación a la dinámica propuesta para la realización de la disciplina (asignatura compartida) la encontré interesante tener a un grupo de tres posgrados administrando las aulas. Muy bien por los momentos vividos. Aunque mi mayor dificultad fue el empleo de la lengua extranjera, tal vez por la falta de costumbre de emplearla, sin embargo cuando la trate de usar tuve dificultades para expresarme, aunque vi que no era tan difícil el problema (Testimonio de un estudiante).

La movilidad internacional de estudiantes de educación superior, indudablemente, permite mejorar su formación académica a partir de posibilitar una visión cultural y académica más amplia en sus estudios. Asimismo, enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje al incrementar la diversidad de perspectivas e intereses de sus alumnos, y les permite ver desde otro lugar sus objetos de estudio, entre otros. Consecuentemente se percibe que la movilidad estudiantil es una estrategia formativa muy significativa académicamente; la cual es importante dar un seguimiento cuidadoso a cada práctica pedagógica, para que a partir de estas experiencias se conviertan en una verdadera praxis fluida y eficiente en el sistema de educación superior (FREIRE, 2013). Algunos de los postulados de este proyecto de vinculación se orientan en este sentido, para que estos supuestos académicos se cumplan

Cuando el estudiante va para una estancia internacional, y ahí tiene un tutor, porque el tutor es el que se quedó, pero el tiene otros estudiantes, él tiene su investigación, él tiene sus quehaceres no, entonces él no está de vacaciones, porque por lo menos yo, tengo muchos estudiantes, por lo menos ahora tengo creo que 12 orientados, desde grado hasta doctorado, entonces si uno, yo tengo en este momento un estudiante que está en Francia de la filosofía que está haciendo, y yo digo “Fuaaa”, por lo menos por seis meses pues él está ahí, solo algunas veces le mando Whats App y le pregunto “hola Moisés estas bien” pero tengo otros once, entonces no puedo pensar que tenga vacaciones (Entrevista con una gestora académica del programa).

La visión de los técnicos

Las circunstancias en las que se encuentra las universidades en el nivel de posgrado en la época actual no la hacen demasiado propicia para desarrollar actividades vía medios de cierto tipo, pero a pesar de ello y mientras no se remedie la situación de incorporar estos recursos a este nivel, deberíamos ser capaces de emprender algún tipo de actividad investigadora de internacionalización sobre nuestras fortalezas, observando críticamente las dinámicas del nivel de posgrado y aprovechando los medios disponibles que tienen las universidades a nuestro alcance. Empezaremos por establecer la conveniencia de llevar estrategias didácticas circunstanciales.

La importancia que yo le veo a esta forma de trabajo en línea es muy importante, en vista que las universidades están en crisis financieras y es muy difícil que le aumenten el presupuesto, ya que los fondos están bajos. La importancia del trabajo como el que aquí se hizo significativo, ahorrar la economía con pasajes, con viajes, con viáticos. Pero en sí el punto de importancia, fue aproximar a las personas y en esa aproximación, transferir conocimientos, saberes, que su realización derivan de eso (Entrevista con un técnico).

Este trabajo de una disciplina compartida vía medios sobre la marcha no puede ser entendida igual que la manera tradicional de impartir clases tipo conferencia como se viene trabajando en el posgrado, por lo que será necesario la imaginación y la creatividad de sus académicos y alumnos para llevarlos a otras dimensiones del conocimiento (FARFÁN, NAVARRETE, y VILLALOBOS, 2011). De igual manera hoy en día hay que buscar cuáles son los recursos humanos y técnicos importantes que tiene cada posgrado y elevarlos también a otros niveles de uso. En este contexto es recomendable que existan investigaciones, producción de publicaciones y transmisiones de corte colaborativo para que el resultado de nuestro trabajo sea lo más completo posible. Se podría argumentar que la presencia de escenarios internacionales vía electrónica es suficiente para crear nuevos escenarios académicos como los demanda una sociedad del conocimiento. Pero paradójicamente esto es insuficiente si en estas transmisiones no existe creatividad e innovación en el tratamiento de la información.

Pienso, creo que, eh, que hay que diferenciar más espacios de los medios, y abrir para hacer las presentaciones académicas con más montaje, haciendo con más didáctica el montaje o la mejora de los aprendizajes. Se torna más fácil psicológicamente, eh. Por ejemplo vamos a poner hablando de los niños

o los chicos. Para que ellos puedan aprender mejor, sería interesante que usted los llamara a producir ¿de qué forma? De manera formal con informal. Hoy en día, yo trabajo con personas con deficiencia, yo trabajo con gimnasia laboral, y hoy se ha mediatizado que el otro también realice cosas. Aquí lo importante que a los jóvenes del posgrado se les brinde la posibilidad de compartirles la cultura de otros países, a partir de enlaces que pasen o que tengan el efecto de un aula presencial a distancia. Lo mejor de las video conferencias fue el momento cuando iniciamos y terminamos el ciclo de las videoconferencias, con los colegas mexicanos, fue un momento muy alegre, que compartiéramos músicas, danzas, no había este compartir, Saberes y conocimiento, también la alegría hay compartirla (Testimonio de un técnico).

La visión de las autoridades

Tener una postura sobre el papel de la gestión del conocimiento en contexto de la internacionalización juega un papel determinante en todo proyecto educativo. El papel de los gestores ha recobrado mucha importancia en los ámbitos universitarios ya que su visión académica y su nivel de compromiso para crear ambientes colegiados de formación va más allá de un trabajo administrativo (ANTÚNEZ y GAIRÍN, 2010). Situación que los convierte en uno de los principales responsables del éxito o fracaso un proceso educativo. Actualmente estas ideas empiezan a ser muy relevantes y comienzan a tener una gran vigencia porque, aun siendo un factor importante la administración de los recursos, es innegable la fuerza moral, como dirigentes de un proyecto pedagógico.

Dirigir, en cualquiera de los casos, consiste en la acción de influir en la conducta de otras personas para conseguir determinados propósitos que se suponen adecuados para la educación de nuestros alumnos y alumnas, asumiendo los resultados de aquellas actuaciones. Dicho de otra manera, la acción directiva supone obtener resultados a través del trabajo de otras personas (ANTÚNEZ y GAIRÍN, 2010, p. 236).

La acción de la gestión no es solamente una cuestión de tener más experiencia ni de promover el cometido de fortalecer los conocimientos de su planta académica, sino de analizar cuáles son las fortalezas humanas y técnicas del proyecto institucional que le toca encabezar. Su misión también es procurar que todos sus integrantes se vean obligados a trabajar en influir en la mejora de vida de los habitantes de su contexto.

Sí, yo creo que la internacionalización es un momento de fortalecimiento del posgrado, es importante justamente para mejorar la investigación, para promover una formación más amplia, más profunda, en nuestros profesores, en

nuestros alumnos. Entonces estamos convencidos, y consecuentemente estamos participando hoy en varios programas de internacionalización en varios programas de posgrado (Entrevista, con una responsable de programa).

La actitud de los gestores, es un elemento básico en la estructura de un proyecto institucional. Su actitud como autoridad institucional puede influir en la actitud de los jóvenes que a veces están inseguros de realizar cosas que los lleve a otros niveles de formación. A través de su actitud, de su forma de expresión, envía mensajes que con frecuencia los jóvenes los reciben como mensajes de convencimiento. Con frecuencia se emiten estos mensajes de manera no explícita e inconsciente, pero también con frecuencia se proporcionan mensajes verbales los cuales con frecuencia la mayoría de las veces, los jóvenes son capaces de captarlos y asimilarlos, aprendiendo de este modo lo que se considera correcto. El comportamiento adecuado de un gestor y la forma en que ejerza su autoridad académica y moral deben de servir de ejemplo para tener éxito en un proyecto académico. En conclusión las conductas de respeto y reconocimiento a las autoridades aprendidas en la cotidianidad de muchas instituciones deben de ser trasladadas de hecho también a otros ámbitos de la vida académica internacional.

Bueno, creo que como gestora tengo aquí un lugar para estrechar lazos, para irme por un rato a otros escenarios de trabajo, que ya conozco. Aquí es importante conocer a los maestros. Y conocer a los alumnos. Yo ya sé quiénes son los estudiantes, ya los vi, con preguntas referentes a no salir al extranjero. Por qué siempre les da mucho miedo a las personas, es salir de donde no se conoce. Entonces bueno, que ellos digan: voy ahora a volar 10 Hrs.; voy a salir de aquí-hasta que no hable bien el castellano. No sé lo que comen éstos, dicen que siempre pica todo. Entonces los jóvenes deben decir ¿Cómo será que estaré allí? Entonces también deben de decir con la experiencia de asignatura compartida, ya conozco algunas personas, sí, ya hable con ellos en línea. Creo que con esta experiencia van los jóvenes quebrando un poco los temores. Creo que es y puede ser un comienzo, para hacer que las personas se muevan (Entrevista con una gestora académica del programa)

Sin embargo muchos de los gestores de las instituciones de educación superior, fructifican que sus docentes tiene otros colegas en otras universidades y aprovechen su realidad institucional es decir sus posibilidades académicas, administrativas y técnicas con mayor precisión posible para que así, siendo conscientes de su realidad se puedan potencializar estos recursos, a favor de posibilitar la investigación, las publicaciones y el intercambio a nivel docente y estudiantes.

La profesora Maurides tiene una cooperación importante con Estados Unidos, con otra profesora que ahora no me acuerdo de su nombre, creo que ella es brasileña. Existe otra que tampoco me acuerdo de su nombre vive ahí, que trabaja también en una importante universidad norteamericana y ya vino a Brasil, ya ha impartido también un curso. Ha participado igualmente en algunos exámenes de grado y de disertaciones públicas para seleccionar docentes, algunas veces en persona y otras veces por internet. Es decir, tenemos muchas iniciativas internacionales También existen otras con otros países con proyectos estructurados. Todavía también tenemos otras iniciativas personales que también son importantes y que en un futuro pueden rendir frutos y en consecuencia posibilitar otros proyectos (Entrevista con una gestora del programa).

Todo esto, convencidos que cuando los profesores y jóvenes al interactuar con otros profesionales de otros países, es posible la mejora de la práctica de los posgrados y, por consiguiente, sus resultados académicos. La relación y vínculos que existe entre todas universidades del mundo, deben de servir de base convertir este accionar cotidiano en un texto y pretexto para llevar a sus integrantes a otras dimensiones de su quehacer formativo.

En conclusión, con la adopción de un modelo académico internacional concreto como el que aquí se propone de una “asignatura compartida” se elaboró en una primera fase, con una vertiente de carácter exploratorio. Su puesta en práctica se consideró pertinente porque puede aportar elementos internos y externos, para el fomento de otras prácticas académicas de innovación, y puede permitir la reconstrucción de un círculo virtuoso a corto y mediano plazo, que pueda promover el posicionamiento institucional en otras órbitas formativas, con mejores propuestas didácticas que puedan favorecer sobresalientes resultados académicos, y en consecuencia posibilitar una mejor movilidad de jóvenes estudiantes, en contexto de intercambio académico a otros niveles.

CONSIDERACIONES FINALES

El trabajo en torno a una experiencia de internacionalización de corte interinstitucional entre México y Brasil a partir del trabajo académico entendido éste como comunidad de práctica, fue un proceso significativo ya que partió de una reflexión compartida que se tenía en torno a cómo promover un proceso de comunicación entre los estudiantes de ambos países.

Se pudo mostrar que la creatividad de jóvenes comprometidos con la causa de la diversidad y los derechos humanos, se puede

potencializar si se crean condiciones didácticas y académicas a través de los medios de comunicación, para que éstos puedan redimensionar la realidad educativa a otros niveles.

También se pueden mostrar como las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) a través de una CP pueden unir a personas geográficamente distantes. Las TIC, aportan flexibilidad en la organización del tiempo para participar en la CP. Facilitan la creación de lazos con personas externas a la comunidad de base. Es decir en cualquier momento se puede interactuar con personas que son particularmente de interés común. También, las TIC disponen de gran capacidad de registrar y memorizar información y abre la posibilidad de transformar conversaciones puntuales en conversaciones permanentes, que pueden colaborar en un quehacer de internacionalización.

Cabe destacar que el trabajo académico, CP que se realizó fue de una cooperación de toda la comunidad educativa: autoridades, docentes, estudiantes y técnicos donde destacaron sus académicos que se dedican a los temas de la diversidad cultural y los derechos humanos. Estamos convencidos que si ésta cooperación no hubiera existido, se hubiera perdido la eficacia de las TIC, y el éxito de promover que los jóvenes fueran más allá de la labor acostumbrada. Por ello, se pudo comprobar una vez más que un trabajo de intervención curricular flexible por modesto que este sea, es muy importante la participación comprometida de todos sus integrantes. De este modo, el apoyo mutuo hará más fácil la consecución de las metas comprometidas y los cambios que creamos conveniente se podrán realizar con mayor eficacia.

Sí bueno, me pareció un seminario muy innovador, yo intente preguntar acá en la universidad, si tenían alguna noticia de Seminario en línea, que otros programas de Posgrado de grado lo tengan hecho y nadie me supo decir, por lo tanto, sí no es el primero, es uno de los primeros. Y me parece que es una iniciativa muy interesante porque aprovechan de la tecnología que disponemos acá en el mundo contemporáneo de una manera que torna posible el contacto, la cooperación mismo sin mucha plata, no, porque ese es un problema para nosotros, no tener plata (Entrevista con gestora del programa).

De estas conclusiones y el informe final de la experiencia se desprendieron aspectos nuevos para intervenir a favor del fomento de la internacionalización, con lo cual el ciclo puede volver a iniciarse. Ahora estamos interesados, por abrir una nueva disciplina o asignatura centrada en la investigación, es decir en la difusión de productos de investigación

que atiendan la interculturalidad y en donde puedan participar de manera binacional varias universidades.

REFERENCIAS

ABADAZI, H. *Para capacitar a los trabajadores en el siglo XXI. Entre los hechos, la ficción y las ilusiones tejidas por la memoria*, en la Revista reformas y políticas educativas, México, FCE, enero/abril, pp. 105-148, 2017.

ANDERSON, G. *Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación*. En Narodowski, M., y otros (Coords). *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Temas/ Fundación Gobierno y Sociedad, 2002.

ANTÚNEZ, Serafín y GAIRÍN, Joaquín. *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó, 2010.

CORBELLA, V. I. y ELÍAS, S. *Movilidad estudiantil universitaria: ¿qué factores inciden en la decisión de elegir Argentina como destino?*, Perfiles Educativos , vol. XL, núm. 160, IISUE-UNAM, 2018.

DELORS, J. *La educación encierra un tesoro: aprender a saber, aprender hacer, aprender a vivir con los demás, aprender a ser: ¿Qué valor posee ese tesoro 15 años después de su publicación?*, en la Revista reformas y políticas educativas, México, FCE, enero/abril, 2017.

ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata, 2000.

FARFÁN, M.C; Navarrete, E.; y Villalobos, M.G. *La flexibilidad de la organización universitaria: un recorrido por el mundo*, en Cuadernos de Educación, año IX - N° 9 – abril, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

FREIRE P. y FAUDEZ. *Por una pedagogía de la pregunta, por una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2013.

JARES, X, R. *Educación para la paz y el aprendizaje de la convivencia*, en Santos Guerra, (Coord.) *Aprender a convivir en la escuela*, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/Akal, 2003.

KEMMIS, S y MACTAGGART, R. *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes, Barcelona, 1988.

MAGENDZO, A. *Cultura democrática: Formación ciudadana*, Magisterio, Bogotá, 2004.

MORROLLÓN, M. *La diversidad cultural y sus conflictos, un camino hacia la interculturalidad* en Santos Guerra,(Coord.) *Aprender a convivir en la escuela*, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/Akal, 2003.

REIMES, F. *Aprendiendo de la experiencia internacional en educación*, Revista Reformas y Políticas Educativas, no.1, sep/dic, México, F.C.E, 2016.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Educarse en la era digital*, Madrid, Morata, 2012.

PÉREZ, R. *La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa*, en RIDE, Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo, vol.8, Núm. 16, Enero/Junio, 2018.

SANTIZO, C. *Participación social, corresponsabilidad y gestión centrada en la escuela*, en Bonifacio Barba y Margarita Zorrilla. *Innovación social en educación: una base para la elaboración de políticas públicas*. Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes- Siglo XXI. pp. 276-302, 2010.

STUBBS, M. *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel, 1984.

VÁSQUEZ, S. *Comunidades de práctica en EDUCAR*, vol. 47, núm. 1, pp. 51-68 Universitat Autònoma de Barcelona, España, 2011.

WENGER, E. *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós. Barcelona, 2001.

OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA POLÍCIA MILITAR PARA JOVENS UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Thalita Fernanda Moreira Cardoso
Divino de Jesus da Silva Rodrigues

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, em relação à segurança pública, em seu artigo 144 prescreve que é: “Dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio” (BRASIL, 1988). Entre os órgãos policiais existentes no Brasil, responsáveis pela segurança pública, o parágrafo 5º deste artigo preceitua que a Polícia Militar é responsável pela polícia ostensiva e da preservação da ordem pública (BRASIL, 1988).

Sobre o caráter do policiamento ostensivo, o decreto nº 88.777/83 conceitua da seguinte maneira: “Ação policial, exclusiva das Polícias Militares em cujo emprego o homem ou a fração de tropa engajados sejam identificados de relance, quer pela farda quer pelo equipamento, ou viatura, objetivando a manutenção da ordem pública” (BRASIL, 1983). Que segundo Lazzarini (1999), o conceito abrange: “todas as fases do poder de polícia, onde o militar estadual no exercício de sua autoridade pública, (...), visa ilidir condutas ilícitas, protegendo a integridade de pessoas, bens e serviços” (p. 103).

Em relação ao policiamento da preservação da ordem pública, o decreto nº 88.777/83 aponta que: “É o exercício dinâmico do poder de polícia, no campo da segurança pública, manifestado por atuações predominantemente ostensivas, visando a prevenir, dissuadir, coibir ou reprimir eventos que violem a ordem pública” (BRASIL, 1983). Que Silva (2011) define como uma: “pacífica convivência social, isenta de ameaça, de violência ou de sublevação que tenha produzido ou que supostamente possa produzir, a curto prazo, a prática de crimes” (p. 757).

Dessa maneira, observa-se que, tanto a conceituação de policiamento ostensivo quanto da ordem pública, remetem à questão da proteção das pessoas, seus bens e serviços, como ainda, coibir a criminalidade e violência.

Assim, o Estado, constitucionalmente, outorga aos responsáveis pela aplicação da lei, o dever de salvaguardar a preservação da ordem pública. Que, conforme Dalmonech (2010), “esta prerrogativa é exercida pelas Polícias Militares Estaduais, por possuírem um maior contingente policial, [...],

por todo o país e por constituírem-se no ‘braço visível do Estado’, representando-o de imediato através do policiamento ostensivo fardado” (p. 147).

Contudo, no exercício de suas funções, constantemente, por meio de órgãos em defesa dos Direitos Humanos, entre outras instituições da sociedade civil organizada, existem denúncias do abuso de poder, entre outras arbitrariedades, contra os cidadãos em várias localidades brasileiras por parte de policiais militares.

Nessa direção, de acordo com Bittner (2003), inexistiu critério único e universal para o controle das arbitrariedades praticadas por integrantes das forças policiais. O que existem, por um lado, são documentos orientadores, de padrões internacionais e documentos legais nacionais.

Entre os documentos internacionais se destacam: Resolução nº 217 de 1948: “Declaração Universal dos Direitos do Homem”; Resolução nº 3.452 de 1975: “Declaração sobre a Proteção de Todas as Pessoas contra a Tortura e Outras Penas ou Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes”; Resolução nº 34/169, em 1979: “Código de Conduta para os Encarregados da Aplicação da Lei”; Resolução 39/46 de 1984: “Convenção contra a Tortura e Outras Penas ou Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes”; Resolução 43/173, de 1988: “Conjunto de Princípios para a Proteção de Todas as Pessoas Sujeitas a Qualquer Forma de Detenção ou Prisão”; Resolução 44/162 de 1989: “Princípios relativos a uma eficaz Prevenção e Investigação de Execuções Extralegais, Arbitrárias e Sumárias”; Resolução 45/166 de 1990: “Princípios Básicos sobre a Utilização da Força e de Armas de Fogo pelos Funcionários Responsáveis pela Aplicação da Lei” e a Resolução 47/133 de 1992: “Declaração sobre a Proteção de Todas as Pessoas Contra os Desaparecimentos Forçados”. É importante ressaltar que esses documentos foram elaborados nas Assembleias da Organização das Nações Unidas (ONU), do qual, o Brasil é signatário de todos.

Entre os dispositivos legais nacionais que apontam para o controle das atividades das forças policiais, em vista da garantia dos direitos humanos, no Brasil, destacam-se: Código Penal de 1940 (Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940); Lei de Abuso de Autoridade (Lei nº 4.898, de 9 de dezembro de 1965); Código Penal Militar (Decreto-Lei nº 1.001, de 21 de outubro de 1969); Constituição de 1988 e a Lei contra Tortura (Lei nº 9.455, de 07 de abril de 1997).

Entretanto, diante destas declarações, resoluções, convenções, códigos, decretos-leis e leis que apontam para o controle das atividades policiais militares, a sua efetividade não constitui proteção em sua totalidade a todas as pessoas na sociedade.

Uma vez que, segundo Chauí (2006): “É uma sociedade na qual as leis sempre foram consideradas inúteis, inócuas, feitas para ser violadas, jamais transformadas ou contestadas; e onde a transgressão popular é violentamente reprimida e punida, enquanto a violação pelos grandes e poderosos sempre permanece impune” (p. 105). Nessa direção, completa a autora: “É uma sociedade, conseqüentemente, na qual a esfera pública nunca chega a constituir-se como pública, definida sempre e imediatamente pelas exigências do espaço privado, de sorte que a vontade e o arbítrio são as marcas dos governos e das instituições “públicas” (CHAUI, 2006, p. 105).

É a partir do contexto constitucional das atribuições da Polícia Militar e a existência de inúmeros tratados internacionais e dispositivos legais que apontam o controle das atividades dos policiais militares, que se localiza esta investigação. Buscou-se, assim, apreender como os jovens universitários do curso de Serviço Social percebem e reconhecem a Polícia Militar. Dessa maneira, quer subsidiar as corporações da polícia militar e a sociedade com as discussões sobre a estrutura de uma das instituições do Estado responsáveis pela segurança pública no país. Conseqüentemente, contribuir com as reflexões e efetivação de políticas públicas voltadas à segurança pública para todos os cidadãos da sociedade.

É importante destacar que este trabalho é um recorte da pesquisa: “Sentidos e Significados da Violência Policial para Estudantes do Curso de Serviço Social da PUC Goiás”, desenvolvido na Iniciação Científica, financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Faz parte da investigação matriz, que está em curso, denominada “Sentidos e significados da violência policial para estudantes universitários”, que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), sob o parecer nº. 2.157.058, CAEE: 69339517.2.0000.0037 (BRASIL, 2012). Este trabalho está inserido ao conjunto das pesquisas realizadas Grupo de Pesquisa Infância, Família e Sociedade (GIFS- PUC Goiás).

MÉTODO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, alicerçada nos pressupostos teóricos da perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e pelo método do Materialismo Histórico Dialético. No caso, o método foi “ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (VYGOTSKI, 1995, p. 47). Em razão de ser “um método crítico, na medida em que a conversão dialética transforma o imediato em mediato, a representação em conceito, e negação das

aparências sociais, das ilusões ideológicas do concreto estudado” (CARONE, 2006, p. 28).

Em relação ao aporte teórico da psicologia sócio-histórica, acerca dos sentidos e significados, para Vygotski (2009), a “palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. [...] o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito” (p. 398). Nessa direção, aponta o autor que: “Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos e o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento” (p. 398).

Acerca dos sentidos, Vygotski (2009), apoiando-se nas investigações realizadas por Frederic Paulham (1856-1931) aponta que “as palavras podem destoar do sentido nelas expresso. Há muito se sabe que as palavras podem mudar de sentido. Há relativamente pouco tempo foi observado que também se deve estudar como os sentidos mudam as palavras” (p. 466). Ainda, para o autor: “O sentido também pode ser separado da palavra que o expressa, assim como pode ser facilmente fixado em outra palavra. Da mesma forma que o sentido de uma palavra esta relacionado com toda a palavra e não com sons isolados” (p. 467).

Nessa direção, para Vygotski (2009): “uma palavra pode às vezes ser substituída por outra sem que haja nenhuma alteração de sentido. O sentido se separa da palavra e assim se preserva. Mas, se as palavras podem existir sem sentido, de igual maneira o sentido pode existir sem palavras” (p. 467).

Assim, para Vygotski (2009), os sentidos da palavra “é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma forma dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (p. 465). E os significados da palavra “é um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento” (VYGOTSKI, 2009, p. 398, grifo do autor). Nessa direção, Vygotski (2009) afirma que a palavra “esta para a consciência como o pequeno mundo esta para o grande mundo, como a célula viva esta para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela e o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente e o microcosmo da consciência humana” (p. 486).

Dessa forma, compreende-se que pelas palavras expressas nos relatos dos jovens universitários do Curso de Serviço Social, revelam e desvelam os sentidos e significados que atribuem a Polícia Militar.

Procedimentos Metodológicos

Participaram do estudo oito estudantes jovens universitários do curso de Serviço Social da PUC Goiás, selecionados a partir dos seguintes critérios de inclusão: ter entre 18 anos a 29 anos; estar regularmente matriculado e ter frequência no curso de Serviço Social da PUC Goiás; desejar participar da pesquisa; assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Critério de Exclusão: ser integrante de uma corporação policial; tendo sido integrante de uma corporação policial; ter parentesco em qualquer grau com integrantes de uma corporação policial.

Em relação à faixa etária dos participantes da pesquisa serem incluídos como jovens, é importante ressaltar que se parte dos parâmetros da lei federal nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que instituiu o Estatuto da Juventude. Em vigência desde 02 de fevereiro de 2014, que se incluem na faixa etária de jovens “as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013).

A coleta de informações efetuou-se por meio da entrevista semiestruturada com estudantes do curso de Serviço Social Psicologia, do primeiro ao oitavo período, após, leitura do Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Teve a duração de 50 minutos e foram gravadas com a devida autorização dos participantes, sendo realizadas em salas da PUC Goiás, garantido o sigilo e a privacidade dos estudantes.

No processo de sistematização e análise, foi utilizado o procedimento de análise qualitativo denominado de núcleos de significação, que de acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015): “não se reduzem ao caminho inverso da análise, procurando “juntar” as palavras que foram antes “quebradas”, esmiuçadas, no intuito de apreender sua estrutura semântica, isto é, o contexto em que foram enunciadas, a fim de apreender seus significados” (p. 74). Mas, alertam os autores, que no processo constitutivo dos núcleos de significações, é importante ter ciência que: “o movimento de síntese não é formado pela soma das partes, mas pela articulação dessas partes, no caso, as palavras (pensamento e fala), entendidas como elementos históricos e contraditórios que constituem “esse” caminho inverso” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 71).

Nessa direção, os núcleos de significações foram estruturados pelos seguintes passos metodológicos: pré-indicadores, que consiste “na identificação de palavras que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria

das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61-62); indicadores, que foram localizados pela aglutinação dos pré-indicadores, identificados por sua similaridade, complementaridade ou contraposição (AGUIAR; OZELLA, 2013); núcleos de significação, resultado das releituras dos pré-indicadores e indicadores. À luz desses passos metodológicos, foram constituídos a apreensão dos sentidos e significados dos estudantes universitários do Curso de Serviço Social acerca da Polícia Militar.

Sujeitos da pesquisa

Segue uma apresentação dos jovens universitários participantes da pesquisa. É importante ressaltar que os nomes são fictícios por critérios éticos pertinentes à pesquisa e como determina a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2012).

Ana, 24 anos, casada, branca, trabalha - a renda média da família é de seiscentos e sessenta e cinco reais. Tem bolsa parcial de estudo.

Antônio, 28 anos, solteira, mestiço, trabalha - a renda média da família é de um mil, quatrocentos e noventa e sete reais.

João, 25 anos, solteiro, amarelo, mora sozinho, não trabalha - a renda média da família é de novecentos e noventa e oito reais. Tem bolsa parcial de estudo.

Joana, 21 anos, solteira, parda, trabalha - a renda média da família é de seiscentos e sessenta e cinco reais. Tem bolsa parcial de estudo.

Joaquina, 23 anos, solteira, branca, não trabalha - a renda média da família é de um mil, seiscentos e sessenta e três reais. Tem bolsa parcial de estudo.

Mário, 22 anos, solteiro, pardo, trabalha - a renda média da família é de oitocentos e trinta e um reais. Tem bolsa parcial de estudo.

Regina, 20 anos, solteira, negra, não trabalha - a renda média da família é de um mil, quatrocentos e noventa e sete reais. Tem bolsa parcial de estudo.

Susy, 23 anos, solteira, negra, trabalha - a renda média da família é de novecentos e noventa e oito reais. Tem bolsa parcial de estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos relatos dos jovens universitários, foi possível organizar o núcleo de significação denominado “Entre a proteção, insegurança e o medo”. Este núcleo sistematizou os sentidos e

significados que os estudantes atribuíram à polícia militar, responsável constitucionalmente pela polícia ostensiva e da preservação da ordem pública da sociedade. Segue os relatos dos estudantes.

Segundo a estudante Ana, a polícia militar é um órgão de defesa das pessoas, contudo, afirmou que nem sempre os policiais cumprem totalmente ao prisma dessa atribuição, muitos agem com violência, como acentuou: “é um órgão, que foi criado para defender as pessoas. Dar segurança a elas, embora ela nem sempre supra todas as nossas perspectivas que cabe a ela, muitas vezes agem com violência”.

Para o estudante Antônio, as ações dos policiais militares são desumanas, agem com ignorância, opressão e repressão, como pontuou: “são pessoas assim, totalmente ignorantes sabe. Com uma desumanidade total, que só sabe oprimir e reprimir a sociedade”.

O estudante João evidenciou que não tem muito contato com policiais militares, mas os vê diariamente e agindo com violência. Acha que a sua atuação é de prevenção e atendimentos de ocorrências, contudo, acentuou que tem medo da polícia pela forma de abordagem, não sabe como irão agir. O jovem afirmou que já foi abordado em uma blitz aleatória realizada em um terminal de ônibus, não sabe qual a razão, se foi por causa de sua vestimenta, não sofreu nenhuma violência, mas afirmou que as pessoas que foram paradas, a maioria eram negras, como relatou:

Na verdade eu tenho pouco contato com a polícia, mas eu vejo direto nas ruas, nos terminais. Eu acho que ela atua mais no sentido de prevenção né, atender ocorrências. Mas olha, eu confesso que eu tenho um pouco de medo de polícia, pela forma de abordagem, eu já fui abordado para fazer um baculejo e eu sempre tenho medo, porque geralmente eu vejo a polícia agindo com violência eu nunca sei se vai agir de forma violenta ou não. Da vez que eu fui abordado eu não sofri nenhum tipo de violência não! Foi uma abordagem, eles me revistaram em um terminal de ônibus. Essa foi a primeira vez que eu fui parado, eu não sei se foi por causa da minha vestimenta, por que eu estava indo para a academia, então eu estava de óculos escuro, de boné preto camisa larga e calça de itel, eu não sei se foi por causa da roupa ou alguma coisa assim. Mas as pessoas que foram paradas, do tipo aleatório, mas tinha mais quantidade de pessoas negras ou algo do tipo. Fiquei nervoso, por que eu nunca tinha sido parado por polícia! Eu fiquei nervoso.

Segundo a estudante Joana, a polícia militar é repressora e autoritária, pontuou que lhe causa espanto os relatos de estudantes que foram abordadas, agem como se fossem policiais do exército e não concorda com esta atuação, não só da polícia militar. Acentuou, ainda, que a polícia no papel é para manter a segurança e paz, contudo, não é assim

que agem, possuem uma ideia invertida de sua função na sociedade, como se expressou:

Bom eu acho ela muito repressiva, eu acho ela muito autoritária, eu acho ela, como eu posso te dizer isso, eu fico assim espantada, com o tipo de abordagem que ela faz na verdade, eu já tive muitos relatos de meninas que estuda aqui com a gente, de que foram abordadas pela polícia militar e tipo assim, parecendo assim que era um exército, queria agir como se fosse o exército na verdade, e eu não concordo com esse posicionamento, não só da polícia militar. São indivíduos qualificados entre aspas, que no papel dizem que é pra manter a segurança e a paz. Mas no dia a dia, na hora do vamos ver não é bem assim que acontece, eu acho que é meio distorcido isso, eles mesmo tem uma ideia invertida do papel deles na sociedade.

A estudante Joaquina acentuou que a polícia militar é defesa, mas que combate de rua, que é necessária sua atuação nas ruas, como forma de proteção da sociedade, intervindo contra quem está infringindo as leis, como relatou:

Para mim a polícia militar é defesa, mais do que combate da rua, que precisa dessa, em relação à proteção mesmo da sociedade, que é necessário o uso da arma, como em casos que realmente a pessoa está em perigo, que o cidadão está infringindo a lei, como por exemplo, em um assalto, a pessoa invade a casa de outra pessoa, invade a loja da pessoa, eu acho que é realmente necessário a polícia militar intervir.

O estudante Mário destacou que os policiais são uma força coercitiva que representa o Estado para a manutenção da ordem e intervenção em casos de desordem, como nos casos de algumas violências, pontuou que a polícia é para proteger as pessoas, como contou:

É uma força institucionalizada pelo Estado para a manutenção da ordem na sociedade e também ela representa o Estado como aquela força coercitiva né, quando se apresenta alguma desordem assim, entre aspas, alguma violência. Então a polícia militar é aquela figura que, entre aspas, servem para proteger as pessoas de bem.

Para a estudante Regina, a polícia militar é um braço violento do Estado e está sempre ligada a algo violento, que machuca, maltrata e discrimina as pessoas, como afirmou:

Pra mim a polícia militar é um braço violento do estado! Então a minha percepção da polícia não é uma percepção de segurança, é uma percepção de violência sempre. Até por tudo que eu conheço de movimento social, de movimento negro, esse tipo de coisa eu não consigo associar a polícia como algo que proteja e assegure as pessoas, pra mim ela sempre esta ligada a algo violento, que machuca as pessoas, que maltrata e discrimina as pessoas também.

Segundo a estudante Susy, a polícia militar é um poder, mas acentuou que muitos abusam deste poder. Contudo, não se pode generalizar este abuso de poder para todos os policiais, como pontuou:

A polícia militar para mim ela é um poder, né, um poder, onde muitas vezes, uns abusam desse poder. Mas já tem outros, por que a gente tem que falar o que é bom e o que é ruim, por que tem policial que hoje em dia eles são mais light, então, tem policial hoje em dia que são pessoas boas, faz caridade, tem coração nobre, então assim, a gente não pode generalizar todos.

Pelas falas dos estudantes, constata-se que os sentidos e significados que atribuem à polícia militar são: desumana, violenta, ignorante, repressora, racista, autoritária e coercitiva. Especificamente, pela maneira que agem no exercício de suas atividades, no qual, os estudantes destacam as abordagens policiais. Dessa maneira, contraditoriamente, ao invés de gerarem segurança, produzem a insegurança e o medo aos estudantes.

As falas evidenciam também os sentidos e significados de que a polícia militar é uma instituição responsável pela “prevenção, proteção, paz, defesa, manutenção da ordem e segurança a todos”. Que, segundo Rodrigues e Sousa (2017), “Esta é uma expectativa ideológica, um discurso repetido insensatamente na sociedade, que oculta a proteção da segurança pública, a uma pequena parcela de pessoas na sociedade e, uma grande maioria, não recebe esta proteção” (p. 193). Que ao longo das falas os jovens universitários expressam essa contradição na sociedade.

Os relatos dos estudantes também apontaram a questão da discricionariedade policial e os estereótipos suspeitos, que, de acordo com Sousa e Reis (2014), existe uma,

[...] arbitrária adjetivação negativa de certos usos sociais, tais como tatuagens, modo de se vestir, tipo de corte e coloração de cabelos, para incutir a condição de suspeito, constitui um fenômeno recorrente nas polícias do Brasil [...] partir desse precário referencial, qualquer pessoa que não se enquadre na concepção de normalidade concebida pelo policial e seja considerada, por ele, em desconformidade com a paisagem na qual se

encontra, poderá ser considerada suspeita e, nessa condição, passar pelos constrangimentos de uma busca pessoal em público (p. 131).

Nessa direção, aponta Rondon Filho (2013) que: “há, portanto, um reconhecimento imagético e simbólico que transforma essas pessoas estereotipadas em vítimas potenciais da violência difusa e do abuso policial” (p. 270). Na sequência dessa discussão acerca dos estereótipos suspeitos, indiscutivelmente, a cor da pele é determinante para que as pessoas sejam paradas em abordagens policiais. Predominantemente são da população negra, como apontam Sinhoretto, Silvestre e Schlittler (2014), e há “maior vigilância policial sobre a população negra, que se reflete na concentração do número de prisões em flagrante sobre este grupo (...). Sendo muito mais recorrente em casos de abordagem policial” (p. 25). Esta vigilância policial revela nitidamente a existência de um racismo institucional, que Cerqueira, Oliveira Junior e Lima (2014) afirmam que se manifesta: “por meio de normas, práticas e comportamentos discriminatórios atuantes no cotidiano de trabalho das organizações, resultantes do preconceito ou estereótipos racistas” (p. 31). Assim, para estes autores, “na prática, os sinais identificados para abordar um suspeito são – de forma geral, e não exclusiva – fortemente associados à classe social e a raça dos cidadãos” (CERQUEIRA, OLIVEIRA JUNIOR e LIMA, 2014, p. 32).

Diante desse contexto, entre a população negra, as maiores vítimas são os jovens negros, uma vez que há uma sedimentação corrente na sociedade do mito que

[...] associa juventude negra e criminalidade multiplica consequências desastrosas no cotidiano das práticas policiais. Um dos componentes mais claros do racismo institucional das polícias e naturalizar a relação entre pobreza e criminalidade, erroneamente tomando a cor da pele como seu indicador visível. E como se o jovem negro pobre sintetizasse o drama de uma sociedade incapaz de solucionar suas contradições. A figura do jovem negro condensa o aspecto alegre e sincrético da cultura brasileira, expressa no samba e na malandragem, entre outras manifestações, que nos afastam do europeu colonizador. Ao mesmo tempo, simboliza um fator de desordem, execrável do ponto de vista de um Estado autoritário, historicamente voltado para o controle e domesticação das “classes perigosas”, como se fossem uma espécie de inimigo interno (CERQUEIRA, OLIVEIRA JUNIOR e LIMA, 2014, p. 33).

Sobre o abuso de poder que reverberou nas falas dos jovens, é importante destacar que seria imprudência generalizar ações de abusos a

todos os integrantes da corporação militar, como alertou uma das estudantes. Assim, concorda-se com o que afirmam Honório e Silva (2018): “que é atribuição da polícia a proteção dos direitos humanos, o descumprimento deste requisito, afeta diretamente no modo como a polícia é vista pela sociedade e conseqüentemente como ela desempenha suas funções” (p. 02).

Contudo, tem-se ciência que a questão de abuso de poder não se localiza apenas no agente militar. Ela está inserida em um contexto mais amplo, no qual, a própria estrutura da instituição – que desde a sua criação em 1809 – apresenta poucas mudanças que foram realizadas.

Nessa direção, aponta Madeira e Rodrigues (2015) que:

[...] nas últimas décadas do século XX, a modernização da segurança pública ficou restrita, quase que exclusivamente, à expansão física através da construção de novas instalações e de aumento do contingente policial; de renovação da frota de veículos e do sistema de comunicações; e de profissionalização de quadros mediante aperfeiçoamento em cursos especializados. Porém essas medidas pouco têm contribuído para compatibilizar o funcionamento das forças policiais com as exigências do estado democrático de direito (MADEIRA; RODRIGUES, 2015, p. 7).

Assim, concorda-se com Honório e Silva (2018) que: “a implementação de uma Constituição Cidadã ainda encontra desafios na atualidade, a exemplo da violência policial que se exterioriza como consequência direta da incoerência entre a concepção de segurança presente no campo das instituições policiais e as promessas de democratização” (p. 03).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos relatos dos jovens universitários acerca dos sentidos e significados da Polícia Militar, constatou-se que, por um lado, os estudantes apontam que a instituição é responsável pela prevenção, proteção, paz, defesa, manutenção da ordem e segurança a todos. Por outro lado, atribuíram que também é uma instituição desumana, violenta, ignorante, racista, repressora, autoritária e coercitiva.

Assim, os resultados no conjunto das falas dos estudantes revelam o que apontam Lima, Bueno e Mingardi (2016): “Falta-nos um projeto de governança das polícias brasileiras e de alinhamento das políticas de segurança pública aos requisitos da democracia e à garantia de direitos humanos” (p. 50). Ainda, para os autores, no debate sobre a

estrutura das forças policiais do país: “ainda se impõe um silêncio obsequioso frente ao problema da segurança pública, que nos desafia a pensar em um projeto de reforma das polícias que as valorizem como uma instituição central do Estado democrático de direito e da cidadania” (LIMA, BUENO; MINGARDI, 2016, p. 67).

Nesse sentido, para Minayo e Adorno (2013), esta situação é o impacto que as forças policiais, entre as quais, a Polícia Militar, “continuam muito fechadas, embora sejam pressionadas a se abrir pela sociedade civil organizada e pela política de direitos humanos” (p. 591).

Frente ao contexto sobre as estruturas das polícias militares, perpassa, necessariamente, a discussão sobre o modelo da sociedade, alicerçada sob a ótica neoliberal, regida pelo poder econômico e marcada pelas divisões de classes sociais. Uma vez que, para que se estabeleça, de fato, o Estado Democrático de Direito, é necessário discutir que a ausência de uma política de segurança com direitos a todos é um produto deste modelo de sociedade, que privilegia uma pequena parcela da população em detrimento da maioria e principalmente das classes populares. Assim, segundo Rodrigues e Sousa (2017): “é necessário redefinir as políticas de segurança pública atuais do país, a partir de uma perspectiva de políticas públicas de segurança, para que todos tenham acesso e sejam tratados como sujeitos de direitos” (p. 196).

Nessa direção, aponta Zaluar (2002), para que haja políticas públicas efetivas, “é preciso lidar simultaneamente com o fator institucional da desigualdade no Brasil, com o contexto social da vulnerabilidade dos jovens pobres e com a economia subterrânea (mercado de drogas e de armas de fogo) atrelada ao modelo de desigualdade social do país” (p. 119). Assim, para a autora, “enfrentar cada um desses setores separadamente, sem levar em conta os outros, é adiar a solução” (ZALUAR, 2002, p. 119).

Nesse sentido, o debate sobre a instituição da Polícia Militar na sociedade precisa envolver todos os cidadãos e cidadãs, principalmente, da sociedade civil organizada, por meio de entidades de movimentos sociais, organizações não-governamentais, órgãos de direitos humanos, conjuntamente às corporações militares. Uma vez que, como afirma Sawaia (2014): “os benefícios de uma coletividade organizada são relevantes para todos, e a vontade comum a todos é mais poderosa do que o conatus individual, e o coletivo é produto do consentimento, e não do pacto ou do contrato” (p. 117).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, nº 236, p. 299-322, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2818>. Acesso 10 jun. 2019.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, R. S.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 155, p. 56-75. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>. Acesso 10 jun. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Dispõe sobre o Código Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm. Acesso 12 mai. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.898 (1965), de 9 de dezembro de 1965. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Regula o Direito de Representação e o processo de Responsabilidade Administrativa Civil e Penal, nos casos de abuso de autoridade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4898.htm. Acesso 12 mai. 2019.

BRASIL. Lei nº 1.001, de 21 de outubro de 1969. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Dispõe sobre o Código Penal Militar. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1001.htm. Acesso 13 mai. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso 13 mai. 2019.

BRASIL. Decreto nº 88.777 de 30 de setembro de 1983. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Aprova o regulamento para as polícias militares e corpos de bombeiros militares (R-200). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D88777.htm Acesso 14 mai. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.455, de 7 de abril de 1997. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Define os crimes de tortura e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9455.htm. Acesso 12 mai. 2019.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 - Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso 02 mar. 2019.

BRASIL. Lei federal nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso 04 jul. 2019.

BITTNER, E. *Aspectos do trabalho policial*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2003.

CARONE, I. A dialética marxista: uma leitura epistemológica. In: LANE, S.T.M. Orgs.; CODO, W. *Psicologia social: o homem em movimento*. 13. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2006, p. 20-30.

CERQUEIRA, D. R. C; OLIVEIRA JUNIOR, A; LIMA, V.C.A. Violência, Segurança Pública e Racismo. Violência, segurança pública e racismo. *MPMG Jurídico*, v. 1, p. 29-34, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/MPMG_Juridico_DirHumanos.pdf. Acesso 04 jul. 2019.

CHAUÍ, M. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2006.

DALMONECH, G.P. Do uso da força no exercício da função policial militar. *Revista Vox*, v.2, 147-166. 2010.

HONÓRIO, C. A; SILVA, G.S. Direitos Humanos e Polícia Militar: percepções e significados para os policiais militares do 17º BPM na cidade de Águas Lindas-Goiás. *REBESP*, v. 11, n. 1, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/322-Texto%20do%20artigo-1267-1-10-20180803.pdf>. Acesso em 10 jun.2019.

LAZZARINI, L. *Estudos de Direito Administrativo*. 2ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais. 1999.

LIMA, R.S; BUENO, S.; MINGARDI, G. Estado, polícias e segurança pública no Brasil. *Revista Direito GV*, São Paulo, v. 12 n. 1, p. 9-85, jan-abr, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v12n1/1808-2432-rdgv-12-1-0049.pdf>. Acesso em 10 jun.2019.

MADEIRA, L. M; RODRIGUES, A. B. Novas bases para as políticas públicas de segurança no Brasil a partir das práticas do governo federal no período 2003-2011. *Rev. Adm. Pública* — Rio de Janeiro 49(1):3-2, jan./fev. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v49n1/0034-7612-rap-49-01-00003.pdf>. Acesso em 10 jun.2019.

MINAYO, M. C. S; ADORNO, S.. Risco e (in)segurança na missão policial. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, 2013, p. 585-593, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n3/02.pdf>. Acesso 10 mai. 2019.

ONU. Resolução n. 217, de 10 de dezembro de 1948. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso 10 mai. 2019.

ONU. Resolução n. 3.452, de 09 de dezembro de 1975. *Declaração sobre a Proteção de Todas as Pessoas contra a Tortura e Outras Penas ou Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/ajus/prev37.htm>. Acesso 11 mai. 2019.

ONU. Resolução n. 34/169, de 17 de dezembro de 1979. *Código de Conduta para os Encarregados da Aplicação da Lei*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/ajus/prev18.htm>. Acesso 11 mai. 2019.

ONU. Resolução n. 39/46, de 10 de dezembro de 1984. *Convenção contra a Tortura e Outras Penas ou Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/tortura/lex221.htm>. Acesso 12 mai. 2019.

ONU. Resolução 43/173, de 9 de dezembro de 1988. *Conjunto de Princípios para a Proteção de Todas as Pessoas Sujeitas a Qualquer Forma de Detenção ou Prisão*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/fpena/lex51.htm>. Acesso 12 mai. 2019.

ONU. Resolução 44/162. 15 de dezembro de 1989. *Princípios relativos a uma eficaz Prevenção e Investigação de Execuções Extralegais, Arbitrárias e Sumárias*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/exec/exec89.htm>. Acesso 13 mai. 2019.

ONU. Resolução 45/166, 7 de setembro de 1990. *Princípios Básicos sobre a Utilização da Força e de Armas de Fogo pelos Funcionários Responsáveis pela Aplicação da Lei*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/ajus/prev20.htm>. Acesso 13 mai. 2019.

ONU. Resolução 47/133, 18 de dezembro de 1992. *Declaração sobre a Proteção de Todas as Pessoas Contra os Desaparecimentos Forçados*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/desaparec/lex71.htm>. Acesso 13 mai. 2019.

RODRIGUES, D.J.S; SOUSA, S.M.G. Violência policial: sentidos e significados atribuídos por jovens da cidade de Goiânia. *Psicologia em Estudo (online)*, v. 22, p. 187-198, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/31670/pdf>. Acesso 13 mai. 2019.

RONDON FILHO, E.B. Polícia e minorias: Estigmatização, desvio e discriminação. DILEMAS: *Revista de Estudos de Conflito e Controle Social* – v.6, n.2, abr/mai/jun. p. 269-293. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7427/5970>. Acesso 13 mai. 2019.

SAWAIA, B. B. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 14 ed. Petrópolis: Vozes. 2014.

SILVA, J.A. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 34. ed. São Paulo: Malheiros. 2011.

SINHORETTO, J; SILVESTRE, G; SCHLITTLER, M. C. *Letalidade policial e prisões em flagrante*. Desigualdade Racial e Segurança Pública em São Paulo - Abril 2014. Disponível em http://www.ufscar.br/gevac/wp-content/uploads/Sum%C3%A1rio-Executivo_FINAL_01.04.2014.pdf. Acesso em 05 jun. 2019.

SOUZA, J, L; C; REIS, J; F; G. A discricionariiedade policial e os estereótipos suspeitos. *Rev. do NUFEN*, v. 6, n. 1, Belém, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912014000100007. Acesso em 05 jun. 2019.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Vol. 3. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid, España: Visor. 1995.

VYGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2009.

ZALUAR, A. *Políticas de Segurança Pública como subsídios à formação de policiais: projeto Rio de paz sem medo*. In: ZA VERUCHA, Jorge; BARROS, Maria do Rosário N. (Orgs.) *Políticas de segurança pública: dimensão da formação e impactos sociais*. Recife: Massagana; Escola de Governo e Políticas públicas. 2002.

SER JOVEN ESTUDIANTE HOY EN EL PARAGUAY EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

Víctor Raúl Américo Villalba Paiva

INTRODUCCIÓN

Algunos dicen que los jóvenes paraguayos de hoy se dejan llevar por el “*vyro rei*”- una expresión muy usada en el idioma guaraní que significa “tonterías” en este caso, pues tiene otras connotaciones-. Esto entre tantas otras cosas por las cuales se dejan llevar, tales como el placer que es lo determinante en los resultados profesionales. Pero, además de lo citado, el abandono escolar y las pocas oportunidades de trabajo principalmente, hacen que estos jóvenes busquen refugio en la delincuencia e inclusive en las drogas. Sin duda, esta es una de las caras de la moneda cuando nos referimos a la juventud paraguaya.

Esa visión que se ha concebido acerca de la juventud, de considerarlos más consumistas y violentos, es algo que señorea en todos los países de la región por jóvenes y adultos. La famosa máxima “*Juventud, divino tesoro*” es muy bien vista en los países del entorno, menos en Paraguay. El joven paraguayo tiene una imagen negativa arraigada, que ya la han asumido de tal forma que se apocan ante la presencia de otro joven de otra nacionalidad, siendo que tienen valores tan propios a su cultura guaraní que muchas veces quedan ocultos en momentos claves.

Referirnos a los estudiantes jóvenes paraguayos como propone el título, resulta interesante, pues al tener conocimiento como docente de muchos años en Paraguay, cabe destacar que la misma fue ejercida en colegios particulares en la capital del país; esto permite hacer un análisis un poco diferente frente a lo que ciertas estadísticas muestran en sus resultados, pues estas, se centran en la realidad de los estudiantes de colegios nacionales, llamados así, pues son mantenidos por el gobierno central.

Entonces, cuando se leen los datos presentados por estudios comparativos hechos en la región y también debido al autor haber ejercido la docencia en el Brasil, en una capital de estado tanto en colegios del estado como particulares, puede analizar mejor esa realidad de la calidad de la enseñanza y también la realidad de la juventud que tiene acceso a la educación.

LA JUVENTUD

Respecto al nivel educativo, el Cuaderno de Difusión I en el Proyecto *Juventudes Sudamericanas: diálogos para construir la democracia regional* en la página 5 presenta lo siguiente:

[...] Paraguay es el país con mayores limitaciones en cuanto a educación media, tanto en jóvenes como en adultos.

Si bien la cobertura ha aumentado gradualmente en el Paraguay y la juventud exhibe mejores posiciones respecto a las personas mayores de 30 años, según los datos de la encuesta y los indicadores oficiales, todavía dista mucho de una escolarización plena, pues por ejemplo el 13% de la juventud no ha completado la primaria, mientras más del 50% no ha terminado el nivel medio. Además de los problemas de calidad educativa que son cada día socialmente puestos en tela de juicio en el país, la renta incide de manera directa sobre el acceso y la permanencia en la educación media y superior, siendo los más perjudicados los aspirantes que residen en zonas rurales.

Con seguridad esto es una realidad, son datos, e ir contra ellos resulta imposible, ya que fueron datos colectados y lo que hacen los mismos es reflejar una realidad latinoamericana producto de una política que se ha corrompido de tal manera que hasta los datos oficiales de cada institución estatal-gubernamental son manejados para obtener más recursos de la entidad bancaria internacional que financia la educación.

Ahora, en relación a la juventud que enfrenta problemas y las demandas que la misma tiene, estos jóvenes tienen mucho deseo de tener un empleo y más, para poder estudiar le faltan recursos que le impiden inclusive de ir hasta el colegio, pues ni para moverse en transporte público tienen recursos.

Evidentemente la cuestión laboral es una esfera de primer orden para la sociedad paraguaya y sobre todo para la juventud.

Si bien el desempleo es extendido en la juventud de la mayoría de las sociedades, en el Paraguay las brechas con relación a los adultos y a los varones, son preocupantes (Cuaderno de Difusión I. Ob., cit., p. 8).

Pero algo interesante por otro lado ocurre con la juventud paraguaya en relación al empleo, cosa que no sucede en otros países de la región según la estadística citada; aunque esto no es muy así en la realidad, ya que hace parte de una cultura latina llamada comúnmente de “padrinazgo”, pues cuando buscan trabajo se presenta la necesidad de tener experiencia para acceder al cargo ofrecido. Así también ocurre con

la necesidad de que el joven tenga experiencia para la función a ser desempeñada. Esto suena simpático, pues, ¿cómo si no le ofrecen oportunidad de trabajar a fin de tener experiencia, lo tendrá?

En Paraguay -a diferencia de los demás países, salvo Bolivia- tiene un mayor peso la “experiencia” antes que el “nivel de escolaridad” y es el país que mayor importancia da a las “recomendaciones de personas influyentes” El hecho de que las cualidades consideradas más importantes para que una persona joven consiga empleo, radiquen en la “experiencia”, seguida de la escolaridad, estaría indicando que la práctica laboral es considerada un pasaporte hacia un empleo; en cambio el o la joven que no la tienen, no solo se le hace casi imposible alcanzar un puesto laboral, sino que si lo consigue, se ve obligado a aceptar condiciones de explotación laboral o formar parte del mercado de la informalidad (Cuaderno de Difusión I. Ob., cit., .p. 8 y 9).

A pesar que las estadísticas muestran datos diferentes, como ya lo hicimos mención más arriba, la realidad nos muestra que más allá de unos crecientes niveles del PIB, los niveles de empobrecimiento, una cada vez mayor desigualdad entre ricos y pobres, graves y profundos problemas educativos, altas deficiencias en la garantía del derecho a la atención de la salud y denigrantes mecanismos de inserción al mercado laboral y de configuración de las condiciones de trabajo –lugares caracterizados por la exclusión y la esclavitud disfrazada; esta ha sido la realidad de la población y ni decir la experiencia de la juventud.

EL ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR DEL JOVEN PARAGUAYO

Es una realidad consabida que, en América Latina, los jóvenes que tienen la posibilidad de ingresar a una educación superior forman parte de una clase casi privilegiada. No obstante, el mero acceso no significa el real problema.

Es verdad que la Educación Superior involucra una mejoría en la perspectiva de desarrollo, tanto en lo que respecta a lo personal como en lo profesional y también en términos de ingresos financieros; y es esto lo que lleva a ser significativo a que el joven pueda acceder a la universidad.

La Realidad de los Estudiantes de Zonas Urbanas

A los jóvenes paraguayos que viven en áreas urbanas -en la mayoría de los casos- les resulta difícil la vida como estudiante universitario. Aunque ingresar a un curso superior puede ya considerarse

un problema, pero lo que resulta problemático es el permanecer en la carrera o – inclusive y finalmente – graduarse.

El día a día con el que debe habituarse y las expectativas sobre su formación no coinciden con la realidad, pues los horarios más variados a los cuales debe someterse en la facultad no le permiten trabajar durante el tiempo que no va a clases, y por eso, tanto gastos para mantenimiento y continuación de sus estudios se hacen cada vez más difíciles. Es eso lo que les hace abandonar la carrera.

La Calidad de la Enseñanza

En las encuestas abiertas, algunos cuentan que perdían horas sentados en las clases donde no aprendían, porque la mayoría de los "profesores recurrían a métodos anticuados y mediocres", comentan.

Estos son apenas uno de los tantos factores negativos que provocan el abandono de los estudiantes. Otra es, "La malla curricular y la infraestructura" no están preparadas para el camino que está tomando la carrera en la actualidad.

De la misma forma, la situación "irregular", más conocido en el idioma guaraní como "*curso kañy*" – curso perdido - de los estudiantes provoca el abandono de la facultad, principalmente, por un motivo: los agotadores horarios laborales. Generalmente, el trabajo ha sido motivo de sacar al alumno de clase, pues debe realizar algo justamente en esos horarios para la empresa en la que trabaja. Con eso, el alumno pierde el ritmo y termina abandonando la carrera. .

Los Estudiantes de las Zonas del Interior

Todo joven sueña en salir adelante, quieren tener un trabajo digno, poder ayudar a la familia. Para eso, estudiar, se hace necesario, pero no para todos es tan sencillo. Elegir una carrera es todo un desafío. A los que viven en el interior del país se les hace muy difícil, pues viven en ciudades donde no se cuentan con universidades o si tienen no cuentan con la carrera de su elección. Aquí aparece otra opción, la cual se vuelve tremendamente dificultosa, pues necesita la familia tomar una gran decisión: el hijo o la hija debe dejar su hogar para arriesgarse en la carrera de sus sueños.

En este caso, generalmente, son los padres que cubrirán los gastos de una pensión, costos de la facultad, alimentación, transporte; etc., etc. Pero esta separación muchas veces es difícil de sobrellevar por

lo que varios terminan abandonando la carrera y vuelven a su ciudad. Tanto si van a Asunción o a otra ciudad retirada de su origen, la soledad y el esfuerzo son el pan de cada día, por lo que se necesita de determinación para llegar a la meta. Cabe destacar aquí, que el joven paraguayo, por lo general, son muy apegados a la familia y la familia a ellos, lo que dificulta más todavía ese corte umbilical de los lazos familiares y permanecer firmes en el propósito de la formación.

Resumiendo, la educación superior paraguaya manifiesta una realidad que está marcada tanto por profesores como estudiantes de tiempo parcial. El proceso enseñanza-aprendizaje se resume a unas pocas horas de clase y el hecho que casi con seguridad son un 90% de trabajadores estudiantes en cursos nocturnos hace con que más allá de las agotadoras cargas horarias de trabajo, las pésimas condiciones del transporte público paraguayo, influyen en gran manera el resultado en los estudios. Pero cabe señalar que esto no debe ser un camino al fracaso o llevarlos a desistir de “ser alguien en la vida”, como vulgarmente se escucha.

Si bien, tener acceso a la educación superior es un privilegio, no solo en Paraguay, creemos firmemente que los jóvenes son capaces y responsables lo suficiente para acabar con esas grietas que muchas veces impiden a muchos jóvenes imaginar un futuro mejor.

UNA REALIDAD QUE NO PUEDE ESCONDERSE

Una de las tantas estadísticas que aparecen sobre la realidad de la juventud paraguaya nos lleva a levantar algunos cuestionamientos al respecto. Esto es lo que aparece en CUENTA REGRESIVA. ¿Cómo aprovechar el bono demográfico en Paraguay? Rivarola y Zavattiero (2017):

Solo el 42% de los jóvenes de entre 15 y 29 años asiste a una institución educativa, lo que significa que más de 1 millón de jóvenes paraguayos están fuera del sistema educativo. Y dentro de este mismo rango de edad, el 18% no estudia ni trabaja, y de este grupo, el 73,2% corresponde a mujeres. Este porcentaje crece si nos focalizamos en poblaciones de ingresos más bajos y de áreas rurales.

Es verdad que esta realidad no puede esconderse, sin embargo, existe como al inicio de este artículo fue presentado, la educación tanto en el nivel medio como el superior en el ámbito privado. Podría decirse que son dos caras de una misma moneda. El autor, por experiencia propia

puede afirmar que existe una gran diferencia tanto en infraestructura como en la calidad educativa ofrecida a ese público.

Pero, nos preguntamos ¿cuál sería el principal motivo o la principal causa de esta realidad? ¿Será que es apenas económica? Es verdad que la condición de pobreza se torna un obstáculo para que el individuo pueda dar continuidad a sus estudios. Existe una clara necesidad de trabajar, pero también está patente la necesidad de formación para mejorar las oportunidades de trabajo a fin de abandonar el estado de pobreza.

Sin duda, existe un gran desafío a ser vencido como sociedad; uno de ellos sería la garantía de una transparencia en los procesos que van desde la captación y manejo de recursos financieros que las entidades financieras ponen a disposición de los gobiernos a fin de impulsar la modernización tanto de las infraestructuras como de la capacitación del personal docente.

El 37% de los jóvenes paraguayos solo tienen entre 4 y 9 años de estudio, 46% de los ocupados trabajan en servicios o empleos no calificados (incluso muy peligrosos) y 69% ganan menos del salario mínimo.

Los datos presentados por Rivarola y Zavattiero (2017) no solo deben ser considerados en Paraguay, sino en los países de la región, en los cuales no es muy diferente.

Ya (SPINZI y WEHRLE, 2017) presentan porcentajes mayores como resultados de una encuesta en la investigación que realizaron bajo el nombre de *La Inclusión Educativa de Jóvenes en Situación de Vulnerabilidad*.

Casi 55,6 % entre 15 y 29 años no asiste actualmente a una institución educativa, si separamos por rangos, vemos que de 15 a 19 años es el 30,1% no asiste a una institución de enseñanza, lo que aumenta drásticamente si acrecentamos el rango de edad, de 20 a 24 años el porcentaje es de 67,5% y de 25 a 29 años de 85,2 %, según indican estudios recientes.

Entre los principales problemas apuntados en la encuesta de la región respecto a *Los principales problemas para que los jóvenes vivan mejor el presente y conquisten el futuro* (BASE-IS, 2009):

[...] en Argentina (37,5% de los jóvenes y 47,5% de los adultos), en Chile (45% de los jóvenes y 44% de los adultos) y en Bolivia (36% de los jóvenes y 40% de los adultos), la “educación de baja calidad” aparece en primer lugar (Subrayado nuestro).

Cuando hacemos referencia a los países de la región, es bueno destacar que las estadísticas nos informan que 40% de los jóvenes paraguayos conoce Argentina, y 33% el Brasil. Cuando hace referencia a Argentina es por motivos laborales y ya Brasil para turismo. Otra información importante es que el 70% de estos jóvenes tienen parientes en algún país sudamericano. Esto último, es un dato que se hace importante y oportuno para tener en cuenta como ocasión para intercambios culturales y así estos jóvenes puedan abrirse caminos a otros horizontes, a lo diferente con vistas a esa construcción progresiva de la integración regional.

CONSIDERACIONES FINALES

En la introducción hicimos mención a “una de las caras de la moneda”, haciendo referencia a la situación de los jóvenes paraguayos. Nos preguntamos entonces ahora ¿Cuál es el otro lado? Y la respuesta viene con las características de una generación llamada “Y”, cuyas características son una juventud digital, que fluye, con una mentalidad enfocada en la colectividad y un espíritu emprendedor. Una juventud que ya toma decisiones y sabe el camino que quiere seguir y que no se considera más “una juventud vacía” que piensa en el “vyro rei” y sí son idealistas.

Podemos considerar a la juventud paraguaya como una juventud que a pesar de todo se mantienen en pie, tiene sueños y fuerzas para grandes cambios en la sociedad. Recordando que las políticas principalmente las educativas deben estar firmadas en políticas de Estado y no de Gobierno, pues las segundas son transitorias y oportunistas.

Cabe destacar en este momento, por otro lado, algunas peticiones en lo que a educación se refiere que la propia juventud reivindica: calidad de la educación ofrecida, sistema de educación gratuita y su universalidad. Por otro lado, se ha hecho mención e demasía de la tal “educación integral”, pero se necesita una definición no solo en Paraguay y sí en toda la región. Volviendo a la primera demanda – calidad de la educación- cabe destacar que no se ha encontrado todavía una clara definición a lo que es *buena educación*, ya que se hace necesario urgentemente quebrar con la sencilla, terrible y mera *reproducción de contenido* y formar de vez individuos con un pensamiento crítico y reflexivo sano.

¡La juventud paraguaya agradece! Y sus pares de la región, también.

REFERENCIAS

BASE-IS. *Informe de Grupos Focales*, Paraguay: Proyecto Juventudes Sul-Americanas: Diálogos para la construcción de una Democracia Regional. (Equipo de investigación: Caputo L., Palau M y Segovia D.) IBASE/PÓLIS/ BASE-IS, Asunción, 2008.

CAPUTO L., Palau M y SEGOVIA D. Cuaderno de Difusión I. *La juventud paraguaya en el contexto regional*. Asunción, 2009.

¡Ensayo sobre la juventud paraguaya! Disponible en: <https://es-la.facebook.com/.../ensayo-sobre-la-juventud-paraguaya...> página visitada en 01-05-2019.

Gran porcentaje de jóvenes sufre exclusión en el sistema educativo. Disponible en: <https://www.rdn.com.py/.../gran-porcentaje-de-jovenes-sufren-ex...> página visitada en 01-05-2019

Inclusión educativa en Paraguay: Un análisis de los programas SPINZI, Claudia e WEHRLE MARTINEZ, Andrea. 2017, vol.23, n.45, pp. 83-94. ISSN2076-054X. Disponible en: http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2076-054X2017004500083&lng=pt&nrm=iso&tlng=es .página visitada en 01-05-2019

Juventud paraguaya: luchas, anhelos y esperanzas de quienes apuestan a su propio futuro. Disponible en: <http://joven.signisalc.org/noticias/jovenes-america-latina/02-07-2018/> página visitada en 01-05-2019

La juventud paraguaya del nuevo milenio. Disponible en: https://www.ultimahora.com/la-juventud-paraguaya-del-nuevo-mi... página visitada en 01-05-2019

Presentan estudio sobre la juventud paraguaya... Disponible en www.abc.com.py/ página visitada en 01-05-2019

RIVAROLA, M y ZAVATTIERO, C. CUENTA REGRESIVA. *¿Cómo aprovechar el bono demográfico en Paraguay?* Informe. UNFPA/Paraguay. Nov, 2017.

Ser Joven en Sudamérica. Diálogos para la construcción de la democracia regional. Publicado por IBASE, PÓLIS y Ediciones CIDPA Primera edición, noviembre de 2008.

A PERCEÇÃO DO JOVEM ESTUDANTE E TRABALHADOR SOBRE A ESCOLA

Alexssandra de Oliveira Terribelle
Leila Silva de Moura

INTRODUÇÃO

Os jovens, sujeitos dessa pesquisa, possuem um cotidiano peculiar: inseridos no mundo do trabalho em época de escolarização, persistem nos estudos, pois percebem este como oportunidade para o sucesso profissional. O trabalho e o estudo constituem para eles uma esperança de se tornar “alguém na vida”; dos estudos depende a oportunidade de levá-los a uma ocupação reconhecida no mercado de trabalho. De acordo com CATANNI (1996), a educação e o trabalho é uma experiência social, com características identitárias, da socialização e da dinâmica das relações sociais, que podem ser fontes de satisfação e de verdadeiro prazer para o indivíduo, por permitir participar da obra produtiva geral e da realização de objetos ou tarefas úteis para a sociedade, podendo o indivíduo produzir e criar, realizar os seus momentos de vida, assegurar para si e para os seus, recursos que dão acesso aos bens materiais e ao patrimônio cultural.

Os resultados da pesquisa demonstraram um cenário de desestruturação educacional e tímidas políticas educacionais. Inseridos neste contexto social, os jovens tinham a escola como a única possibilidade de habilitá-los para prosseguimento dos estudos, para um emprego qualificado e para a ascensão social; e o trabalho como viabilização para uma forma digna de autodeterminação.

ESCOLA: SOCIABILIDADE JUVENIL E PONTE PARA O SUCESSO PROFISSIONAL

A escola é uma das mais importantes instituições sociais que contribui para a formação de crianças, jovens e, em muitos casos, de adultos. Nesse sentido, ela está diretamente envolvida na vida dos jovens aprendizes da cidade de Goiânia. Estudam, geralmente em escolas públicas e exercem a atividade de aprendiz no mercado de trabalho em meio período do dia, exatamente para a garantia do desenvolvimento escolar. Apesar da grande importância da escola pública no processo de desenvolvimento desses jovens, ainda tem muito a melhorar. Quais são os

limites e necessidades desta escola? Uma pesquisa foi realizada para obter essa resposta: na visão dos jovens aprendizes. Os dados são de uma pesquisa empírica realizada durante o curso de Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (2018). Foram pesquisados 301 jovens aprendizes da Rede Pró-Aprendiz de Goiânia (em conjunto com a Fundação Pró-Cerrado). Possuem idades entre 14 e 17 anos e estudam nos níveis de ensino: médio e segunda fase do ensino fundamental. Os resultados de uma pesquisa de Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás que foca na realidade de jovens de periferia que estudam no período noturno e trabalham também colabora para a análise feita neste capítulo.

Entre diversas questões que envolveram a pesquisa estão: Como os jovens aprendizes percebem a escola pública? Como este jovem vê o processo pedagógico e as relações sócio afetivas entre professores e estudantes? E opiniões sobre temas diversos como aborto, homossexualidade e educação sexual. O objetivo central da pesquisa foi apreender a percepção do jovem aprendiz sobre a escola.

Este jovem aprendiz estuda, trabalha e vive experiências próprias da juventude, mas cada um traz consigo sonhos e desejos tão importantes quanto suas próprias vidas. Para eles, a escola é considerada uma importante ponte para a realização desses sonhos e desejos, ela além de representar uma referência para o futuro promissor, é, também, um espaço importante para a socialização e a interação entre os jovens.

Os jovens pesquisados estão amparados por uma lei: a Lei do Aprendiz que estabelece as normas de contratação de jovens menores de 18 anos de idade, no mercado de trabalho. Podem exercer atividades laborais somente na condição de aprendizes. Obrigatoriamente, devem estar matriculados e frequentando a escola. A partir dessa lei, inúmeras empresas têm contratado esses jovens, respeitando seu horário escolar e suas limitações referentes à idade e à falta de experiência. Em Goiás, centenas de jovens já se tornaram aprendizes. Várias instituições desenvolvem a formação e encaminhamento desses jovens para o mercado de trabalho. A Rede Pró-Aprendiz tem se destacado pelo grande número de formação de aprendizes. Essa rede é formada por um conjunto de instituições que atuam em todos os estados do Brasil e no Distrito Federal, com exceção de Roraima, Amapá, Acre e Piauí.

Esses jovens são predominantemente alunos da escola pública e é nela que percebem possibilidades múltiplas de socialização, perspectivas, conhecimento, debate, conflitos e reflexões sobre si mesmos e sobre a sociedade. É um espaço rico em diferentes

metamorfoses culturais e sociais que correspondem a sua própria vivência e experiência com a diversidade, autoridade e a alteridade. É um laboratório de elementos sociais que definem e redefinem o espaço escolar e o comportamento social, seja de caráter conservador ou não. Mas, é também nesse espaço que podem se desenvolver processos culturais e políticos importantes para a construção da cidadania, dependendo da estrutura curricular, sensibilidade e formação dos profissionais da escola, abre-se um leque para a liberdade de expressão e o desenvolvimento de projetos sociais de caráter participativo, igualitário e solidário.

É possível compreender o conceito de juventude no plural: juventudes ampliam-se as possibilidades de se conhecer o jovem na diversidade, ou seja, em meio a sua condição econômica, social e cultural, de acordo com sua região, escolaridade, renda familiar, trabalho, necessidades, dentre outros fatores (ABRAMO, 2005). O questionamento é: qual juventude é, aqui, abordada? Turra Neto (2016) desenvolveu suas reflexões sobre o conceito de juventude partindo da ótica dos direitos. Para ele, a maioria dos jovens brasileiros forma essa juventude: são cidadãos, críticos e atuantes e sujeitos excluídos, historicamente, das oportunidades de educação de qualidade, cultura, lazer e diferentes atividades socioculturais importantes para sua formação como pessoa:

Considerando que o esforço de definir juventude também pode ser encarado como um ato político. Assumimos, assim que a ideia de juventude é uma construção sócio histórica, cujas bases sobre as quais se assenta jogam um papel importante na construção da própria realidade (TURRA NETO, 2016, p. 119).

Em um tema complexo e subjetivo como a juventude, a análise por faixa etária por si só não absorve as suas inúmeras características. Diferentes contextos, gêneros, formatos, configurações e comportamentos traduzem a juventude. Como afirma Groppo: “As faixas etárias e as categorias sociais delas oriundas são criações sócios culturais” (GROPPO, 2010, p. 20).

A definição de juventude que se aproxima da realidade de jovens aprendizes e relaciona-se diretamente com temáticas cotidianas juvenis nos revela possibilidades mais próximas de compreensão da vida desse grupo. León (2005), com sua definição de juventude, contribui para revelar comportamentos, rotinas e necessidades reais desse grupo juvenil:

A definição da categoria juventude pode ser articulada em função de dois conceitos: o juvenil e o cotidiano. O juvenil nos remete ao processo psicossocial de construção da identidade e o cotidiano, ao contexto de relações e práticas sociais nas quais o mencionado processo se realiza, com fundamentos em fatores ecológicos, culturais e socioeconômicos (LEÓN, 2005, p. 14).

Estes jovens acreditam em melhores condições de vida a partir da escola e do trabalho. Passam grande parte de suas vidas no trabalho aprendizagem e na escola. Percebem a escola pública como um direito de qualquer cidadão e apontam a necessidade de melhorias. Nesse sentido, citam dois aspectos importantes nessa reflexão: estrutural e sócio afetivo. Além do aspecto pedagógico a escola é um espaço de interação e seu espaço deve estar adaptado às necessidades dos estudantes e profissionais que lá atuam diariamente.

Para esses jovens, são inúmeros os problemas que envolvem a escola pública, de um modo geral. As questões estruturais, afetivas, de segurança e planejamento\criatividade pedagógica foram temas levantados por eles para se pensar uma educação de qualidade. Entre as diversas demandas para a escola, citaram a falta de: psicólogos, aulas de reforço, refeitório, aulas práticas, debates, ar condicionados, lazer, professores mais qualificados, internet, organização, limpeza dos banheiros, água potável e biblioteca atualizada.

Segundo Silva (2016), cerca de 8% das escolas da Rede pública Estadual de Goiás não fornecem água tratada aos alunos e 60% das escolas dessa mesma rede não contam com rede de esgoto. Em geral não possuem espaços de socialização para a comunidade escolar; falta local adequado para atividades artísticas, culturais e esportivas; as salas de aulas são inadequadas e há carência de mobiliários, equipamentos e materiais didáticos. Os espaços sociais que os jovens mais gostam no ambiente escolar são: Sala de aula 35%; Quadra 30%; Pátio 30%; Cantina 0,5%; Biblioteca 0,1%; Laboratório de informática 0,1%; e Piscina 0,1% (em caso de existência), mas, ainda acreditam que muito poderia ser oferecido no ambiente escolar.

Silva (2016) destaca a importância da escola para os jovens, mesmo sem uma estrutura adequada para a formação integral deles. A escola é um espaço que serve, também, como um ambiente de socialização, encontros, brincadeiras e distração:

Sobre os diversos espaços da escola, os jovens alunos são unânimes em dizer que os que mais apreciam são os espaços de socialização, pátio, quadra e

corredor, com relação aos espaços que eles menos gostam estão para as alunas, especialmente, o banheiro pela falta de estrutura e para os alunos a sala de aula (SILVA, 2016, p. 161).

Para um dos jovens entrevistados, a escola é definida a partir do próprio aluno: “A escola quem melhora é o aluno” (JOVEM, 16, m, 2017). No entanto, para uma aluna entrevistada, a escola deve sofrer uma reforma no próprio ensino, no intuito de abrir novas perspectivas: “Deve ocorrer a reforma do ensino, pois, ainda é uma instituição fechada. É necessário mais verbas e valorização dos professores” (JOVEM, 16, f, 2017).

As dificuldades que relatam durante o processo de aprendizagem estão relacionadas a vários fatores, inclusive com o modelo de ensino caracterizado pela fragmentação do conhecimento. Cada vez mais a especialização se torna referência em todas as áreas do conhecimento e, de alguma forma, na escola essa tendência contribui para uma educação alienante. Esse processo é parte de um fenômeno mais amplo, ou seja, é uma tendência em todas as esferas da sociedade capitalista. No mundo do trabalho, a fragmentação do processo produtivo exemplifica essa tendência histórica. Freitas (2003) relaciona as transformações do mundo do trabalho cada vez mais fragmentado como, também, é, hoje, o processo de ensino aprendizagem:

Na empresa, com linha de montagem e a sofisticação da tecnologia elimina-se gradativamente, a participação do trabalhador na totalidade do processo, consolidando-se a política de fragmentação dos processos produtivos. Esse modelo de fragmentação acabou sendo adotado pelos sistemas educacionais, introduzindo-se a fragmentação do conhecimento (...) com essa política fragmentada, a educação cumpre a função despersonalizada ao educando, tornando-o sociedade um modelo alienante, impossibilitando-o de intervir e decidir (FREITAS, 2003, p. 66).

Os jovens aprendizes percebem a escola como um espaço importante de socialização e conhecimento e ao mesmo tempo um espaço que poderia se tornar mais acolhedor e produtivo. Afirmam que ela possui pouca ou nenhuma estrutura para o desenvolvimento do conhecimento pleno e da prática esportiva. Gostariam que a escola pública estivesse mais preparada para as necessidades e anseios dos jovens e que fosse mais aberta para a convivência mais harmônica e respeitosa entre os sujeitos que nela convivem. Sentem falta de atividades lúdicas, criativas e práticas e de espaços e relações de convivência e confraternização.

Em Goiás, as escolas públicas, geralmente, não são espaços apropriados para a construção do saber e de atividades extra sala. Silva (2016) reconhece essa realidade de precariedade escolar. “As práticas espaciais que dinamizam o espaço escolar ocorrem no caso das escolas goianas da Rede Estadual, sob um ambiente precário, que expressa um tom de abandono” (SILVIA, 2016, p. 175).

Mesmo sobre esse cenário de abandono e desestímulo político sobre as escolas estaduais é possível afirmar que o ambiente escolar representa um campo extraordinário de experiência, vivência, conhecimento, efervescência cultural e política, expectativas e pluralidades que contribuem para a formação e a socialização juvenil. Nesse contexto de espacialidade cultural, a escola, mesmo carregando elementos de conservadorismo, hierarquia e prática constante de bullying, não deixa de representar para esses jovens mais um espaço de construção de identidade, solidariedades, paradigmas e perspectivas. É um rico ambiente cultural e social que não está diretamente relacionado ao trabalho e que, de uma forma ou de outra, dá sentido à vida dos jovens.

As práticas espaciais dos jovens alunos demonstram que mesmo a despeito de todos os entraves impostos pela instituição escolar, eles conseguem exercer sua condição juvenil, fazendo a política de resistência e agindo nos interstícios do espaço da escola. Os estudantes andam em grupos, passeiam pela escola, usam roupas, calçados e adereços típicos dos jovens, ouvem música, conversam, cantam, discutem, jogam bola, brincam, sorriem, paqueram, usam o smartphone etc (SILVIA, 2016, p. 177).

A escola, a família, a igreja, a rua e os espaços e instrumentos de convivência social que esses jovens utilizam participam da construção de identidades, perspectivas e sociabilidade importantes para eles que estão sempre em busca de novidades e interatividade. Pires (2016) enfatiza a importância de se compreender as múltiplas relações que os jovens possuem com a espacialidade, seus pares e a sociedade. Suas percepções objetivas e subjetivas são formadas a partir das infinitas experiências no cotidiano repleto de pluralidade e diversidade:

Nos diversos lugares da cidade (o bairro, a rua, a casa, a igreja, o trabalho, a escola, a universidade etc.), os jovens, à circular e movimentar-se cotidianamente, ganham visibilidade. Assim, começam a aparecer/projetar-se para a sociedade, vivenciam a sua condição juvenil, constroem identidades e subjetividades, praticam o lazer e a pausa cotidiana, encontram os amigos e desenvolvem relações de sociabilidade (PIRES, 2016, p. 97).

Em meio aos gibis, brincadeiras, trabalho e preocupações, esses jovens criam suas próprias expectativas de futuro, desenvolvem estratégias para a dura trajetória diária de obrigações e aproveitam o pouco tempo livre para viver e sonhar. Na situação de jovens aprendizes, exigem respeito, oportunidades e mais e melhores condições para o conhecimento e o lazer. Sofrem com a falta de recursos e percebem a negligência estatal com a população de bairros populares. “A juventude precisa ser tratada como uma categoria da política e o jovem como um ser que apresenta em suas ações quem é e que mundo deseja construir” (BARBOSA; PEREIRA, 2016, p. 280).

Os jovens desejam mudança no ambiente escolar, no processo ensino aprendizagem e nas relações entre estudantes e professores. Exigem do Estado melhores condições para o desenvolvimento escolar e valorização dos professores.

Os estudantes pesquisados citaram situações objetivas e subjetivas que devem ser transformadas para a garantia de uma educação de qualidade, pois muitos desses alunos não possuem em suas escolas uma estrutura básica para o desenvolvimento escolar, como quadra de esportes ou bibliotecas.

Segundo eles, necessitam de: Segurança na escola; estrutura; regras; lazer; quadras; mais planejamento para as diferentes necessidades; mais aulas dinâmicas; aulas em videoconferências; aulas práticas; professores mais qualificados; respeito às diferenças no pátio; atividades extracurriculares; aulas diferentes; ar condicionado nas salas; refeitório; bibliotecas; ensino como as escolas particulares; cobertura da quadra; mais respeito entre professores e alunos; compreensão dos professores; palestras sobre temas tabus; água; inovação; ensino incluindo internet; mais tecnologia; melhorar a aparência das escolas estaduais; um colégio estadual; ampliar a quantidade de livros; mais investimento e boa administração; ampliar e respeito às regras mais rígidas; organização e limpeza dos banheiros; professores mais dedicados; mais liberdade aos alunos para a escolha dos temas das aulas; ordem e conteúdos atualizados; internatos; pesquisa de campo; mais verba para lanche; mais respeito às diferenças e opiniões; mais variedades literárias na biblioteca; modernização; mais entretenimento, diversidade e atrativos ao ensinar alunos; entretenimento no recreio para melhor convivência; cobram muito, mas não pensam na pressão que fazem; falta de professores; mudar a forma que aplicam a recuperação; professores menos chatos e mais legais; mais debate; mudança no comportamento dos alunos; trabalho em grupo; menos matemática; mais silêncio dos

alunos; psicólogos; melhores cadeiras e ventiladores; aulas de teatro, ballet, desenho e outros gratuitos; professores mais bem equipados; uma biblioteca; é necessário que os professores tenham mais intimidade e interação com alunos; mude os métodos de aprendizagem; melhorar a questão sociológica entre adultos e estudantes; educação e afetividade; aulas de reforço; o interesse dos professores; professores mais rígidos.

São demandas importantes que os jovens aprendizes consideram prioridade para o bom desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à formação integral dos alunos pertencentes às escolas públicas. Para esses jovens, as políticas voltadas para a escola pública e o planejamento escolar devem ser construídas com a participação dos estudantes. Ou seja, percebem-se como sujeitos ativos capazes de participar de todo o processo ensino aprendizagem de forma criativa e cidadã. “(...) jovens escolares vistos como sujeitos do processo de construção do conhecimento” (BENTO, 2016, p. 143).

O ensino de Sociologia e Filosofia na escola foi um dos temas da pesquisa. O objetivo foi apreender a percepção e aceitação ou não dessas disciplinas por parte dos jovens estudantes. O processo ensino aprendizagem na escola pode possibilitar o desenvolvimento do senso crítico quando há o espaço para o debate e reflexão sobre questões sociais, políticas e culturais em sala. Os componentes curriculares Sociologia e Filosofia no Ensino Médio possui esta proposta, mas será que os estudantes estão satisfeitos com essa abordagem? O aprendiz reconhece estes dois componentes curriculares instrumentos de debate e reflexão em escolas públicas. Para eles, estes componentes, de alguma forma, alcançam o objetivo da reflexão sobre a sociedade, a política e outros tantos assuntos que se relacionam direta ou indiretamente com suas vidas.

Estes componentes curriculares podem contribuir com a percepção desse jovem sobre sua condição de vida e suas possibilidades futuras em um cenário social de desigualdades? A maioria desses jovens pesquisados relaciona o pensamento sociológico e filosófico com o conhecimento e a conscientização da realidade social, política, antropológica, cultural e econômica da sociedade. Ressaltam a importância dessas abordagens, no Ensino Médio, para que os jovens possam debater e refletir sobre o que aconteceu e acontece em sua realidade local e global. É o que deixa claro um jovem em seu depoimento: “Eu acho muito importante ficar relembrando o passado como as histórias antigas e pensamentos como o de Karl Marx” (JOVEM, m, 16, 2017). Pardo, de pais separados, que nunca participou de manifestações de rua, mas

que deseja participar. A escola, portanto, por meio da área de conhecimento de Ciências Humanas oportuniza aos jovens novas formas de ver o mundo. O desenvolvimento de projetos sociais e pedagógicos, atividades culturais e debates, geram reflexões sobre aspectos da sociedade, geralmente naturalizadas historicamente, como o machismo, o conflito de classes, entre outros. Assim, os componentes curriculares Sociologia e Filosofia contribuem, de forma significativa, nesse processo.

Outros depoimentos demonstram perceber esses componentes como um meio de compreensão e construção de estratégias de resolução de problemas sociais. Um deles, que já foi vítima de assédio sexual no trabalho, se declara gay, pardo, com pais separados e votaria nulo. Deseja, no trabalho, a valorização dos empregados. É contra a legalização do aborto e da pena de morte e a favor da educação sexual na escola.

Para a maioria, 65% dos jovens pesquisados, o estudo da Sociologia e Filosofia contribuem para a conscientização e o desenvolvimento do senso crítico: “São importantíssimas para ampliar o conhecimento, nos ensina a lidar com os problemas da sociedade” (m, 17, 2017). A maioria desses estudantes que é a favor do ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio declara que são fundamentais dentro do currículo escolar. No entanto, um número significativo, ou seja, 41 estudantes declararam desnecessário o ensino das duas disciplinas: totalizam 13% dos jovens estudantes. 8% deixaram em branco, 6% não estudou, ainda, estas disciplinas, 5% responderam de forma vaga, ininteligível, 2% é simpatizante apenas da Sociologia e 0,3% apenas da Filosofia.

De um modo geral, a Sociologia e a Filosofia são vistas pelos estudantes pesquisados como disciplinas importantes para a formação de um senso crítico e conscientização sobre a realidade em que se vive. “Os resultados de pesquisas revelaram que a Sociologia contribui para a compreensão da sociedade moderna, para a construção do senso crítico e para a formação do exercício da cidadania (...)” (RÊSES; RODRIGUES; SANTOS, 2016, p. 128). Segundo depoimentos, esses componentes curriculares só contribuem positivamente: “Uma das matérias mais importantes, porque nos ajuda, tornando-nos pessoas mais críticas em assuntos relacionados à sociedade” (JOVEM, f, 18, 2017).

Durante a pesquisa, os jovens questionam a falta de uma relação amigável entre professores e alunos, de atividades práticas e interativas, estrutura para um ensino de qualidade e o respeito nas relações sociais no ambiente escolar. Identificam a escola como um ambiente propício para o desenvolvimento do conhecimento e para impulsionar ao futuro

profissional e inserção num curso superior. Muitos preferem os espaços de convivências dentro da escola, como quadra de esporte e o pátio. Todos esses questionamentos reforçam a importância da socialização, da interação, da afetividade e respeito entre as pessoas, para esses jovens. “A escola pública (...) é realidade social diversa e desigual. Os atores têm de lidar com o descaso (...) com o que é público. É verdadeiro laboratório dos conflitos sociais e possibilita mais debate” (RÊSES; RODRIGUES; SANTOS, 2016, p. 196).

A pesquisa apresenta os diferentes espaços sociais da escola que os jovens pesquisados mais se interessam, mais gostam de permanecer ou transitar. Demonstram que os espaços de maior possibilidade de socialização entre seus pares são muito bem vistos por eles.

A pesquisa abordou também temas diversos em relação a opinião e comportamento, como aborto e educação sexual na escola. Aproximadamente 90% dos pesquisados é contrária à prática do aborto. No entanto, a maioria é a favor da educação sexual na escola. Ou seja, 71% é a favor, 16% é contra, 3% é a favor dependendo da idade e série, e 10% não opinaram. Esses números surpreendem, pois 47% dos aprendizes são evangélicos e tem-se a percepção que evangélicos são mais conservadores em relação aos temas de sexualidade na escola.

Sobre o aborto: é uma questão de as pessoas estarem mais preocupadas em julgar a mulher que opta por abortar do que oferecer uma educação sexual digna evitando o acontecimento para a quantidade de meninas que morrem ao fazer o aborto clandestino. Acredito que também entra em uma cultura machista que vivemos, pois os pais (homens) abandonam os filhos e a sociedade não os condenam. Eu sou a favor da legalização, porém não faria (JOVEM, F, 18, 2017).

Do total de 142 evangélicos, 25 se declararam favoráveis à prática do aborto. Desse total, 15 (7 homens e 8 mulheres) são favoráveis dependendo a situação, do tempo de gestação, em caso de gravidez resultante de estupro ou risco à vida da mãe. 5 mulheres e 5 homens não impuseram condições para o aborto.

Do total de 55 católicos, 17 católicos declararam favorável à prática do aborto. Desse total, 2 homens e 3 mulheres são favoráveis dependendo da situação em que está envolvida a gravidez, 3 homens e 9 mulheres não impuseram condições para o aborto. Em geral, a religião católica e a religião protestante repudiam a prática de aborto, em qualquer circunstância. Segundo Sofiati (2012), o movimento carismático dentro da igreja católica tem se apresentado mais conservador que outros

movimentos, principalmente à época de Bento XVI. “Seu discurso contra a legalização do aborto e a defesa dos temas tradicionalistas, como o retorno da missa em latim, expressaram objetivamente as posições de Roma” (SOFIATI, 2012, p. 119).

Os jovens que deixaram em branco o item religião/igreja foram o total de 7 mulheres e 4 homens, e estes são favoráveis ao aborto, 4 homens e 3 mulheres são favoráveis dependendo da situação. Entre os jovens que assumiram serem ateus ou não frequentam nenhuma igreja/religião: 16 (9 homens e 4 mulheres) são favoráveis ao aborto, 3 mulheres são a favor dependendo da situação. Uma jovem agnóstica é favorável. Uma jovem espírita, uma umbandista e um jovem que não declarou qual a religião: são favoráveis, dependendo da situação.

Ao serem abordados sobre a cor ou raça,¹ os jovens se autodeclararam pardos, pardos baianos, negros, pretos, brancos, amarelos, indígenas, ser humano e negro indígena. E o resultado foi: 73% se definiram como negros, pretos, pardos e morenos. E, de forma específica, 47% se consideram pardos, 18% como negros e 8% como morenos. Esses dados demonstram que a maioria é negra e parda. Enquanto que 21% se declararam brancos, 4% não se identificaram e 1,4% se viram como amarelos e 0,6% como indígena. Um jovem se declarou negro indígena e uma jovem de 18 anos de idade se declarou indígena e afirmou:

Sou umbandista, favorável à legalização do aborto e à educação sexual nas escolas para crianças a partir de 10 anos de idade. Já sofri bullying, mas também já cometi. Li, entre outros: “O dia em que matei meu pai” e “O Princípio anarquista”. Meu maior sonho é a liberdade e a paz para todos (JOVEM, 18, f, 2017).

“Os jovens umbandistas apresentam em seu cotidiano a diferença e a desigualdade que marca as juventudes urbanas. Vivem a sociedade urbana em encontros/conflitos de apropriação e uso do espaço social” (BARBOSA; PEREIRA, 2016, p. 280). Os desejos e sonhos trazem consigo o receio da não conquista, pois possuem plena consciência da sua condição econômica e social e das dificuldades de alcançar objetivos. “Meu maior medo é não ter dinheiro para pagar a faculdade de Medicina, porque sabemos que é muito caro, e eu não tenho condições” (JOVEM, f, 16, 2017). Nesse caso, esses sujeitos se deparam com inúmeros

¹ Na abordagem sobre Características Étnico-Raciais dos jovens utilizei no questionário a variável Cor/Raça – utilizada pelo IBGE – no qual o jovem aprendiz respondia a próprio punho sua autodeclaração.

impedimentos de conquistar uma vaga em uma faculdade, seja pública ou particular, bem como inúmeras dificuldades de manter-se. Convivem com impedimentos do presente e do futuro, mesmo sendo sonhos em longo prazo já sofrem com o incerto para suas vidas.

Percebem a existência de uma política nacional de exclusão que afeta diretamente os jovens e exigem espaços de sociabilidade em seus bairros abandonados pelo poder público por se tratar de bairros periféricos.

Os jovens pesquisados estão continuamente envolvidos em pluralidade, sociabilidade e a desigualdade, ou seja, esses conceitos são centrais e proporcionam uma ampliação na percepção sobre essa juventude. A pretensão é compreender, de fato, quem é este jovem, o que faz e como faz. A construção de um perfil do jovem aprendiz contribuiu, de forma significativa, para refletir a multiplicidade que o envolve na escola e sendo estudante. Para Neto (2015), o esforço de definir juventude também pode ser encarado como um ato político. A ideia de juventude é uma construção sócio histórica e o cenário desse ator social é a própria realidade: “Colocamo-nos a tarefa de elaborar uma definição de juventude que seja uma forma de demarcar posição política no debate” (TURRA NETO, 2015, p. 120).

Ramos (2016) analisa a multiplicidade que envolve a vida dos jovens pobres em suas espacialidades (cidades) e necessidades:

De um lado, uma compreensão destes jovens e suas sociabilidades na cidade e de outro lado (...) a recontextualização de espaços de consumo, como em questões urbanas de natureza social e política, como as formas de uso e apropriação dos espaços públicos e privados. Em síntese, transpor a questão dos jovens e suas práticas para dentro de discussões amplas sobre reestruturações e direito a cidade (RAMOS, 2016, p. 252).

As perspectivas para o futuro variam entre os jovens. Como é o caso de um jovem que cursa o segundo ano do ensino médio e tem o objetivo de se tornar professor de História: morar em Londres, viajar e se formar. Masc. 14 anos. As diferentes formas de pensar o futuro. Demonstra a diversidade em que as perspectivas desses jovens estão amparadas. Inúmeros são os objetivos e sonhos destacados na pesquisa: passar em Engenharia Ambiental na UFG (f. 17); ter dinheiro para ajudar meus avós (m. 17); ir para o céu (m. 16); casar e ser neurocirurgiã (f. 17); encontrar aquela pessoa que fará o diferencial na minha vida (m. 16); ser feliz (f. 17); ter meus pais, sempre! (m. 16); me formar e viver viajando (f. 16); ser rico (m. 17); ser realizada profissionalmente e ter uma família (f.

16). Sonhos e perspectivas são construídos sobre as representações que estão ao alcance desses jovens, no dia a dia, no seu meio social e no uso das tecnologias. Essas representações subjetivas do futuro são parte da realidade deles. “Ao falar de juventude é necessário marcar sua diversidade e complexidade enquanto fenômeno da sociedade contemporânea” (SILVA, 2016, p. 164).

Nesse contexto que Franch (2016) define o futuro como algo muito distante para os jovens, de um modo geral, o presente, então passa a participar mais de sua vida devido às incertezas que pairam sobre seus próprios projetos futuros. Mas, para os jovens aprendizes, as perspectivas do futuro são parte de seu presente e de sua vida, vivenciam esses sonhos e objetivos em seu cotidiano. “Certeza, incerteza, linearidade, mas também dificuldades ou até mesmo indiferença em relação ao compõem o retrato dessa dimensão das temporalidades juvenis” (FRANCH, 2016, p. 198).

As atividades tão desejadas pelos jovens aprendizes no espaço da escola e do bairro não possuem relação com o tema trabalho. Acreditam que as atividades desejadas trariam mais oportunidades de conhecimentos e lazer necessários para o desenvolvimento e formação dos mesmos. Percebem que o Estado tem obrigação de propiciar o direito da prática do esporte, cultura e lazer e de uma educação de qualidade desenvolvida em espaços bem estruturados. Nesse contexto dos jovens aprendizes o trabalho não é a centralidade, principalmente no que se refere à felicidade e à formação da consciência de cada um deles.

A juventude brasileira é considerada como plural e diversa. É plural, também, a forma desses jovens perceber e viver o mundo. “A Pluralidade remete para as variadas formas de ser jovem: hábitos, gostos e modos de ser, que muito além das tipologias indicam possibilidades de viver na relação com os outros” (PEREIRA; BARBOSA, 2016, p. 277).

Nesse contexto é possível afirmar que se trata de uma juventude que constrói sonhos, apesar de viver em um cenário limitado e cheio de desafios, cotidianamente. “(...) Precisamos considerar a criatividade, os desejos e as sociabilidades cotidianas que informam sobre o mundo da vida dos jovens no/do espaço urbano contemporâneo” (PEREIRA; BARBOSA, 2016, p. 276).

Os pesquisados são pertencentes à classe social mais desprivilegiada da sociedade e, por isso, convivem, geralmente, com a falta de recursos, até para atividades ou distrações bem simples, como caminhada em uma praça ou parque e visita a um familiar ou amigo.

Nesses casos, faltam-lhes recursos para transporte e alimentação. Conforme corrobora Paula:

A maioria dos jovens das classes populares usufrui muito pouco dos territórios juvenis da cidade existentes fora de seu bairro. Esse fato está estritamente ligado à sua condição social e econômica que os impede de vivenciar sua juventude de forma plena (PAULA, 2016, p. 38).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresenta relação muito próxima entre o jovem aprendiz e a escola e, ao mesmo tempo, contribui para a percepção de um perfil do jovem aprendiz: um crítico estudante que considera a escola como um dos mais importantes espaços presentes em sua vida. A escola, a praça, os parques, as viagens, a biblioteca, o cinema, o passeio, a igreja, os bicos, os cursos, o ginásio de esportes, os centros de entretenimento e outros espaços e atividades que consideram importantes para sua vida contribuem para um retrato que define quem é o jovem aprendiz. Todos os cenários juvenis produzem conhecimento e sentido para os jovens.

Os jovens trabalhadores carregam em seu cotidiano, além de uma rotina de trabalho e escola, uma gama de outras atividades, como os serviços de casa, que, geralmente, são realizadas pelas jovens, que já chegam cansadas das obrigações diárias. Além dos serviços domésticos, outras atividades foram citadas. Vão à igreja, mercado, à casa de parentes, amigos, leem livros, passeiam, consomem, praticam esporte, acessam a internet, torcem para times de futebol, assistem séries e realizam outras atividades. Além disso, elencaram inúmeras outras atividades que desejam realizar como viagens e outras modalidades de esporte e lazer que diferem de sua rotina. Essas e outras atividades demonstram que vivem de forma intensa outras realidades sociais que contribuem a afirmação de que são sujeitos ativos e altamente plurais. Nesse contexto, a escola é também plural, a diversidade é característica da escola pública.

A pesquisa comprova que na escola há diferentes religiosidades, raças, idades, perspectivas, identidades, deficiências, opções sexuais, valores e sonhos. Nesse sentido, é imprescindível que o respeito paire no ambiente escolar: o respeito pelas diferenças. A maioria dos pesquisados respeitam e aceitam com normalidade as pessoas lésbicas, gays e travestis, mas 10% dos pesquisados os rejeitam e até os odeiam. Essa realidade atinge diretamente as relações sociais na escola. *Bullying*, assédio moral e sexual, ameaças e agressões por diversas formas de preconceito são recorrentes na escola e ela, em muitos casos, não está

preparada para lidar com situações que fogem das atividades pedagógicas. Repensar a relação entre professores e estudantes também se torna urgente na medida em que essa questão afeta os pesquisados, de forma significativa. Os temas de afetividade, compreensão, respeito mútuo foram destacados como fatores primordiais nas relações entre os professores e estudantes no contexto escolar, pois, a falta desses fatores gera profundas cicatrizes no processo pedagógico.

A realidade de jovens trabalhadores que estudam é complexa. O cotidiano desses jovens perpassa por inúmeras dificuldades que vão desde a falta de materiais escolares à alimentação. São jovens que aprendem precocemente a se virar sozinhos, a conhecer o mundo por meio das experiências, da violência e do medo. Nesse sentido, são obrigados a conviver com a criatividade e a sorte. A escola, neste contexto, pode representar um refúgio a tudo isso, ou não. A escola pública deve sofrer uma reestruturação pedagógica e física para conviver com a atual demanda social juvenil posta no século XXI.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. *O uso das noções da adolescência e juventude no contexto brasileiro*. In: FREITAS, M (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

BARBOSA, Jorge Luiz; PEREIRA, Ilaina. *Jovens umbandistas: sujeitos estéticos em espacialidades de visibilidade*. In: Org. CAVALCANTI, L. PAULA, F. PIRES, L (Orgs.). *Os jovens e suas espacialidades*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

BENTO, Izabella. *Os jovens escolares e suas espacialidades a construção de conceitos, a mediação didática e a potencialidade do lugar*. In: CAVALCANTI, L (Org.). *Os jovens e suas espacialidades*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

CATTANI, Antonio David. *Trabalho e autonomia*. Petrópolis-SP: Vozes, 1996.

FRANCH, Mônica. *Caminhos, miragens e vazios: a construção simbólica do futuro entre jovens de grupos populares*. In: OLIVEIRA, D.; FREITAS, R.; TOSTA, T. (Orgs.). *Infância e juventude: direitos e perspectivas*. Goiânia: UFG Funape, 2016.

FREITAS, Ivone Luiz. *Complementações sociais à educação*. Goiânia: Kelps, 2003.

GROPPO, Luís Antônio. *Juventude: ensaios sobre Sociologia e História das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

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

PAULA, Flávia. *Juventudes e cidade: uma leitura espacial*. In: CAVALCANTI, L.; PAULA, F.; PIRES, L. (Orgs.). *Os jovens e suas espacialidades*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

PIRES, Lucineide. *Os jovens em busca do direito à cidade: os espaços públicos em questão*. In: CAVALCANTI, L.; PAULA, F.; PIRES, L. (Orgs.). *Os jovens e suas espacialidades*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

RAMOS, Élvis. *Uma etnogeografia no estudo juvenis no contexto das tensões urbanas*. In: CAVALCANTI, L.; PAULA, F.; PIRES, L. (Orgs.). *Os jovens e suas espacialidades*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

RÊSES, Erlando; RODRIGUES, Shirlei; SANTOS, Mário. *A sociologia no ensino médio: Cidadania e Representações Sociais de Professores e Estudantes*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

SILVA, Alexsander Batista. *As espacialidades juvenis e a produção do espaço escolar na metrópole*. In: CAVALCANTI, L.; PAULA, F.; PIRES, L. (Orgs.). *Os jovens e suas espacialidades*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

SOFIATI, Flávio Munhoz. *Juventude católica: o novo discurso da Teologia da Libertação*. São Carlos: Edufscar, 2012.

TERRIBELLE, Alexssandra de O. *Juventude, Trabalho e Ensino Noturno: um estudo sobre os jovens da periferia de Goiânia*. Dissertação (Dissertação em Sociologia) – UFG. Goiânia. 2006.

TURRA NETO, Nécio. *Definir juventude como um ato político: na confluência entre orientações de tempo, idade e espaço*. In: CAVALCANTI, L.; CHAVEIRO, E.; PIRES, L. (Orgs.). *A cidade e seus jovens*. Goiânia: PUC Goiás, 2015.

_____. *Relações entre sociabilidade juvenil e mercado da diversão noturna em cidades médias*. In: CAVALCANTI, L.; PAULA, F. PIRES, L. (Orgs.). *Os jovens e suas espacialidades*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

EL DESARROLLO SOSTENIBLE SIN ERRADICAR EL TRABAJO INFANTO: JUVENIL RURAL NA ARGENTINA: ES UNA FORMA DE DISCRIMINACIÓN?

María Alejandra Silva

INTRODUCCIÓN

En América Latina se observa que: “Las actuales trayectorias de producción, distribución y consumo de los bienes y servicios urbano-ambientales expresadas en la urbanización de la región confirman la inviabilidad del patrón actual de desarrollo y los crecientes costos económicos, sociales, políticos y ambientales de la prolongación del statu quo, y señalan la necesidad de movilizar sendas de desarrollo más sostenibles.” “La situación actual de la región permite observar una distribución desigual e inequitativa de los beneficios y los costos de la urbanización, que viene acumulándose durante décadas. Los sectores más vulnerables económica y socialmente enfrentan graves desigualdades en cuanto al acceso a un hábitat digno y seguro, y que les dé acceso a los beneficios de la urbanización y a una calidad de vida decente” (CEPAL, 2017).

Existe una red financiera global (the global financial network) que habla un lenguaje económico, pero que no puede dar ninguna respuesta en los campos político, social, vivencial, ético. Es lógico suponer que para quienes se encuentran en el global financial network el tiempo y el espacio desaparecen, viven a tiempo real y se comportan bajo el comando global del cálculo de utilidad y la competencia... la red cada día margina a un creciente número de países, grupos y personas (CASTELLS, citado por GRANDA, 2009).

Este problema ha sido estudiado también en Uruguay, donde se observan las políticas públicas que en su discurso se plantean la meta de cohesión territorial, pero en la práctica se genera el efecto contrario. Leal y Andrade (2014) indican que: “La segmentación territorial entre áreas dinámicas y deprimidas da lugar a una configuración de tipo dual, en el entendido de que las segundas no constituyen rezagos de las primeras, sino que se trata de realidades que coexisten, y lejos de tender a confluir, esa brecha se reproduce. Esto ocurre en la medida en que los territorios son entidades en continua construcción, producto de los actores y sus relaciones, los recursos naturales y su transformación, y las instituciones que le dan organicidad a todo ello. Los autores indican, que quizá el único objetivo perseguido fue aumentar el ingreso de divisas, pues: “para el año

2011 el peso de la inversión extranjera directa en el PBI nacional fue el segundo en América Latina, sólo menor al mostrado por Chile”.

Lamentablemente persisten las desigualdades regionales en la Argentina, que repercute en el desempleo y deterioro de las condiciones de vida de trabajadores, lo cual puede obligar a las familias a trabajar con sus hijos. Se considera al trabajo infantil, como aquellas actividades económicas y/o estrategias de supervivencia, con o sin finalidad de lucro, remuneradas o no, realizadas por niños y niñas menores de 16 años, independientemente de su condición ocupacional y si son visibles o invisibles (puertas adentro). Se denominada infanto-juvenil a la que realiza la población entre 12 y 16 años de edad.

Desde un punto existencial, el trabajo infanto-juvenil le quita al niño el derecho a la alegría, la salud, el respeto, la opinión, la propiedad, el estudio y el tiempo libre (SILVA, 2012). En suma, atenta contra los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes en general.

En ese contexto, en virtud de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, se exhorta a los Estados Miembros de la ONU, a las organizaciones de empleadores y de trabajadores, así como a las organizaciones de la sociedad civil, a que eliminen el trabajo infantil para 2025, y el trabajo forzoso, la esclavitud moderna y la trata de seres humanos para 2030. Es en este sentido que este relevamiento pretende contribuir a la reflexión sobre el tema del trabajo infanto-juvenil, alertando sobre los resultados observados en un aspecto de la calidad de vida: la salud de la infancia que se ve obligada a trabajar en el nordeste de Argentina

Se busca ilustrar acerca de la estrecha asociación entre disparidades territoriales, desarrollo y educación en el período 2007-2017, indicando si se observa la inclusión o la discriminación o trato diferencial del trabajo infanto-juvenil. Cabe destacar que el artículo no busca analizar la ley y su contenido, sino lo que sucede concretamente en la realidad, en los procedimientos concretos existentes en la construcción de indicadores de desarrollo y de educación. En este caso se analizará el acceso y uso de las TIC en educación.

Dicho abordaje se ha sustentado en las nociones de política que van mucho más allá de la legislación, la declaración de deseos, la video-política o el discurso “políticamente correcto”. Por el contrario, se parte de aclarar que la ley se hace vivencia cuando se resuelve la larga discusión entre la definición del problema de política —*policy problem*— y los procesos de formación de la agenda. De modo que en este artículo se ha

ponderado la noción de “proceso” de toma de decisiones políticas en un período de tiempo (2001-2011), viendo la real implementación.

Cabe destacar que este artículo constituye el segundo informe de avance de un estudio de proceso de la última década ya expuesta en las conclusiones de la tesis doctoral donde se analiza las desigualdades vitales en un contexto de pobreza infantil en la década 2001-2011 en la provincia de Corrientes (nordeste).

A los fines de delimitar el alcance del concepto discriminación, es preciso distinguir analíticamente tres conceptos: estereotipo, prejuicio y discriminación. El *estereotipo* se refiere a ideas preconcebidas (positivas o negativas) y rígidas de un individuo, colectividad o grupo tiene acerca de otros(s). Cuando el estereotipo está coloreado de emociones intensas (positivas o negativas) suele dar lugar al *prejuicio*, es decir, a una actitud cargada de sentimientos hacia “otros”. *La discriminación* implica prácticas que niegan o limitan derechos y oportunidades a *determinados grupos*, pero no a otros. En consecuencia, el trato diferencial es un elemento clave del concepto discriminación (SANTOS, 2014) Cabe señalar que en este caso se analizan fenómenos concretos donde se observa el prejuicio o discriminación concreto (más allá de la ley de los derechos del niño existente que “protege a la infancia” en sus diversos capítulos)

Se acude a los aportes bibliográficos, informes de los actores involucrados. Se acude a: Ministerio de Trabajo de la Nación, Registro Nacional de Trabajadores y Empleadores rurales, Secretaría de Salud de la provincia de Corrientes y Ministerio de Educaciónn.

A los fines analíticos el trabajo se divide en dos partes, una dedicada las disparidades territoriales y las políticas para el desarrollo, y otra dedicada a la realidad en educación.

DISPARIDADES TERRITORIALES Y POLÍTICAS PARA EL DESARROLLO

Uno de los debates que vincula exclusión, marginación y desarrollo, que presenta similitudes con nuestro grupo de estudio, es el proveniente de México referido a exclusión de los grupos étnicos en el modelo de nación. Un artículo interesante indica que los criollos y sus descendientes dictaron los rasgos que debía tener la nación: un mismo idioma, e español, la religión católica y el derecho romano... Lo indígena fue visto como “inferior o atrasado”, excluido de la nación y el progreso, justificando incluso, su explotación (BASTOS y CAMUS, 2004). La exclusión ha dado como resultado la pobreza ancestral en la que viven los pueblos indígenas... (VARGAS, 2007) En esa misma senda, pareciera que

el niño que trabaja es visto como “inferior y atrasado”, e incluso se justifica su explotación laboral –ya sea por un empleador o por su propia familia- .

A continuación se profundiza sobre las visiones del desarrollo que se sustentan en Argentina.

Disparidades territoriales y desarrollo según las estadísticas oficiales

Por un lado, en Argentina recién en 2017 presenta datos desagregados elaborados en las provincias sobre “Desarrollo Humano Sostenible” donde se verifican las desigualdades indicando que la novedad de dicha medición está en incluir empleo y pobreza y desarrollo ambiental. El IDSP se compone de tres dimensiones: el crecimiento económico, la inclusión social y la sostenibilidad ambiental. Cabe indicar que cuando se habla de inclusión social se consideraron las siguientes variables: la pobreza relativa, las tasas de empleo registrado y no registrado, la tasa de mortalidad infantil de menores de 5 años, y la proporción de jóvenes entre 14 y 18 años escolarizada. En tal escenario, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires encabeza el ranking provincial en todas las dimensiones, a una distancia considerable de las demás provincias. Su IDSP, 0,792, es un 34% más alto que el correspondiente a la provincia situada en el segundo puesto. En el lugar opuesto se encuentran las cuatro provincias del nordeste, encontrándose Misiones y Corrientes por debajo del promedio nacional, y Chaco y Formosa en la situación más crítica y al final del ranking (PNUD, 2017).

Por otro lado, en cuanto al desarrollo rural sustentable, puede decirse que aún es un tema pendiente en la agenda pública, solamente presente en los espacios académicos. Sin embargo, carece de datos a nivel municipal que puedan ir mostrando las reales desigualdades preexistentes como lo tiene Brasil desde los años 90, donde indaga en diferentes dimensiones en áreas con el mayor nivel de homogeneidad interna en lo que hace a datos socioeconómicos ¹ que incluyen: renta, educación y longevidad.

En suma, se observa que la variable relativa al trabajo infantil queda fuera de las mediciones del desarrollo, como si se estuviera ponderando el desarrollo sostenible de Finlandia o Suecia, países que carecen de dicho fenómeno como estrategia de sobrevivencia de las

¹ Fuente: Disponible en: http://www.pnud.org.br/publicacoes/atlas_salvador/release_2ofatos.pdf. Acceso en 07 de marzo de 2014

familias. De modo que pareciera estas prácticas limitan derechos y oportunidades a un grupo social: los niños que se ven obligados a trabajar.

A continuación se detallan las políticas implementadas para erradicar el trabajo infanto-juvenil, a fin de ahondar en este abordaje.

Disparidades territoriales y desarrollo: una mirada desde la erradicación del trabajo infanto-juvenil

Si bien actualmente se habla de eliminar el trabajo infantil en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, este abordaje del desarrollo no es nuevo, pues como fuera señalado en el inicio del proyecto de investigación CONICET denominado “Trabajo infantil y salud: del derecho a la compensación el daño al derecho a la salud” (SILVA, 2003) este problema se inscribe en ese marco. En esa oportunidad retomé la definición de la ONU: “El desarrollo socialmente sostenible depende ampliamente de lograr la educación para todos y el trabajo infantil es un importante obstáculo para lograrlo. Los niños que trabajan a tiempo completo desde edades tempranas se ven privados de la educación básica y los que combinan educación y trabajo a tiempo completo son más proclives al fracaso y al abandono escolar. Esto pone en peligro las oportunidades de los niños para conseguir un trabajo digno cuando llegan a la edad adulta, socavando así el desarrollo nacional” (ONU, 2003).

Cabe señalar que en 2017 se ha realizado la IV Conferencia Mundial sobre la Erradicación Sostenida del Trabajo Infantil en la Argentina, siendo una ocasión importante donde se discutió nuevamente la necesidad de pensar en articular las metas del desarrollo a fin de erradicar el trabajo infantil. En esa oportunidad se difundió un documento de la ONU denominado “Trabajo infantil, trabajo forzoso y empleo joven de calidad en Argentina” producido en el marco de un trabajo mancomunado del Sistema de las Naciones Unidas (SNU) en la Argentina, como un aporte que facilita la reflexión sobre los desafíos que enfrenta el país como se detalla a continuación.

El caso de Argentina

El cumplimiento de los derechos del niño no se observa en la cantidad de leyes escritas en estos años, sino en el efectivo cumplimiento en el proceso de toma de decisiones políticas. Sin embargo

“Tanto la profusa producción legislativa cuanto el creciente y sostenido uso de tratados por los tribunales locales pueden leerse como impacto, de intensidad diversa, de la CIDN en el derecho argentino. Sin embargo, a esta altura no puede afirmarse -excepto que se pretenda pasar por alto lo que ocurre en la realidad-, que esos cambios en el plano legal hayan redundado perceptiblemente en una mejor calidad de vida para los niños y las niñas del país” (BELOFF, 2008).

Lamentablemente pareciera que este diagnóstico realizado por Beloff en 2008 continua persistiendo con el paso de los años en el caso de la provincia de Corrientes, donde esta cantidad de leyes continúa siendo “letra muerta” (SILVA, 2012; 2017).

Por un lado se verificó que la ley 26.727 del Nuevo Régimen del Trabajo Agrario, no logra su fin, que es prohibir las cooperativas de trabajo que emplean niños y adolescentes en Corrientes. Por el contrario persisten las prácticas fraudulentas en las cooperativas de trabajo². En este sentido, la fragmentación normativa trae como consecuencia un nivel de segmentación sindical que debilita la identificación, participación y representación gremial de los trabajadores y la exigibilidad de sus derechos, lo que se agrava por la incidencia de la estacionalidad y movilidad laboral en el transcurso del año que caracteriza a este sector del mercado de trabajo rural (SÁNCHEZ ENRIQUE, 2016).

Estos cambios legislativos, se suman a otros efectuados en 2012 que lamentablemente también “invisibilizan” los casos de trabajo infantil, al pasarlo del fuero laboral al penal siendo que los jueces penales (y todo su equipo) siempre estuvieron dedicados a resolver otros delitos contra la persona³, no al abordaje de litigios con empresarios y empleadores relativos a las relaciones laborales, las condiciones de trabajo o el trabajo infantil. Estos cambios normativos se desprenden de la Ley 26.847, promulgada en 2013, que incorporó al Código Penal el art.148 bis, que prohíbe el trabajo infantil.

Este fenómeno se verifica claramente de los informes oficiales. En todo el país la Inspección del Trabajo infantil registra 209 denuncias de 2013 a 2017, con 244 niños involucrados, y en Corrientes se registran en el

² Blaiotta, C. y M. A. Silva (2017), Las cooperativas y la explotación laboral infantil, presentado en XXXVII Encuentro de Geohistoria Regional: “Problemáticas regionales: fronteras y conflictos, organizado por el Instituto de Geohistoria_CONICET, en la Universidad Nacional de Misiones, Posadas, Argentina, 11- 13/10/2017.

³ En el Código Penal de la Nación Argentina se detallan los Delitos contra la persona del art. 97 al art. 108, los cuales se refieren al Abandono de personas, el abuso de armas, el duelo, el homicidio o lesión en riña, la lesión, el homicidio, el aborto.

mismo período un total de 22 denuncias con 32 niños involucrados. De todo ese grupo de causas iniciadas en todo el país desde 2013 sólo fue procesado y penado 1 (un caso). Esto se desprende de datos difundidos por el organismo nacional con sede en Corrientes en un evento académico realizado en la Facultad de Derecho, Ciencias Sociales y Políticas UNNE el día 12 de junio de 2017.

Esto pone en evidencia que, mientras el cambio de ley modifica el registro y por ende “parece disminuir y/o desaparecer” el problema del trabajo infantil urbano y rural, el trabajo en terreno realizado por los investigadores posibilita una mirada totalmente diferente. El problema continua existiendo y es observado por el grupo de investigadores de la UNNE aunque no aparezca en las estadísticas y en las sanciones de la ley penal y la ley de trabajo agrario.

En ese marco previo se inscriben los cambios que ha generado el nuevo gobierno nacional que por un lado define los tipos de trabajo que constituyen trabajo infantil peligroso en respuesta a la CI 182 de 1999 (por primera vez en la Argentina). Este hecho es importante porque anteriormente se había adherido a dicha normativa, pero sin dar los pasos siguientes que implican reglamentar la ley distinguiendo tipos de trabajo, tipos de actividad y daños a la salud (como lo hizo Brasil), para luego designar el organismo responsable (dotado de capacidad política, técnica, financiera y administrativa). Por lo tanto este es el primer paso necesario para continuar con las demás intervenciones de políticas que se espera puedan darse en el curso del año.

De esta manera es un gran avance el decreto 1117/2016 que determina los tipos de trabajo que constituyen trabajo peligroso para menores y enumera muchas tareas existentes en las actividades agrícolas de la provincia de Corrientes –objeto de estudio en este caso. En consonancia con dicha normativa, se puede verificar casos en correspondencia con lo que el decreto dice sobre trabajos: a) Organizados en jornadas que sobrepasen lo legal y en horarios nocturnos, b) Los de cuidado, alimentación o extracción de productos de ganado, c) Los realizados en ambientes con maltrato verbal y carencias afectivas, d) Los que impliquen traslado a otras provincias y el tránsito de fronteras nacionales. De modo que el próximo paso sería que en dicha jurisdicción del nordeste argentino se legisle en correspondencia.

El otro aporte del gobierno nacional es el Plan Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil y protección del Trabajo Adolescente 2018-2022. El mismo posee diferentes objetivos alineados en tres ejes: transversal, de prevención y de restitución de derechos. El

mismo es público y de fácil acceso, pues se encuentra disponible en la página web. De acuerdo con el régimen político requiere que cada provincia realice su adaptación en el curso del año y lo implemente con su presupuesto propio y su organigrama gubernamental.

Se espera que en este año la provincia de Corrientes implemente acciones en concordancia. Este hecho hasta el momento no forma parte de la agenda legislativa o ejecutiva. Por el contrario, la tarea de “sensibilización” sobre el daño que ocasiona el trabajo infanto-juvenil en salud, educación y las políticas necesarias, se reduce a algunas actividades de la Defensoría del Pueblo de Corrientes (que ofrecen actividades siempre y cuando el municipio lo solicite) y de la Subsecretaría de Trabajo de la Provincia con escaso presupuesto y personal.

A este panorama preocupante que perpetua la discriminación del niño trabajador, proveniente de la carencia de diagnósticos que posean continuidad en el tiempo, pues lamentablemente existen datos de 2005, 2013 y 2017 con diferentes objetivos, criterios y recortes del universo de observación.

Por un lado, la Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes (EANNA) que afirma que solo existe un 6,5 % de niños y adolescentes que trabajan en la Argentina urbana sobre la base de la EPH urbana. Cabe señalar que esta Primera Encuesta Nacional Infancia y adolescencia se realiza el Año 2005, sin cubrir la provincia de Corrientes y otras tantas jurisdicciones. La misma no se realiza en los años subsiguientes, al punto que el PNUD en sus informes de 2007 y 2010 indican sin datos sobre la tasa de trabajo infantil que permitan lograr el Objetivo del Milenio III de “Promover el trabajo decente” para el 2015 (SILVA, 2012, p. 114).

Estos datos han sido cuestionados por el Observatorio de la Infancia de la Universidad Católica Argentina quien de un relevamiento nacional indica que el trabajo infantil en cualquiera de las formas (trabajo en tareas domésticas y en tareas económicas en el mercado) afectaba al 14,9% de los chicos/as entre los 5 y 17 años en la Argentina urbana en 2013.

Por último, luego del cambio de gobierno nacional, se realiza un relevamiento por el Ministerio de Trabajo de la Nación indicando que en 2017 el 9,4% de los trabajadores del país tienen entre 5 y 15 años. En total, un 57,5% de niñas y niños en el área urbana trabaja por la necesidad de ayudar a su familia por cuenta propia, mientras que, en áreas rurales, el número alcanza a 50,1%.

Esta cifra no puede ser contrastada con registros anteriores que le den consistencia y rigor metodológico a nivel oficial y nacional, de modo

que es imposible indicar si en la Argentina hubo un decrecimiento o aumento del trabajo infantil. Este hecho aviva un interrogante: será que es una manera de discriminación o práctica que niega o limita los derechos y oportunidades de estos niños y niñas argentinos?

Una manera de contestar dicha pregunta remite a la perspectiva bidireccional del vínculo discriminación-pobreza sostenida recientemente por el profesor-investigador de Tijuana, México Ordoñez Barba. Con las bases de datos de la Encuesta nacional sobre discriminación de 2010, dicho autor cuantifica la importancia de la pobreza sobre las actitudes y comportamientos discriminatorios que sufre la población en situación de discriminación, es decir: mujeres, adultos mayores, jóvenes, personas con discapacidad, minorías religiosas, minorías étnicas, minorías sexuales y personal doméstico. Se demuestra que por un lado la falta de recursos económicos origina discriminación, y por otro lado se demostró que la discriminación tiene mayor incidencia entre las personas en condición de pobreza (ORDÓÑEZ BARBA, 2018).

EL USO Y ACCESO DE LAS TIC EN EDUCACIÓN DE LOS JÓVENES

Cabe resaltar que “nuestras actividades escolares y profesionales, nuestros vínculos afectivos y el tiempo de esparcimiento están permeados por el uso de dispositivos tecnológicos. En ese marco es necesario aprender “Programación” que es parte de una disciplina más amplia llamada Ciencias de la Computación,” (CUCUZZA, 2017) en todos los niveles educativos (primario, secundario, universitario, técnico) con la finalidad de lograr integrar al mundo a todos los grupos sociales.

En la actualidad se plantean una serie de debates acerca de cómo mejorar los procesos de enseñanza y el aprendizaje. En este contexto, se entiende que tanto la enseñanza como el aprendizaje son procesos que se van construyendo y reconstruyendo en contextos educativos situados que están mediados por herramientas culturales (como pueden ser las TIC) y por el apoyo del profesor o agente educativo, que es el responsable de orientar y guiar la construcción de significados y sentidos que los alumnos van elaborando (Coll y col., 2008^a citado por Almirón, 2015) Este papel de mediación está atravesado por diferentes contextos macro-políticos, así como dinámicas institucionales que son diferentes en cada provincia.

Es importante resaltar que la alfabetización digital es importante porque se ha demostrado que la desigualdad y la pobreza son fenómenos emparentados con el analfabetismo tradicional (y por ende con el

analfabetismo digital). De acuerdo con datos de la UNESCO (2015), los niños más pobres tienen cuatro veces más probabilidades de no ir a la escuela y cinco veces más de no terminar la primaria en comparación con los niños más ricos del mundo. No sólo eso, la baja calidad de la educación en gran parte de los "países en desarrollo" propicia que los niños tengan escasas competencias aritméticas y en comprensión de lectura. (UNESCO, 2013). De la mano de los temas educativos se encuentra el desarrollo de la ciencia y la tecnología (TREJO QUINTANA, 2017)

Esa misma desigualdad se puede observar entre provincias, pues se observa según el último Censo Nacional 2010 de los 2.727.786 censados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, unos 2.016.683 de personas poseen computadora en casa, pero de un total de 931.438 censados en Corrientes solo la mitad (406.977 personas) conforma la población de 3 años y más en hogares particulares con utilización de computadores. Sin embargo el acceso a la tecnología como indicador no es determinante pues el problema está en su utilidad pedagógica.

En ese sentido existen abordajes desde una perspectiva constructivista-crítica, que entienden que el acceso a las tecnologías es una condición necesaria más no suficiente para garantizar la inclusión digital. Esta última requiere tomar en consideración diferentes etapas de instrumentalización de los desarrollos técnicos: desde su creación, surgimiento y condiciones de aparición, hasta su inclusión concreta en ámbitos de la vida social, las acciones y relaciones humanas (FEENBERG, 1999 citado por GROSSO, 2018) De modo que no solo se necesita abordar las políticas públicas educativas, sino también la configuración y el papel de las demás instituciones sociales como los sindicatos docentes y las ONG. En estos aspectos existen claras diferencias entre Corrientes y la Ciudad de Buenos Aires.

Cabe resaltar que: "la tecnología está cambiando las competencias necesarias para el mundo del trabajo, y aumentando la demanda de capacidades cognitivas avanzadas, habilidades socioemocionales y una mayor adaptabilidad", ... aumenta la demanda de competencias tecnológicas, incluso para los puestos de nivel básico. (BID, 2018) Por lo cual es necesario pensar la alfabetización digital en la educación formal, la no formal y la formación/capacitación para la inserción laboral del adulto.

En los registros de acceso y uso de las TIC se verifica que Argentina avanzó casi exclusivamente en la educación primaria, de los menores de 12 años de edad. El primer informe nacional data de 2011, allí se observa que de 24 provincias, solamente cinco manifestaban avances en:

capacitación docente, conectividad, equipamiento y desarrollo de contenidos y recursos. Han comenzado algunas actividades Rio Negro en 2005, San Luis en 2007, Misiones en 2008 y La Rioja en 2010, como destaca el estudio de CIPPEC (2011). En el mismo se indica que. la ciudad de Buenos Aires se verifica que: “es uno de los distritos que comenzó en forma temprana a implementar proyectos TIC en el área educativa y cuenta actualmente con una de las dotaciones más amplias y variadas de tecnología y de equipos pedagógicos especializados en TIC. Presenta una amplia y variada distribución de equipamiento y conectividad, en las 1.200 escuelas públicas de gestión estatal de la jurisdicción, habiendo comenzado a mitad de los años 90.”

El énfasis puesto solo en los niños, que no ha priorizado la juventud se observa de las propias fuentes oficiales. Por un lado indican: “Se sabe que fueron entregados 4.261.271 computadores en escuelas primarias, 287.917 en institutos de formación docente y 156.425 a escuelas de educación especial –para alumnos con capacidades diferentes-. Además fueron capacitados 17.000 docentes de 667 escuelas de todo el país,⁴ lo cual es irrisorio si se compara con el total de profesores de Argentina. Por otro lado el Coordinador Nacional del Programa “Conectar igual” manifiesta: “Todavía hoy, por ejemplo, en el nivel secundario no llegamos al 100%. Lo mismo nos pasa con la educación de adultos, que están hoy por fuera del universo y que también pueden ser destinatarios de esta propuesta”. (PAIS, 2013, p. 28)

Del relevamiento en la provincia de Corrientes se observa que dicha jurisdicción en todos estos años antes mencionados ha quedado a la zaga de las demás por motivos financieros y políticos. Un dato ejemplificador indica que es una jurisdicción que cuenta con el 54% de escuelas rurales, pero menos de un 1% de estas instituciones se reporta como equipadas y conectadas; en contraste, un 6,5% de las escuelas urbanas cuenta con computadoras y acceso a internet (MADAGAN, 2007: 112) De la entrevista realizada a la responsable de Educación Rural del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes se desprende que el hecho no se ha modificado, pues si bien la Nación ofreció capacitación a

⁴ Cristina Fernández señala: “como presidente de la nación considero que con 4,7 millones de netbooks, hemos cubierto la brecha digital”, Declaraciones realizadas el Lunes, 15 de diciembre de 2014, publicadas por la Administración nacional de la Seguridad Social (ANSES). web cite: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/noticia/cristina-fernandez-con-millones-de-netbooks-hemos-cubierto-labrecha-digital-1958>. Acceso en: 05/04/2015 10:46:56 a.m.

los docentes, hasta el momento no han llegado computadoras a la zona rural (SILVA, 2014, p. 8).

En suma, pareciera que se observa la negación del derecho a la educación de los jóvenes trabajadores por parte de las instituciones gubernamentales, un fenómeno que puede interpretarse como discriminación basado en estigma. En esa misma línea de pensamiento se encuentran las argumentaciones del libro coordinado por Dr. Juan Manuel Piña Osorio cuando utiliza el eje conceptual “estigma”, que se refiere a una condición que se atribuye a las personas, marcadores sociales generalmente negativos e inferiores. Son estigmatizados por raza, género, grupo social al que se pertenece o se identifica, discapacidad, enfermedad, etc. El autor indica que en la mirada de Goffman, 2008, 14) la discriminación, se refiere a cualquier acción que remita a apartar o excluir a las personas, a efectos de la discusión del texto se recupera como toda negación de uno o varios derechos por parte de las instituciones o de las personas con algún poder (GONZÁLEZ JUÁREZ, 2013).

Han pasado cuatro años y la situación continua siendo preocupante para los jóvenes pues en la consulta a referentes calificados de la Subsecretaría de Trabajo de la Provincia de Corrientes en 2018 nos informan que están preocupados porque los cursos que se ofrecen muchas veces son de empleos inexistentes y lamentablemente todavía no hay cursos que apunten al tema del manejo de las TIC.

Por ese motivo es importante reflexionar sobre el marco de las políticas públicas y la relación nación-provincia. La situación ha cambiado totalmente con la nueva gestión nacional, de modo que en Corrientes se observan numerosas actividades en el periodo 2016-2018, en el diseño de proyectos, propuestas y capacitaciones con las tecnologías de la información y comunicación para docentes del sector primario y secundario. También se verifica que en 2018 por primera vez se comienza a implementar “Aprender Conectados” (fondos del gobierno nacional) bajo el programa local denominado “Escuelas del Futuro” en 123 establecimientos. Esto es fruto de la nueva gestión nacional que posee una política integral de innovación educativa que implementa educación digital, programación y robótica para todos los niveles obligatorios – inicial, primario y secundario- y para los institutos de Formación Docente.

CONSIDERACIONES FINALES

Se busca ilustrar acerca de la estrecha asociación entre disparidades territoriales, desarrollo y salud en la unidad temporal 2007-

2017, indicando si se observa la inclusión o la discriminación o trato diferencial del trabajo infanto-juvenil rural en el nordeste de Argentina.

Cabe destacar que el artículo no busca analizar la ley y su contenido, porque la misma es “letra muerta” si no se implementa y genera cambios concretos en las condiciones de vida de la población. En este caso entonces se parte de entender la política pública como “los procesos” de formación de la agenda pública sobre las disparidades territoriales, el desarrollo sostenible y la educación, identificando si se generan prácticas basadas en el estigma y/o que niegan o limitan derechos a una población: el trabajo infanto-juvenil.

Se confirmó “La segmentación territorial entre áreas dinámicas y deprimidas da lugar a una configuración de tipo dual” que presenta indicadores de desarrollo (IDS) diferentes en la Argentina.

Del relevamiento jurídico-político de este período 2007-2017, se observa que Argentina desdichadamente ha dictado leyes que tuvieron el efecto contrario a prohibir el trabajo infantil, pues eso ocurrió lamentablemente con la ley 26.727 y con la Ley 26.84.

Se carece de la implementación de políticas territorializadas de inclusión educativa mediante el acceso y uso de las TIC de prevención y combate al trabajo infanto-juvenil, pues en la provincia de Corrientes solo existen campaña de sensibilización sobre el tema del trabajo infantil a cargo de la Defensoría del Pueblo de la provincia y la Subsecretaría de trabajo. Lamentablemente estas acciones no generan un impacto en la alfabetización digital de los jóvenes que trabajan.

En cuanto a los datos de educación se pudo confirmar que las brechas entre regiones y provincias detectadas en estudios de 2007 y 2010 continua existiendo en la actualidad, tanto en la disponibilidad de computadora en su hogar como en la escuela, mostrando a la provincia de Corrientes en relación a la capital del país. En suma, se verifica que todavía persiste la discriminación o trato diferencial en educación del “trabajo infanto-juvenil”.

De modo que, todavía queda un largo camino por recorrer para alcanzar las recomendaciones de la ONU y la OIT de la IV Conferencia Mundial sobre la Erradicación Sostenida del Trabajo Infanto-juvenil realizada en la Argentina en 2017. Los desafíos numerosos e involucran a diferentes actores educativos, sociales, económicos y políticos del nordeste de Argentina. De allí que los resultados de este paper pretenden contribuir a fin de incentivar al diseño de nuevas líneas de investigación que aporten en ese sentido.

REFERENCIAS

ALMIRÓN, M. E. *La situación de las TIC en la educación Argentina: un estudio de casos en dos escuelas bonaerense*, (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina, 2014.

BELOFF, M. Quince años de vigencia de la Convención sobre los Derechos del Niño en la Argentina, *Revista Jura Gentium*, IV, 1, Italia, 2008.

BID (2017). *Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades*, USA, Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <file:///C:/Users/loja/Documents/17%20congre/ponencia%20enviada/Aprender_mejor_%20Políticas_publicas_para_el_desarrollo_de_habilidades%20BID%2017.pdf> Acceso en: 20 ag. 2018 .

Boletín Epidemiológico (2017) Acidentes de trabalho fatais em crianças e jovens de 10 a 24 anos no Brasil, 2000 – 2014. PISAT/UFBA, Fevereiro/ 2017 – Edição nº 10, ano VII

CASTELLS, M. The rise of the network society. En: Granda, Edmundo (Ed.) *La salud y la vida*, Volumen 2, 251. Ecuador, Imprenta Nuevo Arte, 2009.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2017) *Desarrollo sostenible, urbanización y desigualdad en América Latina y el Caribe Dinámicas y desafíos para el cambio estructural*. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42141/1/S1700701_es.pdf> Fecha de consulta: 12/03/2018

CIPPEC (2011) *Las provincias y las TIC: avances y dilemas de política educativa*, DOCUMENTO DE TRABAJO N°76.

CUCUZZA, Gustavo (2017) *La programación como materia*, Canal A R, 5 de diciembre. <https://www.canal-ar.com.ar/25260-Programacion-como-materia.html>

GRASSO, Mauricio. “Políticas de inclusión digital en Argentina. Usos y apropiaciones dentro y fuera de la escuela”, en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, n° 50, pp. 95-107, 2017.

MADAGAN, Cecilia. “Las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de las escuelas rurales de la Argentina”, En: UNICEF (2008), *Las TIC en la agenda política*, Buenos Aires, UNESCO-UNICEF, 2008.

GOFFMAN, E. *Estigma, la identidad deteriorada*. 1era Edición 1963. 10-14. Buenos Aires: Amorrortu, 2008.

GONZÁLEZ JUÁREZ, G. *Más allá de la aceptación, estigma y discriminación: estudiantes normalistas ante sectores vulnerables*, *Ra Ximhai*, vol. 9 (1), 243-247, 2013.

Leal J. Y C. Andrade. Disparidades territoriales y política pública de promoción de inversiones en Uruguay, *Proyección*, Vol. VIII, 127-148, 2014.

ORDÓÑEZ BARBA, G. Discriminación, pobreza y vulnerabilidad: los entresijos de la desigualdad social en México. *Región y Sociedad*, año XXX (71), 2018.

PAIS, Pablo. *Inclusión digital para la soberanía tecnológica*, Revista espacio educativo n| 7, Buenos Aires, Edita SADOP, 2013.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2017), *Informe Nacional de Desarrollo Humano, Argentina*. Disponible en: <http://www.ar.undp.org/content/argentina/es/home/presscenter/pressreleases/2017/11/10/desaf-os-y-recomendaciones-para-un-trabajo-conjunto.html>> Fecha de consulta: 06/03/2018

SÁNCHEZ ENRIQUE, D. V. Trabajo rural temporario y fragmentación normativa en Argentina, *Pilquen*, volumen 19 (2), 2016.

SILVA, María Alejandra. *Trabajo infantil y salud: del derecho a la compensación del daño al derecho a la salud*, Proyecto de Investigación presentado para el ingreso a carrera del investigador CONICET. Rosario, Argentina. (en ejecución), 2003.

SILVA, María Alejandra. Trabajo infantil y educación rural en el norte de Argentina”, en: Robinson Zalazar, “*Sociología de las calamidades del siglo xxi en América Latina*,” Fondo editorial Elaleph/Insumisos Latinoamericanos, Buenos Aires, Argentina, 2014.

SANTOS, M. *La discriminación racial, étnica y social en el Perú: balance crítico de la evidencia empírica reciente*, *Debates en Sociología*, 39, 5-37, 2014.

TREJO QUINTANA, Janneth. Apuntes sobre la incorporación del término alfabetización mediática y digital en América Latina, *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. n° 51 Julio, pp. 227; 241, 2017.

UNESCO (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. Chile, Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>> . Acceso en: 20 de agos 2018.

UNESCO (2015). *La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos*. Francia: Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>> Acceso en: 22 may 2018.

Universidad Católica Argentina (2011), *La estratificación social del trabajo infantil: Niñez y adolescencia en la Argentina urbana 2010*. Serie del Bicentenario 2010-2016, Boletín N° 2. Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, Argentina.

VARGAS, R. Exclusión, marginación y desarrollo de los pueblos indígenas *Ra Ximhai*, 3 (3), 693-705, 2007.

UM MIX DUAL ENTRE SEGURANÇA E PAZ SOCIAL VERSUS EMPREGO E RENDA: A EDUCAÇÃO COMO EIXO NORTEADOR DAS POLÍTICAS DE JUVENTUDE NO BRASIL, UM RECORTE HISTÓRICO.

Wagna Maquis Cardoso de Melo Gonçalves

INTRODUÇÃO

Iniciativas nas áreas de juventude são datadas no Brasil desde o final da década de 1920. No entanto, é somente a partir de 2005 que os jovens brasileiros passaram a fazer parte do escopo institucional e jurídico propriamente dito. Dessa forma, identificar e elencar o conjunto das ações governamentais direcionadas especificamente para os jovens ao longo da história recente do Brasil é um pouco meticuloso e até mesmo difícil. Porém, a medida que os jovens vão engrossando as estatísticas de desemprego, violência, nupcialidade, etc., vão ganhando centralidade na elaboração de políticas públicas.

Assim, o presente estudo propõe, além de apresentar elementos históricos acerca das iniciativas governamentais em torno da articulação das políticas públicas da juventude brasileira, também procura realizar uma análise da presença do eixo educacional nas iniciativas vigentes. O núcleo central desta pesquisa utiliza a perspectiva que, de acordo com o contexto histórico e do paradigma de análise da juventude vigente, a educação ora atua como controle social, ora atua como elemento de promotor social nas diversas políticas aplicadas a juventude brasileira.

Trata-se de uma investigação concluída, fruto de uma dissertação de mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico, intitulada “Políticas Públicas de Emprego para População Jovem no Brasil no Período Neoliberal: gênese, desenvolvimento e perspectivas”, defendida em 2012. Dessa forma, as políticas a serem investigadas terão como marco temporal as elaboradas ao longo da década de 1990 até a primeira década dos anos 2000. Foram priorizadas a pesquisa bibliográfica de autores que tratam sobre as políticas de juventude e a análise de documentos oficiais sobre as políticas estudadas.

Além desta introdução e considerações finais, o capítulo ainda apresenta três partes, onde a primeira versa sobre um breve debate sobre os paradigmas de análise da juventude e sua influência nas diversas formas de intervenção estatal. A segunda parte apresenta as demandas sociais da juventude e as ações direcionadas a elas ao longo do século XX, apresentando que, neste contexto, o sistema de ensino era visto como

controle social, procurando manter os jovens por mais tempo na escola e longe de problemas de delinquência e marginalidade. A terceira parte apresenta a inovação brasileira nas formas de intervenção, que se deu pelo viés da institucionalização com a criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude. Contudo, em um cenário marcado pela exclusão e pobreza, a educação será o que conduzirá os jovens ao protagonismo social.

OS PARADIGMAS DE ANÁLISE DA JUVENTUDE: UM DEBATE PARA COMPREENDER SUAS INFLUÊNCIAS NAS FORMAS DE INTERVENÇÃO ESTATAL

O presente item tratará de forma breve sobre as diversas frentes dos modelos sociológicos de interpretação da juventude e seu relacionamento com a sociedade. Sendo possível dividi-los em dois grandes grupos: o primeiro, denominado de ‘modernista ou clássico’, que data da fase pré 1970, e o segundo, denominado de ‘pós modernista’, que segue os períodos pós 1970 até os dias vigentes.

O conceito “clássico” de interpretação da juventude no seu relacionamento com a sociedade possui duas frentes de modelo sociológico (GROPPO, 2010). Esses modelos de conceber a condição juvenil são carregados de características modernistas, datam da fase pré 1970 e tratavam o jovem sob os paradigmas de integração e transformação social. Pais (1990), ao analisar a construção sociológica do conceito ‘juventude’, afirma que este somente adquiriu certa consistência social quando se começou a verificar o prolongamento dos tempos de passagem da uma fase da vida, situada entre a infância e a fase adulta, e a presença de ‘certos comportamentos’ de grupos juvenis e dos consequentes problemas sociais advindos desse comportamento, que hoje denomina-se de problemas da juventude.

Assim, no primeiro paradigma do modelo clássico se destaca o tipo de análise funcionalista que estava mais relacionado ao comportamento (função e/ou disfunção) dos jovens, em que as disfunções eram tratadas como rebeldias, delinquências ou não integração dessa população na sociedade. Vale ressaltar que na fase entre 1950-1960, os problemas de revolta, marginalidade e delinquência eram a dianteira das questões relacionada à análise do comportamento juvenil (PAIS, 1990). Em grande medida, os movimentos juvenis de grandes envergaduras no final da década de 1960 em todo o mundo, em um período de “reformas” e desenvolvimentista, não eram vistos com bons

olhos por parte do poder público. Nesse contexto, uma ‘boa juventude’ era vista como aquela que se comprometia com o trabalho e os estudos. O novo conceito de ‘boa juventude’ aqui mencionado, conduzirá à abordagem do segundo paradigma que trata do modelo clássico de análise do comportamento juvenil: a ‘moratória social’ (GROPPO, 2006 e 2010).

No segundo paradigma, Quitanero (2003) argumenta que, com o advento da modernidade (industrialização), o reconhecimento da infância e da adolescência, enquanto fases peculiares da vida, começaram a se consolidar e a adquirir importância. Junto a isso, o conceito de juventude começa a ser vinculado a um pensamento que remete a uma etapa (passagem de um momento da vida para outro momento superior). Assim, o padrão cultural dominante, construído na emergência da sociedade ocidental industrial, tratava da juventude como uma etapa de “transição” para a vida adulta, cujos comportamentos esperados seriam: estar na escola, ter uma inserção estável no mercado de trabalho e, em seguida, buscar por uma inserção mais estável, constituindo, por fim, sua própria família (AQUINO, 2009). Historicamente, essa fase transitória exigia esforços coletivos no sentido de preparar o jovem para ser ajustado e produtivo por parte da escola e da família, e isso só acontecia na faixa etária dos 15 aos 24 anos (AQUINO, 2009 e SOARES, 2010).

Sobre este aspecto, a Psicologia do Desenvolvimento e a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial do psiquiatra Erik Homburger Erikson, desenvolvidas na década de 1950, retratam o conceito de juventude como uma etapa de transição para a vida adulta. Segundo Erikson (1976), a cada etapa, o indivíduo cresce a partir das exigências internas de seu ego, mas também das exigências do meio em que vive. Nesta etapa, entre a infância e a vida adulta, o jovem está atravessando uma fase de construção da identidade, vivendo uma moratória social, para posteriormente contribuir com a vida coletiva. Contudo, na opinião de Kauskopf (2000):

La ausencia de una programación social que integre constructivamente la fase juvenil, puede ser considerada parte de una crisis social que incluye la fractura de los paradigmas y supuestos que sostienen el modelo de juventud. Todo ello ha contribuido a crear mitos, generalizaciones, confusiones y estigmatizaciones del periodo juvenil (KAUSKOPF, 2000, p. 3).

De fato, “nos finais dos anos 60, a juventude era um ‘problema’, na medida em que era definida como protagonista de uma crise de valores e de um conflito de gerações essencialmente situado sobre o terreno dos comportamentos éticos e culturais” (PAIS, 1990, p. 143). No entanto, a

partir de 1970, os problemas dos jovens em geral passam a ser principalmente voltados para as dificuldades de inserção profissional, readquirindo, cada vez mais, relevo a outros tipos de problemas, associados ao consumo de droga, à delinquência e etc.

Em suma, e de modo esquemático, os dois modelos clássicos de análise do comportamento juvenil contribuíram para a concepção do termo Condição Juvenil (GROPPO, 2010), que está intimamente atrelado à criação das instituições e processos sociais. A criação de instituições e estruturas (modelo funcionalista) fortaleceram a relação entre sociedade e juventude, na medida em que permitiu reservar tempo e espaços especiais, no processo sócio-histórico, para que os jovens pudessem ensaiar e experimentar papéis sociais e novos valores (modelo moratória social).

Pode se considerar que a tese da moratória social juvenil abarcou os dois paradigmas vigentes: integração social e transformação social. A perspectiva da integração estaria na atuação das instituições, que buscava conciliar, resguardar e rejuvenescer o comportamento da ‘boa juventude’, mantendo o jovem no sistema educacional e profissional para, assim, deixar os movimentos juvenis à margem e evitar relações conflituosas com as instituições. A perspectiva da transformação estaria vinculada à harmonização e homogeneização das etapas de experimentação da juventude com a realidade e os valores vigentes. Entretanto, atualmente, com a diversidade dos modos de viver a juventude e os problemas provocados pela desigualdade socioeconômica, estes paradigmas não alcançam mais seus objetivos de análise da condição juvenil (KRAUSKOPF, 2000).

Dessa forma, após 1970, novos modelos sócio-históricos de interpretação da juventude, ou modelos pós-modernistas, põem em xeque os paradigmas vigentes, principalmente diante das rupturas e transformações de cunho social, político, econômico e tecnológico que o mundo passa a atravessar. A discussão dos novos modelos pode ser encontrada nos trabalhos de Groppo (2009 e 2010), sua sintetização encaminha na construção de quatro tipos diferentes, capazes de abarcar questões sobre, a) o processo de acumulação flexível do capital, b) a influência da mídia eletrônica, c) dos ditames do consumo e d) da desinstitucionalização das categorias etárias.

Sobre o primeiro tipo, pode-se destacar as interpretações críticas que defendem a ideia de que as transformações mundiais, a partir de 1970, advindas com o processo de acumulação flexível do capital, modificaram as concepções e vivência social caracterizadas pela compressão do tempo

e espaço, onde o imediato e o instantâneo passam a ser as formas hegemônicas de sensibilidade social. A este modelo de análise tem-se como expoente David Harvey. Quanto ao segundo tipo de análise, data a segunda metade do século XX como marco temporal para caracterizar o novo modelo de análise da juventude. Para este modelo, a influência das mídias eletrônica provocou o embaralhamento dos atributos e status relacionados à infância e maturidade da população jovem e tem como principais expoentes Meyrowitz e Postman (GROPPO, 2010).

Sobre o terceiro tipo de análise, Baudrillard (*apud* GROPPPO, 2010) trabalha na perspectiva que a ‘juvenilização’ da vida como um signo é o que determina aos indivíduos a maneira de vivenciar a etapa da juventude. Para este autor, a juvenilização seria influenciada a partir do consumo de dados produtos e atitudes indicados pela sociedade de consumo. Por fim, o quarto tipo de análise que completa as múltiplas dimensões da compreensão do jovem nos tempos atuais, refere-se à desinstitucionalização das categorias etárias. Nessa dimensão, o que há é a flexibilização tanto das normas oficiais quanto das interferências institucionais sobre a passagem desta etapa da vida. Kohli, Meyer e Debert (*apud* GROPPPO, 2010) trazem a perspectiva de uma reprivatização do curso da vida, onde os indivíduos a compõe segundo suas próprias vontades.

Nas palavras de Pais (1990, p. 141), “a passagem de um período de expansão econômica a um período de recessão terá sido, assim, acompanhada de uma mudança progressiva do tipo de problemáticas sociológicas dominantes”. Na opinião do autor, é por esta razão que os recentes estudos e documentos comunitários sobre os jovens, permanentemente, fazem alusão à crise econômica e aos problemas dela derivantes, tais como: aumento dos custos sociais do desemprego, a defasagem crescente entre o desenvolvimento tecnológico e qualificação, os problemas sociais que emergem com as desigualdades econômicas, o paradigma político dominante entre outros (PAIS, 1990).

Certamente esses momentos de crise representaram, em última instância, a fratura dos paradigmas de análise ‘moderna’ da condição juvenil e a emergência de novos paradigmas ‘pós-modernos’ que incluem a perspectiva das transformações que a estrutura econômica vem sofrendo desde a metade dos anos 1970. Dentro desses marcos, Pais (1990, p. 146) sustenta que a juventude é uma categoria socialmente construída, “formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas, cada uma a seu determinado processo sociohistórico, representando, pois, uma categoria sujeita, a modificar-se

ao longo do tempo”. Assim sendo, as características juvenis dominantes no tempo e espaço se apresentam como expressão de determinados problemas sociais e acabam atraindo a atenção dos poderes públicos, que intervém, com medidas por via institucional. Estas medidas interferem, também, na vida quotidiana dos indivíduos, influenciando o *timing* das transições da fase de vida (PAIS, 1990).

É possível identificar a intersecção de distintas formas de intervenção do poder público nas questões de juventude na América Latina, que seguem o esquema apresentado nos paradigmas sociológicos discutidos acima. De acordo com Abad (*apud* SPOSITO; CARRANO, 2003), diversos autores que trataram sobre as políticas públicas para a juventude delimitam quatro períodos distintos: 1º: entre 1950 e 1980, as políticas visavam adequar o uso do tempo livre dos jovens ampliando a educação; 2º: entre 1970 e 1985, visavam manter o controle social dos jovens mobilizados dos “anos rebeldes”; 3º: entre 1985 e 2000, o foco estava no enfrentamento da pobreza e na contenção da violência contra/da juventude, com a prevenção do delito. E 4º: entre 1990 e 2000, entram em cena as políticas de inserção do jovem excluído no sistema laboral.

No caso do Brasil, este viveu períodos semelhantes de formulação de políticas de juventude em torno de tais eixos de forma peculiar. No entanto, para a análise deste capítulo o importante é destacar a predominância da educação atrelada às diversas formas de interferências para a resolução dos ditos problemas juvenis tanto nos modelos pré-modernistas quanto nos pós-modernistas.

O SÉCULO XX E AS DEMANDAS JUVENIS NO BRASIL: DA MANUTENÇÃO DO JOVENS NO SISTEMA DE ENSINO AO CONTROLE SOCIAL

Com base no referencial estabelecido no item anterior, o texto a seguir abordará as ações estatais em torno das demandas juvenis no Brasil ao longo do século XX. Ações estas que conjugavam a perspectiva de controle social, ordem e segurança, enfrentamento da pobreza e o uso do tempo livre com a ampliação da educação e formação profissional. Este último variava de acordo com o paradigma produtivo vigente. No entanto, é no final dos anos 1990 que o Brasil passou a aliar tais ações a transferências de renda à população dado os problemas alarmantes de pobreza e extrema pobreza das famílias.

Assim, no Brasil, a primeira proposta estatal sistemática (de caráter desenvolvimentista) que inaugura a intervenção do Estado na elaboração das Políticas Públicas para Juventude (PPJ) se dá com a

instituição do 1º Código de Menores sancionado em 1927, conhecido como “O Código Mello Matos”, em referência ao seu relator. Esse Código passou a orientar as formas de intervenção estatal direcionadas aos jovens até o final da década de 1970, quando foi extinto. Suas ações elencavam, como preocupações centrais, a moralização do indivíduo e a manutenção da ordem social, propondo a adoção de mecanismos à proteção da criança e dos perigos que a desviasse do caminho da ordem e do trabalho (UNESCO, 2004, p. 82).

Dessa forma, ações no campo social, educacional e do trabalho foram adotadas sob forte influência (direta ou indireta) do Código Mello Matos, como por exemplo, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), criado em 1941, que fora substituído em 1964 pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) com a Lei nº 4.513/64, responsável pela Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM). Nesse sentido, as diretrizes do PNBEM propunham substituir a repressão e a segregação de jovens por programas educacionais.

Também apareceram leis especiais de proteção ao trabalho na infância e na adolescência, que limitava a idade mínima de trabalho aos doze anos, além de proibir o trabalho noturno aos menores de 18 anos. O Decreto de lei nº 5.452/43, que aprovou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), incluiu tais normas de proteção ao trabalho do menor. Em suma, as leis trabalhistas da época estabeleceram e reformularam direitos que atingiam direta ou indiretamente a população jovem, como por exemplo, salário mínimo, jornada máxima de oito horas de trabalho, igualdade salarial, sem distinção de idade, sexo, nacionalidade ou estado civil, repouso semanal remunerado, férias anuais remuneradas, proibição de trabalho noturno a menores de 16 anos, proibição de trabalho a menores de 14 anos, assistência médica ao trabalhador e a gestante, carteira profissional, regras jurídicas para a criação e funcionamento de sindicatos, federações e confederações, etc (IANNI, 1977). Em 1952, o Decreto de lei nº 31.546/52 mudou especialmente o conceito do empregado aprendiz.

O Manifesto da Escola Nova, em 1932, que incorporou os princípios da formação do homem para agir na sociedade brasileira, também é outro exemplo que pode ser visto. Segundo Wiederkehr (2009, p. 6), “nessa época, o desenvolvimento do Brasil urgia modificar o formato da educação, pois o aumento da indústria requeria maior preparação dos trabalhadores”. Nesse sentido, mais precisamente ao longo da década de 1940, no bojo do processo de industrialização brasileira, ocorreu o deslocamento de todo o ensino profissional para o

ensino regular de nível médio, fazendo com que sucedesse um processo gradual rumo à valorização do ensino profissional, principalmente do industrial, “em razão das exigências propostas pelas mudanças tecnológicas daquela época, prevista na Lei Orgânica do Ensino Industrial, assinada em 30/01/1942” (WIEDERKEHR, 2009, p. 06).

Dessa forma, subordinado à Confederação Nacional da Indústria (CNI), foi instituído em 22 de janeiro de 1942 o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) por meio do Decreto-lei 4.048/42¹, cujas funções eram: organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para capacitação de trabalhadores e ministrar ensino continuado de aprendizagem, aperfeiçoamento e especialização de mão de obra. Assim, verificamos as primeiras iniciativas para o trato do jovem com questões relacionadas à preparação para o mercado de trabalho, porém, vinculadas a uma mobilização em torno da formatação do ensino brasileiro com vistas a atender às novas exigências econômicas.

Entre os anos 1960 a 1980, os movimentos estudantis, relacionados ao ‘desenvolvimento do país’, organizado indiretamente contra as gerações mais velhas e diretamente contra um poder e um regime político que não facilitava a participação dos jovens ao nível institucional, estigmatizavam o comportamento da juventude à insurgência (PAIS, 1990), associando os problemas de revolta à marginalidade e delinquência.

Os principais programas daquele período tinham o propósito de prevenir “condutas delituosas” por parte dos jovens, pois havia grande participação dos “novos movimentos estudantis”, cujos membros eram especialmente oriundos de áreas caracterizadas por situações de marginalidade econômica e social, na sua maioria, eram excluídos da educação e do acesso a serviços e bens coletivos. Entretanto, não nos custa lembrar o cenário político e econômico do período em nível mundial, tendo em vista que naquele momento predominavam os (des)ajustes econômicos, sociais e políticos que os Estados Nacionais

¹ A concepção de uma série de instituições com competências semelhantes em cada categoria profissional e por setor, denominadas de Sistema ‘S’, se dá a partir de então. Na indústria: SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e SESI - Serviço Social da Indústria (1946); No comércio: SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio e SESC - Serviço Social do Comércio (1946); Na agricultura: SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (1991); Transporte: SEST - Serviço Social de Transporte e SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (1993); Cooperativismo: SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo; Outras áreas: SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (1972) (MELO, 2012).

experimentavam, com a bipolaridade, os conflitos armados, os regimes ditatoriais, a grave situação de pobreza e a transição produtiva.

Em virtude do grande alcance que as demandas sociais dos jovens começaram a assumir, a Organização das Nações Unidas (ONU) assumiu em 1965 o compromisso com a juventude mundial. Na ocasião, os Estados-membros assinaram a Declaração sobre o Fomento entre Juventude dos Ideais de Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos. No entanto, é com a instituição do Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz, em 1985, que o tema alcança sua devida visibilidade.

Dessa forma, no final do período conhecido como “anos de ouro do capitalismo”, a (ONU), instituiu no ano de 1985 o Ano Internacional da Juventude. Este é considerado um importante marco internacional da literatura acerca da obrigação dos países em desenvolver políticas públicas para juventude. Este período, que foi tomado pela ONU para instaurar um importante marco, partiu da necessidade de mudança da situação de um campo de conflitos ao qual a juventude se encontrava imersa e envolvida em problemas de delinquência, de violência e de elevado nível de pobreza.

Nesse contexto, as primeiras ações específicas destinadas aos jovens no Brasil situaram-se na área da saúde, relacionadas à prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST/AIDS³²), drogação, acidentes de trânsito e gravidez precoce, culminando com a criação do Programa Saúde do Adolescente (PROSAD), (SPOSITO E CARRANO, 2003).

Pouco tempo depois, no período da redemocratização brasileira, quando o foco de discussão era a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) inaugura um importante marco jurídico para o trato infantojuvenil ao entrar em vigor em 1990. O ECA passaria, então, a balizar todas as ações estatais no campo da juventude. Porém, se tomarmos por idade cronológica, as ações públicas atingiriam apenas o conjunto de indivíduos que abrangessem até a maioridade (ou seja, até os 18 anos), excluindo um amplo conjunto de indivíduos jovens mais velhos, porém, que enfrentavam os mesmos problemas dos indivíduos menores legalmente, pois estes ainda viviam excepcionalmente em condição juvenil.

Não é intenção desta pesquisa negar que foi uma conquista importante à condição das crianças e dos “jovens adolescentes” a instauração do Estatuto da Criança e do Adolescente no marco da redemocratização brasileira. Porém, convém mencionar que durante

muito tempo, praticamente todos os serviços e programas montados, tanto pelo Estado como por entidades da sociedade civil, adotaram como limite máximo os 18 anos, ficando o restante da juventude abarcada por projetos relacionados a sociedade como um todo. Para a UNESCO (2004, p. 86):

Tradicionalmente, os jovens, como analisado, destacaram-se em mobilizações por projetos relacionados à sociedade como um todo, e não somente por dimensões mais específicas de sua existência. Verifica-se que o entendimento predominante é aquele que considera que aos maiores de 18 anos são assegurados direitos que se garantem também a toda a população brasileira, sem se fazer quaisquer tipos de distinção. [...] Para a doutrina legal brasileira, baseada na legislação e na jurisprudência (decisões dos Tribunais), o segmento compreendido entre os 18 e 24 anos é incluído na categoria “maioridade” ou “adulto”, sem uma delimitação cronológica específica.

Dessa forma, a falta de marco conceitual que caracterizasse o perfil das juventudes demandantes de ações públicas impedia a construção de políticas eficazes e abrangentes, pois, de um lado, o ECA outorgava direitos apenas à faixa etária que atingisse até os 18 anos, ficando o restante da população descoberta e vulnerável, vivendo em meio a conflitos nos quais eram superpostos os deveres e vivência de adultos com vivências e demandas de adolescentes. Por exemplo, a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), aprovada em 1993, trata somente sobre crianças e adolescentes contemplados pelo ECA, deixando o segmento populacional de 18 a 29 anos fora dos sistemas e mecanismos de proteção social previstos em tal instrumento legal (UNESCO, 2004).

Desse modo, em 1990, os temas da criminalidade e do combate à violência passaram a ser o clamor público por políticas públicas no Brasil, haja vista os alarmantes indicadores de criminalidade e delinquência juvenil do período, que permaneceram até o segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1999; 1999-2003). No entanto, foi especificamente no ano de 1997 que teve efetivamente a resposta pragmática a uma demanda por parte da esfera pública brasileira relacionada à violência dos jovens. A visibilidade foi resplandecida devido à repercussão nacional do assassinato do índio pataxó, Galdino Jesus dos Santos, no Distrito Federal, que foi incendiado enquanto dormia, em uma parada de ônibus, por cinco jovens oriundos de famílias da classe média (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 30; SILVA; ANDRADE, 2009, p. 48).

Dessa forma, concomitante a esses acontecimentos que marcaram a sociedade juvenil brasileira, os indicadores de desemprego

juvenil, de pobreza e precarização social vão se alarmando e no final da década de 1990 explodem. Com a predominância das políticas que articulam ações em torno da “inclusão e da assistência”, nesse período, assiste-se à proliferação de programas voltados à inclusão social dos jovens no mundo do trabalho via oficinas de capacitação e de curta duração. Para Sposito e Carrano (2003, p. 31), “alguns programas assumiram sobremaneira o fetiche da capacitação do jovem para um mercado de trabalho de poucas oportunidades”. Desse modo, responder aos imperativos do mercado de trabalho em razão das transformações produtivas no país passa a ser tão importante para o jovem na sociedade contemporânea como respirar ou alimentar-se (WIEDERKEHR, 2009).

De fato, entre os anos 1930 e 1970, o problema do desemprego no Brasil foi relativamente pequeno, já que a economia nacional apresentava elevadas taxas de crescimento econômico. A elasticidade emprego/PIB era elevada, isto é, um aumento no crescimento econômico elevava rapidamente o nível de emprego. Contudo, uma década depois, o país sofreu com sucessivas crises de instabilidade econômica e o desemprego alcançou patamares nunca vistos (POCHMANN, 2006), fazendo com que iniciativas emergenciais no campo do mercado de trabalho fossem introduzidas pelos governos.

Nesse sentido, *vis-à-vis* ao agravamento dos problemas econômicos e sociais, o governo brasileiro ampliou uma série de medidas (compensatórias) que atuaram na redução do desemprego e da pobreza absoluta de modo geral que atingiam a população jovem. Tais medidas pautavam, principalmente, na transferência de renda direta para as famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. Contudo, deve-se acrescentar que os problemas de “ajustamento social” da juventude relacionados à preocupação com a questão do desemprego, do fracasso educacional, da falta de experiência e qualificação profissional dos jovens, também surgem como questões centrais na pauta de ação de alguns governos nos anos 1990 (SANTOS; APOLINÁRIO, 2005) e culminou com a adoção de medidas que atuam na área da formação e capacitação profissional.

Nesse raciocínio, a partir de 1996, para se constituir numa rede de proteção social emergencial para famílias em situação de pobreza, o Brasil passa a fazer uso de programas de transferência de renda que associava ações de transferir recursos monetários à família ou indivíduos de baixa renda, articulados com o desenvolvimento de outros programas complementares, abrangendo principalmente o campo da saúde, da educação e do trabalho (CACCIAMALI, 2004; SILVA; SILVA, 2008). Entre

os programas mais bem sucedidos na época, situam-se o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), criado em 1996, e ações instituídas no governo de Fernando Henrique Cardoso ao longo dos anos 1999 e 2001, como Bolsa Escola (Ministério da Educação - MEC), Auxílio Gás (Ministério de Minas e Energia - MME), Bolsa Alimentação (Ministério da Saúde - MS) e o Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Humano e Social (Ministério da Previdência e Assistência Social - MPAS), que no governo de Luís Inácio Lula da Silva (em 2004) foram unificados e incorporados ao Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) dando origem ao Programa Bolsa Família (PBF) (MELO, 2012).

Com a relação às medidas que consistiam em “facilitar” a entrada do jovem no mercado de trabalho e/ou ajustá-lo aos requisitos do mercado no período, merece destaque a concepção do Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR) que passou a vigorar em 1996. Este plano surgiu em paralelo à rede de educação profissional e tecnológica já existente no âmbito do sistema de ensino (a formação profissional do PLANFOR não era substitutiva à educação básica apenas era complementar), que teve vigência entre os anos de 1995 e 2002.

Portanto, de modo geral ao longo do século XX, pode-se elencar que as ações estatais destinadas ao segmento em questão eram determinadas pelos problemas de exclusão dos jovens da sociedade e os desafios de como facilitar sua transição linear à integração com o mundo adulto. Tais ações eram modeladas através dos seguintes eixos: da ampliação da educação, do uso do tempo livre, do controle dos movimentos sociais juvenis, da prevenção de delitos e do enfrentamento da pobreza.

O SÉCULO XXI E A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO: DO ENFRENTAMENTO DA POBREZA À INSERÇÃO DOS EXCLUÍDOS NO MERCADO DE TRABALHO

O século XXI inaugura um novo período de demandas sociais juvenis, cuja ênfase se dá a partir da necessidade de compensar as deformidades criadas pelo movimento oscilatório da economia capitalista. Deformidades estas que reforça a pobreza e desigualdade de renda; impõe dificuldades de inserção e permanência do jovem no mercado de trabalho; facilita o seu contato com o mundo do crime e amplia os níveis de marginalidade e violência juvenil. É neste mesmo período que também se configura um importante marco institucional para a juventude, pois, começa-se a criação de instituições e programas voltados especificamente à população jovem no Brasil.

Nesse contexto, as entidades estatais e a sociedade civil identificavam que havia uma retroalimentação entre a violência e a situação educacional e laboral dos jovens. Daí, considerando o ambiente econômico desfavorável à geração de emprego, vão surgindo ações do poder público ligando a transferência de renda condicionada com a manutenção dos jovens na escola como forma de mantê-los longe dos problemas e ao mesmo tempo apoiarem suas trajetórias entre educação e trabalho e melhorarem a distribuição de renda (COSTA, ROCHA; SILVA, 2018).

Devido ao baixo, instável e, muitas vezes, recessivo desempenho econômico nos anos 1990 e 2000, e do aumento do desemprego estrutural, a discussão da qualificação profissional tornou-se a “arma” fundamental para enfrentar os impactos negativos do período. Inicialmente, em 2003, deu-se a formulação do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), cujo objetivo era reforçar a qualificação socioprofissional para assegurar a inclusão social e a inserção do jovem no mercado de trabalho, sobretudo na obtenção do seu primeiro emprego. O PNPE era composto pelas modalidades: o Consórcio Social da Juventude, o Empreendedorismo Juvenil e o Jovem Aprendiz (PNPE/MTE, 2003).

O Consórcio Social da Juventude oferecia aos jovens a oportunidade de aprender disciplinas gerais e capacitação profissional específica durante quatro meses, com uma ajuda financeira de uma bolsa auxílio e vale-transporte. O Empreendedorismo Juvenil estimulava e fomentava a geração de oportunidades de trabalho, negócios, ocupação, inserção social, organização e visão empreendedora da juventude. O Jovem Aprendiz dava oportunidade para jovens de 14 a 24 anos aprenderem um ofício ou profissão com contrato de trabalho determinado. As grandes e médias empresas qualificavam profissionalmente jovens por meio do “Sistema S” ou entidades especializadas (PNPE/MTE, 2003) (grifo nosso).

Contudo, os resultados do programa mostraram que, inicialmente, ele não apresentou os efeitos esperados, visto que as principais ações se pautavam na subvenção econômica, e, ela não teve a adesão esperada das empresas. Em virtude desses resultados, da resistência dos sindicatos e desinteresse das empresas, no ano seguinte, o PNPE passou por uma reformulação e o foco dos programas passou a se orientar às ações de qualificação dos jovens.

Dessa forma, as ações alinhadas ao Programa Bolsa Família são as que vêm ganhando preferência atualmente. Conforme visto, o PBF foi

implantado em 2004, porém, é fruto da junção de ações pulverizadas que estavam presentes em diversos ministérios, como os da Educação; de Minas e Energia; da Saúde e o da Previdência e Assistência Social, que depois de unificados permaneceu neste último. Assim, a partir de sua implantação, o PBF passou a operar com três modalidades de benefícios, quais sejam: I) o Benefício Básico, pago às famílias com renda per capita de até R\$ 60,00 por mês, independente da composição familiar; II) o Benefício Variável, pago às famílias com renda per capita de até R\$ 120,00 por mês e que tenham crianças ou adolescentes de até 15 anos, podendo receber até três Benefícios; e o III) Benefício Variável Jovem pago às famílias que tenham adolescentes de 16 até os 18 anos matriculados na escola; cada família pode receber até dois BVJ (IPEA, 2010).

Ainda em 2004, o Brasil começa a apresentar os primeiros passos para formular uma política pública nacional para juventude, representando uma “nova geração” de políticas públicas destinadas aos jovens. Autores como Sposito e Carrano (2003), UNESCO (2004) e Aquino (2009) atestam que neste ano, um Grupo Interministerial, formado por representantes dos 19 ministérios, secretarias especiais e integrantes do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), identificaram que as ações voltadas exclusivamente a este público eram frágeis e fragmentadas institucionalmente, com grandes paralelismos, limitações e falta de recursos de diversas naturezas, havendo a necessidade de criação de uma instância de coordenação e articulação dessas ações. Esse diagnóstico culminou com a criação de três instituições estatais que tratam sobre a juventude, em 2005, a saber: a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária (Projovem).

Nesse sentido, o Projovem passou a ser a principal política pública para a população jovem brasileira gerida no âmbito da SNJ. Destaca-se que até o momento da criação do Conjuve e da SNJ, o Brasil e grande parte dos países da América Latina não possuíam um marco legal capaz de aglutinar as normas relativas às políticas públicas destinadas aos jovens em torno de um órgão público governamental específico, que pudesse coordenar os projetos e programas voltados à juventude que por ocasião circulavam em várias esferas do governo, tais como ações nas áreas de educação, cultura, trabalho, desporto e lazer, saúde e cidadania. Como também, carecia de um marco específico que delimitasse a faixa etária para orientação dos gestores nas formulações de políticas públicas exclusivamente para os jovens e suas demandas etárias (SNJ, 2010).

A SNJ é um órgão executivo ligado à Secretaria Geral da Presidência da República, sem *status* de ministério. Por ser um órgão executivo, ela assume o papel de coordenar as iniciativas realizadas pelos diversos ministérios, como também é responsável pela execução do Projovem. Assim, a criação da SNJ, do Conjuve e do Projovem inaugurou de fato a primeira Política Pública para Juventude no Brasil, que articulasse as diversas demandas sociais da juventude.

O Programa Nacional de Inclusão dos Jovens (Projovem) possui dois momentos históricos, o primeiro que data de 2005 quanto a sua elaboração original, e o segundo que data de 2007 com sua reformulação. Inicialmente, o Projovem Original era um programa nacional de caráter emergencial que tinha como objetivo central possibilitar a retomada dos estudos de jovens entre 18 e 24 anos que completaram a quarta série (hoje 5º ano), mas não a oitava série (9ºano) do ensino fundamental e não tinham vínculo empregatício. Assim, os jovens atingidos eram os que estavam na base da pirâmide social, excluídos do sistema educacional e do emprego, sendo estes contemplados com educação formal, formação profissional e auxílio financeiro em contrapartida à realização de ações comunitárias e a participação nas atividades oferecidas (SNJ, 2010).

Contudo, como forma de mudar o quadro de não reversão da exclusão, surgiu a proposta de unificação de outros seis programas voltados para a juventude e da gestão compartilhada entre a SNJ e os ministérios do Trabalho e Emprego, do Desenvolvimento Agrário, do Desenvolvimento Social e o Ministério da Educação, e cada modalidade do Projovem ficou a cargo de um órgão responsável pela execução.

Dessa forma, a partir de 2007 foram acrescentados ao Projovem Original programas nas áreas de cidadania, ação comunitária, esporte, cultura e lazer. Os programas usados para se integrar ao Projovem deram origem a novas modalidades do Projovem Integrado, ficando distribuídos da seguinte forma: para o Ministério da Educação (MEC) foram distribuídos dois programas: primeiro, o ‘Saberes da Terra’ que originou o ‘Projovem Campo’², segundo o ‘Projovem Original’ que originou o ‘Projovem Urbano’³; o Ministério do Trabalho ficou a cargo do ‘Projovem

² As ações do Projovem Campo eram: a) Jovens de 18 a 29 anos, b) duração de 24 meses, c) auxílio financeiro de R\$ 100,00, d) jovens que atuam na agricultura familiar, e) elevação de escolaridade, com a conclusão do ensino fundamental, f) capacitação profissional.

³ As ações do Projovem Urbano eram: a) Jovens de 18 a 29 anos, b) duração de 18 meses, c) bolsa mensal de R\$ 100,00, d) elevação de escolaridade com a conclusão

Trabalhador’, que foi originado da junção dos programas ‘Juventude Cidadã, Consórcio Social da Juventude e Jovem Empreendedor (Juventude Escola Fábrica)’⁴; e, por fim, o Ministério do Desenvolvimento Social ficou responsável por coordenar o ‘Projovem Adolescente’⁵ originado do programa ‘Agente Jovem’ (SNJ, 2010).

Outro grande marco institucional e jurídico na época foi o Projeto de Lei nº 4.529/2007 sobre o Estatuto da Juventude, promulgado somente em 2013 sob a Lei nº 12.852/2013. O Estatuto passou a dispor sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), além de estipular a faixa etária denominada jovem no Brasil, que no caso representa as pessoas que compreendem a faixa etária entre 15 e 29 anos de idade, valendo para os jovens que se encontram entre 15 a 18 anos o que está constante no ECA. Assim, os Estatutos propõem, dentre outras coisas, o reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares.

Portanto, os anos 2000 representa um grande marco institucional e histórico para as políticas de juventude, evidenciando que os caminhos seguidos pelas entidades e seus projetos focados na juventude atualmente configuram a existência de um bom desenho institucional. Contudo, tal desenho não assegura a unidade dos órgãos que unifique os caminhos da gestão, em direção à consolidação dessas políticas. Apesar de não ser o foco deste trabalho, alguns avaliadores de políticas de juventude admitem que estamos em um período de progresso no arcabouço institucional, contudo, trata-se de um progresso cheio de descompassos.

Outras avaliações baseadas nas diretrizes dos programas evidenciam que o governo brasileiro optou por focar em um conjunto de ações diversas que impactam em dois vieses. Um dos vieses se trata dos programas destinados aos jovens em situação de *risco social*, e o segundo se trata dos programas que focam o jovem como *protagonista social* (grifo

do ensino fundamental, e) qualificação profissional, f) participação em ações de cidadania.

⁴ As ações do Projovem Trabalhador eram: a) Jovens de 18 a 29 anos, b) duração de seis meses, c) auxílio mensal de R\$ 100,00, d) cursos de qualificação de 600 horas/aula, e) jovens desempregados e de famílias com renda per capita de até meio salário mínimo (SNJ, 2012).

⁵ a) Jovens de 15 a 17 anos, b) duração de 24 meses, c) auxílio mensal de R\$ 30,00, d) Jovens em situação de risco social ou que integram o Bolsa Família, e) oferece proteção social básica e assistência às famílias (SNJ, 2012).

nosso). Dessa forma, o primeiro viés recai nas políticas de combate à pobreza com a atuação de mecanismos de transferências de renda. O segundo eixo tem como referência as políticas de inserção no mercado no mercado de trabalho. Conjugadas, representam políticas de inclusão social e possibilitam que indivíduos tenham acesso a trabalho e escapem da pobreza e da marginalização, uma vez que os programas propõem conjugar a ampliação da escolaridade, a formação profissional e o repasse de auxílio financeiro aos jovens demandantes destas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as diversas áreas de políticas públicas que atendem as necessidades da juventude, é a educação que aparece como o elo das ações. Tal afirmação pode ser dita à medida que se verifica ações cujo eixo se encontra na educação, orbitando ora no controle social, ora na promotor social nas diversas políticas aplicadas à juventude brasileira.

Dessa forma, diversos autores que trataram sobre as políticas públicas para a juventude delimitam quatro períodos distintos: 1º: entre 1950 e 1980, com políticas que visavam adequar o uso do tempo livre dos jovens ampliando a educação; 2º: entre 1970 e 1985, visavam manter o controle social dos jovens mobilizados dos “anos rebeldes”; 3º: entre 1985 e 2000, cujo foco estava no enfrentamento da pobreza e na contenção da violência contra/da juventude, com a prevenção do delito; e, 4º: entre 1990 e 2000, quando entram em cena as políticas de inserção do jovem excluído no sistema laboral.

No caso do Brasil, o paradigma vigente até o período pré 1970 contribuía para a formulação de ações que conjugava a perspectiva de controle social, ordem e segurança, enfrentamento da pobreza e o uso do tempo livre com a ampliação da educação e formação profissional. No período pós 1970, o Brasil passou a aliar tais ações com as transferências de renda à população dado os problemas alarmantes de pobreza e extrema pobreza das famílias.

Portanto, percebe-se, no decorrer do texto, que o governo brasileiro fez uso de diversas políticas ao longo de sua história recente. Optou por focar em um conjunto de ações que traduzem um *mix* dual entre os jovens em situação de risco social, pautadas na segurança e controle social, *versus* os jovens em situação de exclusão social, pautadas na renda e empregabilidade. E a educação surge como eixo norteador de tais políticas, independente do paradigma de análise da juventude.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Lusénir Maria C de. *A juventude como foco das políticas públicas*. In CASTRO, Jorge Abraão de. AQUINO, Lusénir Maria C. de Aquino. ANDRADE, Carla Coelho de. (org). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília. IPEA. 2009.

CACCIAMALI, Maria Cristina. *Transferência de renda ou sistema público de emprego e trabalho? Rumo à harmonização das políticas ativas de mercado de trabalho no Mercosul. Generando empleo decente en el Mercosur. Empleo y estrategia de crecimiento: el enfoque de la OIT*. Lima. OIT. 2004. Disponível em: <http://www.itcp.usp.br/drupal/node/259>. Acesso em: 13 de jan. 2012

COSTA, Joana. ROCHA, Enid. SILVA, Claudia. *Voces de la juventud en Brasil: aspiraciones y prioridades*. In: NOVELLA, Rafael et all. *Millennials en América Latina y el Caribe: ¿trabajar o estudiar? /*. Banco Interamericano de Desarrollo, 2018.

ERIKSON, E. H. *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

GROPPO, Luís Antonio. *A condição juvenil e as revoltas dos subúrbios na França*. Política & Sociedade. Dossiê Juventude, movimentos e contestações. v. 5, n. 8. 2006. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1805/1564>. Acessado em 03 maio 2017.

GROPPO, LUÍS ANTONIO (2009): O funcionalismo e a tese da moratória social na análise das rebeldias juvenis. *Estudos de Sociologia* V. 14, Nº26. Araraquara: UNEP.

GROPPO, Luís Antonio. *Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes*. *Revista Última Década* Nº33, Cidpa Valparaíso, Dezembro de 2010, p. 11-26.

IANNI, Octávio. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. 2.ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 1977.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *IPEA 46 anos: Uma breve retrospectiva sobre as políticas sociais no Brasil*. In: *O Brasil em 4 Décadas*. Brasília. 2010: (Texto para discussão nº 1500).

KRAUSKOPF, Dina. *La contrucción de políticas de juventud en América Latina*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires. 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101023014421/krauskopf.pdf>. Acesso em 24 abr. 2017.

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

POCHMANN, Márcio. *Rumos da política de trabalho no Brasil*. In: SILVA, e Silva (org). *Políticas Públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo*. São Paulo. Cortez. São Luís, MA. 2006.

SANTOS, Valério Gomes dos. APOLINÁRIO, Valdênia. Evolução do emprego juvenil: estudo à partir da RAIS/MTE para o Brasil, Nordeste e Rio Grande do Norte (1989 – 2004). *Revista FAL*. V. 1 art.5. Natal. 2005. Disponível em: <http://mail.falnatal.com.br:8080/revista-nova/a5-v1artigo5.pdf>. Acesso em 13 de out. 2008.

SILVA, Enid Rocha Andrade da. ANDRADE, Carla Coelho de. *A Política Nacional de Juventude: avanços e dificuldades*. IN: CASTRO, Jorge Abraão de. AQUINO, Luseni Maria C. de. ANDRADE, Carla Coelho de. (org). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. IPEA. Brasília. 2009

SILVA E SILVA. Maria Ozanira da. *O Bolsa família no enfrentamento à pobreza no Maranhão e Piauí*. Teresina: Editora Gráfica da UFPI, 2008.

SNJ. Secretaria Nacional de Juventude. *Guia das políticas públicas de juventude*. Brasília. 2010. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/guia/view>. Acesso em 18 dez. 2011.

SOARES, Alexandre B. (org). *Juventude e elos com o mundo do trabalho: retratos e desafios*. São Paulo. Cortez. 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventude e Políticas Públicas no Brasil*. *Revista Brasileira da Educação*. Set. a dez.[s.l.]. 2003. nº 24. p. 16-39. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>. Acesso em 18 dez. 2011.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Políticas públicas de/para/com as juventudes*. Brasília. UNESCO. 2004. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/politicas-de-para-com-a-juventude>. Acesso em: 18 de jan. 2012.

WIEDERKEHR, Alessandra Helena. *Políticas Públicas Educacionais e o acesso do jovem ao mercado de trabalho*. In: *Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"*. Campinas, SP. 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/XFEnZpu.pdf. Acesso em 20 de jun. 2012.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DE JOVENS NO ENSINO MÉDIO

Brunna Thais Reis Sales

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a investigar duas categorias relevantes para a compreensão de dimensões sociais, são elas: os jovens e a Educação Física. Os jovens, e as juventudes, estão sempre em evidência nas discussões acadêmicas e diferentes instituições por chamar atenção em seus modos de ser, de produzir culturas e suas representações difundidas na sociedade. No entanto, só mais recentemente as investigações começaram a valorizar as opiniões desse público na tentativa de construir pesquisas qualitativas, considerando a forma de ver a própria vida e entender como vivem esses sujeitos.

É comum os meios midiáticos interferirem na compreensão dessa categoria, apresentando imagens de juventude pré-estabelecidas na tentativa de convencer a população que, por um lado, ser jovem é uma fase da vida que proporciona a sensação de liberdade, vigor, prazeres, descobertas, beleza, e instiga outras faixas etárias a essa busca, como um aprisionamento pela indústria da beleza determinada; e, por outro lado, apresentam uma imagem dos jovens com comportamentos rebeldes, crises de identidade e uma fase difícil, com finalidade de despolitização e descrédito de sujeitos que podem ameaçar a estrutura social, em virtude de seu vigor físico e espírito criativo.

A Educação Física, outra categoria aqui estudada, é uma área do conhecimento que recebe influência de diferentes ciências em seus diferentes campos de atuação, desde as ciências biológicas até as ciências humanas e sociais. Historicamente foi usada de diferentes formas para alcançar objetivos de grupo sociais específicos, mas, ao longo do tempo, busca-se afirmar e defender seu objeto de estudo e identidade própria. A Educação Física, independente do seu espaço de atuação profissional, tem como finalidade ampliar a cultura corporal, utilizando as habilidades físicas e motoras, levando em consideração o sujeito em todas as suas dimensões de ser humano.

Essa definição de Educação Física se deu através de muitos estudos ao longo dos anos. No entanto, a princípio foi utilizada com objetivos militares, higiênicos e eugênicos, caracterizando uma visão mecanizada do movimento humano, a busca pela superação dos limites

esportivos e formação dos super atletas; também foi utilizada como meta no uso da Educação Física no ambiente escolar. Com a influência das ciências humanas e sociais, a visão biologicista foi superada e o movimento humano passa, neste momento, a ser considerado pertencente, também, de fatores sociais e culturais nas sociedades.

Assim, o objetivo mais amplo dessa pesquisa é compreender a importância da Educação Física na perspectiva de jovens, no Ensino Médio, e seguido por outros objetivos mais específicos que é entender a categoria dos jovens em seu contexto sócio-histórico e cultural; investigar a história e concepção da Educação Física; apreender a percepção que os jovens atribuem à educação e à educação do corpo para a formação humana.

Portanto, pretende-se unir as duas categorias para entender a educação do sujeito, de forma ampla, e a educação do corpo a partir da visão de jovens do segundo ano do Ensino Médio. Investigando os jovens, com foco na Educação Física, a pesquisa se fundamenta a partir das Representações Sociais de Sergie Moscovici, psicólogo francês que estudou sobre as conversações cotidianas. Ele demonstrou que as pessoas e a sociedade possuem explicações para os fenômenos sociais, a partir do senso comum, construídas nas conversas ordinárias que nos fazem compreender as coisas, os valores, as normas, os comportamentos e as atitudes e acabam seguindo um padrão (SPADONI, 2016).

Dessa forma, o percurso metodológico utilizado será por meio da pesquisa qualitativa, que implica em investigar pessoas, fatos e locais como objeto de estudo, buscando interpretar e compreender os sentidos e significados dos acontecimentos de determinado grupo social (CHIZZOTTI, 2003). A pesquisa qualitativa tem como proposta conhecer o processo social e as relações construídas pelos grupos, considerando os sentidos que os integrantes atribuem à realidade em que vivem, valorizando mais as questões de qualidade em detrimento da quantidade.

Para a realização deste trabalho, foram feitas pesquisas de levantamentos bibliográficos em livros, artigos, teses e dissertações sobre as categorias: jovens e Educação Física. Em seguida, foi realizada a pesquisa de campo que se deu por meio de questionário e entrevistas aplicadas a jovens do Ensino Médio. O questionário e as entrevistas foram conduzidos pela própria pesquisadora, no interior de uma escola estadual, com horários e dias pré-estabelecidos entre a pesquisadora e a direção/coordenação da escola, em um ambiente neutro sem interferências de ruídos, barulho ou pessoas que pudessem atrapalhar o andamento da pesquisa. Foi utilizado um gravador de voz, para que,

posteriormente, as informações fossem transcritas e analisadas, com fins acadêmico-científicos.

Optou-se pela entrevista aprofundada para a coleta de dados, por entendê-la como a maneira mais realista de explorar a comunicação oral decorrente da interação entre o pesquisador e o interrogado, com intenção de diminuir qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas (BOURDIEU, 1997).

A entrevista não é a única, mas é uma das principais técnicas das pesquisas qualitativas, permitindo uma capacitação imediata de informações desejadas, pela criação da relação entre entrevistador e entrevistado (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

A pesquisa de campo ocorreu em uma escola estadual, em Goiânia, que atende jovens no Ensino Médio, da educação básica brasileira, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, no período matutino, matriculados no segundo ano. O projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa da PUC-GO, e aprovado com o protocolo 69428217.5.0000.0037.

Na escola, havia 75 jovens matriculados, nos 2º anos de Ensino Médio, que se prontificaram a responder o questionário socioeconômico e cultural, exceto uma jovem. Totalizando, então, 74 participantes da aplicação do questionário nesta pesquisa. Desse total de 74 jovens, 10 foram selecionados para a entrevista, sendo cinco meninas e cinco meninos com faixa etária entre 15 e 18 anos. Os critérios de seleção dos jovens foram: ser jovens de faixa etária entre 15 e 24 anos, estar devidamente matriculado no ensino médio, no segundo ano, e fazer Educação Física nas aulas na escola e fora da escola simultaneamente.

Os jovens selecionados, pelo questionário, a participar da entrevista foram convidados por carta convite. Os que tinham idade igual ou acima de 18 anos, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os que tinham idade menor que 18 anos, assinaram o Termo de Assentimento, e foi entregue aos seus responsáveis legais uma autorização para participar da pesquisa de campo, contendo todas as informações necessárias sobre a pesquisadora e sobre a pesquisa.

OS JOVENS PARTICIPANTES

O primeiro jovem selecionado (J1), do 2º ano A, tem 17 anos, nasceu em Goiânia (GYN), é solteiro, considera-se pardo, mora no setor Leste Universitário, não possui religião, não tem filhos. Hoje mora com a irmã mais nova, com a prima, com a tia e com a mãe, que é técnica em

enfermagem, nascida no Pará e veio pra Goiânia por questão de emprego. O jovem já trabalhou, mas atualmente não está trabalhando.

A segunda jovem selecionada para a entrevista (J2), do 2º ano A, tem 17 anos, nasceu em Goiânia (GYN), é solteira, considera-se preta, mora no Parque das Laranjeiras, diz-se evangélica e não tem filhos. Mora com a avó e uma tia, porque não tem proximidade com o pai e a mãe está no interior. A mãe trabalha na zona rural, a avó e a tia trabalham na limpeza de um hospital. Hoje a jovem não está trabalhando.

A terceira jovem a ser entrevistada (J3), do 2º ano C, tem 18 anos, nasceu em Barreiras (BA), é solteira, diz ser cristã, considera-se branca, não tem filhos e mora no setor Santa Genoveva com o pai, que é vendedor, com a mãe, que é cozinheira, e uma irmã mais nova. Em função da irmã mais velha, que tinha uma gravidez de risco, a família se mudou para Goiânia no intuito de ajudá-la. A jovem trabalha em uma empresa aérea, fazendo lanches para mandar para dentro dos voos. E diz ter uma boa relação com a família.

O quarto jovem a participar da pesquisa (J4), do 2º ano C, tem 18 anos, nasceu em Goiânia, é solteiro, considera-se branco, não tem religião, não tem filhos, tem dois irmãos. Mora no Jardim Novo Mundo com a irmã mais velha, que está grávida e com a mãe, que está desempregada. Possui uma boa relação com a mãe e com o pai, mesmo que não o veja com muita frequência. Hoje é ele que sustenta a casa, trabalhando em uma sauna, recolhendo toalhas, chinelas e serviços gerais no emprego.

O quinto jovem (J5), do 2º ano C, tem 18 anos, nasceu em Goiânia (GYN), não definiu seu estado civil, considera-se branco, não possui religião, é ateu, não possui filhos. Mora no setor Novo Mundo só com a mãe, que é copeira e promotora e diz ter uma boa relação com a mãe, apesar de eventuais brigas, vistas pelo jovem como discussões normais. Já trabalhou em lojas de *fast food*, no *shopping*, no entanto, não está trabalhando atualmente.

A sexta jovem entrevistada (J6), do 2º ano C, tem 17 anos, nasceu no Gama (DF), é solteira, considera-se parda, não possui religião, não tem filhos. Hoje mora em Senado Canedo com o irmão e a mãe, que trabalha nos serviços gerais no Fórum, e se separou do pai da estudante, porque ele sofre de alcoolismo. A mãe nasceu no Maranhão, o pai nasceu no Céara, e veio para Goiânia transferido pela empresa na qual o pai trabalhava como mecânico de aeronave, e hoje está encostado pelo INSS.

O sétimo jovem (J7), do 2º ano C, tem 15 anos, nasceu em Rio Verde (GO), considera-se pardo, não possui religião, não tem filhos. Mora no setor Negrão de Lima com a mãe, que é fonoaudióloga, nascida em Rio

Verde e veio para Goiânia em busca de melhores condições de estudo e emprego. Não tem muita proximidade com o pai e a relação com a mãe é conflituosa.

A oitava entrevistada (J8), 2º ano C, tem 17 anos, nasceu em Goiânia (GO) é solteira, considera-se branca, não tem filhos. Mora com a bisavó (92 anos) e a avó (60 anos), que era cozinheira em uma escola e hoje está aposentada. Trabalha como menor aprendiz, no Pró-Cerrado na secretaria da Fazenda. A estudante não tem uma boa relação com a mãe e diz que a relação com o pai está melhorando com o tempo.

A nona jovem a participar da entrevista (J9), do 2º ano D, tem 17 anos, é solteira, considera-se parda, cristã e não tem filhos. Mora no Setor São Judas Tadeu com uma sobrinha, com a irmã e com a mãe, que é massagista. Diz ter uma boa relação com a família, apesar de não as ver com frequência, por falta de tempo. Trabalha em uma escola de curso, como recepcionista.

E o décimo, último, jovem a ser entrevistado (J10), do 2º ano C, tem 17 anos, é solteiro, considera-se pardo, não tem religião e não tem filhos. Mora no Setor Vila Nova com o pai, que é técnico agrícola, e com a mãe, professora aposentada. Diz ter uma relação muito boa com os pais. Não trabalha com carteira assinada, prefere ser autônomo e tem o sonho de completar os 18 anos para poder abrir sua própria empresa.

JUVENTUDE E JOVENS

Juventude e os jovens são temas que estão sempre em discussão nas instituições de ensino e nos meios midiáticos por envolver desafios, limitações e conquistas. São temas importantes para compreender a sociedade e que vêm ganhando atenção nas instituições de ensino com produções acadêmicas, tanto vindas da opinião pública quanto de instituições políticas governamentais ou não governamentais. Nos meios midiáticos, essas categorias recebem interferências na compreensão de seus conceitos e são interpretadas de acordo com interesses de classes ou com a indústria do consumo.

Abramo (1997) menciona que as produções científicas feitas sobre a juventude eram norteadas sobre os produtos ligados aos jovens (músicas, moda, estilo, entre outros) e aos problemas sociais nos noticiários como as drogas, crimes, violência e outros. Para a opinião pública, existem duas formas distintas de tematizar os jovens: a primeira é vinculada ao comércio de produtos específicos e tudo aquilo que relaciona a fase de jovialidade dessa fase da vida; e a segunda é

relacionada com os comportamentos e atitudes considerados rebeldes e fora da realidade do mundo dos adultos.

Em todas essas produções acadêmicas e em órgãos institucionais, os jovens são protagonistas centrais das discussões, porém, as investigações se limitam a torná-los agentes passivos dos problemas ou formular políticas públicas direcionadas a eles. Só mais recentemente as pesquisas se preocuparam em dar voz a esse público e buscam explorar a forma como pensam e refletem sobre os fenômenos que os cercam e a realidade em que vivem. Anteriormente, não eram considerados como sujeitos capazes de problematizar, refletir e propor ações na tentativa de solucionar os problemas atribuídos a eles (ABRAMO, 1997).

Considerar os jovens como seres acrílicos e passivos frente a suas realidades sociais e culturais pode ser devido à preocupação de não inseri-los nos processos de construções e consolidação da democracia do país, por ser aqueles com disposição física e criatividade para resolver problemas que servem para reproduzir a ordem social vigente. Pais (1990) percebeu a necessidade de desconstruir a teoria de que a juventude e os jovens são padronizados em suas crenças, valores, atitudes e comportamentos por entender que não existe uma única forma de ser jovem. O autor critica essa padronização dos jovens e apresenta dois eixos semânticos da categoria: o primeiro, como uma *unidade* que se refere à fase da vida de cada pessoa; e o segundo como *diversidade*, sendo que diferentes atributos sociais distinguem os jovens uns dos outros (classe social, estado civil, trabalhadores, etc.).

No segundo eixo – a diversidade – o autor se refere, então, à pluralidade das maneiras de ser jovem e olha-as a partir de duas correntes teóricas: a corrente geracional e a corrente classista. A corrente geracional discute a continuidade/descontinuidade dos valores dos jovens entre diferentes gerações, entre pais e filhos por exemplo. Os costumes, valores, modas entre essas gerações, quando jovens, são distintas. Já a corrente classista discute as reproduções das classes sociais em uma mesma geração, criticando quando os termos relacionados aos jovens vêm acompanhados de conceitos vulgares (PAIS, 1990).

Por isso, autores como Carrano (2002) e Dayrell (2010), também, consideram que não existe somente um modo de ser jovem nas sociedades. Consideram-nos como sujeitos capazes de pensar e agir dentro de suas realidades sociais, e seres produtores de diferentes formas de culturas. Utilizam o termo culturas juvenis para denominar a relativa autonomia que esses jovens possuem na produção de suas próprias identidades sociais. As culturas juvenis são processos simultâneos que se

aproximam ou se diferem a partir de símbolos, normas, crenças, valores e subjetividade de cada jovem, em sua esfera social de vida.

Dayrell (2003) considera os jovens como uma condição social e busca compreender como esses sujeitos sociais constroem diferentes modos de ser jovem, para além de imagens cotidianas sobre a juventude. E apresenta três imagens que representam os jovens inseridos na sociedade.

A primeira representação é considerar a juventude como um “vir a ser”, ou seja, ver os jovens em uma fase da vida entre a infância, que o ser deixa de ser uma criança, para se preparar para a fase adulta e se qualificar para vir a ser alguém na vida. A segunda representação é a visão romântica desta fase, indica o florescimento cultural, o mercado de consumo, o vigor, o prazer, a sensação de liberdade e de jovialidade. E a terceira representação é vista como os momentos de crises, comportamentos rebeldes e conflitos com a autoestima e personalidade (DAYRELL, 2003).

Portanto, de acordo com os autores citados acima, a juventude possui representações no senso comum que não corresponde à realidade de muitos jovens produtores de cultura e que precisam ser desconstruídas. As necessidades dessas desconstruções se afirmam diante das diferentes culturas juvenis que cada sujeito constrói de si mesmo, por ser um ser pensante, ativo e criativo em seu meio social. Assim, torna-se importante as investigações que dão vozes a esses jovens para expressar e opinar sobre os fenômenos que convivem cotidianamente.

Dessa forma, a educação é uma instituição presente na vida desses sujeitos e que merece receber suas opiniões sobre a educação do ser humano, de si mesmo, e o que é eixo norteador deste trabalho, sobre a educação do corpo do cidadão. Abaixo segue a visão dos jovens entrevistados sobre a importância da escola.

JOVENS E A ESCOLA

Os participantes da pesquisa consideram a escola como muito importante por atribuir à instituição o caminho para estar em melhores condições no futuro, considerando o ingresso no ensino superior, arrumar um bom trabalho, ajudar a família, entre outros.

Jovem 1- “É preparar pra entrar em uma boa faculdade, dá um bom ensino, pra conseguir coisas melhores pra sua vida, ter uma boa profissão”.

Jovem 2- “Ah é bem importante. Eu acho que se eu não estudar, eu não vou ser muita coisa na vida. Porque você pode ter uma condição melhor, mais pra frente você pode ajudar alguém com seu estudo”.

Jovem 3- “A escola é bastante importante, porque é igual a vida, te ensina muitas coisas boas e ruins. Boas é porque você adquire mais conhecimento, conhece pessoas que você leva pro resto da vida, faz amizades.

Jovem 4- “É primordial. Ter o ensino básico. Hoje pra procurar emprego bom você tem que ter no mínimo a escolaridade média. Mas, atualmente, entre a escola e o trabalho, meu trabalho é prioridade”.

Jovem 5- “Conhecimento. Você vem porque você não sabe muita coisa e quando você sai daqui você sabe muito mais do que quando você entrou. Meio que ela te dá o conhecimento e isso é importante. A escola tem objetivo de ensinar”.

Jovem 7- “Eu dou muita importância pra escola. Eu acho ela importante, porque pode gerar grande conhecimento, emprego bom”.

Jovem 8- “Pro ensino é importante. Agora caráter vem de casa. A escola serve pra ensinar, abranger mais o conhecimento nas áreas”.

Jovem 9- “A escola ta começando a te dar um rumo na vida, pra mim é o começo da vida a escola. Você começa a viver quando começa a estudar”.

Jovem 10- “A escola te encaminha na vida, te socializa com outras pessoas, você vê pessoas diferentes, vai aprender, vai passar por dificuldades”.

Destaque-se a fala de uma aluna que além de considerar a escola como um meio para melhorar de vida, faz críticas sobre a forma do ensino na educação básica, em específico no Ensino Médio.

Jovem 6- “Futuro em geral. Pra tudo hoje você precisa do estudo, da escola, do certificado. A escola é importante. Pra falar a verdade, não serve pra muita coisa, porque muita coisa que a gente pega aqui é desnecessário. Eu acho importante a filosofia e a sociologia, porque ensina a lidar com tudo. Agora, no ensino médio a gente aprende, a gente faz tarefa, pra tirar nota, pra poder passar e ter o certificado. [...] Eu tenho preocupação comigo, com meu estudos, com minha casa, porque eu tenho ajudar na minha casa. Sustentar, pagar aluguel e tudo mais. Tenho que me preocupar com tudo. Igual a professora dá o mesmo sermão pra todo mundo. Eu acho que isso não deveria acontecer, porque eu to me esforçando pra caramba pra ta ali”.

A escola na visão dos jovens participantes da presente pesquisa se torna a esperança de um futuro melhor, o local onde se aprende e tem

acesso ao conhecimento. No entanto, alguns percebem a distância que existe entre os conteúdos ensinados durante os dias letivos e a suas realidades fora da escola. Analisando a fala da Jovem 6, a mesma cita que na educação formal o alunos cumprem metas, mesmo que sem sentido para eles, para passar de ano e obter o diploma, mas o conhecimento qualitativo ainda fica em déficit.

Essa ideia da “escola libertadora” como fator de mobilidade social, na visão de Bourdieu (1966), é mais uma forma de conservação social por fornecer a esperança de diminuir as desigualdades sociais, mas que na verdade é mais um mecanismo para reprodução e manutenção da ordem social. Concluindo que o sistema escolar é injusto por favorecer os favorecidos e desfavorecer os desfavorecidos, ignorando as diferentes culturas e valorizando a cultura da elite que aproxima da cultura escolar (BOURDIEU, 1966).

Esses jovens têm acesso ao conhecimento, mas, em sua grande maioria, os conteúdos não fazem sentido.

A partir da importância que os participantes atribuem à escola e, conseqüentemente, à educação, aprofundou-se a pesquisa para entender a visão que os jovens possuem sobre a educação do corpo no meio em que vivem. Dessa forma, nossos olhares se voltam para a Educação Física, enquanto componente curricular e práticas corporais (fora da escola).

A EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física tem como finalidade ampliar a cultura corporal, utilizando as habilidades físicas e motoras, levando em consideração o sujeito em todas as suas dimensões de ser humano independente do seu espaço de atuação profissional, seja na escola, na academia, em parques, nas ruas, clubes, etc. É a área do conhecimento que tem como objeto de estudo o movimento do corpo humano carregado de sentidos e significados sócio-culturais, recebendo influências e contribuições de diferentes ciências, desde a biologia e física até a filosofia e sociologia.

A Educação Física é uma área do conhecimento que dialoga com outras ciências e acaba sendo motivo de disputa de campo entre a educação e a saúde. Essa disputa de campo na visão do sociólogo Pierre Bourdieu (1983) são os espaços estruturados, cujas propriedades dependem das características de quem os ocupa, podendo ser caracterizados como objetos de disputas de interesses específicos do próprio campo.

Historicamente, a Educação Física vem sendo disputada pelas ciências biológicas, as quais a originam cientificamente, e pelas ciências humanas e sociais, que completam os sentidos sociais, políticos, econômicos e culturais de suas intervenções. A Educação Física chega ao Brasil com os Métodos Tradicionais de Ginástica, cujos objetivos eram o militarismo, o eugenismo e o higienismo, e com a visão de uma educação biologizada e mecanicista (SOARES, 2012). Ao longo dos anos, surgiram outras formas de aplicar a educação do corpo dos sujeitos dentro da escola, tais como: o esportivismo, o recreacionismo, a psicomotricidade, a abordagem desenvolvimentista e as tendências pedagógicas de cunho crítico.

O esportivismo significava usar as aulas de Educação Física para formar atletas de alto rendimento; o recreacionismo utiliza-se das aulas de Educação Física como uma extensão do recreio, um momento de distração para os alunos e descanso da “mente”; a psicomotricidade utiliza a capacidade motora das crianças para o desenvolvimento de habilidades de cunho psicológico; a abordagem desenvolvimentista defende que o movimento é o principal meio e fim da educação do corpo; e as tendências pedagógicas de cunho crítico (emancipatória, superadora e outras) veem na Educação Física um caminho para desenvolver as potencialidades dos sujeitos de forma completa e integral (DARIDO, 2003).

Simultaneamente, há intervenções para uma educação corporal, dos praticantes, fora dos muros da escola, ou seja, uma Educação Física praticada nas ruas, nas academias, nos clubes e nas escolinhas esportivas. Educação essa que vincula a Educação Física para a busca do corpo perfeito, a formação de superatletas a qualquer custo, consumo de produtos em mercados *fitness*, busca da saúde, da sociabilização e combate ao sedentarismo, etc (BAPTISTA, 2007).

Diante do exposto, foi questionado aos jovens participantes desta pesquisa, durante a entrevista, qual a importância que eles atribuíam à Educação Física, escolar e fora da escola, para compreender se tal área do conhecimento é valorizada para eles e se eles entendem qual a sua importância e suas propostas.

JOVENS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Todos os jovens participantes da pesquisa consideram a Educação Física Escolar importante, por entendê-la como um momento de distração da mente, que trabalha com as disciplinas “pensantes”, por aprender

sobre os esportes e pela socialização que proporciona às atividades em grupo.

Jovem 1- “Eu acho que a Educação Física Escolar (EFE) é importante porque junta os alunos, às vezes um é novato pode se misturar e pode conversar com os alunos. Porque, geralmente, a EFE é sempre praticada em grupos”.

Jovem 2- “Eu dou muita importância a EFE, porque tem gente que fica em casa o dia inteiro, não faz nada. Ai quando chega aqui até anima de fazer alguma coisa. Eu acho importante”.

Jovem 3- “A EFE na concepção de que os professores passassem coisas novas e ensinassem os alunos, ai sim é importante. Ai faz sentido. Ela deixa as pessoas mais próximas. Porque na sala fica um de um lado, um do outro lado. E ela consegue enturmar todo mundo. É mais voltada pra socializar os alunos.

Jovem 4- “Pra mim EFE é um tempo para os alunos aprender sobre o esporte. O esporte começa na escola”.

Jovem 5- “O sentido da EFE é que a aula pratica seria mais pra distrair, pra quebrar o clima pesado de só estudar”.

Jovem 6- “Porque ela ensina o jogo, as regras, a história, inclui tudo até a Biologia. Ela ensina cada parte, cada músculo, ensina muita coisa, explica. A questão das Olimpíadas, ensinou a história do jogo. Por isso o professor de EF é importante, é ele que vai me ensinar, que tem o estudo suficiente pra me ensinar.

Jovem 7- “Eu acho que a EFE é importante, por causa dos exercícios, ter um descanso das outras aulas. Porque só aula de escrever, às vezes cansa muito. Ai na aula de EF acaba descontraindo”.

Jovem 8- “Eu acho que a EFE é importante. É bom pra desenvolver os músculos, saber qual a alimentação adequada pra gente. E é muito bom isso na EF. Porque hoje em dia o povo não para pra pensar na alimentação, fazer exercícios”.

Jovem 9- “Acho que a EFE deveria ser pra gente se exercitar, porque a gente fica seis aulas sentados dentro da sala. Acho que seria mais pra gente se movimentar, não ficar parado aqui dentro”.

Jovem 10- “Eu sou a favor da EF na escola. Eles querem tirar as disciplinas que aparentam não ter peso, mas tem um peso pra pessoa. A EFE é importante, faz você ser competitivo, faz você querer cuidar do seu corpo, ter outras idéias”.

As respostas obtidas nas entrevistas nos permitem perceber que as representações que os jovens possuem sobre a Educação Física ainda não foram superadas. Enxergam a Educação Física como um momento de distração da mente, de relaxamento ou formadora de atletas, que foi construída historicamente a partir de interesses específicos. No entanto, conseguem olhar a importância do componente curricular com outras perspectivas, por exemplo, ao afirmar que se for para ensinar algo é válida ser obrigatória no âmbito escolar. Sabem que tal área do conhecimento tem algo a ensinar, mas não está cumprindo ainda o seu papel; é capaz de socializar os sujeitos em grupo, uma vez que são seres sociais.

Bungenstab (2017), em seus estudos sobre juventude e a Educação Física, percebeu a predominância do conteúdo esporte com ênfase no futebol, reforçando as discussões em torno do esporte *da* e *na* escola. O esporte *da* escola entende que deve ser trabalhado a partir do trato pedagógico, ou seja, as aulas devem proporcionar diferentes experiências aos jovens, para ampliar seus conhecimentos e incluir todos os alunos. Já o esporte *na* escola caracteriza aulas reprodutivistas; os alunos jogam por jogar ou utilizam para treinar em função de interclasses ou intercolegiais. Acontece a exclusão daqueles que não se interessam por competições, por diferentes motivos, e daqueles que não possuem aptidão para praticar as modalidades que mais estão presentes nas aulas de Educação Física.

JOVENS E A EDUCAÇÃO FÍSICA EM CLUBES, PRAÇAS, ACADEMIAS E OUTROS ESPAÇOS

Os jovens atribuem importância ao estar em movimento e argumentam que o atrativo da Educação Física em diferentes espaços é que cada um fica livre para escolher a modalidade que mais gosta de praticar; fazem quando quiser fazer, de acordo com seus gostos particulares. Indicam que a Educação Física, em espaços não formais, serve para formar atletas de alto rendimento, projetar um modelo de corpo estabelecido pelas mídias, melhorar a saúde e combater o sedentarismo.

Jovem 1- “Eu jogo bola. Eu entendo que a EF fora da escola seja praticar esporte, praticar exercício físico, para não ser muito sedentário. Eu entendo que a EF fora da escola seja praticar esporte, praticar exercício físico, para não ser muito sedentário. Eu acho importante a EF fora porque também é pra socializar, assim como no colégio”.

Jovem 2- “Eu fui pra academia porque queria cuidar do corpo, porque tem vez que ta uma gordurinha aqui. Eu não fui pra academia pra deixar de ser gorda, fui porque fico muito tempo em casa, sedentária. Ah eu acho que é importante sim, porque se todo mundo tivesse em mente, sabe. Ah tal a gente vai lá, junta todo mundo e joga alguma coisa. Só que nem sempre as pessoas tem animo né, aí fica só na escola mesmo, na maioria das vezes”.

Jovem 3- “Eu estava fazendo academia por causa do corpo, ter um corpo ideal que eu quero. Um corpo desse jeito, só tirar a barriga que é muito grande. Tem uma atriz, que trabalha no Programa do Silvío Santos, Livia Andrade, do SBT. Uma do cabelo grande, quero o corpo igual ao dela. Aí fui pra academia pra tentar buscar o corpo ideal. Eu acho importante fazer EF fora da escola. Eu fazia pelo corpo, mas percebia que eu trabalhava melhor, ficava sem sono, raciocínio mais rápido, por isso eu acho importante. E hoje a disposição me faz mais falta do que a busca pelo corpo ideal”.

Jovem 4- “Eu treinei academia porque eu queria um físico melhor, boa aparência e saúde. Queria uma aparência igual do MC Livinho, o físico dele é forte, mas não é escandaloso. Eu ia fazer EF fora da escola por estética. Eu acho que a EF fora da escola é importante, quanto mais você movimenta seu corpo, mais melhora a saúde. Pra mim é essencial fazer tanto EFE quanto EF fora da escola”.

Jovem 5- “Eu escolhi a musculação pra ocupar meu tempo, pra definir o corpo, melhorar a respiração, cardíaco, essas coisas. Tanto a estética quanto a saúde eram minhas prioridades quando fui buscar academia. Eu acho q EF fora da escola importante, pras pessoas melhorar a saúde, combater o sedentarismo”.

Jovem 6- “Eu fui buscar academia por causa da estética, saúde, parece que a motivação aumenta, também. Na verdade eu estava era querendo emagrecer, mesmo. Eu acho que a EF fora da escola é importante também. Porque o que você aprende aqui você desenvolve lá fora. Fora da escola é bom pra você praticar, pra aliviar. Porque alivia a mente, você pratica esporte, distrair, a saúde, também”.

Jovem 7- “Eu faço EF fora da escola porque eu quero emagrecer, e uma aula por semana de EFE não vai mudar muita coisa. Eu fui pra academia porque eu gostaria de ter um corpo, pra ser mais atraente, mais bonito, eu me acho um pouco feio, aí queria mostrar isso pra mim, pra eu me aceitar mais e as pessoas me aceitar também. Pra mim tanto a EFE quanto a EF fora da escola são importantes. Porque na escola te ensinam algumas coisas que você não vai saber na academia, como funciona essas coisas. A EF fora da escola não te ensinam, mas você tem melhor desenvolvimento, porque tem mais tempo pra fazer, mais dias da semana”.

Jovem 8- “Eu fui buscar academia por causa de estética, queria ter mais perna, mais bunda, definir barriga e engrossar as pernas. Eu acho que as duas EFs são adequadas. E EF fora da escola pode fazer no final de semana, pra jogar bola”.

Jovem 9- “Quando eu comecei a fazer eu era muito sedentária. Eu fui fazer academia por causa de saúde. Eu me sentia muito indisposta. Tanto a EFE quanto a EF fora da escola são importantes, porque são questões diferentes. E fora da escola é uma questão de saúde. Dentro da escola você é obrigado a fazer e fora da escola é uma escolha sua”.

Jovem 10- “Eu faço EF fora da escola porque eu tenho muita raiva do governo, com algumas notícias [...] Ai eu tenho que lutar pra esvaziar minha raiva. Tem que ter saúde também, mas eu procurei fazer EF fora da escola por causa de dinheiro. Eu fazia futebol, mas sou muito ruim só que eu queria ganhar dinheiro, eu só penso no dinheiro. É importante fazer EF fora da escola porque os alimentos de hoje em dia só faz mal, ai aumenta a obesidade, aumenta um monte de coisa”.

Batista (2007) analisou, em sua pesquisa, que o objetivo dos participantes em buscar atividades corporais em academias foi por causa da estética, revelando uma preocupação social com o modelo de corpo estabelecido pela indústria cultural a ser alcançado pelos praticantes. Alerta que o processo de educação do corpo na sociedade do capital precisa ser desmistificado, pela compreensão da educação como um processo de constituição do ser humano e sua relação com a realidade, e da capacidade da educação atuar significativamente no corpo, “lócus privilegiado de controle social” (BAPTISTA, 2007, p. 139).

No entanto, apesar de muitos jovens fazerem referência à Educação Física com o esporte de alto rendimento no âmbito escolar, apenas um aluno buscou o esporte fora dos muros da escola, para a formação do alto rendimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar a visão e opinião dos jovens sobre seu próprio âmbito social, possibilita-nos compreender melhor sua realidade e desmitificar o que nos é imposto midiaticamente como padrão imutável, acerca da categoria. Da mesma forma, é necessário investigar sobre a Educação Física na proposta de desconstruir suas representações sociais mais sólidas e reducionistas para alcançar suas propostas mais ampliadas.

Historicamente, a Educação Física assumiu diversos papéis durante suas práticas, em ser higiênica, militar, eugênica, esportivista,

recreacionista, psicomotora e práticas pedagógicas com intervenções críticas. E os dados das entrevistas mostraram que as representações sociais, de cunho biologicista, que a Educação Física carrega, ainda estão presentes nas falas dos jovens. No entanto, esses mesmos jovens apresentaram outras visões sobre o campo do conhecimento que possibilitam o avanço da área e ampliação da educação do corpo, a partir do cunho crítico. “A Educação Física é importante, tem algo a ensinar, mas não está ensinando”.

Assim, concluímos que os jovens se mostraram críticos quando o assunto é a própria educação. Apesar de todos os obstáculos e dificuldades, entendem que a educação é fator importante para seu futuro e melhores condições de vida.

Acredita-se encontrar na educação, e conseqüentemente na Educação Física, uma possibilidade de ação consciente para a emancipação humana, e, assim, assumir um caráter transformador da realidade e contribuir para a formação de um ser humano mais crítico, criativo, ético e social. Os fins da educação estendem-se à Educação Física como ato educativo que está voltado para a formação do homem tanto como ser pessoal quanto como ser social (GONÇALVES, 1994).

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Departamento de Sociologia. Universidade de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação*. 1997. Disponível em: < http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/Blog_Direito_de_se_Diferente/Considera%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20a%20Tematiza%C3%A7%C3%A3o%20Social%20da%20Juventude%20no%20Brasil.pdf > Acesso: 24 jan. 2018.

BAPTISTA, T. J. R. *Educação do corpo: produção e reprodução*. UFG, 2007.

BOURDIEU, P. Algumas Propriedades dos Campos. In: *Questões de sociologia*. Editora Marco Zero Limitada. Rio de Janeiro, 1983.

_____. Compreender. In.: *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. 1966. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos da Educação*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 45-72.

BUNGENSTAB, G. *Sobre juventude e educação física*. São Paulo: Giostri, 2007.

CARRANO, P. C. R.. *Os jovens e a cidade: identidade e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/FAPERJ, 2002.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), p. 221-236, CIED-Universidade do Minho, 2003.

DAYRELL, J. *O jovem como sujeito social*. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Nº 24, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

DAYRELL, J. *Juventude, grupos culturais e sociabilidade*. 2010.

GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevistas e análise documental. In: _____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PAIS, J. M. *A construção sociológica da juventude- alguns contributos*. *Análise social*, vol. XXV (105-106), 1990 (1º, 2º), 139-165.

SOARES, C. L. *Educação física: raízes européias e Brasil*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SPADONI, L. *Psicologia realmente aplicada ao direito*. Cap. VII e VIII. 2ª Ed.- São Paulo: LTr, 2016.

CORPO E JUVENTUDE SKATISTA

Marco Antônio Oliveira Lima
Cláudia Valente Cavalcante

INTRODUÇÃO

Este capítulo debate sobre o corpo, os jovens skatistas e as dinâmicas sociais presentes na relação destes com a realidade. Ao propor discussão sobre o corpo e os skatistas, avalia-se também ser relevante considerar sua condição histórica que não se desvincula das contradições do tempo.

Segundo Bloch (2002), a história se caracteriza pela inserção, intervenção e atuação do homem no tempo. E Marx (2000) compreende que o presente se materializa ainda a partir das ressonâncias socioculturais do passado. Então, não há uma cisão, mas um processo de conexões e interdependências que vão se reordenando no tempo mediante as contradições, frutos também dos embates de classe. Marx e Engels (2007, p. 40) contribuem com a discussão ao falarem que: “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes”.

Cada momento da inserção do humano na realidade é marcado por paradigmas de corpo que se diferenciam daqueles de contextos e épocas anteriores ao presente, cujo perfil, tendo-se por referência a atualidade, é moldado nas academias de ginástica e musculação, determinando certo padrão escultural e de beleza que, supostamente, pode influenciar a forma pela qual os jovens skatistas lidam com ele. Identifica-se que os corpos dos skatistas não estão desconectados das contradições dialéticas da época contemporânea.

Como a história não segue uma espécie de linearidade evolutiva, antes é marcada por embates, continuidades e descontinuidades, fato que poderá constituir possíveis resistências imprimidas pelos skatistas na maneira pela qual se relacionam com o próprio corpo. Ressaltar este ponto se faz imprescindível haja vista que os jovens não são consumidores passivos e desprovidos de crítica, autocrítica e resiliência, ao contrário também são capazes de assumirem, refutarem ou darem novo sentido ao que lhes é apresentado pela indústria cultural. E isto tanto no que se refere ao corpo quanto a demais categorias passíveis de consumo pelo mercado.

É em meio a estes embates que tanto o corpo quanto os jovens – sujeitos históricos –, considerando-se as especificidades da juventude – tempo da vida – e as singularidades culturais dos skatistas – grupo juvenil – que se consolidam formas e perspectivas múltiplas de vivenciar, partilhar e dar novos sentidos ao espaço urbano.

O CORPO DOS GRUPOS JUVENIS SKATISTAS

Ao falar-se dos jovens skatistas, primeiramente é preciso ter clareza de que antes de serem skatistas eles são jovens, compreendidos dentro de uma etapa da vida, denominada de juventude. Por jovens, as políticas públicas brasileiras, na instância federal, segundo o Estatuto da Juventude, consideram os indivíduos com idade entre 15 e 29 anos (BRASIL, 2013).

Entretanto, não se pode resumir o conceito de jovens a classificação etária, que mantém vínculos unicamente com suas características biológicas. Ao se referir a tal grupo, é preciso considerar também os fatores históricos, sociológicos e culturais das várias possibilidades contemporâneas do ser jovem, o que gera a necessidade do seu uso no plural, jovens.

Bourdieu (2003a) contribui com assertiva ao propor reflexão que critica a classificação dos jovens por caráter unicamente etário, expandindo os elementos geracionais pelos quais os indivíduos poderão ser compreendidos. Para ele, a idade é uma construção de caráter biológico que é:

[...] socialmente manipulado e manipulável; e que o facto de se falar dos jovens como de uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de se referir esses interesses a uma idade definida biologicamente, constitui já uma evidente manipulação [...] (BOURDIEU, 2003a, p. 153).

A passagem acima mostra que os jovens são dotados de interesses diferentes, múltiplos e diversos, fato que precisa ser levado em conta quando se tem em mente a apropriação deles como objeto central ou secundário, que dialoga com o objeto estabelecido para estudo e pesquisa, sendo o corpo dos jovens skatistas.

Ao recorrer a demais pensadores, que possam fundamentar os argumentos aqui levantados, nota-se em Pinheiro e Feitosa (2013) reflexão que aponta como os jovens são plurais e heterogêneos, sendo preciso levar em conta estes fatores dessa etapa da vida determinantes

nas suas perspectivas de vida e que não podem ser descartados. Os autores afirmam que o “[...] desafio metodológico em problematizar a juventude como objeto sociológico nos instiga a compreender a juventude como uma categoria dinâmica e plural [...]” (PINHEIRO, FEITOSA, 2013, p. 171).

Ao considerar os jovens como sujeitos históricos, formados por dimensão biológica, mas também, e principalmente, por características sociais e culturais, permite-se distingui-los, bem como os seus grupos juvenis, de outros no tocante aos interesses, visões e expectativas acerca da vida, da sociedade, do mundo em aspectos pertinentes à educação, afetividades, família, lazer e ao mundo do trabalho.

E isto é o resultado das dinâmicas concretas da vida, no emaranhado tecido social, pertinentes à juventude, que devem ser vistas no plural, tempo da vida dos jovens. Segundo Pais (1990), a juventude pode ser conceituada e compreendida como:

[...] A juventude, quando aparece referida a uma fase de vida, é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias económicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo (PAIS, 1990, p. 146).

Em consonância com Pais (1990), tal qual o conceito de jovens, não se pode resumir a uma esfera de carácter exclusivamente etário e biológico, porque está sujeito a elementos de ordem cultural, o que geram jovens heterogêneos acerca das suas vivências concretas e as perspectivas de vida; com a juventude não é diferente, pois enquanto tempo da vida, ela também está sujeita aos condicionantes de teor histórico, sociocultural, econômico e político.

Vista dessa forma, a juventude receberá influências e ainda, por meio dos jovens inseridos em sua temporalidade, influenciará o lugar onde se dá, o que diversifica e ressignifica a maneira pelo qual os jovens experimentam, vivenciam e interagem, na realidade com os seus corpos, em seu tempo histórico; considerando-se as especificidades de cada contexto, podendo ser rural-comunitário, urbano-interiorano, metropolitano-industrial ou multicultural-cosmopolita.

Os jovens podem viver esta etapa da vida tanto de forma individual, em certos momentos específicos em que desejam refletir sobre a realidade, o concreto e o pensado, e também de maneira coletiva em seus grupos juvenis, interagindo-se entre si e com o mundo, através de objetivos variados, que se diversificam de grupo para grupo.

É o que Duarte (2012, p. 17-18), em outras palavras, mas com sentido similar, também irá tratar dos jovens e seus intercâmbios: “[...] Orientam-se por elementos materiais e imateriais, códigos, símbolos, sistemas de representações sociais, expressando estilos de viver, expressões culturais de agrupamentos juvenis diversos [...]”.

Se várias são as formas de ser jovem, de juventude e ainda de interações, múltiplas também serão as coletividades, os grupos juvenis, que vivenciam a realidade. E ainda, os jovens se permitem transitar por diferentes grupos, ampliando seus modos de ser, socializar e aprender com as diferenças, oriundas dos colegas, amigos e pares dos grupos que frequentam.

Fochi (2006, p. 25) coopera com a discussão ao falar que:

[...] usaremos a expressão tribo urbana como uma categoria, como um segmento social, como grupos que se separam e se unem de acordo com as características estéticas de seus integrantes. Grupos sem grandes vínculos, a não ser a busca pelo prazer, pelo aqui agora; sem preocupação com uma sociedade futura; que compartilham códigos no seu interior; com hábitos de consumo semelhante; que apresenta uma co-presença teatral que faz parecer diante do outro.

A definição de tribos urbanas dá a impressão de se terem coligações com durações espaço-temporais transitórias, fluídas e híbridas. Reconhece-se na reflexão de Fochi (2006) tentativa em delimitar as diferentes formas, jeitos, maneiras dos jovens se reunirem e organizarem-se em seus momentos de sociabilidade e socialização¹. Mas, é através dos grupos juvenis que se identifica conceito que proporciona sentidos teóricos mais duradouros às interações que agregam os jovens.

Por grupos juvenis, faz-se menção aos ajuntamentos, mobilizações e organizações de caráter coletivo que reúnem indivíduos jovens com interesses, objetivos e metas em comum, tais como os skatistas, que se aproximam para vivenciar em conjunto a prática do skate em diferentes espaços urbanos.

É preciso deixar claro que os jovens skatistas, ainda que possuam uma prática em comum, os objetivos de indivíduo para indivíduo podem-se alterar e receber *status* diferenciado quando comparadas as

¹ No contemporâneo os jovens têm se relacionado de maneira que os vínculos afetivos não sejam duradouros, pois são frágeis e momentâneos. A reflexão de Fochi (2006) parece encontrar apoio no que Bungenstab (2017) – tomando o conceito emprestado de Maffesoli (2007, 2010) – irá chamar de neotribos. Para aprofundar no debate acerca das neotribos sugere-se o trabalho de Bungenstab (2017).

motivações. Neste fato, vê-se que a juventude é também reprodutora e produtora de sentidos dados ao mundo, a si e a seus corpos. Pais (1990, p. 151) corrobora com esta afirmação ao mencionar que é:

[...] necessário olhar a juventude não apenas como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase de vida, mas também como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens; isto é, torna-se necessário passar do campo semântico da juventude que a toma como unidade para o campo semântico que a toma como diversidade [...].

Em conformidade com Pais (1990), nota-se que os grupos juvenis são relevantes no que tange aos modos, meios e mecanismos humanos de sociabilidade, relevantes em agregar símbolos culturais nas trocas sociais que se efetivam de formas diferentes entre os sujeitos nos grupos, permitindo o aprendizado de ritos, linguagens, expressões e valores, que muitas vezes passam despercebidos ou distantes da educação escolarizada. Simmel (2006, p. 70, grifo do autor) contribui no que se refere à sociabilidade, ao considerar que:

[...] esse mundo da sociabilidade, o único em que é possível haver uma democracia sem atritos entre iguais, é um mundo *artificial*, construído a partir de seres que desejam produzir exclusivamente entre si mesmos essa interação pura que não seja desequilibrada por nenhuma tensão material.

Pelo conceito de sociabilidade defendido por Simmel (2006), nota-se que não apenas a escola, porém demais espaços, lugares e grupos como os skatistas permitem o aprendizado de valores socioculturais de forma coeducativa, livre e criativa. Tal diagnóstico é categórico sugerindo inclusive que a escola se aproxime destes grupos e reveja de maneira crítica a forma que historicamente tem se relacionado com a juventude, cujos corpos estão supostamente sendo educados por micropoderes e biopolíticas (FOUCAULT, 2004, 2013).

Dá-se importância ao corpo e à sua educação na escola, porque ele representa um dos meios, que livre de coerções, permite aos jovens interagirem uns com os outros. E esta interação se dá devido ao fato de que pelo corpo é possível comunicar ideias, particularidades e singularidades da vida e visões de mundo. Constituindo-se uma forma de linguagem cultural específica que se constrói e efetiva-se também corporalmente. É o que afirma Cavalcante (2010, p. 47) na passagem que se segue:

Os jovens como agentes diversificam suas maneiras de comunicação e interação por meio de linguagens corporais e verbais múltiplas: pela arte, música, moda, tecnologias. Todas elas expressam de alguma maneira o tipo de jovem por meio de adereços, de vestimenta ou de marcas no corpo ou de tecnologias que utilizam.

Já Vigarello e Holt (2012), ao refletirem sobre os fenômenos socioculturais do corpo, vão apontar o final do século XVIII e início do XIX, marcados pela sociedade de classes enquanto momento ímpar no que tange as transformações pelas quais o corpo se submeteu na história. De acordo com os autores: “[...] As mudanças supõem uma lenta inflexão da cultura do corpo que só o contexto social ou econômico permite compreender melhor [...]” (2012, p. 412).

É por isto, em diálogo com a citação, que ao estudar-se o corpo implica em apreender não somente ele, mas também uma realidade marcada por complexidades e contradições. Por assim dizer, Corbin, Courtine e Vigarello (2012), embasados em Lucien Febvre (1962), contribuem com o argumento ao refletirem que: “[...] uma atenção histórica ao corpo restitui ao centro da civilização material modos de fazer e de sentir, investimentos técnicos, confrontos com elementos: o ser humano ‘concreto’ [...]” (2012, p. 7, grifo dos autores).

É inegável, como afirmado pelos autores, a existência de investimentos técnicos e confrontos sobre o corpo, haja vista as suas possibilidades históricas de reprodução e ruptura. Este fato leva a múltiplas formas de uso, assimilação e apropriação do corpo que se diversifica de contexto para contexto, de grupo para grupo e de classe para classe. Para Bourdieu (2003b, p. 197-198, grifo do autor):

[...] as diferentes classes prestam uma atenção muito desigual aos ganhos “intrínsecos” [...] que se esperam no que se refere ao corpo em si próprio: Jacques Defrance mostra, por exemplo, que se pode pedir à ginástica – tal é a procura popular, que encontra satisfação no culturismo – que produza um corpo forte e que veicule os sinais exteriores da sua força, ou pelo contrário um corpo são – tal é a procura burguesa, que encontra satisfação em aticvidades de função essencialmente higiénica [...].

Como Bourdieu (2003b) relatou, é perceptível a existência de diretrizes de classe que interferem nos múltiplos processos sociais e culturais aos quais os sujeitos dão sentido e se apropriam dos corpos. Aqui é preciso considerar que não apenas as questões de classe, mas as perspectivas de credo, ciência, formação, política, da ludicidade e

costumes populares, tradicionais e contemporâneos irão suscitar diferentes maneiras de viver o corpo.

Dentre estas há também as perspectivas de gênero que podem configurar certo *habitus*, que provavelmente gera valores simbólicos que perpassam pelos sentidos dados aos corpos. Esta reflexão pode ser ilustrada pelo pensamento de Bourdieu (2010, p. 38) que se segue:

[...] Os princípios antagônicos da identidade masculina e da identidade feminina se inscrevem, assim, sob forma de maneiras permanentes de se servir do corpo, ou de manter a postura, que são como que a realização, ou melhor, a naturalização de uma ética [...].

Considera-se que estes códigos simbólicos, pelo qual os corpos incluindo o dos jovens skatistas são experimentados, podem por sua vez e, hipoteticamente, intensificar as diferenças, verticalizando as relações de gênero, o que naturaliza estereótipos e preconceitos. Ao corpo é dada a tonalidade do contexto onde ele se manifesta, sendo também produtor dos seus próprios sentidos. Vê-se isto em outra esfera das atividades humanas como o campo do esporte e do lazer. Adorno (2009) amplia o debate ao dizer que:

[...] parece evidente a hipótese, entre outras, de que, mediante os esforços requeridos pelo esporte, mediante a funcionalização do corpo no *team*, que se realiza precisamente nos esportes prediletos, as pessoas adestram-se sem sabê-lo para as formas de comportamento mais ou menos sublimadas que delas se espera no processo do trabalho. [...] De muitas maneiras, no esporte, nós nos obrigaremos a fazer certas coisas [...] que, sob a pressão social, nós temos que obrigar-nos a fazer e ainda temos que achar palatável (ADORNO, 2009, p. 68, grifo do autor).

Segundo o filósofo, pode-se identificar que os exercícios físicos praticados pelos sujeitos no período do não trabalho, no tempo livre, longe de serem simples práticas desinteressadas do ponto de vista da produção, também podem estar demarcados por racionalidade que pode vir a doutrinar os corpos já que supostamente vive-se o lazer para se aliviar, recarregar as energias corporais e retomar o mundo do trabalho. E esta espécie de doutrinação dos movimentos corporais determina as medidas, formas, portes físicos e perfis de beleza, sendo um fato histórico das sociedades industriais. Assim afirma Marcuse (1969, p. 84):

[...] Esta é uma das realizações originais da sociedade industrial – tornada possível pela redução da sujeira e do trabalho físico pesado; pela

disponibilidade de roupas baratas e atraentes, cultivo da beleza e higiene física; pelas exigências da indústria de propaganda etc [...].

A escrita direcionada às sociedades industriais do primeiro mundo não pode ser “mecanicamente” transferida aos países do terceiro mundo ou em desenvolvimento como o Brasil, haja vista que aqui ainda encontramos operários em condições precárias de trabalho, e em alguns casos até o “trabalho escravo”. Todavia, dentre os motivos que chamam a atenção está o fato do corpo se tornar mercadoria, coisa e ficar envolto por aura fetichista. Nesta linha de raciocínio, Lukács (2003) ao estudar o fenômeno da reificação, no trabalho, e do fetiche da mercadoria afirma que:

A metamorfose da relação mercantil num objeto dotado de uma “objetivação fantasmática” não pode, portanto, limitar-se à transformação em mercadoria de todos os objetos destinados à satisfação das necessidades. Ela imprime sua estrutura em toda a consciência do homem; as propriedades e as faculdades dessa consciência não se liga mais somente à unidade orgânica da pessoa, mas aparecem como “coisas” que o homem pode “possuir” ou “vender”, assim como os diversos objetos do mundo exterior. E não há nenhuma forma natural de relação humana, tampouco alguma possibilidade para o homem fazer valer suas “propriedades” físicas e psicológicas que não se submetam, numa proporção crescente, a essa forma de objetivação [...] (LUKÁCS, 2003, p. 222-223, grifos do autor).

Neste processo que envolve a produção dos bens materiais, acredita-se que pela ótica da indústria cultural permite-se estabelecer raciocínio crítico e importante para se refletir sobre a complexa rede de significados que torna o corpo produto e ao mesmo tempo consumidor, capaz de continuidades e discontinuidades. Isto porque ela reduz a arte e o corpo à esteira do mercado empobrecendo a experiência, o simbólico, o lúdico, a vida e a existência, tardando-se a emancipação e ofuscando o pensamento autônomo.

Baptista (2007, p. 133) ao discutir sobre a indústria cultural vai explicitar que:

[...] A indústria cultural promete a felicidade e a sublimação, mas esta ventura não pode ser alcançada porque é um fetiche e, enquanto tal, aponta sempre para uma outra necessidade criada com frequência. [...] A indústria cultural apenas reafirma a felicidade impossível de ser alcançada e, ao mesmo tempo, veladamente, administra as relações sociais para este modelo de corpo manter-se dentro do necessário para a obtenção dos lucros.

É perceptível o quanto os meios de comunicação de massa, as mídias em geral, utilizam-se da propaganda, das formas de parcelamento e pagamento, para que o sujeito não fique fora da moda, não deixe de acessar as novidades e tendências; criadas, como se diz aos quatro cantos, de acordo com a “singularidade” de cada cliente.

Através da compra e aquisição do que a indústria cultural coloca à disposição dos indivíduos, incluindo-se certo perfil de corpo; magro, treinado, tonificado, enrijecido, musculoso, retilíneo, “belo” e perfeito; veiculado nas academias de ginástica e musculação, há uma busca de sentido para a vida. Esta veneração ao corpo da margem para se reviver o mito grego de Narciso. Segundo a versão de Bulfinch (2002, p. 124-125) se vê que:

[...] Havia uma fonte clara, cuja água parecia de prata [...]. Ali chegou um dia Narciso, fatigado da caça, e sentindo muito calor e muita sede. [...] viu a própria imagem refletida na fonte [...]. Ficou olhando com admiração para os olhos brilhantes, para os cabelos anelados [...]. Apaixonou-se por si mesmo. [...] mergulhou os braços na água para abraçar a bela imagem. Esta fugiu com o contato [...]. Narciso não pôde mais conter-se. Esqueceu-se de todo da idéia de alimento ou repouso [...]. — Por que me desprezas, belo ser? — perguntou [...] — Meu rosto não pode causar-te repugnância [...]. Suas lágrimas caíram na água, turbando a imagem. E, ao vê-la partir, Narciso exclamou: — Fica, peço-te! [...]. Com estas palavras [...], aticava a chama que o consumia, e, assim, pouco a pouco, foi perdendo as cores, o vigor e a beleza [...]. O jovem, depauperado, morreu [...].

Recorrendo ao mito de Narciso, é como se o personagem retornasse à vida no contemporâneo e buscasse dar sentido, valor e significado à vida a partir do alcance de determinado modelo de corpo supostamente elaborado nas academias. Aqui, inclusive a alegoria das águas do rio, que permitiram ao personagem se ver, apaixonar-se por si, é substituída pelos espelhos aos quais os frequentadores utilizam para reverenciar, admirar e enamorar a própria aparência. Então, ser feliz é forjar-se em meio aos ritos do *fitness*. Bandeira (2008, p. 25) ilustra a discussão quando fala que:

A instrumentalização da beleza, na atualidade histórica do modo de produção capitalista, tem representado os objetivos do mercado consumidor e da ciência moderna, possuindo hodiernamente expressão máxima e real na indústria do *fitness* e dos diversos arsenais desenvolvidos em torno das técnicas de embelezamento. O contexto em que se insere a discussão do corpo na contemporaneidade correlaciona-se a todo o aparato

norteador do fitness, das práticas corporais e de suas inesgotáveis promessas de felicidade.

Pela crítica de Baptista (2007) e Bandeira (2008) no tocante a indústria cultural, especificamente ao padrão de corpo e beleza, hipoteticamente imposto aos sujeitos, apreende-se que a promessa de felicidade não é alcançada uma vez que de tempos em tempos demais produtos e perfis de corpos serão lançados no mercado, alterando as prioridades de consumo, níveis de felicidade, padrões de gosto e satisfação pessoal.

É como diz Takaki (2012, p. 120): “o corpo [...] ganha foco central na construção dos indivíduos no contemporâneo, sendo um, senão o principal, elemento no qual se deve investir”. Contudo, ressalta-se que se pela indústria cultural não é possível alcançar a plena realização e gozo, há outras formas de satisfação vinculadas à capacidade de livre assunção e ruptura dos indivíduos, aos quais podem dar novos sentidos e significados aos seus corpos e aos produtos veiculados pelo comércio.

Isto se dá porque os humanos não são meros e indefesos reprodutores do sistema, tendo a condição de dialética e contradição. Logo, discorda-se da passagem à frente proferida por Falconi, Ferreira e Miranda (2007, p. 121, grifos dos autores) quando falam que:

Dentro da linha skatista existem dois tipos de estilo: o *skate punk*, que é principalmente constituído de jovens que gostam de rock. São tênis mais baixos, camisa mais curta, com cores mais fortes, calças mais coladas ao corpo e cintos de metal; e o *hip hop*, os quais usam touca ou boné-lenço, calça muito frouxa e tênis maiores, escutam rap. Nos dois estilos, marcas e adereços nos corpos dos jovens, como uso de tatuagens e piercings, são bem comuns. Esta identidade construída através da imagem é fruto da sociedade consumista em que vivemos; o estereótipo *rapper* ou *punk* foi disseminado através da mídia e hoje se configura como espécie de código de conduta exercido entre os jovens, principalmente da periferia.

Direcionando-se especificamente a discussão para o corpo dos jovens skatistas, cabe ressaltar que se há a indústria do consumo permeando o microuniverso skatista há também por parte dos jovens a possibilidade da recusa, ruptura e negação. O que permite ver que nem toda forma de consumo é alienado ou irrefletido cabendo ao sujeito ressignificar aquilo que a si, sendo o corpo ou não, lhe é oferecido. Por este fato acredita-se que simplificar a prática do skate e o corpo que nela está em movimento, à exclusiva influência do mercado é desconsiderar processos de complexidade sociocultural e histórica.

Deste modo, procurando-se ir à contramão do que propõem Falconi, Ferreira e Miranda (2007) recorre-se à crítica proferida por Benjamin (2009b, p. 31) sobre determinada visão de história incapaz de aurora:

Há uma concepção de História que, confiando na infinitude do tempo, distingue apenas o ritmo dos homens e das épocas que rápida ou lentamente avançam pela via do progresso. A isso corresponde a ausência de nexos, a falta de precisão e de rigor na exigência que ela faz ao presente [...].

A citação é importante na medida em que demonstra que a história não é o resultado de sucessíveis acontecimentos que tendem à perfeita evolução progressista da humanidade. Muito pelo contrário, é possível identificar ressonâncias que estabelecem negações e sínteses uma vez que o humano é capaz de intervir no tempo, na realidade através de vivências simbólicas permeadas pelo corpo via arte, prática do skate, etc.

Nessa linha de posicionamento extrai-se de Thompson (1998) importante reflexão que critica os determinismos que desconsideram supostos dissensos entre o humano e o sistema. Diz Thompson (1998, p. 31): “[...] Devemos abandonar a idéia de que os destinatários dos produtos da mídia são espectadores passivos cujos sentidos foram permanentemente embotados pela contínua recepção de mensagens similares [...]”.

Freitag (1990, p. 20-21), citando Adorno e Horkheimer, diz que para eles o capitalismo estaria “[...] assimilando os indivíduos ao sistema estabelecido [...]”. Identifica-se não ser facilmente solucionável a relação do sujeito, e aqui se incluem os skatistas e seus corpos, com a realidade uma vez que longe de um consenso possível é mais cabível considerar que há um embate que não se resume às questões de classe, mas se amplia para a cultura, subjetividade, *habitus*, contradição, complexidade e tensão filosófica.

Kellner (2001) parece ter percebido esta condição controversa do sujeito na história e aponta para possibilidade de suposta resiliência e resistência do jovem por meio da arte frente à mídia e sua reprodução, ruptura e produção. Diz Kellner (2001, p. 203, grifo do autor):

[...] Os músicos negros do *rap* e os cineastas negros têm utilizado a cultura da mídia para expressar sua visão sobre a sociedade americana contemporânea, usando a mídia para resistir à cultura de opressão racial

existente nos Estados Unidos e para exprimir suas próprias formas de resistência e de identidade contestadora [...].

[...] Quando os membros dos grupos oprimidos têm acesso à cultura da mídia, suas representações muitas vezes articulam visões outras da sociedade e dão voz a percepções mais radicais [...].

Diante desta perspectiva observa-se haver processos filosóficos dialéticos que, ao contrário dos determinismos, são capazes de mudanças. Sobre a dialética Hegel (1992, p. 80) vai afirmar que:

[...] É claro que a dialética da certeza sensível não é outra coisa que a simples história de seu movimento ou de sua experiência; e a certeza sensível mesma não é outra coisa que essa história apenas. A consciência natural por esse motivo atinge sempre esse resultado, que nela é o verdadeiro, e disso faz experiência; mas torna sempre a esquecê-lo também, e começa de novo o movimento desde o início.

A dialética se mostra como alternativa pertinente à detecção das mútuas e simultâneas influências que se dão entre os contrários, opostos, que estabelecem vias de movimento rumo à síntese, porém é preciso dizer que isto não ocorre como mera obra da ideia, espírito e consciência. Por mais que Hegel (1992) vai privilegiar o pensamento em detrimento da ação dos humanos na história, no estudo, faz-se o contrário, partindo-se da realidade, dos embates e contradições que irão constituir as ideias.

Logo, as reflexões de cada época resultam-se dos antagonismos e paradoxos, dentre eles os de classe na história, e não o oposto. Marx (1996) coopera com o que foi falado ao estabelecer diferença entre a dialética de que fez uso, para a de Hegel (1992). Ele diz que:

Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de ideia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 1996, p. 140).

Em Marx (1996), consegue-se ampliar as probabilidades no que se refere à busca por certa autonomia e emancipação, pois se identifica que ao humano, indivíduo histórico, é inegável a possibilidade de intervir na realidade, com seu corpo, tanto pelo embate quanto pelo trabalho que transforma a si e o meio ambiente. Eis a *práxis* que consideravelmente poderá apontar meios de emancipação.

E dentre estes meios, o que Marcuse (1981b) sugere como negação, ato de coragem, ousadia, resistência e recusa a reconciliar-se com a atual sociedade, haja vista que nela ainda não se superou a divisão de classes e a exploração do humano, do jovem e do corpo. Afirma o pensador:

Na medida em que a sociedade antagônica se transforma em uma totalidade repressiva terrível, por assim dizer se desloca o lugar social da negação. O poder do negativo surge fora dessa totalidade repressiva, a partir de forças e movimentos que ainda não estão manietados pela produtividade agressiva e repressiva da chamada “sociedade da abundância”, ou que já se libertaram desse desenvolvimento e, portanto, têm a possibilidade histórica de percorrer um caminho de industrialização e modernização realmente distinto, um caminho humano de progresso. E a essa oportunidade corresponde à força da negação no interior da “sociedade da abundância”, força essa que se revela contra esse sistema como um todo [...]. A força da negação [...] creio, ela se baseia em impulsos e objetivos que se encontram em contradição irreconciliável com o todo existente (MARCUSE, 1981b, p. 165, grifos do autor).

Retomando o objeto, acredita-se que o indivíduo supostamente consegue confrontar/tensionar dialeticamente os desafios que estão postos e atribuir novas possibilidades de inteirar-se com o meio e isto pode ocorrer pelo corpo do jovem mediante a prática do skate no meio urbano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estes jovens capazes de agir por si, inserem-se em jornada balizada pela autonomia tendo por objetivo a vivência de experiências que tragam sentido pleno às suas vidas e permitam-lhes terem um encontro consigo e com suas perspectivas de mundo, que se projetam em seus corpos. É o que afirma Benjamin (2009a, p. 30) acerca da juventude e do despertar de sua consciência crítica e política:

[...] A juventude sabe que lutar não significa odiar e que, se ainda encontra resistências, se ainda não pode penetrar tudo com juventude, isso se deve à sua própria imperfeição. Na luta, no vencer ou no sucumbir, escolhendo entre o sagrado e o profano, ela deseja encontrar a si mesma [...].

Ao se referir à juventude de forma geral e aos grupos juvenis de skatistas e seus corpos especificamente, vale citar a reflexão de Marcuse² (1981a, p. 129) que se segue: “[...] O desfecho depende, em grande medida, da capacidade da jovem geração [...] o indispensável requisito prévio da transição para a ação política em grande escala³”.

A expressão jovem geração, usada por Marcuse (1981a), pode ser compreendida através da concepção de Cordeiro e Cordeiro (2013, p. 191) que consideram que fazer parte de uma “[...] geração é possuir uma correspondência de ideias, influências, saberes, filiações identitárias e valores comuns a uma parcela da sociedade [...]”.

Em diálogo com os autores, tem que se ter a clareza de que ao estudar os jovens é preciso considerar que sociologicamente eles podem se constituir como objeto a partir de duas perspectivas que levam em conta o caráter geracional e o de classe. Pais (1990, p. 140, grifos do autor) contribui com o descrito quando relata que:

Se as culturas juvenis aparecem geralmente referenciadas a conjuntos de crenças, valores, símbolos, normas e práticas que determinados jovens dão mostras de compartilhar, o certo é que esses elementos tanto podem ser *próprios* ou *inerentes* à fase de vida a que se associa uma das noções de «juventude», como podem, também, ser *derivados* ou *assimilados*: quer de gerações precedentes (de acordo com a corrente *geracional* da sociologia da juventude), quer, por exemplo, das trajetórias de classe em que os jovens se inscrevem (de acordo com a corrente *classista*) [...].

Reconhecem-se os jovens skatistas como sujeitos de direitos para o presente, marcados por perspectivas de geração e classe, e que a partir dos atos de socialização e sociabilidade, procuram viver e ocupar a cidade, na história, com os seus corpos em movimento sobre os skates. São estes mesmos jovens que se são influenciados pelo sistema também são capazes de influenciá-lo, recusá-lo e negá-lo.

É em meio a este emaranhado de complexidades que Sousa e Brenand *apud* Bungenstab (2017, p. 65) irão mencionar que: “Nessas

² Oliveira e Guedhin (2009) citam também esta passagem em pesquisa desenvolvida sobre Marcuse e sua obra.

³ Marcuse foi um intelectual politicamente engajado, sobretudo, e não apenas na segunda metade do século passado. Atuou junto à juventude da contracultura. Como o movimento do skate e dos skatistas surgiu em meio ao contexto ao que se fez referência a Marcuse, faz-se jus apontá-lo como uma das referências para se pesquisar os jovens. Para demais informações sobre o seu legado sociológico, filosófico e político sugere-se acessar o trabalho de Oliveira e Guedhin (2009).

distintas formas de pensar a vida estão os jovens: nem de um lado, nem do outro, mas de um lado e do outro também, ou seja, vivenciando as contradições apresentadas, sem, contudo apontar o certo ou o errado”. Nestas perspectivas, segue a juventude skatista com seus corpos ora em tom de amálgama ora de enfrentamento ou incertezas, com a realidade sem perder a esperança histórica no por vir, que mesmo não liberto de possíveis angústias, aponte na direção da autonomia de pensamento e ação coletiva emancipada.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Tempo livre. In.: Adorno, T. W. *Indústria cultural e sociedade*. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. p. 62-70. Versão Digitalizada. Disponível em: <<http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com.br/2013/12/adorno-arendt-benjamin-e-habermas-37.html>>. Acesso em 17 Ago 2016.

BANDEIRA, L. B. *Corpo, mercado e educação na perspectiva da teoria crítica*. 2008. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/2078>>. Acesso em: 07 Nov 2016.

BAPTISTA, T. J. R. *Educação do corpo: Produção e Reprodução*. 2007. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2007. Disponível em: <<https://portais.ufg.br/up/6/o/Tese%20Tadeu%20Joao.pdf>>. Acesso em: 12 Jul 2015.

BENJAMIN, W. O posicionamento religioso da nova juventude. In.: BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009a. p. 27-30.

_____. A vida dos estudantes. In.: BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009b. p. 31-47.

BLOCH, M. *Apologia da História ou o Ofício do Historiador*. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2002. Versão digital. Disponível em: <<https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/02/bloch-m-apologia-da-histc3b3ria.pdf>>. Acesso em: 21 Fev 2017.

BOURDIEU, P. A “juventude” é só uma palavra. In.: *Questões de Sociologia*. Fim de Século – Edições, Sociedade Unipessoal, LDA, Lisboa, 2003a. p. 151-162.

_____. Como se pode ser desportista? In.: *Questões de Sociologia*. Fim de Século – Edições, Sociedade Unipessoal, LDA, Lisboa, 2003b. p. 181-203.

_____. *A dominação masculina*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. *Estatuto da juventude: Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, e legislação correlata.* – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 37 p. – (Série legislação; n. 109) Atualizada em 27/8/2013 ISBN 978-85-402-0108-8 1. Disponível em: <<https://books.google.com.br/booksBRASIL.+Estatuto+da+juventude:+Lei+n+12.852,+de+5+de+agosto+de+2013,+e+legislaçã+correlata.+Atualizada+em+27/8/2013+ISBN+978-85-402-0108-8+>>. Acesso em: 27 Out 2016.

BULFINCH, T. *O livro de ouro da mitologia: (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis.* 26ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações S/A, 2002. Versão digital. Disponível em: <<http://filosofianreapucarana.pbworks.com/f/O+LIVRO+DE+OURO+DA+MITOLOGIA.pdf>>. Acesso em: 26 Fev 2016.

BUNGENSTAB, G. C. *Sobre juventude e Educação Física.* São Paulo: Giostri, 2017.

CAVALCANTE, C. V. *Jovens e estratégias educativas de apropriação dos espaços urbano e virtual.* 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1260>>. Acesso em: 07 Fev 2017.

CORBIN, A.; COURTINE, J-J; VIGARELLO, G. Prefácio à história do corpo. In.: CORBIN, A.; COURTINE, J-J; VIGARELLO, G. *História do corpo: Da renascença às luzes.* 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 7-13.

CORDEIRO, D. S.; CORDEIRO, M. P. Estudando gerações na sociedade contemporânea. In.: CORDEIRO, D. S. (Org.). *Temas contemporâneos em Sociologia.* Fortaleza: Gráfica e Editora Iris, 2013. p. 187-200.

DUARTE, A. J. *Jovens urbanos na periferia de Goiânia: espaços formativos e mediações escolares.* Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1129>>. Acesso em: 07 Fev 2017.

FALCONI, A. V.; FERREIRA, D. L.; MIRANDA, R., D. Lazer e sociabilidade juvenil na cidade de Sobral-CE. In.: *Revista da Casa de Geografia de Sobral*, Sobral, v. 8/9, n.1, 2006/2007. p. 111-122. Disponível em: <<http://www.uvanet.br/rcgs/index.php/RCGS/article/view/94>>. Acesso em: 25 Out 2016.

FOCHI, M. A. B. *Cultura Hip Hop e marcas alternativas: a presença da ideologia e das estratégias mercadológicas.* 2006. 179f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://repositorio.chporto.pt/bitstream/10400.16/1271/1/TribosUrbanas_18-3.pdf>. Acesso em: 24 Out 2016.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder.* 19ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

_____. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. 41ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREITAG, B. *A teoria crítica ontem e hoje*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito: Parte I. 2. ed.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. Versão digitalizada. Disponível em: <[https://docviewer.yandex.com/?url=ya-disk-public%3A%2F%2FpM46%2B21q1idowL1TAI%2ByZ2oMBhh7o47KD3Tb3erdL%2F8%3D&name=Fenomenologia%20do%20Esp%C3%ADrito%20\(Parte%20I\)%20\(dig.\).pdf&c=589b49f5151b](https://docviewer.yandex.com/?url=ya-disk-public%3A%2F%2FpM46%2B21q1idowL1TAI%2ByZ2oMBhh7o47KD3Tb3erdL%2F8%3D&name=Fenomenologia%20do%20Esp%C3%ADrito%20(Parte%20I)%20(dig.).pdf&c=589b49f5151b)>. Acesso em: 08 Fev 2017.

KELLNER, D. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LUKÁCS, G. *História e Consciência de Classe: Estudos Sobre a Dialética Marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Versão digital. Disponível em: <<https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/lukc3a1cs-georg-histc3b3ria-e-conscic3aancia-de-classe-estudos-sobre-a-dialc3a9tica-marxista.pdf>>. Acesso em: 25 Out 2016.

MARCUSE, H. *Ideologia da sociedade industrial*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

_____. *Contra-revolução e Revolta*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981a.

_____. *Ideias sobre uma Teoria Crítica da Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981b.

MARX, K. *O Capital*, Livro I, volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Versão Digitalizada. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/ocapital-1.pdf>. Acesso em: 07 Mar 2017.

_____. *O 18 Brumário de Luiz Bonaparte*. Copyleft: Ridendo Castigat Mores, 2000. Versão Digital para eBook: eBooksBrasil.com. Disponível em: <<https://neppec.fe.ufg.br/up/4/o/brumario.pdf>>. Acesso em: 26 Jul 2017.

MARX, K; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. 5ª reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007. Versão Digitalizada. Disponível em: <<http://www.ifibe.edu.br/arq/201507151648311870285950.pdf>>. Acesso em: 02 Mar 2017.

OLIVEIRA, C.; GUEDHIN, E. *As contribuições de Hebert Marcuse a uma sociologia do conhecimento e suas implicações para a educação científica*. VII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências. ISSN: 21766940, Florianópolis, 8 de Novembro de 2009. p. 1-12. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/840.pdf>>. Acesso em: 27 Jul 2017.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. In.: *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), p. 139-165. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>>. Acesso em: 20 Set 2016.

PINHEIRO, A. dos S.; FEITOSA, A. L. Juventude, violência e políticas de segurança – Questões teóricas e metodológicas. In.: CORDEIRO, D. S. (Org.). *Temas contemporâneos em Sociologia*. Fortaleza: Gráfica e Editora Iris, 2013. p. 169-186.

SIMMEL, G. *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

TAKAKI, N. *Corpo, cultura e juventude Nikkei: processos de construção identitária*. 2012. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, PR, 2012. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2012/m2012_Natalia%20Takaki.pdf>. Acesso em: 27 Dez 2016.

THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Versão digitalizada. Disponível em: <<https://cadernoselivros.files.wordpress.com/2015/11/a-midia-e-a-modernidade-john-thompson.pdf>>. Acesso em: 07 Mar 2017.

VIGARELLO, G.; HOLT, R. O corpo trabalhado – Ginastas e esportistas no século XIX. In.: CORBIN, A.; COURTINE, J.-J.; VIGARELLO, G. *História do corpo: da revolução à grande guerra*. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 393-478.

VIOLÊNCIAS EM CONTEXTOS ESCOLARES: A PERCEÇÃO DOS JOVENS SOBRE A TEMÁTICA NO ESPAÇO DA ESCOLA

Milene de Oliveira Machado Ramos Jubé
Cláudia Valente Cavalcante

INTRODUÇÃO

Este capítulo é resultado de uma pesquisa de mestrado em educação que teve por finalidade discutir a concepção de violência em contexto escolar. O problema da violência não é novo na vida social do Brasil, porém, nos últimos anos vem se agravando e ganhando maior repercussão nacional, o que tem encorajado a comunidade acadêmica a estudá-lo. Sabe-se que a violência não é um problema exclusivo da escola, muito pelo contrário: a escola é o *locus* onde as desigualdades e mazelas vividas na sociedade são refletidas e se manifestam.

Para se desenvolver a pesquisa sobre violência em contextos escolares, tomou-se por necessário conhecer sobre o tema violência de modo geral, para depois aprofundar-se no fenômeno no interior da escola a partir de referencial teórico específico. Vários pesquisadores têm se debruçado para estudar esse tema tão relevante, dando assim sustentação teórica necessária para o desenvolvimento deste capítulo, dentre eles, destacamos Sposito (2009), Michaud (1989), Zaluar (2004), Abramovay (2005) e Misse (2008).

O termo apresenta diversas definições, motivo pelo qual se torna difícil abordar as distintas facetas que envolvem a questão da violência. As condições históricas, sociais e culturais trazem níveis diversos de significação da violência. Nesse sentido, Michaud (1989) chama a atenção para a dificuldade de se estabelecer o conceito de violência, pois os usos correntes do termo apresentam contrastes entre os sentidos e a própria etimologia da palavra. No que tange à etimologia do termo violência, o autor ressalta que o termo “violência vem do latim *violentia*, que remete a *vis* (força, vigor, o emprego de força física, ou recurso do corpo para exercer a sua força vital)” (MICHAUD, 1989, p. 8). Desse modo, essa força torna-se violência quando ultrapassa limites ou perturba acordos tácitos e regras que põem ordem às relações, adquirindo, assim, cargas negativas ou maléficas.

No ambiente escolar, a preocupação com a violência tem sido evidenciada pelas informações veiculadas nas mídias e pelos índices registrados em dados estatísticos e em produções acadêmicas. Em combate a esse panorama, programas e projetos de cultura da paz

implantados nesses espaços, sob orientação e recomendações internacionais, tais como da UNESCO têm sido recomendados, ainda que não superem as violências estruturais da nossa sociedade que ultrapassam os espaços escolares. Alguns programas foram implantados nas escolas públicas do Estado de Goiás, entre os anos de 2009 e 2013, tais como Dentre diversos programas e projetos, destacam-se os do Estado de Goiás: Programa Espaço Cidadania (2006), Projeto Movimento e Cidadania e Paz na Educação (2010), Programa Movimento e Cidadania e Paz na Educação Itinerante (2015), Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) (2004), Projeto Justiça Restaurativa na Escola (2011), Movimento Cidadania e Paz e Programa de Políticas de Prevenção e Enfrentamento ao Bullying (2015).

Quanto à categoria juventude, os jovens são entendidos como sujeitos sócio históricos e culturais que ocupam posições relacionais no espaço social (BOURDIEU, 2004), a partir da parametrização da faixa etária entre 15 e 24 anos de acordo com as Organizações das Nações Unidas (ONU), apesar deste intervalo de idade não ser consenso entre diversos grupos que a disputa. A legislação brasileira, Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, do Estatuto da Juventude, considera jovens pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Desse modo, as idades cronológicas variam em relação às sociedades que as constroem e ganham contornos sociais e jurídicos entre disputas econômicas e políticas. Isto é, “são arbitrários culturais e regras socialmente construídas que determinam quando, como e por meio de quais rituais as sociedades reconhecem as passagens entre estas fases da vida” (NOVAES, 2006, p. 1).

A juventude é uma etapa da vida marcada por ambivalências no que tange à construção de identidades e projeção de futuros frente à convivência contraditória entre a subordinação da família e à sociedade e os próprios desejos e ansiedade de emancipação. Ao mesmo tempo, é uma categoria que, segundo Novaes (2006), é um complexo caleidoscópio no qual indicadores sociais se entrelaçam e que revelam desigualdades e retroalimentadas por preconceitos e discriminações que produzem distintos graus de vulnerabilidade juvenil.

Dentre as diversas representações acerca da juventude, a mais frequente é aquela associada a problemas sociais caracterizados por certa instabilidade. Do ponto de vista adultocêntrico, os jovens são rotulados por irresponsáveis, desinteressados face ao conjunto de responsabilidades do mundo adulto, principalmente no que tange ao trabalho, que muitas vezes é negado o acesso por conta de inúmeras variáveis, como a falta de experiência, ou qualificação, ou escolarização.

A culpa recai sobre o jovem. Frequentemente, também, a representação do jovem é associada à marginalidade, à delinquência e à revolta (PAIS, 1990) e considerados tanto produtores quanto vítimas da violência, fortemente associados à questão de classe, gênero e cor.

Como uma categoria que expressa os dilemas da sociedade contemporânea (ABRAMO, 1997) “ser jovem é ser suspeito” (NOVAES, 2006, p. 5) visto que a juventude como problema social é reforçada pela representação da categoria como uma ameaça para si própria ou para a sociedade com a continuidade social (ABRAMO, 1997).

Seja porque o indivíduo jovem se desvia do seu caminho em direção à integração social — por problemas localizados no próprio indivíduo ou nas instituições encarregadas de sua socialização ou ainda por anomalia do próprio sistema social —, seja porque um grupo ou movimento juvenil propõem ou produz transformações na ordem social ou ainda porque uma geração ameace romper com a transmissão da herança cultura [...] É nesse sentido que a juventude só está presente para o pensamento e a para a ação social como “problema”: como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social; e, numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social. Não é por acaso que a problematização é quase sempre então uma problematização moral: o foco real de preocupação é com a coesão moral da sociedade e com a integridade moral do indivíduo — do jovem como futuro membro da sociedade, integrado e funcional a ela. É nesse sentido também que na maior parte das vezes a problematização social da juventude é acompanhada do desencadeamento de uma espécie de “pânico moral” que condensa os medos e angústias relativos ao questionamento da ordem social como conjunto coeso de normas sociais (ABRAMO, 1997, p. 29).

É neste sentido que, como pesquisadoras, buscamos compreender a relação entre jovens e violência em contexto escolar uma vez que estes vêm carregados de estereótipos e são associados aos jovens alunos dentro do espaço da escola. Desse modo, o capítulo estrutura-se em duas partes: a primeira faz uma discussão sobre conceitos de violência, de modo mais amplo, e violência escolar, aquela que remete ao contexto escolar. Na segunda parte, traz o resultado da pesquisa realizada com jovens do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual localizada em Goiânia¹. Os jovens respondentes são de camada popular, estudantes

¹ A escolha do lócus da pesquisa se deu mediante critérios estabelecidos previamente em que houvesse a relação entre casos de violência envolvendo jovens e a busca por esta informação foi realizada na subsecretaria metropolitana de educação que consequentemente indicou a escola. Nesta escola estava instalado um Batalhão da Polícia Militar à época da pesquisa.

do turno matutino e vespertino, entre 14 e 20 anos de idade, residentes na Região Metropolitana de Goiânia e município vizinhos e foram entrevistados a partir de um roteiro com questões relacionadas à violência no contexto escolar. E por fim, trazemos as ponderações e reflexões nas considerações finais.

VIOLÊNCIAS E VIOLÊNCIAS EM CONTEXTOS ESCOLARES: DEFINIÇÃO DOS TERMOS

Para compreender a violência em contextos escolares, faz-se necessário o estudo da violência, de modo geral, segundo a concepção de diferentes autores, pois este fenômeno possui várias formas de ser entendido e conceituado. A violência não é a mesma em períodos históricos distintos, desde as manifestações referentes ao fenômeno e suas representações ou mesmo da maneira em que são abordadas pelas ciências sociais.

Zaluar (2004, p. 228-229) diz que o termo “violência vem do latim *violentia*, que remete a *vis* (força, vigor, o emprego de força física, ou recurso do corpo para exercer a sua força vital)”. Desse modo, essa força torna-se violência quando ultrapassa limites ou perturba acordos tácitos e regras que põem ordem às relações, adquirindo assim, cargas negativas ou maléficas. A percepção do limite e da perturbação (também do sentimento causado) caracteriza-se um ato se é ou não violento. Isso varia conforme a cultura e o momento histórico-social. Para Abramovay (2005), a violência permeia nosso cotidiano, o homem se fixa em sentimento de insegurança sempre que sentir acuado pelo outro. A violência não fundamenta em crimes e delitos, não é necessário que haja provas físicas para a configuração do acontecimento da violência. A pessoa pode demonstrar seus sofrimentos por hábitos que mudaram de repente revelando constantes medos que afetam seu convívio social. De acordo com Sposito (2009, p. 64), violência é um fenômeno que desenvolve de maneiras diversas quanto às possibilidades de interpretá-lo, que varia no tempo, na cultura e no contexto sócio econômico.

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002), violência é a imposição de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis. Mas os especialistas afirmam que o conceito é muito mais amplo e ambíguo do que essa constatação de dor, de agressão cometida por uma pessoa contra outra, mesmo porque a dor é um conceito muito difícil de ser definido.

Consta-se assim, que violência é um fenômeno nas distintas sociedades, mas que se modifica de acordo com a época e circunstância. Nesse sentido, entende-se a violência como um fenômeno social, que possui elementos construídos histórico e culturalmente; sendo atribuído significados diferenciados de acordo com o momento histórico, social ou sociopolítico vivido. Esse fenômeno atinge indiscriminadamente a sociedade, a população, o setor público e também o privado. No entanto, é preciso frisar que em sociedades capitalistas com altas taxas de desigualdades entre as classes sociais, como a brasileira, tende a vitimizar os de maior poder aquisitivo e culpabilizar os de menor poder aquisitivo. Associa-se, frequentemente, a violência à pobreza, a negros, aos que não se enquadram nos padrões eurocentristas.

Já no contexto escolar, nos últimos anos, a violência tem sido um tema muito estudado, pois trata-se de um assunto que requer atenção, devido aos altos índices de ocorrência em todo mundo. No Brasil, essa realidade não é diferente, pois, quando se torna visível a violência ultrapassa o muro da escola (SPOSITO, 2009).

Recentemente, uma pesquisa realizada pelo Programa Mais Educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017) aponta a insegurança nas escolas (85,2%) e o *bullying* (77,1%) como os assuntos mais preocupantes para os jovens. Esses dados revelam o quanto a escola está suscetível aos casos de violência, seja ela como vítima ou como produtora.

A violência em contexto escolar tem sido objeto de estudo de pesquisadores tais como Charlot (2002), Sposito (2009) Debarbieux (2002) e Abramovay e Castro (2002), que confirmam que se trata de um problema que afeta diretamente a escola, trazendo muitas consequências que são expressas através da angústia de diferentes atores da instituição escolar, bem como de outros sujeitos sociais externos a ela. As figuras do aluno e do professor se misturam, ora como vítimas, ora como protagonistas dessa mesma violência. As agressões entre alunos, ou entre professores e alunos, ou entre professores ou gestores e demais componentes da instituição escolar, são bastante comuns no ambiente escolar. São situações corriqueiras, mas nem por isso, aceitáveis. A escola como um espaço formativo e educativo deve cultivar atitudes e ações que propiciem relações de respeito e reconhecimento do outro, visto que é preciso que o “estabelecimento dos espaços interativos, no contexto educacional, seja orientado a promover relações de troca, de esforços partilhados na construção de soluções comuns, para o alcance dos objetivos coletivos” (ABRAMOVAY, CASTRO, 2002, p. 111).

Nesse sentido, o que é violência em contextos escolares?
Segundo Priotto (2008, p. 162-163),

violência escolar são todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por, e entre, a comunidade escolar (alunos, professores, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar.

A expressão “violência escolar” é aqui utilizada, pois se considera mais adequada por englobar a “*violência na, da e contra a escola*”, segundo Priotto (2008, p. 168), para a qual a violência na escola é assim compreendida: esta se caracteriza por diversas manifestações que acontecem no dia a dia da escola, praticadas por e entre professores, alunos, diretores, funcionários, familiares, ex-alunos, pessoas da comunidade e estranhos. Para Charlot (2002, p. 434), a violência escolar está dividida em três segmentos: *violência na escola*, *violência à escola* e *violência da escola*. Apesar das aproximações lexicais dos termos, Priotto (2009) e Charlot (2002) possuem entendimentos divergentes sobre a *violência na escola, da escola e contra a escola*. Para Priotto (2009), *violência na escola* refere-se a atos ocorridos no cotidiano da escola, e Charlot (2002) diz que se trata de atos violentos que adentram a escola e que poderiam acontecer em qualquer lugar. Quanto à *violência contra a escola*, Priotto a interpreta como à escola e da escola. Apesar das divergências de denominações, percebe-se que ambos estão de acordo sobre a existência da violência na escola e a forma como ela acontece.

Abramovay e Castro (2002) também acrescenta outros aspectos de classificação do conceito de violência escolar, sendo eles subdivididos em: *Violência*: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; *Incidivilidade*: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; *Violência simbólica ou institucional*: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também se destacam a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar a falta de respeito e a indiferença dos alunos.

No ano de 2003, a pesquisa de Abramovay e Rua, intitulada “violência nas escolas”, desenvolvida em quatorze capitais brasileira, buscou conhecer a percepção que alunos, pais, professores e outros

funcionários de escolas públicas e particulares sobre a violência na escola. Nesse trabalho, mapearam-se os diversos tipos de violência registrados nas instituições educacionais, enfatizando também as dimensões socioculturais e simbólicas do fenômeno. É interessante destacar que, em relação ao contexto escolar, a pesquisa chega à conclusão de que algumas situações podem, no limite, desencadear a violência, como, por exemplo, atos de indisciplina, agressões entre alunos e professores, pichações, depredações, não-explicitação das normas de organização da escola, carência de recursos humanos e materiais, baixos salários de professores e funcionários, falta de diálogo e não-interação da família e da comunidade, com os integrantes da unidade escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p. 78). A pesquisa traz como resultado que as principais vítimas da violência no contexto escolar são os alunos, professores, funcionários e diretores, em ordem decrescente.

Sérgio Adorno (1995) diz que, mesmo que a escola se apresente como locus privilegiado do aprendizado, local isento de qualquer suspeita, isso não condiz com a atual realidade da escola. Para o autor, a escola convive com a *violence douce*, o que significa dizer que a escola pode atuar “como aparelho disciplinar exaustivo, destinado a forjar cidadãos devotos às razões da pátria e do Estado” (ADORNO, 1995, p. 311).

em pouco tempo a escola mudou e é vista como: *locus* da violência. Ao contrário, nunca aparece à opinião pública como tal. Embora as agressões físicas contra os estudantes, no passado, m perpetradas por agentes escolares sob fortes argumentos surpreendentemente educativos, tenham sido repudiadas e abolidas da pedagogia moderna, nem por isso a escola deixou de disseminar a violência de modo velado – *violence douce* - pouco acessível aos olhares intrusos daqueles preocupados em extingui-la de seu cenário (ADORNO, 1995, p. 311).

A grande contribuição dessa reflexão é compreender que, por intermédio de diferentes mecanismos, a escola acaba produzindo efeitos violentos: em não poucos casos, estimula a evasão escolar, desqualificando os alunos como carentes, portadores de cultura "inferior", incapazes para o aprendizado. Basta reportar-se às memórias de bancos escolares, onde predominam as imagens de tédio, rotina, punição, obrigação, desprazer. Em outros casos, a escola reproduz noções ideológicas que transfiguram, por exemplo, a identidade de grupos sociais determinados, como as imagens sobre os negros, as mulheres, as crianças e os indígenas veiculadas através dos livros escolares. Não parecem destituídos de sentido os revides às escolas,

manifestos nos conflitos, ora individuais, ora coletivos, às vezes até radicais, entre dirigentes, docentes e discentes e, mais recentemente, nas depredações de que são alvo as instalações e edifícios escolares (ADORNO, 1995, p. 311).

Outro tipo de violência muito comum no contexto escolar é a *violência simbólica*. O professor, na sua condição de autoridade pedagógica, exerce a violência simbólica, pois possui legitimidade por parte da comunidade escolar para exercê-la. Violência simbólica é um conceito elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1990), no qual aborda uma forma de violência exercida pelo corpo sem coação física, em que causa danos morais e psicológicos, e até mesmo processo de aculturação, ou seja, imposição de uma cultura dominante. Esta é uma forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social ou simbólica. A violência simbólica se funda na fabricação contínua de crenças no processo de socialização, que induzem o indivíduo a se posicionar no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso dominante. Devido a esse conhecimento do discurso dominante, a violência simbólica é manifestação desse conhecimento através do reconhecimento da legitimidade desse discurso dominante. Para Bourdieu, a violência simbólica é o meio de exercício do poder simbólico.

A violência simbólica é um grande problema na educação, pois ainda que não se apresente nitidamente, está inserida no processo educacional por meio de atitudes consideradas banais, mas que reverberam na subjetividade e na percepção da relação do sujeito e da sociedade. Trata-se de atitudes e situações que acabam revoltando os sujeitos, podendo provocar discórdia e muito mais violência no contexto escolar.

Para Bourdieu e Passeron (2008), a autoridade pedagógica é possível pelo arbitrário cultural que se impõe pela violência simbólica no exercício da ação pedagógica. Ou seja, a autoridade pedagógica é necessária, como modo de dar a condição de exercício do caráter arbitrário da ação pedagógica. Isto é, ela depende de condições de legitimação obtidas de uma estrutura social que, ao mesmo tempo, ajuda a conservar. Assim, a escola delega autoridade ao professor; mas tal delegação depende da prévia adequação tácita de conduta por parte do professor, o que termina por conservar a legitimidade da escola, legitimando o seu direito de definir o currículo e a forma de ação pedagógica ali exercida. Assim, a ação pedagógica tem como condição a autoridade pedagógica; ou seja, o desconhecimento objetivo de sua

condição de violência simbólica, verificado pela concessão da legitimidade que desfruta.

Pode-se, assim, resumir que o grau de legitimidade de uma ação pedagógica é função do grau em que os diferentes grupos ou classes vêem nela possibilidades reais de retorno. Esse fator, explica por exemplo, a maior “adaptação” da classe média em relação à escola, visto que seus membros “vislumbram” possibilidades reais de ascensão social.

A sociedade atual está em disputa das diferentes ações pedagógicas, a fim de buscar a legitimidade, mais interligada pela ação das novas mídias eletrônicas, o arbitrário cultural imposto na escola tem maiores oportunidades de se manifestar como sem valor para certos grupos sociais, uma vez que os estudantes têm acesso a informações e modos de vida que podem não ser condizentes ou mesmo contrariar o arbitrário cultural que a escola difunde (BOURDIEU; PASSERON *apud* PINTARELLE, 2014).

A violência no contexto escolar tem uma conotação forte e encontra-se presente na sociedade brasileira, tendo como fator relevante e agravante as desigualdades sociais existentes. Uma sociedade cindida em classes como a atual, onde não existe distribuição justa e igualitária de renda, onde as oportunidades são para quem detêm capital econômico e cultural, ou seja, onde os sujeitos não possuem as mesmas oportunidades, tampouco usufruem dos bens culturais e materiais historicamente construídos. Estes acabam por se desinteressar, sentindo-se desmotivados, acuados ou agressivos, pois não encontram expectativas e perspectivas para transformar a situação.

Neste contexto de desigualdades, a violência é atribuída aos pobres, negros, aos que vivem em periferia, como fosse resultado da pobreza. Vê-se, portanto, que a violência é produzida social e historicamente, atrelada à condição de classe. Portanto, na escola pública onde grande parte é constituída por pobres e negros, estes são alvo das mídias que as condenam pela violência. Essa é a realidade dos jovens sujeitos da pesquisa aqui realizada, que por estarem inseridos nesse contexto de segregação social, desmotivados e sem perspectivas, vivendo à margem da sociedade.

Nesse sentido, nota-se que o fenômeno violência é um assunto complexo e que vários fatores contribuem para desencadeá-lo na sociedade. Através dos estudos realizados e a partir da fala dos autores, percebe-se que o tema ainda requer aprofundamento e atenção; e que medidas e políticas públicas devem ser pensadas, articuladas e adotadas, a fim de que as desigualdades sociais, atitudes preconceituosas, racismo

e demais fatores que geram violência dentro e fora da escola, sejam trabalhadas no contexto escolar, através de um planejamento participativo que envolva toda comunidade escolar.

Concluindo, pode-se dizer que, a violência que é atribuída à escola e aos jovens, em especial, é um reflexo de uma sociedade com diferenças extremas de classes, em que as desigualdades de oportunidades acirram contextos de exclusão. A escola, como uma instituição social, não está isenta das mazelas sociais, tais como a violência. No entanto, é preciso reconhecer que as escolas públicas, em especial, são as mais “atacadas” pelas mídias como produtoras de violência e este discurso é estabilizado e ratificado também pela comunidade escolar e sociedade em geral.

JOVENS E A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Frequentemente, as escolas públicas são alvos de críticas nas mídias em relação aos atos de violência que ocorrem nas instituições em questão. Em pesquisa realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), em parceria com o Ministério da Educação e a Organização dos Estados Interamericanos (OEI), publicada na Revista Época (MORRONE, 2016), a violência verbal ou física atingiu 42% dos alunos da rede pública nos últimos 12 meses. Foram considerados como violência, para além de agressões físicas e homicídios, discriminação, ameaças, xingamentos que podem evoluir para agressões mais graves e que contribuem para um ambiente escolar hostil (MORRONE, 2016).

A referida pesquisa aponta 70% dos alunos já presenciaram algum tipo de violência na escola no último ano e que aqueles que sofreram violência, o agressor foi um colega da escola (65%) e em seguida foram os professores (15%). Entre os tipos de violência praticada foi o *cyberbullying* com 28% (intimidações na internet e em redes sociais) e furtos e ameaças representavam 25% e 21%, respectivamente. Os locais que mais ocorreram os atos violentos foram a sala de aula e o pátio, com 25% cada e nos corredores, com 22% das ocorrências. Os jovens atribuem o surgimento dos conflitos a uma série de questões de infraestruturas, de normas e regras da instituição e das relações interpessoais.

Quanto à pesquisa realizada com jovens do Ensino Médio participantes desta investigação, estes apontam alguns tipos de violência: uma que acontece entre os pares de jovens no interior da escola, como agressões verbais (*bullying*) e agressões físicas (brigas); aquela entre jovens de diferentes escolas que acontece fora da escola e uma terceira que é contra a escola, por outros agentes.

O bullying foi a forma mais comum de violência reportada pelos jovens participantes da pesquisa:

O bullying escolar envolve todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que acontecem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro (s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima. Suas manifestações envolvem boatos difamatórios, apelidos, discriminação, furto ou danificação de pertences, perseguições, ameaças, agressões físicas, isolamento, exclusão de uma pessoa ou grupo, intimidação, intolerância e desrespeito (CASTRO, 2015, p. 79).

Na pesquisa, entrevistamos jovens no ambiente escolar e constatamos diferentes situações. Tom relata ter sofrido e praticado bullying por conta do uso de boné e que já praticou também. “Eu era de torcida organizada né! Aí tudo que aconteceu é pesado. Mas aí eu parei. Hoje eu acho [...] muito desnecessário. Brigas desnecessárias, né?”. Ele não se considera mais violento pois diz: “Mudei, vichi, demais!”. Atribui a mudança por conta de mudança de ambiente: “porque tipo eu convivia muito no meio desses meninos de torcida e tal, aí depois você vai afastando”.

Lele diz já ter sofrido bullying, quando morava em Natal. “Eu tenho uma mancha aqui no rosto. Os menino ficavam me chamando de manchinha. No começo eu não fiquei incomodado não, mas quando começou a me chamar sempre de manchinha aí eu fiquei incomodado. Acho que o bullying sempre vai mexer com a cabeça da pessoa, sentimento ou alguma coisa assim”. Diz nunca ter praticado bullying com as amigas, mas revela que era apenas brincadeira: “só brincano mesmo... se não gostava a gente parava já...”.

Vivi diz ter sofrido muito bullying na outra escola em que estudava, pois é muito magra e tem olhos grandes. Os colegas sempre a criticavam: “Diziam que eu sou magra demais, que eu tenho um olho grande... Mas eu faço é sorrir dessas coisas. Aqui o povo já me elogia, diz que meu olho é bonito...”. Disse que na época em que era vítima de bullying, a mãe foi até a escola reclamar: “naquele tempo, melhorou muito, depois que ela foi lá”.

Katy diz ter sofrido bullying na escola: “Foi em Brasília, foi mais questão de apelido. Essas coisas. Cor também, porque eu era mais branca do que eu sou agora. Por eu morar também só com a minha mãe e com meu irmão”. Mas na escola atual, nunca sofreu algum tipo de violência, mas

que presenciou violência física entre os alunos: “Entre dois amigos meus, começou dentro da sala de aula e terminou aqui no corredor mesmo”.

Segundo Miro, ele já presenciou bullying em escolas. “Lá no Dom Abel e aqui também. Só bullying mesmo [...] só palavras, lá na minha sala, os dois tavam trocando”. Em outra situação, jovens foram reportados à polícia por uso de drogas: “aqui eu já vi alunos fumano e a direção tomo umas medidas, chamou a polícia...”. Quanto às mudanças ocorridas na escola, o jovem diz que hoje o IEG não é mais violento: “mudou muito. Acho que as pessoas que faziam coisa errada eles expulsaram”. A jovem Minka nunca praticou bullying por ela mesmo ter sofrido na escola: “sou incapaz de fazer isso. Eu já passei por isso no Fundamental, não quero que ninguém passe pelo mesmo”.

Minka afirma que existe violência na escola, relata que “os alunos vêm pra escola pra puxar muro. Essas coisas também não me agrada. Tem a questão do bullying, eu vejo muito esses meninos que são violentos na escola... que tem mais aqui é mais violência verbal”. Já sofreu bullying, mas não aqui. Foi nas outras escolas, porque eu era muito nerd e tal, aí eles sempre ficavam me julgando porque tinha muita atenção dos professores aí os alunos meio que me excluíam...”. Mas eu nem ligo assim pra isso não! Eles só vinham em mim pra pedir tarefa né, então eu só conversava com minha mãe, sou amiga da minha mãe, então ela sabe de tudo...”. Finaliza dizendo que: “Estou aqui desde 2013, mas a violência que eu vejo aqui é mais briguinha besta... Tem muita coisa de time... Eles acham que tem que briga...”.

Quanto à violência física, como agressões e brigas, os jovens também apresentaram relatos. Segundo Gisa, o ambiente escolar era muito violento: “era uma escola muito violenta. Aluno que vinha armado pra escola. Melhorou bastante. (...) Já deparei com aluno sendo esfaqueado na frente da escola. É, eu me deparava com algumas brigas, várias brigas, tipo, quase todos os dias tinha briga na escola. E eu olhava assim, mas eu nunca fui de gostar. Na época mesmo, eu queria era acabar com aquilo, mas não via alternativa, não tinha como, sabe! (...) Nessa época, vê que eles tomavam nenhuma medida assim... é tomava, por exemplo, dava suspensão para os alunos, expulsava, chamava a polícia. Era isso”.

Tom esclarece que o ambiente da escola era muito violento quando ele começou a estudar lá, mas que hoje está bem melhor: “Ah... já vi muita briga né, no passado. [...] Tem um tipo de agressão que não é só agressão física né, agressão verbal também. Acho que falta de respeito, vice-versa, tanto do aluno quanto do professor, às vezes”. Contudo, o jovem afirma não ter sido vítima de violência na escola.

Segundo Jairo, a escola já teve violência e presenciou briga entre alunos: *“aluno bate no outro, mas fora da escola ninguém fala sobre isso”*. Mas afirma que sua sala de aula é muito indisciplinada.

As falas dos jovens entrevistados confirmam o que Sposito diz sobre as várias interpretações que se pode ter sobre o fenômeno violência. A maneira como os jovens se expressam quando tratam do assunto demonstra que os conflitos que vivenciam no contexto escolar, ou em outro qualquer, são interpretados por eles de acordo com a concepção que os mesmos têm sobre violência, ou seja, com as situações que conhecem e vivenciam no contexto familiar, social e cultural. Nesse sentido, a autora diz:

[...] o fenômeno desenvolve-se de maneiras tão diversas quanto as possibilidades de interpretá-lo, que variam no tempo, na cultura, no contexto socioeconômico e até mesmo nas subjetividades: o que é violência para uns pode ser indisciplina ou transgressão para outros ou mesmo expressões de resistência (SPOSITO, 2009, p. 64).

Nesse sentido, quando os jovens relatam suas experiências e representações sobre violência, essas estão baseadas em interpretações acerca da cultura da violência, o que interfere no modo de produção dessas representações. Grande parte desses jovens vive ou convive com situações de violência naturalizadas pela cultura. Ademais, em grande parte, e ao mesmo tempo espetacularizada pela mídia. As distintas formas de violência são tão naturalizadas que se confundem, também, com indisciplina, transgressão, assim como aponta a autora.

Lelé diz que vê mais atitudes de indisciplina na escola: *“Gente andano no corredor [...] ficava conversano alto, quando o professor tava passano o conteúdo”*. Segundo o jovem, *“os alunos não respeitam o ambiente escolar.... O menino apanhou dentro da sala. Aí a coordenadora chamo os dois pra conversa né... Deu uma suspensão pra ele lá. No caso do que apanhou, só alertaram ele né, deram uma advertência”*.

Biba disse já ter presenciado violência física: *“foi lá na quadra entre colegas, por causa de futebol. Jovem gosta de briga, gosta de uma confusão...Eu sou assim, se o cara quiser briga comigo eu não vou correr não, eu enfrento, eu brigo”*.

Quando perguntado se ele já havia agredido professor alguma vez, Biba disse: *“Uma vez, foi quando eu tava na Providência. O sobrinho dela(da professora) estudava lá. Só ficava me implicano. Eu contava pro meu pai, não resolvia nada. Eu fui pra cima dele, a professora me segurou pra mim não bate, ela foi tira meu braço pra solta e minha mão pego na cara*

dela. Me expulsaram da escola. A coordenadora disse que eu sou má influência. Isso machuca a gente”.

As percepções dos jovens permitem compreender que, essa situação de violência vivida por eles confirmam a condição de ser jovem, que pelas características próprias da fase, como por exemplo, de serem corajosos, desafiadores, destemidos, aventureiros e muitas vezes inconsequentes, acabam por confirmar suas atitudes e modo de viver.

No contexto escolar, muitas vezes, as atividades desenvolvidas e planejadas pela escola podem favorecer situações de violência, quando, por exemplo, o professor não consegue conduzir uma situação conflituosa, não consegue manter a disciplina da turma, o uso da violência simbólica na condução dos conteúdos e da cultura. Ou quando o grupo gestor não toma as medidas necessárias com o aluno ou família para resolver uma situação problema. Essas atitudes, podem trazer ao jovem o desânimo, tristeza, decepção, apatia, gerando ou desencadeando manifestações de indisciplina e/ou violência no contexto escolar. [...] as práticas dos agentes escolares e a dinâmica dos tempos e espaços no ambiente escolar acabam favorecendo situações de violência, que encontram solo fértil numa organização pouco regulada, onde as noções de justiça e autoridade são frágeis (SPOSITO, 2009, p. 68).

Em uma outra situação, Biba relatou que quase foi parar na delegacia por conta de outro episódio de conflito na escola: *“Não, quase, mas não cheguei a ir não. Foi por causa de briga na escola”.* Com seu jeito expansivo e impulsivo, diz que *“... quero levar meu jeito pra vida adulta”.*

Ao ser questionado sobre a violência existente na escola, Biba diz que *“é bão... sinto aliviado de participar. A raiva que nois vai guardando aí do cotidiano [...], vai ajuntando as coisa, ai desconta nos outro”.*

Sobre outras violências na escola, Biba esclarece que há entre colégios como dos alunos do IEG com o Claretiano. *“Uma amiga nossa deu uma facada nas costas dum cara lá, aí deu polícia... não aconteceu nada, nois saiu correndo. Veio uns cara num carro, as polícias já tava seguino eles já, aí foi e prenderam eles”.*

No que se refere à escola ser alvo de vítima da violência urbana em suas dependências e ao arrastão, Biba diz que os participantes desse evento eram conhecidos dele. *Era tudo colega que estudava aí de antigamente, mas nessa época não tinha polícia, foi no primeiro ou segundo ano que eu estudei aqui, eles passaram dentro de algumas sala e apontavam faca e roubavam celular deles”.* Ainda sobre o arrastão, Katy diz que ficou sabendo, mas não presenciou: *“teve furto dentro da sala de aula e o*

batalhão escolar foi chamado, foi só é o que fiquei sabendo, mas não presenciei”.

Vivi declara que nunca presenciou no IEG, só na outra escola em que estudou anteriormente. Mas se reporta ao arrastão: *“começo no ano passado fiquei sabendo que aqui teve um arrastão, antes deu entra, que levaro tudo... celular de professor, de aluno, não deixou escapar nada. (...) No começo ficava muito amedrontada, mas depois fui me acostumar. Agora mesmo teve um caso porque a professora tava dando aula na sala aí um menino soltou uma bomba. Ela tem uma doença, eu não sei o nome da doença... atacou a doença dela, ela ficou um dia sem vir pra escola por causa desse menino que soltou uma bomba na sala que ela tava dando aula, aí ela se espantou. Acho que ele foi expulso”.* Por precaução, a mãe da jovem não a autoriza a levar o celular ou pertences de valor para a escola. *“Minha mãe preocupa, tanto é que ela não deixava nem eu trazer meu celular, nada de valor”.*

Em relação aos procedimentos da escola frente à violência praticada entre jovens, Katy afirma que *“depois, geralmente eles chamam pra conversar, chamam os pais. Eu não sei muito se tem suspensão, porque eu nunca presenciei. Eu nunca fiquei sabendo de suspensão. Mas em relação ao aluno que brigou, ele foi expulso da escola. Um dos que brigou foi expulso”.*

A jovem Katy sugere que a escola tenha mais segurança: *“a segurança na escola é fundamental pros alunos sentir mais seguro”.* Sugere também que *“o professor também saber lidar com alguns tipos de aluno, né?... As atitudes não se batem, porque têm alunos que têm certos problemas psicológicos e já traz de fora”.*

Sobre casos de encaminhamento de alunos ao batalhão escolar por haverem cometido ato violento, Katy diz que: *“já fiquei sabendo que teve furto dentro da sala de aula e o batalhão escolar foi chamado, mas não presenciei”.*

Ao analisar as falas dos jovens entrevistados, percebe-se que a violência faz parte de seu cotidiano, ora vivenciando, ora presenciado. Tais situações os permitem opinar e também sugerir situações para combater a violência, ou pelo menos para amenizá-las. Dentre as sugestões para combater a violência no contexto escolar, os jovens propuseram várias ações tais como: mais segurança na escola (apesar do batalhão instalado na instituição), mais diálogo, maior compreensão por parte dos professores, mais presença dos pais ou responsáveis na escola, mais controle e regras. As falas demonstram que, apesar de muitas vezes serem avessos às regras e disciplina, quando são questionados sobre

medidas para combater a violência, eles cobram atitudes mais rigorosas e até punitivas. Esses dados permitem questionar o discurso hegemônico de que jovens são violentos ou são produtores da violência veiculada na sociedade. Ao contrário, são propositivos e almejam mudanças.

Em diversos depoimentos, os jovens relataram que em muitas situações de violência vivenciadas na escola, o grupo gestor aponta como medida a expulsão do aluno, como estratégia para redução da violência. Entende-se que esta seria a maneira mais “fácil” de solucionar o problema com alunos rotulados como problema. Essa é uma maneira de privar o jovem do direito à educação assegurado por lei como: Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e Adolescente (1990) e pelo Estatuto do Jovem (2013). Estratégias educativas de conscientização cidadã pouco são usadas, deixando de exercer o seu caráter educativo para o convívio social. A família, o Estado e a sociedade têm o dever de assegurar os direitos da criança, do adolescente e do jovem, assim como a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a violência não é um problema exclusivo da escola, muito pelo contrário, a escola é um dos lugares onde desigualdades e mazelas vividas na sociedade se refletem e manifestam. Para se desenvolver a pesquisa, tomou-se por necessário conhecer sobre o tema violência de modo geral, para depois problematizá-lo ao contexto da escola. Buscamos apresentar estudos sobre a categoria juventude, que frequentemente é associada a problemas sociais, a produtores e vítimas de violência, delinquência, ou seja, aos dilemas da sociedade contemporânea como relata os sociólogos da juventude. E demonstrar nas falas dos jovens participantes da pesquisa o que eles pensam e vivem acerca das violências acometidas no espaço escolar. Desse modo, este estudo pretendeu investigar as concepções e percepções dos jovens sobre a violência em contexto escolar.

Uma vez examinadas as percepções dos jovens sobre a violência no contexto escolar, percebemos que são muitas as violências ocorridas na escola, sendo o *bullying* uma das mais frequentes, e que os jovens são ora vítimas, ora protagonistas de atos violentos. Constatamos, também, que os locais em que mais ocorrem episódios de violência dentro da escola são a sala de aula e o pátio. Apesar dos jovens serem vistos como destemidos ou produtores de violência, segundo a literatura, a violência também causa medo e preocupação para muitos deles.

Pudemos constatar três tipos de violências classificadas segundo Charlot (2002): a primeira, a violência da escola, que traz a concepção de Bourdieu (2004), a violência simbólica vivida na escola e exercida pela presença da Polícia Militar na Instituição; a segunda, a violência na escola, que é produzida pela comunidade escolar, incluindo os jovens, caracteriza-se por conflitos, agressões, *bullying* e vias de fatos entre alunos, dentro da escola; e por fim, em terceiro lugar, a violência à escola, realizado através de ataques contra a escola, como o arrastão citado na pesquisa, destruição ao patrimônio público, roubo de aparelhos eletrônicos, computadores, pichação, pedradas em janelas e vidraça e outros.

Por outro lado, os jovens da pesquisa apresentaram sugestões para sanar as manifestações de violência no contexto escolar, eles apontaram a necessidade de criar projetos que envolvam música, leitura e rodas de conversa. Notamos que a arte, em geral, é muito apreciada pelos jovens entrevistados, que percebem que a sua aptidão para produzir mudanças em suas vidas e nas de outros. Falaram também das oportunidades que o esporte pode trazer a pessoas de classes populares, motivo este pelo qual muitos sonham em se tornar atletas. Além disso, demonstraram capacidade de pensar e articular medidas juntamente ao grupo gestor, oferecendo ideias de soluções práticas para a internalização da arte e do esporte, em suas diversas manifestações, dentro do contexto escolar; daí se depreende a importância de um Projeto Político Pedagógico participativo.

Desse modo, percebemos que os jovens também vivem situações de exclusão dentro do contexto escolar por meio da violência seja física, verbal e/ou simbólica, mas almejam mudanças e fazem proposições de melhorias das condições objetivas da escola a fim de reduzir as violências no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6. Rio de Janeiro, mai.-dez, 1997.

ABRAMOVAY, Miriam. *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. *Caleidoscópio das Violências nas Escolas*. Brasília: Missão Criança, 2006, n° 8, pp. 432-433, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

- ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CAVALCANTE; Cláudia Valente. *Jovens e estratégias educativas de apropriação dos espaços urbano e virtual*. (2010). Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1260/1/CLAUDIA%20VALENTE%20CAVALCANTE.pdf>.
- _____; JUBÉ, Milene de Oliveira Machado Ramos. *Jovens e violência: o balanço das produções acadêmicas em programas de pós-graduação no estado de Goiás*. In: ROURE, Glacy Queirós de (Org.). *Cultura e poder: a construção da interidade em tempo de (des)humanização*. Goiânia: PUC Goiás, 2016.
- CHARLOT, Bernard. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 4, n. 8, pp. 432-443, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222002000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2017.
- DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989.
- MISSE, Michel. *Dizer a violência*. *Revista Katályses*, Florianópolis, UFSC, v. 11, nº 2, 2008.
- MORRONE, Beatriz; OSHIMA, Iávia Yuri. *Violência atinge 42% de alunos em escolas públicas*. *Revista Época*. 25 de maio de 2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/03/violencia-atinge-42-dos-alunos-da-rede-publica.html>>. Acesso em: 28 jul. 2017.
- NOVAES, regina. *Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias*. In: ALMEIDA, Maria Isabel M. de; EUGENIO, Fernanda (orgs.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- OMS. Organização Mundial Da Saúde. *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde*. Genebra, 2002. Disponível em <<http://portal.saude.gov.br/portal/>> Acesso: 28 Ago. 2016
- PAIS, J. M. *A construção sociológica da juventude – alguns contributos*. *Análise Social*, Vol. 25, No. 105-106, pp. 139-165. 1990.
- PRIOTTO, Elis Palma. *Violência escolar: Políticas públicas e práticas educativas*. Dissertação de Mestrado em Educação. PUCPR. Curitiba, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. Estado da Arte sobre Juventude: uma Introdução. In: *O Estado da Arte sobre Juventudes, pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum, v.1, 2009.

ZALUAR, Alba M. *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

O USO DA VIOLÊNCIA NAS MANIFESTAÇÕES DE RUA: O PACIFISMO E A DISPUTA DE CAMPO

João Batista Coelho Cunha
Aldimar Jacinto Duarte

INTRODUÇÃO

As manifestações de rua estiveram mais presentes e constantes no Brasil dentre os anos de 2013 a 2016, “principalmente com a presença de jovens” (MACHIARELLI; TATAGIBA; MARANGONI, 2014). Além de uma crise de representação política, vários acontecimentos marcaram a história política do país, desde movimentos reivindicatórios a movimentos pelo *impeachment* presidencial, movimentos de tendência política de esquerda e direita se empenharam para ampliar suas forças com uso de manifestações públicas.

Entre os diversos protestos, os movimentos reivindicatórios em alguns episódios apresentaram ações com uso de violência. Para Manuel Castells (2017), “o grande erro da esquerda é pensar que movimentos sociais são sempre bons”, embora não seja tarefa deste texto investigar a moralidade dos movimentos sociais no Brasil, buscamos desvendar os mecanismos de reprodução impostos nas relações sociais entre manifestantes, principalmente comportamentos como uso de violência e distinções entre grupos em disputa de poder político e o controle dos discursos.

A violência no sentido literal carrega consigo características comumente abomináveis nos seus sentidos e significados, mas há também nas pesquisas “a hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos” (BOURDIEU, 2015, p. 37) que definem de antemão o que pode ou não ser pesquisado, divulgado ou dito.

“A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso” (BOURDIEU, 2015, p. 37).

Para a nossa análise sociológica, o tema da violência nas manifestações deve ser tratado sem estigma ou censura, pois compreender as ações por trás da violência pode ser profícuo e esclarecedor. Neste sentido, o uso da violência em manifestações políticas

de rua pode demonstrar que há um *habitus* nas manifestações, formas de comportamentos políticos que podem ser identificados e teoricamente compreendidos.

A partir da teoria de Pierre Bourdieu (2011), temos a possibilidade de análise sociológica em dois movimentos: primeiro movimento a partir da observação empírica (análises estatísticas, observação, compreensão crítica dos fatos); o segundo movimento teórico, parte da compreensão e análise das representações, neste sentido, entender os discursos e a visão dos agentes sociais.

O trabalho de investigação é necessário para tornar explícito e visível o que antes se apresentava de modo implícito, ou invisível, “o visível que é imediatamente percebido esconde o invisível que o determina. Assim, a verdade de uma interação nunca está nela mesma tal qual ela se oferece à observação” (BOURDIEU, 2004). Tratar sobre ações violentas nas manifestações de uma maneira sociológica não é um exercício simples, muito menos se espera que as perspectivas teóricas empregadas aqui apontem para um esgotamento do tema ou uma solução pragmática de um problema.

A solução relacionada à violência política esbarra em dois problemas teóricos, para Bobbio (2003), há argumentos do pacifismo institucional que podem legitimar o uso da violência como uma estratégia dos pacifistas sociais; outro problema que impede essa solução está na natureza constituinte das manifestações de protestos, marcadas na história como ações revolucionárias, muitas delas na luta violenta por mudanças radicais na sociedade.

O uso de ações violentas por parte de manifestantes nos estimula a compreender os mecanismos desse comportamento na legitimação de grupos políticos em disputa. Também nos interessa analisar como as ações violentas podem gerar um controle dos discursos políticos sobre os demais manifestantes em um campo em disputa; e, ao mesmo tempo, o uso de violência causa uma ação de (des)legitimação da manifestação no contexto político mais amplo da sociedade.

O não uso da ação violenta também é uma estratégia (investimento) para maximizar as possibilidades de ascensão dos grupos legitimados (sindicatos, centrais sindicais, ONG's) pelo Estado no campo político. Nesta estratégia, o intuito da não violência tem o efeito de agregar algumas negociações com o Estado e reivindicar o cumprimento de pautas políticas objetivas. A legitimação de uma manifestação não necessariamente acontece em um único *campo*, mas objetivamente perpassa por diferentes esferas de poder social.

Entre os objetivos deste capítulo está o de relacionar os conceitos de pacifismo institucional de Norberto Bobbio (2003) e o conceito de *campo e habitus* de Pierre Bourdieu (2011). Sendo o discurso do “pacifismo social” uma categoria que se assemelha com o perfil do manifestante “não-oficializado”, grupo político que tem o objetivo de transformação do campo em disputa e mais interesse (investimento) no uso da violência nas manifestações. O perfil oposto se caracteriza com o discurso do “pacifismo jurídico”, assemelha-se com os grupos *oficializados* e que são legitimados pelo Estado; normalmente não usam a violência como estratégia para não perder capital político necessário para negociações objetivas.

CONCEITO DE PACIFISMO

A construção do conceito de pacifismo na sociedade civil é dividida historicamente. Para Teichman (1986), os pacifistas se dividiram em três etapas, na primeira fase: caráter individual, onde pessoas julgavam que a paz deveria ser perseguida pelo desejo do *bem* em si ou pela necessidade de convivência (filosofias orientais e algumas filosofias gregas).

A segunda fase foi marcada pela presença dos ideais do *Iluminismo* e principalmente pelas ideias de livre mercado. Foram realizados congressos pela paz em Londres (1843), Bruxelas (1848) e Paris (1849). Na terceira fase, pode ser considerada como um pacifismo ativo, a partir de movimentos, grupos e tendências políticas (democratas, socialistas e nacionalista) que disputavam o poder político na sociedade e incluíram o pacifismo como pauta nos seus programas.

Para compreendermos se uma manifestação política pode ser pacífica, temos que compreender o conceito de pacifismo na sua forma política. Para Bobbio (2003), o pacifismo é uma ideologia, mas a paz é considerada um valor. Assim, há duas formas de ver o valor relacionado a paz, uma paz interna, fruto de uma ideia de *si*, e uma paz externa que está relacionada à ideia de política. O que nos interessa é essa paz considerada externa, como uma ausência de um conflito entre indivíduos ou grupos, mesmo que seja um conflito entre grupos distintos, ou dentro de um mesmo grupo.

A oposição do conceito de paz é considerada a guerra (ARON, 2012). Para Marx (2010), nas manifestações políticas não há o conceito de guerra instituída, mas sim uma luta entre dois polos antagonísticos desigualmente separado por um sistema que impossibilita a coesão

política. Na luta de classes, o uso das ações violentas tem um sentido de tentar mudar a ordem social instituída. Nesse caso, os exemplos da guerra podem ser relacionados à manifestação política apenas de maneira alegórica, pois embora haja forças militares, armamento, e muita violência, ainda assim não se pode considerar que seja uma guerra no sentido habitual.

No dicionário de política de Bobbio (2007), guerra é definida como “luta armada entre dois ou mais Estados”; enquanto paz é definida como “condição contrária a guerra”. Aron (2002, p. 219, 220) considera que o conceito de paz é a “suspensão mais ou menos duradoura das modalidades violentas da rivalidade entre unidades políticas”. Ao contrário da guerra, onde há mudança e desestruturação externa. Do ponto de vista interno, a paz se busca à ordem e à continuidade das coisas.

Para Bobbio (2003, p. 69), “a guerra é um conflito entre grupos políticos respectivamente independentes, cuja solução é confiada à violência organizada”. Weber (2000, p. 57-58) compreende que “o Estado detém o monopólio do uso da força e (violência)”, para manter se no poder e para aumentar o poder de ser obedecido, a guerra se faz necessária. Desse modo, a violência usada no campo político da guerra é muito parecida com a violência empregada contra os manifestantes, ambos podem usar a violência, mas o Estado detém o uso legítimo dessa violência. Se a legitimidade do governo estiver em risco, os manifestantes serão tratados como inimigos do Estado na forma de guerra, pela ordem e pelo poder.

Dentro de uma democracia, a necessidade de contestação é evidente, mas será que as contestações combinam com repertório da paz? Em Robert Dahl (2012), a democracia é um conjunto de cálculos de custos e benefícios empregado por atores políticos em um conflito. Para o pensador, todo e qualquer grupo político prefere reprimir a tolerar seus adversários. A democracia apenas poderia ser sustentada a partir de um equilíbrio de forças, estrategicamente é necessário analisar se os custos finais da repressão são válidos ou não dentro da lógica democrática previamente estabelecida.

Para Bourdieu (2011, p. 199,206), no campo político “o que está em disputa é o monopólio da capacidade de fazer crer ou fazer ver de uma maneira ou de outra”, “são sempre combate de ideias, mas como essas são apenas completamente políticas se tornam ideias-força, são também combates de poder”. Segundo o autor, embora o campo da política seja distinto de outro campo, e de uma razoável autonomia, “autonomia crescente [...] é fato de que o campo político é lugar de produção e

operação de uma competência específica, de um sentido do jogo próprio de cada campo”. Ainda assim, o campo político é muito desigual e formado por dominadores e dominados e um campo de uma contínua luta interna e externa.

Para Bourdieu (2011, p. 206), esse modelo de paz seria impossível na política devido à perpétua relação de disputa de *campo*. Do ponto de vista dos espaços sociais, “é sinônimo de espaço simbólico, espaço de lutas, um local teórico de diferenças objetivas e subjetivas”. A paz não poderia ser possível mesmo que não houvesse o exercício da ação policial contra os manifestantes, pois o Estado ainda exerce a violência simbólica na legitimação ou deslegitimação das manifestações, das políticas e do grupo.

Para Bobbio (2003), a ideologia pacifista se divide em dois pensamentos distintos, o *pacifismo passivo* e o pacifismo ativo. Para o *pacifismo passivo*, a história da civilização ocidental está em evolução. Os positivistas comtianos são exemplos, contavam com uma lógica da história para conferir o futuro a partir do desenvolvimento cognitivo, instrumental e social. Assim, os sujeitos seriam capazes de obter uma sociedade onde as liberdades poderiam ser sustentadas e que a violência seria cada vez menor.

No pacifismo ativo há uma intervenção com a defesa de uma pauta política, pauta baseada em uma visão ética de conduta humana que exclui o uso da violência. Este pacifismo ativo ganhou força, e hoje pode ser visto como prática em diversos tipos de movimentos sociais, como do ecologismo, movimentos sindicais, movimentos políticos libertadores, movimentos de gênero, movimento negro e etc.

Podemos dizer que o sucesso dessa ideologia do pacifismo ativo foi ampliado principalmente por causa das experiências “bem-sucedidas” de alguns líderes de movimentos pacifistas como: Mahatma Gandhi, Martin Luther King e Nelson Mandela (período após a sua libertação). Mas não podemos esconder que depois dessas experiências, muitos outros líderes tentaram aplicar as mesmas práticas com ações não violentas, mas não obtiveram o mesmo sucesso.

Segundo Norberto Bobbio (2003), o pacifismo ativo pode ser dividido em três tipos: o pacifismo instrumental, o pacifismo institucional e o pacifismo finalista. Pacifismo instrumental se relaciona com o controle bélico, controle de porte de armas que poderiam causar danos ou mortes, o controle das armas é um tipo de ideia para que a violência seja combatida no desejo de paz, mas pela ausência de possibilidades instrumentais.

O pacifismo institucional pode ser dividido entre o *pacifismo jurídico* e o *pacifismo social*; no pacifismo jurídico, consideram que o Estado com seu aparato jurídico é capaz de resguardar o direito individual, sendo que em caso de violência haveria direitos respeitados em relação a ação policial. O ordenamento jurídico tornou possível uma confiança de que os manifestantes, mesmo lutando contra um governo que considera ilegítimo, ainda assim, detém confiança nos bens jurídicos.

No pacifismo social, considera-se que a única maneira de colocar fim à violência seria através de uma revolução social, onde não haveria a mesma ordem opressora estabelecida, logo, as relações seriam mais livres e menos violentas. Para o pacifismo finalista, embora as instituições possam significar muito, as transformações não poderiam começar senão pelas mudanças nas ações humanas, uma reforma na capacidade do ser humano se relacionar com outras pessoas. Seria a maneira adequada de revolucionar as instituições por dentro.

Em nosso estudo, o pacifismo finalista foi descartado pela falta de efetividade no discurso a pequeno prazo, sendo a política e as manifestações relações de mudanças rápidas. O pacifismo instrumental também deixa de ser o foco de análise, principalmente devido ao fato de as manifestações serem acúmulos sociais, e os atos de violência estarem relacionados com outras táticas e não em ato isolado com instrumentos à disposição.

Nosso foco de análise se estenderá ao pacifismo institucional, *jurídico e social*, tendo em vista que representam similaridades em relação ao perfil de manifestantes observados. Foca-se especificamente no *Pacifismo Jurídico*: em que há uma confiança em relação ao direito e ao uso das leis. Neste discurso, os manifestantes considerariam que a democracia é funcional e está nos campos de disputa dos sujeitos que votam e se organizam livremente. Defendem que a manifestação é baseada no princípio do Estado Democrático de Direito, o sentido da manifestação seria o de agir como grupos de pressão para disputar espaços nas arenas de poder, na tentativa de aplicar propostas políticas objetivas. O uso de violência não seria legitimado para estes.

A ideia de que os conflitos entre manifestantes e Estado sejam conduzidos e respaldados pelo ordenamento jurídico parece equivocada, porque uma das formas de reprimir é justamente com a prisão e com o apoio do sistema judiciário. Para o Estado, a violência realizada pelo exercício de poder é legítima. Assim, as estruturas policiais e jurídicas que estão em constante relação com o Estado jamais conceberiam práticas que questionem a ordem e a conservação política.

Sobre o discurso do Pacifismo Social, podemos considerar que não satisfeitos com a ordem hierárquica-sistêmica existente buscam na revolução social a transformação da sociedade, retirando das classes sociais o peso das desigualdades e da reprodução social existente. Para o pacifista social, a lógica política do Estado não é legítima e o uso da violência seria necessária para mudar a realidade e igualar os poderes do sujeito em uma sociedade. A legitimação do uso da violência por esse grupo não é uma prática evasiva, mas é uma tática de ação política, sendo que seria no intuito de investimento em uma maximização das oportunidades de realização da revolução a médio e longo prazo.

A TEORIA DE CAMPO EM PIERRE BOURDIEU

O sociólogo Bourdieu (2015), na tentativa de analisar melhor o campo e o espaço social, desenvolveu uma analogia utilizando o mercado financeiro como exemplo. Segundo o pensador, um *campo* é configurado como um mercado, principalmente porque os agentes no *campo* agem dentro de regras estabelecidas, e jogam e lutam dentro do *campo* para que possam tornar sua participação legítima. Os capitais (econômico, social, simbólico, cultural) representam o investimento, o ganho que o agente necessita ter para garantir condições necessárias na disputa de força dentro de cada mercado (*campo*).

Um campo pode ser considerado como um mercado em que os agentes se comportam como jogadores [...] efetivamente, um campo pode se conceber como um mercado, com produtores: consumidores de bens. Os produtores, indivíduos dotados de capitais específicos, se enfrentam. A razão dessas lutas e a acumulação da forma que o capital que garante a dominação do campo. O capital aparece então, ao mesmo tempo, como meio e como fim. A estrutura do campo, num dado momento da história, mostra a relação de forças entre os agentes. Nesse sentido, o campo é um espaço de forças opostas (BONNEWITZ, 2003, p. 61).

Na teoria de *campo*, é possível compreender o espaço social e as relações de poder atribuídas em cada grupo que o agente se relaciona. A partir de um modelo simplificado é possível estabelecer a posição de cada sujeito no espaço da lógica do *campo*, e suas representações hierárquicas. As hierarquias dos capitais adquiridos, herdados ou acumulados, interferem na ação social do agente, incorporando, excluindo ou adicionando comportamentos e *habitus*.

As estratégias dos jogadores dependerão do volume do seu capital e também da estrutura deste, sendo o objetivo do jogo conservar e/ou acumular o máximo de capital, respeitando as regras do jogo. Os indivíduos em posições dominantes optarão por estratégias de conservação. Mas os jogadores também podem procurar transformar estas regras, por exemplo desacreditando a espécie de capital sobre a qual repousa a força do seu adversário (BONNEWITZ, 2003, p. 61).

Os jogadores no campo estão sempre em disputa do “objeto”, os dominantes são os que já se consolidaram dentro de um determinado *campo*, criam estratégias de conservação do *campo*, do seu capital e de sua legitimidade no *campo*. Há também a translação das distâncias: são as alterações de regras gerais que impõe modificações na estrutura, necessariamente para distanciar antigos e novos integrantes. Os que não têm a devida acumulação de capital buscam estratégias para desacreditar o capital de seus opositores, tentando assim a subversão do *campo*.

Manifestação, violência e o campo político em disputa

No *campo político* há uma série de necessidades de investimento e capital para se obter acesso, primeiramente a um capital econômico (condições econômicas) para se dedicar à política; um capital cultural relativamente alto, saberes específicos (teorias, problemáticas, conceitos, tradições históricas, dados econômicos, etc.), mas necessariamente um capital social forte, que possibilite sua capacidade de ser reconhecido e seguido por um número de pessoas. “O capital político é, portanto, uma espécie de capital de reputação, um capital simbólico ligado à maneira de ser conhecido” (BOURDIEU, 2011, p. 204).

O campo político é um microcosmo, isto é, um pequeno mundo social relativamente autônomo no interior do grande mundo social. Nele se encontraram um grande número de propriedades, relações, ações e processos que se encontram no mundo global, mas esses processos, esses fenômenos, se revelam aí de uma forma particular (BOURDIEU, 2011, p. 195).

A busca por essa legitimidade da fala e dos fatos políticos representa a principal condição para permanência no campo. As regras do campo político não são diferentes de outro campo, embora no campo político a chance de exclusão é ainda maior, pelo fato de ser um campo altamente excludente. A necessidade de conversão e transformação dos *habitus*, relaciona-se de maneira imperiosa:

O campo político é, pois, o lugar de uma concorrência pelo poder que se faz por intermédio de uma concorrência pelos profanos ou, melhor, pelo monopólio do direito de falar e de agir em nome de uma parte ou da totalidade dos profanos. O porta-voz apropria-se não só da palavra do grupo dos profanos, quer dizer, na maioria dos casos, do seu silêncio, mas também da força desse mesmo grupo, para cuja produção ele contribui ao prestar-lhe uma palavra reconhecida como legítima no campo político (BOURDIEU, 2011, p. 160).

Nas manifestações políticas de rua, grupos de militantes estão relacionados ao campo da política, mas suas atividades e organizações se estabelecem em uma categoria de *subcampo* do campo político. Necessariamente, o capital político e simbólico são também necessários. Mas este *subcampo* se distingue em parte do campo político eleitoral devido ao fato de haver no cenário de disputas grupos *oficializados* e legitimados, no caso de associações, sindicatos e partidos e, do outro lado da disputa, os grupos *não-oficializados*, não registrados e muitas vezes não legitimados, excluídos do campo.

Embora possa haver distinções quanto ao público participante, e diferenças nas estratégias políticas de cada grupo, em se tratando da estrutura e construção de uma manifestação há elementos que se repetem e podem ser relacionados, como o uso de carros de som, bandeiras, faixas, ornamentos, fantasias, palavras de ordem e música. Espera-se com relação ao *campo político* um *habitus*, normalmente constituído no campo pelos grupos *oficializados*, espera-se o manifestante que respeita à ordem e as regras do campo, o “civilizado”, o “pacífico”, dotado de “bons modos” e de “boa conduta social” necessários no Estado Democrático de Direito.

O *habitus*, sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebida para este fim (BOURDIEU, 2005, p. 06).

Podemos considerar que os grupos *oficializados* e legitimados pelo Estado estão na esfera burocrática estatal e não utilizam como estratégias os atos de violência; como justificativa, estaria a cumplicidade e confiança no Estado Democrático de Direito no qual são representantes legais dentro de uma determinada categoria, profissional ou de movimentos sociais. De modo similar, Bobbio (2003) teoriza de modo semelhante o discurso do pacifismo jurídico: a confiança na capacidade do

Estado de regular as liberdades na forma de lei para assegurar direitos, vantagens e justiça a agentes e grupos.

Além do confronto de forças inerentes à disputa do campo, a atuação dos movimentos sociais e movimentos classistas serve como um termômetro para analisar a ação direta de manifestantes que usam atos de violência em protestos. Nos grupos *oficializados*, há contradições em relação ao uso da violência como ação política. Contradição interna: no sentido de se tratarem de grupos legalizados, registrados (organização civil dentro do aparato legal/jurídico) e controlados pelo Estado, com benefícios ou punições previsíveis (a entidade e seus membros poderiam ser punidos facilmente).

Contradição externa: devido a imagem da organização para o público ser colocada em cheque, a imagem pública é um capital político necessário para emplacar projetos e discursos socialmente aceitos. “A força das ideias que ele propõe mede-se, não [...] pelo seu valor de verdade [...], mas sim pela força da mobilização que nelas apoiam”. Um grupo *oficializado* ou de pacifistas jurídicos dependem sempre de outro campo além do político, como o campo jornalístico, jurídico e acadêmico para manter a legitimidade enquanto representante e mobilizador. (BOURDIEU, 2011, p. 185)

As táticas nas manifestações estão em disputa no campo, sejam elas com o uso de violência ou não. Dois grupos principais estão em evidência na disputa do sentido da manifestação, o grupo dos *oficializados* e dos *não-oficializados*; ambos apresentam estratégias políticas distintas, práticas diferentes, mas ambos lutam para o controle de poder dos discursos e da capacidade de mobilização para os determinados atos políticos.

A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos. Daí a definição completa da competência como direito palavra, isto é, a linguagem legítima como linguagem autorizada, como linguagem de autoridade (BOURDIEU, 1983, p. 161).

Os grupos *oficializados* utilizam o Pacifismo Jurídico como estratégias de conservação do *campo*. Grupo político com práticas mais reformistas, consideram que as manifestações são desenvolvidas para que haja acúmulo de capital político, não legitimam a violência porque não há efetividade de ganho político no seu uso. Para estes, o exercício da manifestação tem como fim o propósito de ampliar o poder político e a

legitimidade da manifestação, seja para conseguir maior capital político para outras batalhas no campo eleitoral, seja para obter o poder de negociação de uma pauta política objetiva com o Estado.

As lutas políticas são lutas entre responsáveis políticos, mas nessas lutas os adversários, que competem pelo monopólio da manipulação legítima dos bens políticos, têm um objeto comum em disputa, o poder sobre o Estado (que em certa medida põe fim à luta política, visto que as verdades de Estado são verdades *transpolíticas*, pelo menos oficialmente). As lutas pelo monopólio do princípio legítimo de visão e de divisão do mundo social opõem pessoas dotadas de poderes desiguais (BOURDIEU, 2011, p. 203).

Ao contrário dos movimentos *oficializados* pelo Estado, os movimentos *não-oficializados*, como o caso do movimento *black bloc*, que não tem interesse em conservar o campo porque desejam subvertê-lo. Consideram que o uso da violência na ação de quebrar e depredar a propriedade privada e estatal contém um elemento simbólico. Consideram que o Estado não é pacífico, pelo contrário, é violento, e a resposta para a violência exercida pelo Estado deve ser uma ação também violenta.

Para os grupos *não oficializados* que utilizam a violências nas manifestações, os sentidos da democracia não são suficientes para exercer uma condição social econômica justa, neste sentido, se assemelham com o conceito de Bobbio (2003) os Pacifistas Sociais, pois não consideram que há um Estado Democrático de Direito, e as únicas opções lógicas se relacionam com a ruptura com os atuais modelos de capital econômico e subversão da ordem social mundial.

O movimento *black blocs* é um exemplo de grupo com este perfil de subversão do *campo*. Para Dupuis-Déri (2014, p. 65), “o que diferencia essa tática de outras [...] é sua caracterização visual, a roupa inteiramente preta da tradição *anarcopunk* e suas raízes históricas, políticas de movimento autonomista desde Berlim Ocidental de 1980”. Este modelo de autonomia é o ponto central das táticas do grupo desde seu surgimento histórico na Alemanha. Os autonomistas buscavam uma ação política igualitária e participativa, diferente das representações políticas baseadas em líderes e na dependência.

Na tática dos *black blocs*, não há necessidade de registro civil e oficialização por considerarem que o Estado não representa uma paz social plena. Neste sentido, o Estado deve ser destruído e no seu lugar deve nascer uma nova forma de organização social. Entre as estratégias de subversão do *campo* está a radicalidade das ações, o uso da violência é

simbólica, a destruição faz parte também de uma campanha de publicidade, principalmente para romper com as coberturas jornalísticas, na tática desse grupo a violência divulga as lutas sociais e expõe exemplos e possibilidades mais efetivas de luta.

Todos os homens e mulheres que conheço que participaram de *black blocs* são ativistas, alguns muito experientes. Eles ficaram um tanto desiludidos porque chegaram à conclusão de que os métodos pacíficos são muito limitados e jogam a favor dos poderes no comando. Então, para deixarem de ser vítimas, eles acharam melhor usar a violência (BARETTE, 2002, p. 93).

A violência tem um sentido midiático (linguístico) e pedagógico. Midiático por usar ações que se tornam rapidamente divulgados nas mídias convencionais e não convencionais; e pedagógico por ter um interesse do grupo em serem imitados, serem um exemplo de resistência com estratégia e procedimentos *black blocs* que ensina as táticas dos atos em si.

O movimento *black bloc* utiliza-se dos espaços de protesto para expor seu inconformismo com as condições sociais impostas; busca a subversão da ordem com críticas a propriedade privada, aos princípios da liberdade individual e a autoridade política. Para Bourdieu, a autoridade é importante: “[...] A autoridade que fundamenta a eficácia performativa do discurso sobre o mundo social, a força simbólica das visões e das previsões que têm em vista impor princípios de visão e de divisão desse mundo”. Mas para os *black blocs*, a contestação da autoridade política é a forma de transverter os valores políticos sobre o que seja política e transportar para o sentido literal, para o aqui e agora (BOURDIEU, 2011, p. 145).

Mas será que para os movimentos *não-oficializado* como os *black blocs* seria possível realizar uma manifestação sem o uso da violência? Compreende-se que as estratégias de ação política necessariamente dependem de uma lógica de disputa do *campo* e o uso de uma tática específica. A partir do momento em que o uso da violência deixa de ser empregue, a subversão de *campo* deixa de acontecer e modificam-se as regras.

Normalmente, grupos passariam para as disputas burocráticas dos cargos eletivos, fortalecendo um determinado partido. “Uma parte muito importante das condutas políticas é inspirada por uma preocupação com a reprodução do aparelho que garante a existência política de seus membros”. Assim, sem as táticas autônomas determinadas não haveria

mais uma identidade nem continuidade de existência desse grupo (BOURDIEU, 2011, p. 206).

Mas as estratégias de conservação ou de subversão do campo podem mudar de acordo com as condições de mobilização de grupos políticos em disputa, a capacidade de reunir pessoas que tenham fé nos discursos e que incorporem os mesmos à sua atividade política.

O homem político retira a sua força política da confiança que um grupo põe nele. Ele retira o seu poder propriamente mágico sobre o grupo da fé na representação que ele dá ao grupo e que é uma representação da política grupo e da sua relação com os outros grupos (BOURDIEU, 2011, p. 188).

Embora a maior parte dos movimentos sociais e movimentos classistas sejam baseados nas premissas inspiradas na luta de classes marxistas, e imagine-se que as táticas da violência sejam comuns, na realidade não são. Para Bobbio (2003), em toda a obra do movimento operário (a maioria com fundamentos marxistas) não deixaram de dar exemplos de pacifismos e resistência não violenta. Mesmo que Marx (2008) não considere legítimo o Estado burguês e a relação de desigualdade promovida pelo capital, o legado marxista aponta para várias vias de disputa do campo político para a revolução proletária.

Por outro lado, a violência do Estado permanece legítima independentemente das relações de disputa no campo político. O Estado promove esse ciclo de violência perpétua porque essa violência é legitimada em diversos outros campos, entre eles o campo do jornalismo, marketing político, campo do direito, campo acadêmico.

O campo jornalístico: os jornalistas podem e devem adoptar uma retórica da objetividade e da neutralidade (apoiando-se eventualmente nos «politólogos»). Segue-se o campo da «ciência política», no interior do qual os «politólogos mediáticos» ocupam um lugar pouco glorioso, mesmo que gozem de prestígio no exterior (sobretudo junto dos jornalistas a quem se sobrepõem estruturalmente). Logo depois, está o campo do «marketing» político, com os publicitários e os conselheiros em comunicação política, que cobrem com justificações «científicas» os seus veredictos acerca dos homens políticos. Finalmente, encontra-se o campo universitário propriamente dito, com os especialistas da história eleitoral que se especializaram no comentário dos resultados eleitorais. Tem-se assim uma progressão, desde os mais «empenhados» até aos mais desligados estruturalmente e estatutária (BOURDIEU, 2011, p. 56).

Segundo Bourdieu (2011), de forma sutil o Direito se apresenta como um campo independente e neutro, sem pretensões políticas, mas

este princípio é apenas *dissimulado*, não condiz com a realidade do *campo*. No campo jurídico de forma não generalizada, os integrantes da disputa do campo mantêm uma aproximação e afinidades com aqueles que são detentores do poder político ou econômico. Esta relação de proximidade estabelece também afinidades de determinados *habitus*, similaridades de contexto socioeconômico que raramente desfavorecem os dominantes na sociedade.

No *campo jurídico*, estabelecem-se relações de poder para manter o monopólio do acesso às atividades jurídicas, “o poder do Direito está condicionado pela distribuição do capital jurídico entre os agentes jurídicos” Bourdieu (2011). O *campo* específico do direito detém também um capital político específico, assim como outro *campo* a dissimulação acontece quando as ações parecem naturalizadas por um tipo de *habitus* jurídico escondido e despretensioso. As relações de desigualdade jurídica são parecidas com as do *campo* político, com a diferença que no campo jurídico a luta interna é sempre entre os pares, e, no *campo* político, as lutas são internas e externas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que as manifestações e protestos podem ser bem diversificados, mas, pode-se compreender que as ações relacionadas aos protestos nunca são completamente desinteressadas ou improvisadas. Há sempre mecanismos de reprodução impostos nas relações sociais entre manifestantes, líderes, organizadores e financiadores. Essas distinções podem ser compreendidas na disputa de poder político e no controle dos discursos, inclusive no uso da violência nas manifestações.

A compreensão sobre a atividade política e sobre as ações violentas em manifestações se simplificam a partir de uma análise feita a partir do conceito de campo de Bourdieu (2011). As observações empíricas das manifestações podem demonstrar que as ações não são livres de uma estruturação e ordem; a postura teórica compreende as representações dos agentes sociais na forma dos discursos, das ações e principalmente dos motivos não explícitos nas manifestações políticas.

A violência no sentido das manifestações pode ser entendida além de uma prática isolada ou de uma ação desinteressada, como investimento em uma estratégia que possibilite um poder político, controle dos discursos e sobre as táticas empregadas pela massa. As práticas de violência e as práticas de não violência por si já apresentam

distinções, principalmente diferença sobre as estratégias entre os grupos *não-oficializados* e os grupos *oficializados* em disputa do campo.

O pacifismo jurídico e pacifismo social foram utilizados como conceitos de caracterização de dois grupos em disputa no *campo político* nas manifestações com uso da violência. Os discursos, argumentos e ações condizem com a construção social da legitimidade de cada grupo, especificamente no domínio das táticas (uso da violência) e ações de legitimidade (poder sobre a linguagem, poder do discurso) das manifestações políticas de rua.

As estratégias de conservação ou de subversão do campo também podem mudar de acordo com a capacidade de mobilização e coesão a um determinado discurso político. A partir do momento que um comportamento político deixa de ser executado, como o caso do uso da violência nas manifestações pelos *black blocs*, os mecanismos de organização do campo em disputa também mudam; alteram-se as relações de desigualdade do campo na estrutura de capitais: simbólico, econômico, político, cultural e social.

É possível compreender que os campos diversos (jurídico, político, jornalístico e muitas vezes acadêmico) também podem organizar-se para manter a legitimação em relação ao Estado. Os campos em diversas esferas podem se apoiar, no caso das manifestações, com o uso da violência. Mesmo que esses campos exerçam suas atividades com uma certa autonomia, podem contribuir na legitimidade e no ordenamento do poder (jurídico/legal) do Estado.

REFERÊNCIAS

ARON, Raymond. *Paz e guerra entre as nações*. Coleção IPRI, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

BARETTE, Clément. *La Pratique de la Violence Politique par l'Émeute: le Cas de la Violence Exercée lors des Contre-sommets*. Tradução: Guilherme Miranda, Paris, Universidade de Paris I Pantheon-Sorbonne, 2002.

BOBBIO, Norberto. *O problema da Guerra e as vias da paz*. São Paulo: editora UNESP, 2003.

_____. et al. (Org.) *Dicionário de política*. Brasília: Editora UnB, 2007, 2v.

BONNEWITZ, Patrice. *Uma visão espacial da sociedade: espaço e campos*. In: _____. Primeiras lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ. Vozes; 2003

BOURDIEU, Pierre. *O campo científico*. In: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu: sociologia. Tradução Paula de Monteiro e Alicia Aumendi. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *Coisas Ditas*. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. *O poder simbólico*. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 15 ed, 2011.

_____. *Escritos de Educação*. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 16 ed., 2015.

_____. *Algumas propriedades dos campos*. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=algumas+propriedades+dos+campos&cad=h> em: 27 jan. 2018.

CASTELLS, Manuel. Acesso em 22 de janeiro de 2018. <https://theintercept.com/2017/12/08/manuel-castells-e-a-crise-da-democracia-que-vai-de-trump-a-brexit-e-brasil/>

DAHL, Robert A. *Poliarquia: participação e oposição*. São Paulo, editora da Universidade de São Paulo, 2012.

DUPUIS-DÉRI, Francis. *Black Blocs*. Tradução de Guilherme Miranda. São Paulo: Veneta, 2014.

MACHIAVELI, Fernanda; TATAGIBA, Luciana; MARANGONI, Fernanda. *Participação Social no Brasil: entre conquistas e desafios*. Brasília, Secretaria-Geral da Presidência da República, 2014;

MARX, Karl; Engels, Friedrich. *Lutas de classes na Alemanha*. Tradução: Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. Tradução de Leandro Konder. São Paulo: Martin Claret, 2ed, 2008.

TEICHMAN, Jenny. *Pacifism and the Just War: A Study in Applied Philosophy*. Basil Blackwell, 1986.

WEBER, Max. *A Política como vocação*. In: Ciência e política. Duas vocações. 16ª ed. tradução de Leônidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

JÓVENES ESTUDIANTES EN ACCIÓN: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE BRASIL Y CHILE

Adriana Dias de Oliveira
Gabriel Andrés Mora Galleguillos

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años hemos acompañado la revitalización del protagonismo de jóvenes estudiantes en América Latina que denuncian la obsolescencia y la mercantilización de la educación escolar y el desajuste de esta institución frente a las demandas juveniles. Se trata del movimiento de sujetos sociales que reivindican sus derechos de modo que puedan tener el ejercicio de la ciudadanía plena garantizados.

En Chile y Brasil, los estudiantes fueron a las calles y las redes sociales para cuestionar el actual "consenso neoliberal" y proponer nuevas formas socioeconómicas que abarque la diversidad que configura la sociedad, así como clamar por una escuela que tenga en cuenta los aspectos culturales y sociales de sus alumnos. Estas reivindicaciones se insertan en el contexto histórico de cada país en cuestión, mostrando que aunque tienen mucho en común, hay particularidades significativas a tener en cuenta.

Así, al discutir los movimientos estudiantiles en estos dos países nos remite la reflexión sobre los límites y las posibilidades que la escuela ha ofrecido a las nuevas generaciones para que podamos encontrar caminos a recorrer para que se efectúe la urgente reformulación de esta institución de manera que ella cumpla su misión de acoger y promover la innovación que los jóvenes estudiantes demandan por una escuela, y también la sociedad, efectivamente democrática.

MARCOS PARA UN BREVE ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE BRASIL Y CHILE

Desde las últimas décadas del siglo XX, as manifestaciones estudiantiles se ha intensificado. Algunas de las protestas que ocurrieron fueron en torno a la Batalla de Seattle, la Contracumbre de Génova al G8, las protestas en la Argentina en 2001 por la crisis económica o *Corralito* como se le denominó, las manifestaciones populares contra sistemas dictatoriales en el mundo Árabe anteriores a las injerencias estadounidenses y de la OTAN -que terminaron por

desvirtuarlas-, el movimiento de indignados y *Occupy* en Europa Occidental y los Estados Unidos, las tomas de las plazas de Santagma en Grecia y Gazzi Park en Turquía, las protestas por las crisis económicas en los países mediterráneos y marchas estudiantiles en diversos países desde Hong Kong hasta América Latina.

Estos han sido apuntadas como relevantes movimientos de contestación política los cuales, junto con otras agrupaciones sociales como los trabajadores, feministas, ecologistas, pobladores o segmentos de clases populares, hacen ostensiva crítica al modelo socioeconómico de la globalización neoliberal, con sus vicios del extremo privatismo y conservadurismo que asolan todo el campo de las relaciones sociales, productivas, políticas y culturales. Entre ellas, uno de los campos que se ha visto particularmente afectado ha sido la educación, surgiendo movimientos sociales críticos y reivindicativos a nuevas formas de desarrollo global y proponiendo proyectos educativos alternativos.

En América Latina el contexto de nuevas redefiniciones sociales en torno a la movilización y a la protesta que han emergido en el siglo XXI a escala planetaria y que han redefinido diferentes espacios geopolíticos y nacionales, parece tener su antecedente más próximos, primero en el “levantamiento zapatista en el suroeste mexicano el 1 de enero 1994, -con el cual- se inicia un nuevo siglo para los movimientos sociales, los que ya no corresponden a la tipología de *nuevos* o *viejos* movimientos” (PLAYERS, 2018, p. 15), y segundo en los diferentes movimientos de carácter indígenas que tienen su mayor expresión en Ecuador y Bolivia.

Es a partir de éstos acontecimientos que América Latina se incorpora a la ola de movimiento globales altermundistas compuestos con intelectuales de producción propia, de una reorganización política novedosa y de la aparición de nuevos actores como determinantes en las disputas contra los Estados y sus agendas neoliberales, como ha sido el caso en algunos países de la región con los estudiantes secundarios en Chile, Colombia, México y Brasil.

Según Santos (2002), las bases de la globalización están ancladas en los diez puntos del Consenso de Washington y en la hegemonía del neoliberalismo, formando un fenómeno multifacético en que aspectos económicos, sociales, culturales, religiosos y jurídicos están imbricados en la interdependencia del sistema capitalista global, habiendo la predominancia de la dimensión económica sobre las demás.

Este sistema económico mundial moderno, centrado en las empresas multinacionales poseedoras de los medios de producción global y en con el segmento de clase empresarial como el sujeto histórico

predominante que logra diseminar su proyecto corporativo al resto de la sociedad como si de un proyecto universal de modernización se tratara (OSSA, 2011) tiene como una de sus principales consecuencias la concentración de renta en los países del Norte y el aumento de las desigualdades sociales en las sociedades semiperiféricas. Pero además, se instaure un monopolio en la producción de conocimiento.

Sin embargo, y a pesar de estas características dominantes y sus pretensiones hegemónicas, hay en el interior de este proceso de globalización contradicciones y conflictos tanto en el interior del grupo de países hegemónico como en aquellos que se encuentran en dependencia, surgiendo movimiento y activismos contrahegemónicos que se han expresado, articulado y pensado de manera novedosa frente a las vicisitudes del presente.

Una definición de movimiento social altermundista que consideramos oportuna es la que hace Geoffrey Players, aludiendo que este tipo de movimientos ha marcado durante el siglo XXI “un retorno a las reivindicaciones económicas de justicia social y de oposición a la desigualdad, sin abandonar los desafíos en términos de reconocimiento, identidades y de la celebración de la diversidad; [...] –y- han ido un paso más allá, pues han vinculado inseparablemente las dimensiones socioeconómicas y culturales en cada una de sus reivindicaciones y en sus prácticas” (PLAYERS, 2018, p. 30). Al mismo tiempo logran articular formas de comunicación, acción y debate de carácter internacional como con el Foro Social Mundial y con otras expresiones que además dan cuenta de un regreso de la dimensión nacional al ser esos los espacios más cercanos de luchas y de transformación.

Es en este sentido que los movimientos sociales altermundistas, entre ellos los estudiantiles, tienen un importante papel, pues cuestionan el actual "consenso neoliberal" y su tendencia a homogeneizar y transformar en mercancía aspectos culturales y sociales, entre ellos la educación, siendo la principal proposición de los movimientos estudiantiles más allá de sus reivindicaciones específicas, un cuestionamiento sobre el proyecto global de sociedad que se ha construido en los años de avanzada neoliberal, proponiendo alternativas a éstas.

Aunque los recientes movimientos estudiantiles reanudan discursos sobre política y educación ya utilizados por los estudiantes en las décadas anteriores -1970 y 1980-, al considerar las especificidades socio históricas actuales así como la incorporación de nuevas demandas relacionadas con la transformación de la institución escolar. La práctica de

nuevas y viejas formas de politicidad, incorporación de la problemática de la identidad y de la cultura, proponiendo relaciones entre profesores y estudiantes más democráticas, la utilización de otros formatos educativos que pasan por el uso de Internet y redes sociales, son algunas de las demandas de los estudiantes, que pueden considerarse como parte de los movimientos sociales altermundistas, ya que, han propuesto para el caso de América Latina sendas críticas a los modelos mercantilistas de sociedad a partir de desacuerdos referentes al campo educacional tal como está actualmente estructurado.

También en consonancia con el contexto socio histórico actual de incertidumbres y fluidez, podemos afirmar que el movimiento reciente de jóvenes estudiantes es múltiple, compuesto por una diversificación de colectivos sociales en disputa y diálogo capaz de (re) construir acciones colectivas. Tampoco la juventud puede ser señalada como categoría uniforme. En ella hay una multiplicidad de sujetos sociales con representaciones, deseos y motivaciones distintas lo que impone la necesidad de ser designada en el plural, juventudes, recordando que entre las cuales hay una parte significativa de jóvenes que no están empeñados o se muestran desinteresados/as por los problemas de la vida pública y del bien común, no involucrándose en acciones políticas o bien, involucrándose en perspectivas políticas conservadoras.

En Chile, el movimiento de jóvenes estudiantes ha crecido en los últimos años. Las manifestaciones en las calles Santiago y otras ciudades regionales se han suscitado casi anualmente desde el año 2006 cuando la *Revolución Pingüina* tomó por sorpresa a toda la clase política. Protestas que se tornaron en multisectoriales el año 2011. Y en las cuales los centro de las críticas son las violencias y desigualdades estructurales propiciadas por el sistema neoliberal imperante desde dictadura.

El movimiento estudiantil secundario y universitario ha sido fundamental en dos cosas: primero para volver a traer en el debate público, en los imaginarios sociales y en las propuestas políticas extraintitucionalizadas el cuestionamiento sobre el modelo de sociedad imperante a partir de una reflexión sobre la realidad educativa, llevando a cabo una serie de acciones que han logrado cuestionar y arrebatar en parte la vorágine continuista en la agenda política; y segundo, ha logrado luego del fin de la dictadura militar, constituirse el primer movimiento social masivo luego de 16 años de democracia, siendo un referente y un punto de partida para otros movimientos sociales.

Hay que recordar que, la transición pactada a la democracia entre la Clase Política Militar y la Clase Política Civil –de oposición-, se caracterizó

por una conservación de la ortodoxia neoliberal, “reconocimiento del mercado como principal mecanismo asignador de recursos, subsidiariedad del Estado frente a la iniciativa privada, defensa de los equilibrios macroeconómicos” (PINTO; SALAZAR, 2002, p. 58), y una continua privatización del sistema público y repliegue del sistema de protección social. Políticas que han persistido con diferentes intensidades hasta el presente. Ha sido sólo ante la movilización social que temporalizada entre 2006-2019 que la clase política se vio obligada a realizar algunas reformas sociales, modificar su ortodoxia y trazar otros caminos para en su agenda.

Las protestas estudiantiles se han incubado en el rechazo al neoliberalismo como sistema global de sociedad, partiendo de una crítica particular relativa al campo educacional para volcarse con todas las fuerzas disponibles hacia el espacio público nacional para exigir nuevos modelos de modernización y desarrollo alternativos.

También en Brasil, en los últimos años, los estudiantes se han organizado en movimientos de ocupaciones de escuelas públicas y en la realización de marchas. Los objetivos son muchos y van desde aspectos coyunturales como políticas de cierre de escuelas centrales, a garantizar de la merienda escolar y aumento del pase escolar hasta la crítica a la estructura de la organización del sistema educativo, reivindicando mejoras en la infraestructura de los equipamientos educativos y en la calidad de en la enseñanza, con énfasis en la capacitación docente.

La lucha contra la pérdida de derechos y una educación escolar que promueve el debate sobre las diversidades sociales, culturales y de género son otras de las demandas de los estudiantes jóvenes presentadas por el movimiento brasileño, teniendo en este caso acercamientos con otros segmentos sociales como feministas, ecologistas, de la cultural del hip-hop y etc., posibilitando un entrelazamiento comunicativo con otras formas de ser jóvenes.

Es dentro de este contexto de creciente fortalecimiento de los movimientos estudiantiles en estos dos países, Brasil y Chile, en los que se ha deliberado sobre ¿qué hacer con la educación?, ¿cómo cambiar la educación de mercado?, y de manera más ambiciosa ¿Cómo el cambio en la educación puede ayudar en la construcción de una sociedad más justa?, que se funda y se refuerza gran parte de sus imaginarios altermundista al neoliberalismo sobre la base de otras experiencias y epistemologías. Es por eso que, las siguientes páginas pretende contribuir, buscando con Santos (2007), practicar la sociología de las ausencias para dar visibilidad a las movilizaciones de los jóvenes estudiantes, y ejercitar la sociología de

las emergencias encontrando pistas que nos auxilien en la superación de la línea abisal que los desafíos sociales y educativos del mundo global nos impone.

MOVIMIENTO ESTUDIANTIL EN CHILE: DE LOS RESQUICIOS DEL PASADO A LOS DESAFÍOS DEL FUTURO

El año 2006 se inscribió en la memoria histórica-social de los chilenos como el año en que cientos de miles de estudiantes secundarios de los liceos, liceos-técnicos, colegios subvencionados y algunos particulares, se volcaron a las calles y a la toma masiva de sus recintos de estudio para protestar y exigir la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) publicada en el Diario Oficial de Chile el 10 de marzo de 1990, último día de la dictadura cívico-militar de Pinochet.

Movimiento que se erigió y se organizó en contra de un sistema educativo que los y las estudiantes secundarios del país consideraron como injusto, que no permitía una verdadera movilidad social inclusiva al no entregar las oportunidades educativas en condiciones equitativas existiendo un modelo educacional que mantenía los privilegios sobre aquellos sectores sociales más pudientes, al poder contar con los recursos económicos necesarios para poder optar a formas de educación privada las que comparativamente es sustancialmente superior en cuanto a resultados de medición en contraste con el sistema de educación público.

Es decir, una crítica hacia un modelo de educación de mercado, que llevó a la expresiva municipalización de la educación escolar ya que eximía en la práctica al Estado de sus responsabilidades en procurar el funcionamiento de un buen sistema público unificado de educación y un real financiamiento para mejorar su calidad, exigiendo entre otras cosas, mayor participación de los diferentes actores sociales y estamentos educacionales en los procesos de toma de decisiones, nueva reglamentación de los Centros de Alumnos dándoles más libertad de acción, contra del sistema de Jornada Escolar Completa (JEC) alegando que no había conseguido los resultados para el cual fue creado, terminar con el sistema de mediciones cuantificables de conocimientos que sólo contribuían a encasillar en segmentos al estudiantado y a los liceos y colegios, e inclusive que se revisaran los *currículum* escolares en los cuales y sobre todo en ramos sensibles para la formación ciudadana no se incorporaban todos los tópicos que el Movimiento Secundario consideraba necesarios, como por ejemplo, educación cívica y educación

sexual, considerando nocivos los valores del plan nacional de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) que se habían aprobado para el marco curricular en Enseñanza Secundaria.

Como corolario, las subsiguientes ocupaciones y tomas de cientos de colegios por todo el primer semestre del año 2006, se emprendieron y llevaron a la práctica otras formas y metodologías pedagógicas más participativas, promovidas por el estudiantado en movilización, basados sobre principios, paradigmas y epistemologías que conferían otro lugar al proceso educativo fuera de los límites del mercado y otros roles a los actores en el proceso pedagógico más horizontales y democráticas – democratizar la educación.

El diario –de derecha- *La Tercera* informó que para el día 26 de mayo –cuatro días antes del llamado a Paro Nacional para el 30 de mayo de 2006- ya se encontraban en situación de toma 100 colegios y otros 400 estaban paralizadas sus funciones académicas (LA TERCERA, 26 de mayo, 2006) reemplazadas por jornadas de reflexión convocadas por estudiantes. Mientras que el portal de noticias *radioU.chile* de la Universidad de Chile informó que entre 600 mil y más de 1 millón de estudiantes se encontraban movilizados, números que superaban con creces los movimientos estudiantiles de los años 70 y de los 80 (RADIOU.CHILE, 27 de mayo, 2006).

Más allá de las cifras, desde una distancia de 13 años de la histórica movilización y desde una perspectiva de tiempo presente, el Movimiento Secundario del año 2006 marcó un antes y un después para los movimientos sociales, reivindicativos y antagonistas, en el escenario chileno neoliberal de pos dictadura.

Si bien los movimientos estudiantiles siempre fueron importantes en el Movimiento Social, como se ejemplifica en el caso de las luchas contra la dictadura desde 1984 (LABRIN; CASTRO), el del año 2006 tiene particularidades propias que sumado al contexto de desmovilización social nacional lo marcan como uno de los principales hitos fundadores de lo que podría denominarse como los movimientos sociales altermundistas en Chile del siglo XXI.

Su importancia no radica en los logros conseguidos sobre las demandas-propuestas sobre la clase política o si alcanzaron o no a implementarse cambios reales en la estructura de enseñanza del país. Claramente esto último no ha sido una de sus principales victorias si pensamos que se mantuvieron básicamente las mismas lógicas sobre educación percibida como un producto mercantizable y de consumo. Los logros giran en torno a otros aspectos, a saber:

a) si se excluye al Movimiento Social Mapuche que desde 1992 reinició sus demandas y reivindicaciones contra el Estado de Chile, el movimiento estudiantil del 2006 –con sus precedentes del año 2001 con el llamado *Mochilazo* que “fue la primera señal del malestar que cundía en los colegios municipalizados, cuyas dificultades económicas chocaban con el lujo de los colegios particulares” (BORRI, 2016, p. 144), y el movimiento del año 2005 en que se protestaban contra el alto costo del pase escolar y protestar contra el alto costo y la ausencia de merienda (BORRI, 2016)- fue el primer Movimiento Social que en el Chile Postdictatorial (2005-presente) desbordó el espacio privado para situarse y ocupar el espacio público con jornadas de protestas multitudinarias, sentando en el imaginario social chileno un precedente importante para agrupaciones y colectividades con proyectos alternativos;

b) debido a su gran adherencia y aceptación por parte del resto de la sociedad chilena, el Estado por primera vez desde el golpe de Estado de 1973 se vio en la obligación de reconocer como válido un interlocutor que primeramente había deslegitimado y criminalizado;

c) en lo interno, se revalorizan formas organizacionales alejadas de la institucionalidad, desmitificando aquella creencia que Ignacio Venegas (2016, p. 186) señala como la idea de “la apatía del joven chileno frente a la política”, siendo reformulada más precisamente hacia un “rechazo de la política institucional”, por otras formas de participación expresadas en activismos y militancias en colectivos y otro tipo de organizaciones político-culturales no institucionalizadas que hasta entonces se habían encontrado ocultas para la mayoría la sociedad. Se ejerció la ciudadanía fuera de los espacios institucionales, privilegiando la calle y los espacios de autoaprendizaje creados en los recintos educacionales tomados o en paro (GERTER; RAMOS, 2011). Prácticas de organización auto gestionada que hasta entonces estaban recluidas debido a su desarticulación por parte de los gobiernos transicionales (ZEISS, 2009, p. 81), que buscaban consolidar una democracia controlada estable al neoliberalismo (GUILLAUDART; MOUTERDE, 1998, p. 191);

d) sucede que las protestas secundarias hacen aún más visibles las reales problemáticas que se esconden tras las lógicas de enseñanza y sus concretos alcances sociales, es decir, problemas de equidad y desigualdad con alcances más nacionales, entregando los/as estudiante movilizados/as incluso propuestas que se situaban en un plano de transformación más nacional demandando algo que hasta entonces era inconcebible: una convocatoria de Asamblea Constituyente (BORRI, 2016,p. 145);

e) y finalmente, el Movimiento Secundario reinscribe la necesidad por parte de la ciudadanía y diversos actores sociales populares de debatir sobre un proyecto nacional que les haga sentido, en el que perciban que su actividad es significativa para la comunidad que posibilite los mecanismos y estrategias necesarias para superar las desigualdades sociales, visibilizando con esto la disputa que enfrentan a un sector de la sociedad cada vez más numeroso con otra agenda de modernización y desarrollo.

En retrospectiva, el movimiento secundario del año 2006 contribuyó a acelerar los procesos de autoeducación, de visibilidad y fortalecimiento interno y externo de la ciudadanía y de sectores sociales en torno a diferentes movimientos sociales, distintos en orígenes socio históricos, identidades y demandas-propuestas, pero que comparten en común severas críticas frente al sistema capitalista imperante, en especial en cuanto a una radicalización de la noción de democracia y un cuestionamiento al sistema de representaciones, “una concepción diferente del trabajo, entendido como actividad social [...], -desplegando una diferente concepción y práctica del poder” (NEGRI, 2008, p. 35).

Inclusive, el mismo Movimiento Estudiantil ha sido el precursor para visibilizar otras críticas respecto a las formas de colonialismo aún existentes y la división del trabajo bajo cánones y relaciones de poder patriarcales (SANTOS, 2014). Este nuevo contexto resulta completamente explícito el año 2011, al existir una sucesión de movimientos sociales:

En apretada e incompleta síntesis habría que mencionar la protesta regional de Magallanes, las movilizaciones contra el megaproyecto de HidroAysén, las marchas por los derechos de la diversidad sexual, los paros comunales de Calama, la protesta de Arica, las huelgas de los trabajadores del cobre (estatales y privados), los paros de los empleados fiscales, sin olvidar la persistente lucha de los mapuches por la recuperación de sus tierras y la reconquista de su autonomía y libertad [...] y el movimiento por la educación pública (GREZ TOSO, 2011).

Lo anterior señalado, ha impactado directamente en el tipo de sistema educativo con el que se contaba para mediados del año 2006 y en las subsiguientes reformas Constitucionales. revalorizando el debate sobre lo que se va a entender como educación pública y los sentidos de ésta, así como el lugar de la educación privada en los procesos de formación secundaria, pero también en el nivel primario y universitario (ATRIA, 2010).

Pero, algo significativamente importante y que por lo general pasa desapercibido, es que el Movimiento Estudiantil en sus prácticas internas promovió otras formas de enseñanza basadas en principios de igualdad, horizontalidad y reciprocidad, a las que en buena medida se les debe identificar como intentos para reorganizar el proceso pedagógico, pero además, algo más importante, reorganizar las relaciones sociales dentro y fuera del aula escolar.

Un ejemplo, los talleres culturales, artísticos o enfocados en una materia en particular, donde la relación jerarquizada entre profesor y *alumno* se borró, sustituyéndola por una relación más cercana en donde el *alumno* se reconfigura en *estudiante* empoderado en su propia formación y el profesor deja su pedestal de autoridad sacramentada para constituirse en un agente que estimula la formación crítica. Además de, comenzar a sugerir la revisión de las relaciones asimétricas en torno al género, lo cual ha estallado en el escenario público con las protestas masivas que han ocurrido el presente año.

Estas nuevas relaciones pedagógicas y nuevos sentidos con los que se significó el sistema educacional, que se exploraron y se probaron durante los meses de movilización, en buena medida dieron sus frutos años después, ya que los valores y las prácticas ejercidas por la generación del año 2006 fueron madurando, por distintos caminos, pero confluyeron en los años 2008, 2011 y 2017 –por nombrar los más significativos-, en las nuevas grandes movilizaciones ciudadanas de todo tipo, y curiosamente, en aquellas ocasiones se reprodujeron en buena parte los discursos, las prácticas y los tipos de organizaciones que se experimentaron en los salones de clases tomados en 2006.

Se puede decir que, estas nuevas relaciones que se proponían para el campo educacional fueron un laboratorio que más adelante permitió a los movimientos altermundistas chilenos poder encontrar formas para expresarse, para poder producir discursividad alternativa, para repensar sus subjetividades y para dar forma a un nuevo ciclo de protesta social que aún no acaba.

MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL EN BRASIL: DE LA MILITANCIA TRADICIONAL A LAS PRÁCTICAS EMERGENTES

Del mismo modo que ocurrió en Chile, también en Brasil ha crecido el movimiento de jóvenes estudiantes, principalmente secundarios, y 2013 fue un año enigmático en este sentido. En él, hubo manifestaciones de estudiantes de diversas ciudades brasileñas como São

Paulo, Río de Janeiro, Porto Alegre, entre otras que fueron a las calles protestar contra el aumento de las tarifas de transporte público.

La insatisfacción con el valor del pase escolar ya era una reivindicación antigua de los alumnos, algunos pidiendo su exención para los estudiantes. Sin embargo, fue la cohibición desmedida y truculenta del Estado a estas contestaciones, divulgadas en las redes sociales que impulsó el crecimiento del movimiento. La indignación a la acción represiva y violenta de los policías hizo que una parte significativa de la población se solidarizara con el movimiento, además de haber influenciado la actuación de otros segmentos sociales, mayoritariamente juveniles, que se sumaron a las protestas, diversificando las reivindicaciones para otros problemas sociales como la temática de género, el calentamiento global, la lucha contra la corrupción, entre otras.

Esta gran ola de protestas ha traído algunos cambios importantes como mayor destino financiero a la educación y a la salud proveniente de los royalties del petróleo, instalación del voto secreto en procesos fiscalización a políticos, la penalización de la corrupción política, además, por supuesto, de la revocación del aumento de las tarifas del transporte público.

Sin embargo, fue el uso masivo de las redes sociales virtuales que propagó el descontento e indignación de los estudiantes secundarios, pues sus reivindicaciones eran accesibles y eran comunicables desde cualquier lugar y en cualquier momento, posibilitando la formación y organización de acciones colectivas dinámicas e introducidas, la innovación del movimiento social estudiantil y haciendo posible un nuevo nivel de las manifestaciones.

El ambiente tendencialmente interactivo, cooperativo y descentralizado de Internet introduce un componente inesperado y creativo en las luchas sociales [...] La militancia online viene a extender la red comunicacional planetaria, usufructuando de una de las singularidades del ciberespacio: la capacidad de estar disponible, en cualquier espacio -tempo, variadas actividades, formas y expresiones de vida (MORAES, 2000, p. 142, traducción nuestra).

En los años siguientes, nuevas contestaciones públicas fueron realizadas por el movimiento estudiantil. En 2015 y 2016 los jóvenes estudiantes regresaron a las calles para demostrar el descontento con la reforma educativa promulgada por el gobierno paulista, la cual sería implementada de modo impositivo, ya que sin ningún debate o consulta pública a los involucrados y a pesar de reservas y alertas de educadores y

académicos sobre el proyecto divulgado en la prensa igual sepuso en marcha.

Se trataba de la reorganización del sistema escolar paulista, basada en principios como productividad y racionalidad gerencial vigentes en la actual etapa del capitalismo neoliberal ahora aplicados a la educación. Entre otros cambios, la política educativa pretendía el cierre de diversas escuelas paulistas, ubicadas en zonas centrales de la capital y en el interior del estado, lo que provocaría la recolocación de miles de estudiantes y la reorganización del contrato de trabajo de muchos docentes (CAMPOS; RIBEIRO; MEDEIROS, 2016).

Además del cierre de escuelas, la reorganización de la red pública de enseñanza, proponía la separación en edificios distintos alumnos de los diversos ciclos. Así pues, habrían escuelas sólo para los ciclos de Educación Fundamental I, otras para Educación Fundamental II y aún para la Enseñanza Media. Esta transferencia forzada fue fuertemente reprobada por profesores, padres y principalmente estudiantes que frente al programa impuesto resolvieron manifestarse ocupando las escuelas, como había hecho anteriormente los estudiantes chilenos y argentinos.

Según Campos, Ribeiro e Medeiros (2016) fueron 200 escuelas ocupadas en 63 ciudades y otras 163 protestas, marchas y clases públicas en las calles de las ciudades, evidenciando a la sociedad que, contradiciendo lo que afirma el sentido común y los sentidos sobre educación del gobierno que intentó propagar, los jóvenes estudiantes movilizados demostraron con sus acciones cuanto valoran la institución escolar, la reconocen como importante fuente de formación y socialización, a pesar de la necesidad de ser reinventada para acoger las demandas de las nuevas generaciones.

El movimiento también contrarresta una de las suposiciones del discurso gubernamental, presente a veces en la literatura educativa, que es la idea de que debido a la precariedad de la escuela pública y al supuesto descompaso curricular de la enseñanza secundaria frente a las expectativas juveniles, los estudiantes reflejarían un sentimiento de no-pertenecer y hasta el desprecio hacia la escuela y los profesores. Lo que se vio fue lo opuesto: los alumnos - a pesar de la precarización de las condiciones de enseñanza y trabajo en las escuelas- mantienen una relación positiva con la escuela pública, en ella reconocen un fundamental espacio de aprendizaje y de sociabilidad, y por eso se movilizaron para salvar -la (MORAES; XIMENES, 2016, p. 1081, traducción nuestra).

Las demandas eran múltiples y van desde problemas puntuales, como falta de merienda escolar o la mala calidad de ésta y la gratuidad del

transporte público, pasando por cambios en la estructura física de la escuela como inexistencia de laboratorios que proporcionen clases prácticas, construcción de canchas de deportes cubiertas que garanticen las clases independientes del tiempo, relocalización de baños mal instalados, necesidad de contar con comedores, y la necesidad de espacios en el interior de la escuela que posibiliten las sociabilidades juveniles por medio de actividades artísticas, hasta propuestas de cambios relacionados más directamente con los aspectos pedagógicos o del proceso de enseñanza y aprendizaje como la disminución de alumnos por clase, actualización del currículo, programas que engloban la diversidad de públicos y utilización de metodologías interactivas y lúdicas o aún, demandas por transformaciones en las relaciones establecidas con los demás agentes educativos, proponiendo jornadas de trabajo menores para los profesores, aumentos salariales y la implementación de políticas que apunte al perfeccionamiento de éstos, así como el aumento de funcionarios y de sus cualificaciones para tratar con el público juvenil, imprimiendo "nuevas caras a las luchas sociales pautadas en la educación" (SORDI; MORAES, 2016, p. 26).

Esas diversidades de aspiraciones estudiantiles evidencian la complejidad del movimiento, por ser heterogéneas y, aunque centradas en algunos objetivos comunes, cada escuela construyó su propia dinámica política a lo largo de las ocupaciones y sin la intervención de entidades estudiantiles tradicionales, implementando un nuevo modelo organizacional y estratégico en el que los estudiantes han tenido que auto-organizarse y gobernar para garantizar el cuidado con el patrimonio escolar, utilizando la creatividad para ello.

El día a día de las ocupaciones llevaron los estudiantes a reflexionar sobre la gestión del espacio público, el cuestionamiento sobre las formas democráticas de participación, la transparencia de la gestión y la administración de los conflictos, problemas anteriormente desconocidos y que los alumnos aprendieron a conducir. También la formación de mutirones de limpieza, cocina y seguridad proporcionó el debate sobre los roles sociales relacionados con el género, dando lugar a una nueva significación de las relaciones establecidas entre hombres, mujeres y comunidad LGBT. En este sentido, con MORAES e XIMENES (2016), cabe destacar la importancia de la actuación de las mujeres jóvenes en el protagonismo del movimiento.

Como indican los registros de las ocupaciones en las redes sociales, la ruptura con relación a la dinámica de las relaciones de género anterior a la ocupación tal vez haya sido uno de los procesos más marcados. La actuación de las niñas

en el movimiento-evidenciada, en particular, en las imágenes fotográficas de los cerramientos de las calles y en los enfrentamientos con la policía - muestra el protagonismo de las mujeres. La convivencia y sus actividades formativas contribuyeron a una nueva mirada sobre la diversidad, sobre las cuestiones de igualdad de género y de la comunidad de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y travestis - LGBT. (MORAES; XIMENES, 2016, p. 1082, traducción nuestra).

A partir de las ocupaciones, los secundarios pudieron vivenciar procesos de sociabilidad de lucha en la cual la responsabilidad por la gestión del movimiento era horizontal, es decir, formada por comisiones y sin jerarquías internas. También la realización de talleres y conferencias dadas por alumnos y para los alumnos o entonces clases ofrecidas por intelectuales, artistas y educadores que fueron invitados por los estudiantes y que se declararon solidaridad a la causa, demuestran que, durante las ocupaciones, la escuela se ha vuelto efectivamente un espacio de educación colaborativa.

De hecho, fue esta auto-gestión del espacio escolar público y ante la truculencia de la acción policial, utilizando bombas, gases y violencia física para la dispersión de los jóvenes manifestantes, que hizo que éstos recibieran apoyo de diversos sectores de la sociedad como estudiantes universitarios, académicos, políticos, sindicalistas y líderes de organización populares, aunque se auto declaran independencia y autonomía a estas entidades.

Pocas veces, en la historia social reciente, un movimiento "supo utilizar un espectro tan grande de tácticas y se metamorfosea en tan corto espacio de tiempo", contar con el apoyo y la simpatía de la población y, sobre todo, forjar nuevas prácticas sociales, una nueva sociabilidad en el proceso de lucha, la acción colectiva autónoma y horizontal. (CAMPOS; RIBEIRO; MEDEIROS, 2016, p. 15-16, traducción nuestra).

Al final de este proceso, podemos afirmar que el movimiento estudiantil secundario tuvo importantes victorias, como la dimisión del secretario estadual de educación y el retroceso del gobierno en la implementación de la política de reorganización escolar. Sin embargo, al año siguiente, 2016, el gobierno retomó el proyecto de modo más sutil, promulgando una Ley que permite el aumento del número de alumnos por clase y así cerrando diversas escuelas, mostrando que la vigilancia y la resistencia deben ser acciones continuas.

En fin, y a pesar de que el movimiento de las ocupaciones fue espontáneo y desordenado propagándose de modo casi instantáneo,

éste logró tener fuerza social en la denuncia de la mercantilización de la educación escolar pública, encubierta en el discurso de racionalización de los costos que la propuesta de reformulación educativa predicaba. Pero también trajo al debate público los males de la educación brasileña, así como propuestas y prácticas para transformar la escuela pública, apuntando de esta forma, ser un movimiento por la justicia y emancipación social, un movimiento inscrito en las demandas altermundistas o más, en las palabras de Santos (2001):

Así, los movimientos sociales se nutren con innumerables energías que incluyen, en su constitución, desde formas orgánicas de acción social por el control del sistema político y cultural hasta modos de transformación y participación cotidiana de auto-reproducción societaria (SANTOS, 2001, p. 181)

CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo buscó discutir la revitalización del papel de los jóvenes estudiantes como sujetos sociales y portadores de derechos que alegaron y reivindicaron, el derecho a ejercer su ciudadanía plena en una sociedad y desde una clase política y económica que insiste en borrarlas. Contra las crecientes desigualdades sociales y educativas, los jóvenes estudiantes secundarios estuvieron en las calles y escuelas para manifestar y protestar y así demostrar indignación con las políticas, en especial aquellas de carácter neoliberal que se propagan en sus espacios nacionales y latinoamericanos, que agravan las injusticias económicas, sociales, culturales y étnicas, con el desencanto con la estructura política, la corrupción y la ausencia de ética en ella.

A través de los momentos emblemáticos analizados del movimiento estudiantil en Chile en 2006, y con ocupaciones en 2015 en Brasil, podemos reflexionar sobre los objetivos, estrategias y lenguajes utilizados por jóvenes estudiantes para que sus reivindicaciones puedan ser oídas y participar en los procesos de toma de decisiones en relación con el entorno escolar y con el proyecto de modernización nacional.

Aunque distantes en el tiempo y considerando las especificidades históricas y sociales de los países involucrados, podemos afirmar que ambos movimientos de estudiantes secundarios tuvieron como principales propósitos la crítica a las desigualdades abisales, pero también la denuncia de la mercantilización de la educación escolar, el descontento del desajuste de la escuela frente a las demandas juveniles y la revuelta a

un sistema pedagógico monolítico y poco crítico. Sin embargo, a pesar de tener líneas generales comunes, se observaron significativas diferencias.

Mientras que el movimiento estudiantil chileno tomó como punto de partida para sus manifestaciones la necesidad de cambios constitucionales en las políticas educativas, fuertemente marcadas por el neoliberalismo económico heredado de la dictadura de Pinochet, a fin de promover la gratuidad de los servicios, en Brasil, las protestas comenzaron contra la aplicación de políticas inspiradas por esta onda privatista que desde algunos años vienen asolando varios países de la región.

Podemos también considerar que en Chile, a pesar de que el movimiento estudiantil surgió como una reacción al estado del sistema educativo y al modelo pedagógico, planteando proyectos alternativos a los mismos, pronto las reivindicaciones tomaron otros ribetes más nacionales. Preguntas acerca de las desigualdades sociales y educativas estuvieron presentes desde la creación del movimiento estudiantil, favoreciendo las demandas más amplias y estructurales, caminando más adelante a problemas más dirigidos a los problemas de la vida social, estimulando un debate esencial para el renacer del movimiento altermundistas chileno del siglo XXI.

En Brasil, el campo de batalla fue más limitado: el foco fue en el campo de la escuela en sí mismo, preocupado por la calidad de la enseñanza, formación docente, escuela de cierres, el transporte público para estudiantes y almuerzos escolares, después se relacionó con las complejidades de la realidad social y sus injusticias.

Así que ambos movimientos a partir de sus necesidades socio históricas específicas, por caminos diferentes, demuestran que sus jóvenes estudiantes están descontentos tanto con la escuela como está estructurada hoy en día, con el sistema de organización social nacional y con los dogmas e ideologías de carácter capitalistas mundial imperantes, inclusive esbozando críticas a relaciones patriarcales y colonialistas aún existentes.

También en los movimientos de los estudiantes es posible percibir la apropiación del espacio público, como una forma de mostrar interés, conocimiento y lectura crítica de la realidad social, contrario a la lógica privatizante prevalente en la sociedad y que permite la construcción de una identidad colectiva.

Otra similitud entre los movimientos de jóvenes analizados es la relación con los otros grupos de jóvenes. Tanto en Chile como en Brasil fue posible realizar una relación más estrecha con los otros grupos de

jóvenes que no tienen necesariamente la condición de estudiante como identidad central. La bienvenida de otras demandas sociales ha permitido estar cerca de movimientos juveniles feministas, ambientalistas y trabajadores, aunque persiste un lenguaje más académico y grupos de estudiantes elitistas.

Otro aspecto que consideramos es la influencia del movimiento estudiantil en la sociedad. Aunque, en ambos casos, han sido amplio el apoyo y la solidaridad de los distintos segmentos de la sociedad por las manifestaciones estudiantiles, en el caso chileno, estas repercuten mayormente alentando a otros sectores para protestar y para mantener un ciclo de movilización social en alta hasta el presente. En el caso brasileño, las acciones de los estudiantes no tienen una influencia significativa en otros grupos sociales que podrían considerarse ocurrencias significativas.

Finalmente, el movimiento estudiantil en Chile y Brasil tienen banderas múltiples, sin embargo, acabaron por asegurar el protagonismo juvenil, siendo importante resaltar el papel de liderazgo de estudiantes mujeres en el movimiento. Un último aspecto, fue el uso de las redes sociales y gestión horizontal del movimiento, estrategias y nuevas prácticas.

Sobre todo, los movimientos de los jóvenes estudiantes secundarios de estos países de América Latina señalaron la urgencia de reformar la escuela, incorporando las necesidades y las innovaciones traídas por las nuevas generaciones, pero más que eso, en cada caso fueron significativos ya que se erigieron como importantes para las luchas y movilizaciones sociales dirigida a la superación de las desigualdades educativas y sociales que existen en los países en que se expresaron y también de manera más amplia, de aquellos países del Sur global al constituirse en referentes nacionales y mundiales de cómo se debían afrontar las transformaciones neoliberales en materia educativa y más, proyectando propuestas alternativas para algún campo de desarrollo humano específico o para el conjunto de la estructuración social tal y como se ha constituido en la actualidad, en semejanza y diálogo con experiencias y debates de otras latitudes que sufren los embates de las mismas problemáticas por efecto de la mundialización capitalista.

REFERÊNCIAS

ATRIA, Fernando. ¿Qué educación es “pública?”. In: BELLEI; CONTRERAS; VALENZUELA (ed.). *Ecos de la Revolución Pingüina*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, UNICEF y Pehuén Editores, 2010.

BORRI, Claudia. El movimiento estudiantil en Chile (2001-2014). La renovación de la educación como aliciente para el cambio político-social. *Otros Movimientos Sociales. Política y Derechos a la Educación*, Santiago de Chile, n.4, p. 141-160, 2016.

CAMPOS, Antonia. M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. *Escolas de Luta*. São Paulo: Editora Veneta, 2016.

CASTRO, Cristian. *Jóvenes secundarios y dictadura militar (Chile 1980-1989)*. 2013. 242 f. Tesis (Licenciado en Educación). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, 2013.

GERTER, Diego; RAMOS, Catalina. *Movimiento Estudiantil en Chile; una respuesta a la carencia de Estado*. El Mostrador, 2011. Disponible en: <https://elmoderador.files.wordpress.com/2011/06/movimiento-estudiantil-en-chile-20061.pdf>

GREZ TOSO, Sergio. Un nuevo amanecer de los movimientos sociales en Chile. *The Clinic*, Santiago de Chile, 2011. Disponible en: <http://www.theclinic.cl/2011/09/05/un-nuevo-amanecer-de-los-movimientos-sociales-en-chile/> Consultado el 15 de marzo de 2019.

LABRIN, Francisca. *Movimiento Estudiantil Secundario en Santiago de Chile (1983-1986)*. 2005. 98 f. Tese (Licenciatura en Historia, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2005.

MORAES, Denis. Comunicação virtual e cidadania: movimentos sociais e políticos na Internet. *Revista Brasileira Ciências da Comunicação*. São Paulo, vol. XXIII, n° 2, julho/dezembro 2000.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; XIMENES, Salomão Barros. Políticas educacionais ea resistência estudantil. *Educ. Soc. Campinas*, v. 37, n. 137, p. 1079-1087, dezembro de 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000401079&lng=en&nrm=iso>. acesso em 26 de março de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016171219>

NEGRI, Antonio. El Movimiento de los Movimientos. Nuevas condiciones para el nuevo Movimiento de los Movimientos. In: NEGRI, A. *Imperio, Multitud y Sociedad Abigarrada*. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

OSSA, Carlos. El estado de excepción mediático. En Ossa, C. (Comp.). *Escrituras del malestar. Chile en el Bicentenario*. Santiago: Ed. Ediciones Universidad de Chile, 2011.

PLAYERS, Geoffrey. *Movimientos Sociales en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

PINTO, Julio; SALAZAR, Gabriel. *Historia contemporánea de Chile III. La economía: mercaderes, empresarios y trabajadores*. Santiago de Chile: Ediciones LOM, 2002.

SALAZAR, Gabriel. *Movimientos Sociales en Chile. Trayectoria histórica y proyección política*. Santiago de Chile: Uqbar, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Los nuevos movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

_____. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, (79), 71-94, 2007.

_____. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago de Chile: LOM., 2014.

SORDI, Denise Nunes de; MORAIS, Sérgio Paulo. Os estudantes ainda estão famintos: ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas no Brasil. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Quito, Ecuador, v. 1, n.2, p. 25-43, jun. 2016.

VENEGAS, Ignacio. *¿Por qué los jóvenes chilenos rechazan la política? Desafección política juvenil en el Chile postransición*. Santiago de Chile: Ril Editores, 2016.

ZEISS, Sebastián. *El actor Popular Poblacional en el movimiento social contra la dictadura*. 2009. 105 f. (Sociología), Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2009.

Recursos periodísticos:

RadioU.chile, 27 de mayo de 2006. Consultado el 15 de marzo de 2019. Disponible en: <http://www.uchile.cl/noticias/121706/2006-2016-las-transformaciones-en-la-escena-educacional-chilena>

La Tercera, 26 de mayo de 2006. Consultado el 15 de marzo de 2019.
Disponible en: https://web.archive.org/web/20080321081326/http://www.tercera.cl/medio/articulo/0,0,3255_5666_212851736,00.html

“EXISTE CADEIA PRA DE MENOR”: SIGNIFICADOS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO PARA O JOVEM PRIVADO DE LIBERDADE

Rosana Carneiro Tavares
Sonia Margarida Gomes Sousa

INTRODUÇÃO

Neste capítulo são apresentados significados construídos por jovem autor de ato infracional à respeito do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e das medidas que são aplicadas devido ao cometimento de infrações. Apresentam-se também significações sobre a responsabilização do jovem construídas por sua mãe. Este trabalho compõe parte de resultados de pesquisa de doutorado em Psicologia, realizado na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), cujo objetivo geral foi apreender significados da desinstitucionalização do jovem autor de ato infracional ou que tem necessidades de saúde em decorrência do uso de drogas entre diversos atores das políticas públicas destinadas a essa população.

Para este estudo, entende-se por desinstitucionalização o conjunto de estratégias políticas e teórico-conceituais que asseguram a não internação do jovem em instituições com características manicomiais e o uso de recursos que ampliem a vida em comunidade e a vinculação com suas famílias para o pleno desenvolvimento biopsicossocial do jovem. A desinstitucionalização dos jovens menores de 18 anos é direito assegurado legalmente a partir da promulgação da Constituição Federal (CF, em 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2012a), do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) e da Lei 12.594 (lei que regulamenta o SINASE (BRASIL, 2012b)).

Este estudo se fundamenta na Psicologia Sócio-Histórica (VYGOTSKI, 2001, 2003, 2010), que compreende o jovem como uma condição de desenvolvimento não pré-determinada biologicamente. Defende a ideia de que na juventude há um entrelaçamento de transformações (físicas, biológicas e psíquicas) com as condições ambientais e culturais dos sujeitos e da sociedade em que vivem. Para Vygotski (2010, p. 44), “o fator decisivo do comportamento humano não é só biológico, mas também social”, e é a partir dessa base que a juventude será abordada neste estudo.

Vygotski (2003, p. 82) afirma que estudar o desenvolvimento humano sob esse ponto de vista não significa descrever um fenômeno

com base nas aparências externas (nos comportamentos típicos da fase, por exemplo), mas “revelar a sua gênese e as suas bases dinâmico-causais”. Tal afirmação estabelece o ponto de análise da juventude a partir da psicologia sócio-histórica: compreender esse fenômeno como uma categoria constituída dialeticamente pelas transformações individuais (físicas, psíquicas e biológicas) e pela atividade mediada, em um processo contínuo de produção de sentidos e significados, em permanente mudança.

Trazendo essa compreensão para o âmbito do objeto deste estudo, afirma-se que não é possível abordar as questões relacionadas ao ato infracional cometido por jovens sem conhecer as especificidades da história desses sujeitos. Compreender as juventudes como condições sócio historicamente constituídas é reconhecer que, quando jovens cometem atos infracionais, há um conjunto de fatores implicados que devem ser desvelados para serem apreendidos em sua essência. Importante se faz considerar que discutir sobre o jovem autor de ato infracional é, principalmente, abordar o jovem pobre, já que é esse o sujeito que tem incomodado e atraído os olhos da sociedade por ser considerado “ameaça à ordem social”.

É com essas reflexões que o presente estudo argumenta sobre o espaço social que tem sido ocupado pelos jovens autores de ato infracional, bem como por suas famílias, em nossa sociedade. Fazendo interface dessas ideias com as proposições das leis que garantem a desinstitucionalização do jovem defende-se neste trabalho a importância do convívio familiar e social para o seu pleno desenvolvimento biopsicossocial, bem como são destacadas singularidades que demarcam um lugar social de exclusão e vulnerabilidade do jovem que comete infrações.

MÉTODO

Este estudo é de abordagem qualitativa, referenciado na Teoria Sócio-Histórica de Vygotski (2001), de perspectiva materialista histórico-dialética, que compreende a implicação do pesquisador com o seu objeto de estudo e defende que o desenvolvimento humano é um processo não dicotômico em que o individual e o coletivo compõem uma unicidade. Sendo assim, os significados apresentados neste estudo são compreendidos como constitutivos das práticas de cada sujeito, práticas essas consideradas reflexo de uma condição social e histórica, não individual, mas universal.

A pesquisa foi desenvolvida no estado do Tocantins, durante os anos de 2012 a 2014, com diversos atores implicados na execução das

políticas destinadas à desinstitucionalização dos jovens menores de 18 anos que cometem infrações. No presente trabalho são apresentados os significados apreendidos entre o público alvo dessas políticas: um jovem privado de liberdade em uma unidade socioeducativa de semiliberdade e sua mãe. Os significados foram apreendidos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente. A entrevista com a mãe foi realizada em sua residência, com dia e horário agendados previamente, enquanto a com o jovem ocorreu dentro da unidade de Semiliberdade, de Palmas Tocantins (USL)¹.

A análise das falas dos participantes deste estudo teve como referência a compreensão histórico-social não apenas daquilo que estava sendo dito, mas também do não dito, na busca pela apreensão do texto, contexto e subtexto, para extrair os Núcleos de Significação (AGUIAR e OZZELLA, 2006; AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015).

Esta pesquisa cumpriu todas as exigências contidas na Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a ética em pesquisas com seres humanos (BRASIL, 2012c). O projeto de pesquisa foi submetido previamente ao Comitê de Ética da PUC Goiás (CEP) e a pesquisa só iniciou a partir da autorização em parecer (Registro CEP 1890/2011). Todos os entrevistados concordaram com a participação na pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como do Termo de Assentimento (no caso do jovem). Os nomes dos participantes apresentados neste estudo são fictícios e todas as informações que pudessem identificá-los, a partir de suas falas, foram ocultadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises das falas dos participantes serão apresentadas na sequência, trazendo significações, sobre o sistema socioeducativo,

¹ Este trabalho é recorte de uma pesquisa maior, na qual foram entrevistados juízas, promotores e defensora pública, professores dos cursos de direito e psicologia, psicólogos que atendem em Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPSAd) e em unidades socioeducativas de internação e semiliberdade, jovens da semiliberdade e da unidade de internação, bem como suas respectivas mães. Ao todo participaram da pesquisa 18 pessoas que foram entrevistadas individualmente. A fim de compreender melhor a aplicação das medidas socioeducativas e de subsidiar a análise das falas foi realizada também pesquisa em documentos (prontuários dos jovens privados de liberdade na unidade de internação CASE e na de Semiliberdade).

construídas pelo jovem, bem como os anseios e as dificuldades de sua mãe em lidar com a condição vulnerável de seu filho.

Danilo: “Rapaz, lá no CASE é um pedaço do inferno”

Danilo é um garoto de 17 anos que cumpria medida socioeducativa na USL, há aproximadamente seis meses. Era egresso da unidade de internação CASE, onde permaneceu também por seis meses. O motivo da aplicação da medida foi “tentativa de homicídio qualificado, pelo motivo fútil e pela traição”. De acordo com a doutrina penal, homicídio qualificado por motivo fútil significa eliminar a vida alheia, motivado por um fator insignificante, se comparado à gravidade do ato cometido, de forma que se torne desproporcional o motivo do delito e as consequências que ele produz. Homicídio pela traição significa que se utilizou de alguma emboscada ou que se dissimulou uma situação, a fim de dificultar ou impedir à vítima a sua defesa (NUCCI, 2009).

À época da entrevista, Danilo fazia o 5º ano do ensino fundamental, com 17 anos, tinha aproximadamente nove anos de estudo. Anos esses entremeados de idas e vindas no Sistema Socioeducativo. Segundo Danilo, ele já passou por várias internações no sistema socioeducativo, conforme se verifica na fala abaixo.

Rapaz, do CASE eu passei seis meses dessa vez, porque já faz três vezes que eu já cai [no sistema socioeducativo] [...]. No CASE, eu passei três vezes. Cada vez, rapaz, seis meses a um ano. [...] Vixe, assim, a segunda eu estava dependente químico, dependente, viciado de droga. Eu fui para o centro de recuperação do Pastor Maurício² [instituição não governamental para tratamento de dependência química]. Assim, eu passei dez meses lá e voltei para o CASE de novo, aí eu vim para a semiliberdade. Da semiliberdade eu fiz outro artigo e voltei para a cadeia e voltei para a semiliberdade de novo (Danilo, 17 anos).

Pela fala do jovem, é evidente que o seu trânsito no sistema socioeducativo já tem um percurso significativo de idas e vindas. A fala sugere ainda que a unidade socioeducativa de privação de liberdade, principalmente a de internação, é significada por ele como “cadeia”. Inclusive, o discurso de Danilo é bem semelhante ao discurso dos sujeitos que estão encarcerados no sistema prisional: quando se refere ao ato infracional cometido, reproduz a fala estigmatizada sobre o delito, na qual

² Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios, a fim de resguardar a identificação dos sujeitos.

transforma a infração em um “artigo”, como mero signo destituído de significados. O “outro artigo” a que o jovem se refere não contém significação que possa remeter à reflexão sobre o seu ato ou à atribuição de novos sentidos à infração cometida.

Tal significado apresentado pelo jovem, que já passou por diversas internações no sistema socioeducativo, remete à grande distância sobre o que se realiza nas unidades de socioeducação e o que se tem estabelecido juridicamente como proposição. Os jovens internados reproduzem comportamentos semelhantes aos produzidos pelos sujeitos encarcerados no sistema prisional, utilizam linguagens parecidas e realçam a falta de sentido sobre o ato infracional cometido e as sanções. A fala que se segue exemplifica essa ideia.

Rapaz, para mim, assim, é porque existe esse trem de ‘de menor’, porque se fosse por mim não existia cadeia não, porque tem esses trens aí que de menor que faz alguma coisa e tem que pagar, por isso que fez esse trem (Danilo, 17 anos).

Se o jovem tem 17 anos e passou três vezes pela internação socioeducativa, cada uma delas por seis meses a um ano, pode-se afirmar que a função de socioeducar, ou de contribuir com a produção de novas significações sobre a realidade social em que vivem os jovens não produziu muitos efeitos positivos. Ao contrário, se as internações anteriores de Danilo estavam relacionadas à dependência química, como afirma o jovem, essa última já ocorreu por um motivo mais grave: tentativa de homicídio.

É importante refletir sobre o papel do sistema socioeducativo na vida dos jovens autores de ato infracional: parece que não tem contribuído para a construção de novas formas de socialização e, ao contrário, tem produzido comportamentos destituídos de significados. Essa é a consequência direta da institucionalização precoce em estruturas fechadas e opressoras, que pouco produzirão subjetividades criativas e autônomas, como argumentam Goffman (2001) e Vygotski (2010) a respeito de constituição da subjetividade e a influência social.

Danilo pertence a uma família em que apenas a mãe é responsável por ele e tem um irmão mais novo. A mãe é a única cuidadora de Danilo e trabalha diariamente das 8 horas às 14 horas, de segunda a sábado. O filho caçula estuda pela manhã e depois fica sozinho em casa até que a mãe retorne do trabalho. Nessa rotina, a mãe afirma ter dificuldade de acompanhar o que os filhos fazem quando não estão em sua presença. A

mãe de Danilo afirma que ele já tem um longo percurso no sistema socioeducativo e desde há muito faz uso de drogas.

Ah, o Danilo ele... acho que ele não tinha nem 11 anos direito, quando ele caiu lá. E já tem de cinco... cinco anos e meio por aí, seis anos que ele foi para o CASE. Em primeiro lugar, ele foi para o CASE. Aí depois do CASE, ele foi para a [nome da clínica para tratamento de dependência química]. De lá, ele voltou para o CASE de novo, depois do CASE, ele voltou para a semiliberdade. Aí da semiliberdade, ele voltou para o CASE de novo. Aí do CASE, ele voltou para a semi. Agora que ele saiu da semi. Porque foi na época... Ele já tinha furado um e depois nesse negócio de vir final de semana passar em casa e voltar no domingo à tarde, ele foi para uma festa, foi para a festa e lá arrumou uma confusão e cortou o outro de facão. E aí eu fui obrigada a depor contra ele, porque senão eu ia ser morta bem aqui, porque o cara estava aqui já... Estava me ameaçando. Aí eu fui obrigada (Geralda, mãe de Danilo).

A fala expressa a complexa realidade dos jovens que vivem no cotidiano de idas e vindas às unidades de internação socioeducativa e realça a grande fragilidade que assola essas famílias. Um ir e vir entre os espaços em que se vivencia o aprisionamento, a reclusão e o distanciamento das famílias, por um lado; e, por outro, os espaços em que se experimenta a liberdade, a falta de proteção social e a insuficiência de educação social, como diria Vygotski (2010).

Para Vygotski (2010, p. 68), o contexto social pode tanto ser positivo quanto nocivo para o desenvolvimento da pessoa. Portanto, o processo educativo necessita das mediações do adulto para que o jovem não seja deixado “à mercê dos elementos da vida”.

O que realça na fala da mãe de Danilo, incapaz de se constituir agente de mediação para o jovem desde quando ele era criança, é a própria vulnerabilidade que ela também se encontra, a necessidade de trabalhar para dar sustento aos filhos, a impossibilidade de proteção dos filhos, o medo de “ser morta”. Diante do abandono por parte das políticas públicas, as famílias não conseguem proteger seus filhos e gritam por socorro ao poder público. Este (o poder público) assume a responsabilidade de acolher/colher os jovens autores de ato infracional, mas não os auxilia a estabelecer novas formas de socialização. O percurso lar/sistema socioeducativo/lar não se constitui efetivamente, mas rua/sistema socioeducativo/rua. Esse percurso sustenta o próprio sistema, já que colabora com a reincidência dos jovens no envolvimento com atos infracionais e não estabelece sua reintegração na família e na sociedade.

A fala que se segue representa o significado atribuído por Danilo a esse ir e vir no sistema socioeducativo.

É porque lá [no CASE] é uma estrutura bem assim fechada assim, tu fica meio enjaulado, parece um animal dentro dum quarto, assim só de quatro paredes, trancado e uma porta. [...] Rapaz, para eu voltar [para o CASE], bem, assim, eu tenho que ser muito sem vergonha, porque tanta coisa que eu já passei eu voltar para aquele mundo de novo? Pode ver que eu não presto não (Danilo, 17 anos).

E complementa:

Eu voltei [para o CASE] por causa de paciência. Uma pessoa fala alguma coisa para você e não tem paciência. [...] Eu estava aqui dentro, mas fui para visita domiciliar em casa e fiz outro artigo [...] a pessoa me agrediu primeiro, assim, eu não pensei não, a cabeça estourou. [...] Porque eu estou cumprindo uma coisa que eu fiz errado e eu estou cumprindo para depois eu pegar meu alvará e ir embora (Danilo, 17 anos).

Pelos argumentos utilizados por Danilo, percebe-se que a internação para ele é sem sentido. Ao argumentar que, para voltar à unidade de privação de liberdade, tem de ser “sem vergonha”, Danilo, que tem um longo percurso de ir e vir ao sistema socioeducativo, reproduz o significado que se dissemina na sociedade e inclusive dentro do próprio sistema socioeducativo: de que a identidade do jovem autor de ato infracional é fixa e as possibilidades de ele modificar o seu agir são mínimas. Tal significado contribui para a perpetuação do jovem na condição de infrator e produz um esvaziamento de sentidos e significados sobre o seu percurso quando ele “cai” no sistema socioeducativo.

O jovem autor de ato infracional, pelo ECA e pelo SINASE, deve ter garantidos todos seus direitos e as condições necessárias para o pleno desenvolvimento biopsicossocial (BRASIL, 2012a, 2012b). No entanto, pela análise das falas de Danilo e de sua mãe, pode-se argumentar que o garoto, muito cedo, passou a vivenciar uma experiência institucionalizada, cada vez mais distanciada de convivência familiar e de mediações positivas. As possibilidades de reconhecer-se como sujeito participante da sociedade e implicado nas interações sociais não lhe foram asseguradas. Muito menos lhe foram asseguradas as condições de participação do sujeito em seu ambiente social de forma plena, por meio da qual ele poderia apropriar-se dos instrumentos culturais, criar e atuar sobre o meio.

Vygotski (2010, p. 69) salienta que, “na nossa rua há tanta impureza e sujeira ao lado do belo e do sublime que deixar o desfecho da luta pelo campo motor da criança com o livre jogo dos estímulos seria tão louco quanto querer chegar à América lançando-se ao oceano e entregando-se ao jogo livre das ondas”.

As falas de Danilo e de sua mãe expressam bem o quanto ele foi “entregue ao jogo livre das ondas”, desde a infância, e o quanto sua mãe esteve impedida de auxiliá-lo em seu desenvolvimento, administrando racionalmente o meio para que ele pudesse se desenvolver, como bem recomendou Vygotski (2010). As idas e as vindas de Danilo precocemente pelo sistema socioeducativo o distanciaram de sua mãe e das possibilidades de ela se constituir um agente de mediação social e educação, e também não possibilitaram a ele a aquisição da educação social dentro das unidades de privação de liberdade.

Ser auxiliado para que consiga produzir novas formas de participação social, de contratualidades, de subjetivação, a fim de promover o desenvolvimento de todas as suas potencialidades e a sua integração social é o que propõe o SINASE como política. No entanto o que parece estar presente no sistema socioeducativo ainda é a “punição” pelo ato, disfarçada de responsabilização, mas significada pelo jovem como “cadeia”, e paradoxalmente significada pela sociedade como impunidade. Uma falsa ideia do que realmente é a internação do jovem em uma unidade socioeducativa.

Danilo, muito cedo, passou a conhecer todo conjunto de estratégias que são utilizadas pelo poder público para manter a ordem social, mas igualmente precocemente iniciou um percurso de uma vida esvaziada e sem sentido. Parece não ter conseguido compreender para que estudar, para que trabalhar, para que “ter paciência” com as pessoas, para que viver, para que conviver. A significação que se manifesta na expressão “eu estou cumprindo para depois eu pegar o meu alvará e ir embora” representa bem essa vida esvaziada de sentidos, alguém que muito precocemente tem seus vínculos afetivos rompidos e não tem oportunidade de estabelecer novos vínculos. A fala que se segue exemplifica essa análise.

Porque eu me sinto preso. Eu não dou conta de ficar só num lugar, mas já acostumei. [...] Rapaz, lá no CASE é um pedaço do inferno [...] é ruim moço, para a gente que está crescendo bem assim já passar por um sistema socioeducativo, já saber como que é e muitos passando por aquele caminho. Tu fica sentido assim, o mesmo lugar que tu passou, enjaulado, quatro paredes, só uma porta, não é trem de gente não. [...] fui aprendendo para não fazer coisa errada por causa que eu sou “de menor”, tem também cadeia para “de menor”. [...] Rapaz, eu já perdi muita coisa. Da minha vida? Minha família principalmente. Já passei mais de dois Natais bem ali, aniversário, isso é ruim. [...] Rapaz, eu podia ter amadurecido, mas se Deus escolheu esse caminho, vou passar por ele (Danilo, 17 anos).

Preso em um “pedaço do inferno”, Danilo não consegue romper com todas as determinações sociais da condição de jovem pobre que comete infração. Sua fala representa bem o quanto é difícil compreender sua inserção no sistema socioeducativo como possibilidade de transformação de si e ressignificação da sua vida. Para Danilo, ficar “preso” é ruim, mas ele se “acostuma”, ficar “enjaulado” e viver no “pedaço do inferno” pode ser o “caminho que Deus quis”. Esse discurso, completamente vazio de projeto de vida, de esperança, de autoestima e de crença em si mesmo, reflete toda a experiência de uma inserção institucionalizada precoce que Danilo vivenciou. A partir dela, a produção de significados sobre o seu fazer foi se constituindo assentada em uma reprodução dos significados excludentes que perpassam a sociedade. Perdeu muita coisa: “natais”, “aniversário”, “família principalmente”. Esse é o significado que Danilo atribui à sua experiência no sistema socioeducativo.

Reconhecer-se como pertencente à sociedade é uma tarefa difícil quando a vida não oportuniza vínculos afetivos estáveis. Para Danilo, o fato de estar “preso” parece significar apenas o pagamento pelo ato infracional cometido, e, ainda, paradoxalmente, tem uma significação de que, estando “preso”, distanciado da família, o seu relacionamento com a mãe melhora. A seguinte fala representa essa significação.

Para minha a família, foi bom porque eu fiquei, tipo assim, antes eu usava droga, crack, assim, minha mãe já me viu muito assim jogado na rua, mendigando, os outros batendo. Mas, tipo assim, graças a Deus que colocou eu dentro desse sistema, e eu fui desenvolvendo minha mente, vendo o que que era bom, o que que era ruim. Agora eu estou aí. [...] Rapaz, relacionamento com a minha família até aí melhorou, vixe, está de boa demais (Danilo, 17 anos).

Com essa fala, verifica-se que a mediação da mãe de Danilo em sua vida sempre foi uma possibilidade remota, difícil retirar o jovem da rua, difícil construir com ele outros sistemas de valores para além das drogas. Sendo assim, quando ele se insere no sistema socioeducativo o significado de que a relação com a mãe fica melhor é consequência da própria ausência dessa relação antes disso. Sugere-se que o fato de Danilo ter precocemente entrado no sistema socioeducativo, distanciando-se de sua família, pode ser um dos fatores que colabora com a impossibilidade de a mãe constituir-se agente mediador. No entanto, não há como olvidar as condições de uma família pobre, cuja mãe é chefe de família, trabalha exaustivamente e mora em local com pouca privacidade, onde o jovem

fica vulnerável ao aliciamento das drogas, conforme observou-se durante a entrevista com a mãe.

As vulnerabilidades relacionadas à vivência na rua estão presentes nessa família, já que o ambiente em que vivem sugere pouca privacidade (são vários barracões em um mesmo lote) e, segundo a mãe informou, com muita oferta de drogas. O próprio jovem reconhece essa situação.

Até você fica encabulada de tantas coisas que rolam no mundo. Vixe, roubo, matando, assim, já vi muito, já vi muita coisa assim na minha frente que eu ficava assim, vixe... [...] droga, droga eu já vi muita, muita, muita, muita. Só coisa ruim, amigo ruim. Aqui dentro não, aqui dentro tu pode estar convivendo com o cara seis meses, mas tu está tendo aquele desenvolvimento, tem que estar conhecendo umas pessoas novas, que você tem que conhecer alguma pessoa, que é de boa. No mundo não, no mundo tu não pode ir num lugar que tu está pichado (Danilo, 17 anos).

Essa fala, ao mesmo tempo em que denota a importância do sistema socioeducativo para o jovem, já que ele considera que dentro do sistema pode “estar convivendo com uma pessoa seis meses”, pode conhecer alguém que “é de boa”, demarca a solidão de um sujeito que muito precocemente ficou exposto a uma série de situações impactantes e que ele não teve com quem compartilhar. São significados que exaltam o quanto falta intersecção de políticas públicas complementares ao sistema socioeducativo e que, realmente, trabalhem com ações preventivas e incluam o jovem egresso. As famílias não conseguem proteger e educar seus filhos e filhas e, muitas vezes, elas próprias (os pais, as mães, os irmãos) encontram-se igualmente vulneráveis.

Essa vulnerabilidade erroneamente tem sustentado a disseminação de uma significação social de que o ato infracional cometido pelo jovem é um fenômeno decorrente da pobreza e da “destruturação” familiar, como se só os jovens pobres cometessem infrações. Compreensão reduzida que camufla diversas outras fragilidades para a análise desse fenômeno e para a implementação do SINASE, já que impossibilita que seja deflagrada a ausência de políticas complementares de apoio às famílias (saúde, educação, trabalho e renda, lazer, esporte, cultura, entre outras), de uma política que seja efetivamente promotora, preventiva e reabilitadora. Os significados apreendidos neste estudo realçam as fragilidades de cada família, de cada jovem, diante de um Estado ainda ausente no que se refere à proteção social das crianças e jovens pobres.

Devido ao ato infracional cometido, Danilo está ameaçado de morte no bairro em que mora. Para a mãe de Danilo, a sua internação no sistema socioeducativo acaba sendo significada como proteção, já que ela não consegue proteger o seu filho. Quando Danilo está “solto”, ela acredita que não conseguiria defendê-lo dessas ameaças. A seguinte fala representa essa significação:

Com certeza, lá é uma proteção. Final de semana ele vinha depois das duas horas, depois que eu saía do serviço, porque eu entro oito, saio duas; aí vinha, deixavam ele aqui às duas, eu já estava em casa, aí às dezoito eles levavam de volta. No domingo, ele vinha de manhã, e às dezoito pegavam e levavam. Eu sabia que ele estava guardado (Geralda, mãe de Danilo).

A fala da mãe de Danilo é o símbolo do desamparo, da incapacidade de conseguir sozinha dar conta de tantas ameaças: drogas, aliciamento dos jovens, formação dos filhos, educação, alimentação, saúde, enfim sobrevivência com dignidade. A fala de Geralda é a própria representação da ausência do Estado no que se refere a políticas preventivas e de apoio, mas, contraditoriamente, essa fala demarca que, para “guardar” o seu filho, o Estado está presente.

As significações produzidas por Geralda trazem como consequência direta uma ausência de autoria sobre o fazer, uma aceitação passiva da perda do poder sobre o filho e uma reprodução de um significado sobre o sistema socioeducativo desprovida de crítica. As falas que se seguem exemplificam o exposto.

O CASE antigamente, assim que o Danilo caiu lá, ele foi preso lá, estava assim meio bagunçado, porque não tinha uma câmara. Lá se matava, se batia, não tinha nada. Aí depois que botou a câmara, eu acho que melhorou [...] Na semiliberdade, lá é bom. Na semiliberdade, é igual o Big Brother, lá é muito bom, tranquilo o ambiente. Os socioeducadores tudo educados, as educadoras também. Eu não tenho nada que falar da semiliberdade não (Geralda, mãe de Danilo).

E complementa:

Se ele não estivesse lá, ou no CASE ou na semi, ele não era vivo mais, ele já tinha morrido. [...] Lá ele está guardado, lá eu sei que ele está vivo. Não é igual ele... Ele, agora, liberto aí, liberto aí e eu não sei, eu deito ali na minha cama e fico quietinha, só tremendo ali, qualquer hora pode chegar alguém... Na hora que você chamou, eu já levantei doída, falei, “aconteceu alguma coisa, mataram ele”, porque eu já liguei pra ele, ele não atende ao telefone, até agora não atendeu (Geralda, mãe de Danilo).

Essas falas representam a angústia de uma mãe diante de uma situação de impotência, de falta de controle sobre a vida do filho; e, ao mesmo tempo, realçam que a integração social do jovem não faz parte do conjunto de estratégias que o sistema socioeducativo tem ofertado. O percurso de idas e vindas de Danilo no sistema socioeducativo parece ter se tornado naturalizado e a busca de sua integração social ficou sem sentido, como se o regresso de Danilo à unidade de internação fosse sempre uma certeza.

À época da entrevista com a mãe, Danilo tinha saído da semiliberdade no dia anterior. Mal saiu da unidade socioeducativa e ele já estava “liberto aí”, não atende os telefonemas da mãe e passa o dia inteiro na rua. Esse comportamento ratifica a manutenção do percurso rua/sistema socioeducativo/rua, a ausência de uma educação social realmente formadora no sistema socioeducativo e a impotência de uma mãe que não conseguiu se instituir figura de mediação na vida de seu filho.

Dessa forma, fica explícita a ausência de políticas que possibilitem a integração social de Danilo à família e à sociedade e a disseminação de uma concepção que o fixa na condição marginalizada de “jovem infrator” que fatalmente sempre retornará ao sistema. Geralda assim se manifesta sobre essa condição do filho:

Não porque a partir da hora que o adolescente cai lá, eu acho que ele que tem que se consertar, se melhorar, modificar, se transformar, ele mesmo. Que lá tem carro que leva para o colégio, tem carro que... Eles saem com os adolescentes, tem o socioeducador que fica sempre atento, sempre cuidando à noite, o dia. Então para mim eu acho... Tem medicamento lá também, eles têm tratamento médico. O coordenador é assim meio bruto, mas tem hora que eu não tiro a razão dele não, que tem adolescente que é muito agressivo. E aí eu não tenho nada que falar não (Geralda, mãe de Danilo).

Essa compreensão sobre o sistema socioeducativo pode limitar o controle social sobre ações que são desenvolvidas nas unidades de socioeducação. A compreensão de que a internação dizima todas as ameaças sobre o filho pode impedir que sejam percebidas situações de vulnerabilidade ou de violação de direitos quando o jovem está internado. Por exemplo, quando a mãe fala sobre os medicamentos que o sistema socioeducativo oferece fica uma questão: em que medida esses medicamentos são para atender as necessidades do jovem interno e em que medida eles apenas reforçam as técnicas de disciplinamento.

Destaca-se que o uso de medicações psicotrópicas no sistema socioeducativo tem sido estudado e pesquisas têm reconhecido que essa estratégia é muitas vezes utilizada para contenção, como se evidencia no trabalho de Castro e Guarechi (2008, p. 205). Eles mencionam a existência dentro das unidades de internamento de “práticas do uso de medicação psiquiátrica como forma de contenção, isolamento como punições a comportamentos considerados inadequados, bem como a falta de atividades e de atendimentos técnicos”.

A fala seguinte é mais um exemplo que demarca a contradição do sistema socioeducativo, que oscila entre a oferta de cuidado e a opressão, mas que é compreendido pelas famílias como sendo proteção e amparo aos seus anseios.

Ah, na minha vida mudou muita coisa, me deu mais sossego, me deu mais assim, tipo assim, uma segurança que eu sei que ele estava lá, estava preso, mas estava vivo. Eu levantava domingo de manhã, ia lá ver ele, eu sei que eu chegava lá, quando abriam a porta eu era revistada, era aquela humilhação, mas eu sabia que eu chegava, ele estava me esperando, estava bem cuidado, limpinho, não andava imundo, sujo velho, aí fedendo, aí apanhado, espancado pelos outros. Pra mim, foi bom. [...] É por causa da educação mesmo que eles dão lá. Os socioeducadores eles estão lá, eles educam, eles cuidam mesmo (Geralda, mãe de Danilo).

Ratificando e reproduzindo essa mesma significação da mãe, Danilo assim se manifesta:

Aprendi a ter paciência, não tinha paciência. Respeito, não tinha respeito com a minha mãe. E também orgulho, minha mãe está tendo orgulho de mim. Porque eu nunca tive, que eu nunca fiz isso para ela. Dar orgulho para ela, só fiz coisa que não presta (Danilo, 17 anos).

Quando diz que lá eles “cuidam”, eles “educam”, a mãe de Danilo deixa explícita sua impossibilidade de produzir esses cuidados para o filho e ratifica que o Estado tem feito por ela sem fazer qualquer crítica à constante ida e vinda de Danilo às unidades socioeducativas. Parece atribuir esse percurso a um problema individual do filho. Em nenhum momento, fez menção ao fato de ter tido que se distanciar obrigatoriamente do filho quando ele ainda era muito pequeno, à ausência de apoio do Estado para auxiliá-la a cuidar do filho quando egresso, entre outras ações que poderiam estar presentes no sistema socioeducativo, de forma a evitar o retorno do jovem ao sistema.

Esses significados coadunam com as reflexões e discussões que têm permeado os estudos sobre a realidade do sistema prisional, nos quais se tem discutido a ineficácia do sistema em produzir uma Atenção Psicossocial, aos encarcerados e aos egressos, que possa garantir a sua completa integração na sociedade. A Lei de Execução Penal prevê a assistência ao egresso como ação que deve ser ofertada aos encarcerados. No entanto, o Estado não tem cumprido esse papel, e muitos egressos do sistema prisional retornam ao convívio social sem recurso mínimo para sua reintegração. Em documento elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2010, p. 32), é ressaltado o contraste que existe dessa ausência de recursos para a reintegração dos egressos no Brasil com outros países mais desenvolvidos, principalmente da Europa ocidental, os quais “mantêm há décadas projeto consistente de apoio aos egressos”.

A comparação do que tem sido desenvolvido no sistema socioeducativo com o sistema prisional tem, neste estudo, a pretensão de expressar a enorme consonância desses dois modelos de atenção. Os estudos desenvolvidos nesta pesquisa denotam que a realidade do sistema socioeducativo se aproxima do sistema prisional. No entanto, com a ressalva de que este último tem o diferencial de estar direcionado a uma população em condição biopsicossocial menos vulnerável, enquanto que o público-alvo do sistema socioeducativo, que é jovem, encontra-se em condição de grande vulnerabilidade e, por isso, necessitaria de maior proteção por parte do Estado e da sociedade em geral.

É nessa situação que Danilo tem construído sua subjetividade, é em seu ir e vir pelo sistema socioeducativo, pela rua, pelo seu lar, que o rapaz tem construído uma vida esvaziada de perspectivas e naturaliza sua permanência no sistema, compreendendo, paradoxalmente, sua institucionalização (seu isolamento e afastamento da família) como integradora e fortalecedora de vínculos afetivos. Esta é a realidade da vida de Danilo: um jovem que precocemente foi obrigado a construir uma integração social marginalizada e que, nessa frágil interação, teve e tem de fazer enfrentamentos que cada vez mais o marginalizam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a juventude, no âmbito das políticas, sempre esteve na condição de ser “menor”. Inseriram-se nesse termo todas as significações contidas ao longo da história, em que a menoridade, como alvo para as políticas públicas, se associa à condição de pobreza,

desadaptação e marginalidade, pois só se voltavam a essa parcela da população no sentido de produzir a ordem social: educar para serem cidadãos, na impossibilidade, institucionalizar para educar sob coerção (RIZZINI e RIZZINI, 2004).

Na atualidade, os jovens autores de ato infracional, embora se insiram em um contexto de políticas garantidoras de direitos a eles, vivenciam ainda mediações coercitivas, não garantidoras de direitos e não promotoras do pleno desenvolvimento biopsicossocial do jovem. Na execução da socioeducação os componentes ideológicos sustentam processos excludentes, nos quais o jovem é concebido sob o olhar do Estado como um constante vir a ser, alguém que necessita ser interpelado pelo processo educativo e formador para ser efetivamente um sujeito de direitos. Se ele é pobre e as famílias não conseguem dar esses “cuidados” o Estado toma para si essa tarefa.

Uma vez que o Estado interpela, as famílias necessitam fazer forte resistência para mediar à relação do filho com o seu espaço social. Já que nas ações do Estado estão contempladas mais a correção e o disciplinamento do que a própria garantia do pleno desenvolvimento biopsicossocial do jovem em um processo educativo realmente transformador e integrador dos vínculos familiares.

Nesse sentido, reafirmam-se as considerações de Vygotski (2010) a respeito da educação moral (para quem o comportamento ético não se impõe, mas se constrói por aquisição de valores positivos) e da educação estética (à qual o autor enfatiza como sendo fundamental para a formação de processos psicológicos, como sublimação, criatividade e atribuição de sentido à vida). Para o autor, a experiência estética possibilita ao sujeito, no contato com a arte pela apreciação e pela atividade, criar e recriar a sua vida. A esse respeito, Vygotski (2010, p. 352) assim se manifesta:

Aqui reside a chave para a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida. A arte transfigura a realidade não só na construção das fantasias, mas também na elaboração real dos objetos e situações. A casa e o vestiário, a conversa e a leitura, e a maneira de andar, tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para a elaboração estética.

Em outras palavras, pode-se resumir essas concepções ao seguinte pensamento: “não se muda uma paixão por ideias, mas por uma paixão mais forte” (VYGOTSKI, 2010, p. 352). Essa seria a principal contribuição da Psicologia Sócio-Histórica no trabalho com jovens que

cometem infração. Por outro lado, destaca-se que uma educação com esse formato deveria romper com toda estrutura ideológica que busca manter a ordem pela segregação e pela coerção, a qual ainda impera nas unidades socioeducativas (como ficou demarcado neste estudo), e possui um viés que coloca a classe pobre em evidente condição de desvantagem.

O que se tem constituído como significação social é uma compreensão adultocêntrica e excludente sobre o jovem pobre autor de ato infracional que o estigmatiza e uma concepção na sociedade de que o sistema socioeducativo não representa responsabilização, formando uma falsa ideia de que os jovens que estão no sistema estão impunes. Ideia que embasa as mais de 30 Propostas de Emendas Constitucionais (PECs) que existem atualmente tramitando no Congresso Nacional (AGÊNCIA SENADO, 2017), defendendo a Redução da Maioridade Penal.

No entanto, o que este estudo evidenciou foi a existência de um sistema socioeducativo que funciona de modo muito semelhante ao sistema prisional, portanto, bastante punitivo, e tem produzido entre os jovens e suas famílias significações sobre essa realidade consonantes aos significados a respeito do modelo de encarceramento prisional, das “cadeias” e das “prisões”.

Este estudo representa uma parcela da realidade do sistema socioeducativo e demarca a importância do sistema como proteção para a manutenção da vida dos jovens envolvidos com infrações. Mas, ao mesmo tempo, são resultados que realçam a pouca possibilidade de intervenção positiva na vida dos jovens, que proporcione a mudança de vida, a sua reintegração social e a sua vinculação com as famílias.

À sociedade, na interface com políticas públicas para jovens que cometem infração, restaria a importante tarefa de exigir aquilo que está determinado em lei (ações efetivamente socioeducativas, unidades sem características manicomiais e direito à educação, saúde e dignidade). Espera-se com este estudo subsidiar novas pesquisas que contribuam com a superação da ideia de que a redução da maioridade penal seria a possibilidade de mudança. Ao contrário, essa ideia só reforça a dificuldade de integração social do jovem pobre e vulnerável ao aliciamento ao tráfico e aos delitos; e o afasta de suas famílias.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. *CCJ volta a debater redução da maioridade penal por via constitucional* (por Simone Franco). Notícia veiculada em 19/04/2016, 08h20 - atualizado em 18/05/2016, 14h02. Disponível em: <https://www12.senado.leg>.

br/noticias/materias/2016/04/19/ccj-volta-a-debater-reducao-da-maioridade-penal-por-via-constitucional Acesso em: out 2017.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia ciência e profissão*, v. 26, n. 2 p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=es&nrm=iso . Acesso em: mar. 2014.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa* v.45 n.155 p. 56-75 jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf> Acesso em mar. 2017.

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Federal 8.069, de 13 de junho de 1990. Versão atualizada 2012*. 7. ed. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente.2012a.

BRASIL. *Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012*. Brasília: Senado Federal, 2012b.

BRASIL. *Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 - Conselho Nacional de Saúde*. 2012c.

BRASIL. *Lei federal 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. 2013.

CASTRO, A. L. S.; GUARESCHI, P. Da privação da dignidade social à privação da liberdade individual. *Psicologia & Sociedade*, 20(2): 200-207, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n2/a07v20n2.pdf> . Acesso em: nov. 2010.

CFP – Conselho Federal de Psicologia. *Atuação do psicólogo no sistema prisional*. Brasília: CFP, 2010.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. Trad. Dante Moreira Leite. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

NUCCI, G. S. de. *Manual de Direito Penal: parte geral e parte especial*. 6. ed. São Paulo: RT, 2009.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. *A institucionalização das crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. São Paulo: Loyola, 2004.

YOGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. Trad. José Cipola Neto. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF, 2010.

SISTEMA SOCIOEDUCATIVO EM MEIO ABERTO: DIREITO À EDUCAÇÃO DO JOVEM EM CONFLITO COM A LEI EM ANÁPOLIS-GO

Valdeir Cesário Dos Santos
Maurides Batista de Macêdo Filha

INTRODUÇÃO

Neste texto foi pautada a discussão acerca do direito à educação dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, particularmente a medida de prestação de serviço à comunidade. Abordou-se, de modo particular, a cidade de Anápolis no contexto das políticas públicas e no tratamento característico para essa parcela da população cujos direitos conquistados em sua história social têm sido desafiados. Assim, objetivou-se compreender como o direito à educação é garantido ao jovem autor de ato infracional em Anápolis-GO.

Embora existam variados estudos sobre o sistema socioeducativo, eles se concentram, em sua maioria, nas capitais ou no meio fechado (privação de liberdade). No caso de Anápolis, eles são recentes e minguados. Para alcançar o que se pretendia, esta pesquisa percorreu os caminhos da pesquisa documental e bibliográfica para sua composição principal, possibilitando a compreensão da realidade.

Pretendeu-se ainda um diálogo teórico-metodológico acerca das políticas públicas para o jovem em conflito com a lei na cidade de Anápolis, transitando por uma breve discussão sobre a educação enquanto direito humano e avançando para o direito à educação do jovem em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto. Há o entendimento de que as violações de direitos que estes jovens sofrem no seu período de desenvolvimento ou após o ato infracional, sobretudo manifestada na negação a uma educação pública, gratuita, laica e universal, entre outras coisas, pode levá-lo a desconstruir a noção de educação como um direito e percebê-la como obrigação dolorosa e punitiva, e acredita-se que isso favoreça uma inversão na escala de valores.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO: BREVE DISCUSSÃO

A educação como um direito da criança e um dever do Estado foi teoricamente consolidada desde a Revolução Francesa, quando a Escola

Pública foi reconfigurada, e a ela foram acrescentados os princípios da universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade.

Na Revolução, assim como a universalidade, a gratuidade fora motivo de inúmeros debates até ser entendida por Condorcet,¹ à época da Revolução, como forma de igualdade através da instrução (LOPES, 2008). Já o princípio da laicidade da instrução pública remonta à ruptura com o poder eclesiástico. O homem, sujeito de si, dotado da razão e influenciado pelo iluminismo francês, se faria aperfeiçoado através da instrução.

Longo foi o tempo de discussão para que esses princípios mencionados pudessem fazer parte da educação. A luta pelo poder durante a revolução francesa demonstra inúmeros momentos magmáticos em que esses princípios ora se sobressaiam, ora eram abortados. De um modo geral, Lopes (2008, p. 138) afirma que a *“instrução pública era um direito de todos porque todos participaram das lutas no interior das quais ela foi trazida”*.

Comparativamente à Declaração Francesa, no Brasil, a garantia legal desses princípios foi tardia, fruto do processo de urbanização, industrialização e desenvolvimento do comércio interno, que foram os vetores para a exigência de letramento e um mínimo de educação escolar para o operariado urbano, especialmente a partir da década de 1930.

É somente na Constituição de 1934 que os princípios da universalidade, laicidade, gratuidade e obrigatoriedade aparecem, e permaneceram nas demais constituições até a Constituição de 1988. Também foram legalizados com as duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a primeira LDB (Lei 4.024/61) e a atual LDB (Lei 9.394/96). No entanto, a história recente do Brasil mostrou que essas leis não têm tido efetividade no que se refere à existência de fato de uma educação pública, universal, laica, gratuita e obrigatória.

Além disso, as violações de direitos que esses jovens sofrem no seu desenvolvimento pessoal somam-se a outras violações, como a negação do direito a educação. Fatores esses que podem, entre outras coisas, levar o jovem a desconstruir a noção de educação como um direito e percebê-la como obrigação, invertendo uma escala de valores.

Ressalta-se, no entanto, que mudanças significativas a partir de 2004 tiveram grande contribuição nos indicadores educacionais atuais,

¹ Marquês de Condorcet (1743-1794) foi elaborador de um dos projetos da Educação Pública na Assembleia Nacional investida de poderes constituintes na Revolução Francesa. Matemático e filósofo, ocupava uma cadeira de deputado. Condorcet não foi o único a apresentar projetos dessa natureza, entre outros estão Talleyrand e Lepeletier.

como evidencia o documento “Indicadores de Desenvolvimento Brasileiro 2001-2012” (BRASIL, 2013). Se pesquisas revelam uma situação educacional caótica nas décadas de 1980 e 1990, as décadas que se seguem demonstram elevação da escolaridade com acesso e permanência na escola, da qualidade do ensino e diminuição do analfabetismo.

No entanto, se por um lado as políticas públicas para a infância ganharam notoriedade e importância nas últimas décadas, por outro, elas ainda não atendem a toda a juventude em situação de risco, visto que a materialização da política pública não é de todo linear e o grande desafio dela é exatamente a tensão no desenvolvimento daquilo que se propõe com o que realmente se efetiva.

Para Romanelli (1986), a luta pela escola no Brasil assumiu uma verdadeira luta de classes, ainda que essa luta não fosse de todo consciente por parte de quem competia. Para a autora, a raiz da discriminação social no sistema escolar está no fato de a escola brasileira ter sido criada para a elite e suas ‘capacidades’, havendo uma seletividade que era mais de ordem social do que de aptidão.

Em âmbito internacional, é no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que aparece a Educação como um direito humano. A presente declaração afirma que:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. [...]

Além da declaração citada, pode ser descrito também outros documentos internacionais² em que o direito à educação aparece. As declarações, embora sem força legal, produzem efeitos nos direitos positivados e no empoderamento de quem deles necessite. Evidentemente, a imprevisibilidade do ato de declarar direitos movia-se no plano do futuro e permaneciam entre o desejo e a efetividade.

A relação entre as declarações sem força legal ao longo do tempo e os chamados ‘direitos positivados’ podem ser visualizados a partir da abolição da tortura e do castigo cruel no caso da França. No Brasil, o ECA

² Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), ratificado pelo Brasil em 1999, da Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), ratificada pelo Brasil em 1968 e da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), ratificada pelo Brasil em 1990.

e a Constituição de 1988 podem ser exemplos, como tantos outros estatutos e leis criadas espelhadas em declarações.

É dessa forma que a Constituição Federal define a educação como um direito social no art. 6º e no art. 205, afirmando que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

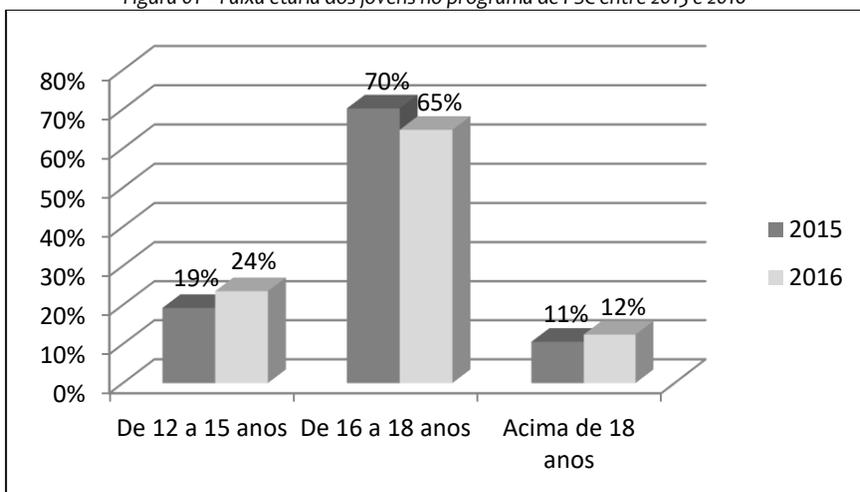
Então, nota-se que como um direito humano significa dizer que não pode haver limitação às condições, seja ela qual for, de acesso à educação, compreendendo-a para além do acesso à educação básica. Se a educação para o Estado deve ser dever (de garantir), enquanto direito público subjetivo e para o jovem um direito (a ser exercido e reivindicado), a inversão da lógica de exercício da educação pelo jovem acaba por gerar incompreensões dela enquanto um direito.

ESTATÍSTICAS DE UMA REALIDADE: DADOS RELATIVOS À EDUCAÇÃO DO JOVEM EM CONFLITO COM A LEI

Os dados educacionais de Anápolis mostravam que no ano de 2010 cerca de 71,35% das crianças de 5 a 6 anos estavam na escola; 86,93% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do Ensino Fundamental; 67,09% dos jovens de 15 a 17 anos com Ensino Fundamental completo e 49,53% dos jovens de 18 a 20 anos com Ensino Médio completo (IPEA; PNUD; FPJ, 2013). As informações referentes às crianças e adolescentes de Anápolis, segundo o Censo (IBGE, 2010) correspondia a 32,14% da população do município.

É preciso colocar ênfase nos dados que mostram a porcentagem de jovens acima de 18 anos que estavam com ensino médio concluído. Esses indicadores revelam, de certa forma, que a evasão escolar não é uma característica exclusiva de jovens que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa, seja em meio fechado ou aberto. E embora não seja possível confirmar as causas que motivam uns e outros a abandonarem a escola, sabe-se que no caso do jovem em conflito com a lei, o abandono se dá, sobretudo, por uma série de violações que influenciam na inversão da compreensão da educação escolar enquanto direito.

Figura 01 – Faixa etária dos jovens no programa de PSC entre 2015 e 2016



Fonte: Arquivo CREAS Medidas – Elaborado pelo autor

Os indicadores apresentados a partir daqui tratam de dados de 2014 a 2016 coletados pelo próprio autor. Os dados se referem a jovens em cumprimento de MSE em meio aberto que tiveram suas medidas extintas. Assim, 104 jovens tiveram as medidas extintas em 2015 e em 2016, 153 foram extintas. Foram analisadas apenas as medidas de Prestação de Serviço à Comunidade. Cabe ressaltar que o enfoque na medida de PSC adotado nesta pesquisa foi feito por uma questão metodológica, possibilitando compreender inclusive a finalidade pedagógica do serviço prestado.

Quanto à faixa etária dos jovens que cumpriam entre 2015 e 2016 as medidas em meio aberto, os dados permitem inferir que a maioria está entre 16 e 18 anos, chegando a 70% e 65%, respectivamente³.

A quantidade de jovens entre 12 e 14 anos cumprindo medida, que não chega a 10% em todos os anos, no entanto, não pode ser motivo para despreocupação. Isso deve ser levado em consideração a quantidade de jovens com outros processos de MSE cujo ato infracional pode ter sido cometido de maneira precoce nessa faixa etária.

A preocupação com o primeiro ato infracional deriva do fato de que a reincidência acaba por tornar o ato um vício que tem consequências

³ O texto do Art. 2º do ECA considera criança, a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente o ECA às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade (BRASIL, 1990a).

diretas na própria capacidade da medida socioeducativa alcançar resultados positivos. No entanto, os resultados da medida pode ter mais relação com a prevenção, lida aqui como as políticas sociais básicas de acesso a direitos como cultura, educação, segurança, saúde, lazer do jovem e em muitos casos, da família que se encontra em situação semelhante de risco social.

Os dados do Sistema Socioeducativo de Anápolis oferecem elementos para verificar as características de sexo e cor dos adolescentes. Também nesse caso, Anápolis reflete os dados nacionais, girando em torno de 90% os adolescentes do sexo masculino que cumpriam medida socioeducativa em meio aberto no município. Quanto à cor/raça 82% dos jovens em cumprimento de medida eram negros (pretos e pardos), revelando mais uma vez uma semelhança com dados nacionais, seja no sistema socioeducativo ou no sistema prisional. Essa é uma constatação recorrente em estatísticas prisionais que tem a ver com uma violação de direitos histórica à população negra, que, ainda hoje, possui faces perversas.

A evidente predominância de jovens do sexo masculino nesses indicadores (seja eles no âmbito que forem) possui relação com a própria função da mulher na sociedade ao longo da história. A masculinidade historicamente construída enquanto relação de poder em face da feminilidade a se autoafirmar enquanto sexo dominante prevalece mesmo quando crianças ou jovens.

Soma-se a esses dados a porcentagem de jovens que usam drogas lícitas ou ilícitas. Em 2015 e 2016 entre 42% e 46% dos jovens eram usuários de alguma droga. Esse número só ultrapassa os 50% se somados aos jovens que já foram usuários em algum momento.

O envolvimento com drogas é considerado um dos principais desafios para lidar com esse jovem, segundo o juiz da infância e juventude de Anápolis, aliado à “*desestrutura familiar*” e ausência de referências. O que é chamado pelo magistrado de *desestrutura familiar* entende-se aqui como uma ampla negação de direitos sociais básicos à família pelo Estado.

Há de se considerar que, se pelo menos a metade dos jovens utilizam alguma droga (incluindo o tabaco aqui), além da aplicação da medida socioeducativa, as medidas de proteção também deveriam ser aplicadas. A mera afirmação de que a questão da drogadição se apresenta como um obstáculo à socialização não tira a responsabilidade estatal do amparo ao jovem e sua família, pelo contrário, as medidas de proteção auxiliam a medida socioeducativa.

No entanto, Sousa *et al.* (2013, p. 28) alerta para o fato que

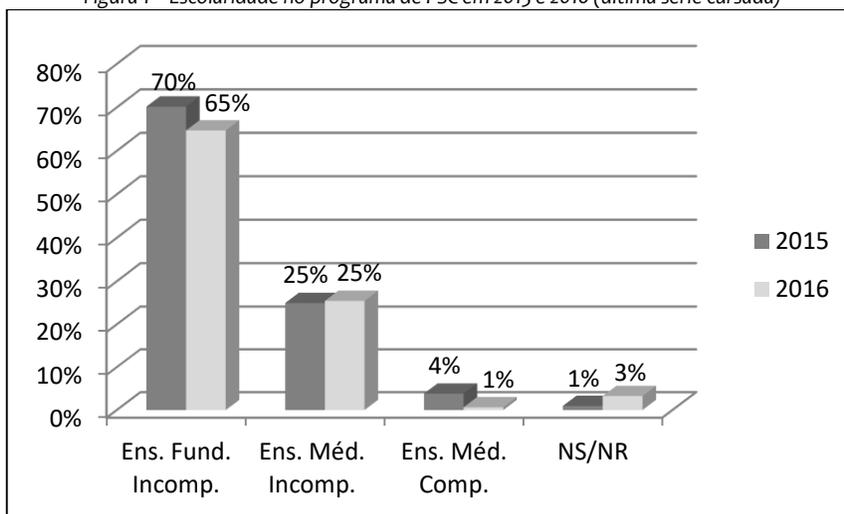
[...] Mesmo não tendo predominância nos tipos de infrações cometidas, o consumo e o tráfico parecem ser comuns no cotidiano dos adolescentes em medida socioeducativa de privação de liberdade. Muitas vezes a internação é motivada por outros atos infracionais (roubo, furto, homicídio), mas em vários casos estes estão intimamente relacionados ou com o consumo ou com o tráfico de drogas.

Esse dado pouco se diferencia no sistema em meio fechado do sistema meio aberto. De modo que, se cruzarmos os dados de uso de drogas com os dados de principais atos infracionais cometidos, é possível constatar uma estreita relação entre eles. Significa dizer que, em uma breve análise, se o número de jovens usuários de drogas cai junto com o número de roubos e furtos, é bem possível que a prática desses últimos esteja relacionada aos primeiros.

No entanto, a reflexão em torno dessa relação não pode ser minorada, visto que ela tem raiz nos valores sociais determinados pelo capitalismo. É preciso considerar que o próprio apelo ao consumismo influenciado pela mídia e associado à rápida forma de aquisição de bens materiais por parte dos jovens é também uma das causas do aumento no número de roubos e furtos.

Com relação à frequência escolar, em 2015 e 2016 quase a metade dos jovens que tiveram suas medidas extintas não frequentavam a escola. Esse é também um indicador que vai de encontro à realidade nacional.

Figura 1 – Escolaridade no programa de PSC em 2015 e 2016 (última série cursada)



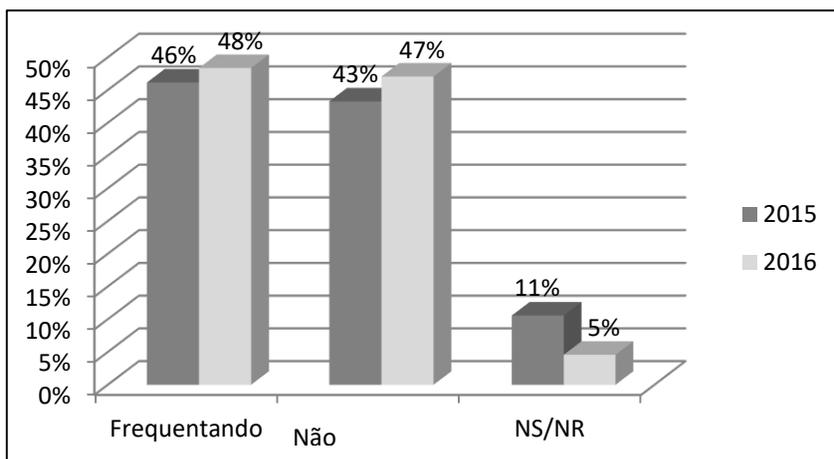
Fonte: Arquivo CREAS Medidas – Elaborado pelo autor

Levando em consideração os prontuários dos jovens em cumprimento de medida, na maioria deles não constava registro que permitia verificar dados acerca do histórico de reprovação ou desistência. Os que informavam permitiram aferir que 26% dos jovens de 2015 já haviam sido reprovados ou desistido da escola contra 37% em 2016. No entanto, essa informação pode ser comprovada também pela distorção idade-série.

Quanto aos dados referentes à frequência escolar em 2015, dos 104 jovens que cometeram ato infracional, apenas 46% frequentavam a escola e em 2016, dos 153 que cometeram o ato, apenas 48% a estavam frequentando. Os indicadores podem ter alguma variação, visto que as informações se referem ao preenchimento do Plano Individual de Atendimento – PIA, que é o primeiro contato para o cumprimento da medida, mas em todo caso, não difere muito ao longo do tempo.

Outros dados possuem elementos que permitem verificar que dos jovens que frequentavam a escola entre 2015 e 2016, a porcentagem que cursava o ensino fundamental variava entre 65% e 70%. Esse é um gráfico relevante se comparado com o gráfico da faixa etária dos jovens que cumpriam medida socioeducativa nesses mesmos porque admite o abismo educacional dessa parcela da população.

Figura 2 – Frequência Escolar no programa de PSC em 2015 e 2016
Fonte: Arquivo CREAS Medidas – Elaborado pelo autor



Além da não frequência à escola, chama atenção a distorção idade/série. Em média, 80% dos jovens estariam na faixa etária de estar

cursando o ensino médio ou superior, mas a última série cursada de cerca de 70% deles é no ensino fundamental.

Para Sousa (2013, p. 25), “o mito que cerca o debate quando o assunto é a escola está circunscrito na alegada igualdade de acesso à informação proposta pelo ensino formal e ainda à exacerbação da instituição de ensino como única via de acesso ao emprego e, por consequência, aos bens de consumo”. Se por um lado esse jovem tem na escola uma forma de ascensão social, por outro, o acesso a ela está comprometido por diversas situações externas que acabam forjando situações de desinteresse e exclusão.

Convém esclarecer que as informações de frequência foram retiradas do PIA, e dos 257 prontuários analisados, apenas um ou outro possuía declaração de frequência escolar anexa.

Para o juiz da infância e juventude de Anápolis, a relação do jovem que cometeu ato infracional com a escola é conflituosa. Afirma ainda que tem insistido nas medidas em meio aberto, mas a situação escolar não é tão simples quanto parece. Para ele,

[...] muitas vezes as escolas não querem receber esses adolescentes, aí vem o conflito. As escolas rotulam esses adolescentes como infratores então elas não querem recebê-los, aí vem o convencimento dentro da rede de que é possível sim trabalhar esses adolescentes e é possível a mudança. O sistema tem que acreditar. E nós temos conseguido adesão de algumas escolas, de algumas diretoras e diretores que entendem muito bem o caráter da medida (Entrevista com o juiz da infância e juventude de Anápolis).

Todos os discursos vão no sentido de que deveria haver uma aceitação por parte da escola. Quanto a isso, há de se discutir a violação do direito à educação via acesso à escola. Quando questionado sobre casos de negação do direito à educação a esses jovens em algum momento, o juiz declara que “eu não posso dizer que algum adolescente ficou sem estudar, mas que nós já tivemos dificuldades com algumas escolas em negar esses adolescentes por ser infrator tivemos sim e não foram poucas”. Segundo ele, o juizado da infância trabalha no convencimento da rede (educacional) e que, na maioria das vezes, resolve, mas que ocasionalmente, é utilizada até medida judicial para inserir esses jovens na escola.

Fica evidente que mesmo um operador do direito, como um juiz, não teve no cotidiano a percepção da negação do direito à educação, quando afirma que numa base diária, as diretoras não aceitam esses jovens e é necessário um juiz intervir para que sejam aceitos.

A contradição que emerge por vezes dessa questão está ligada à percepção de que se o Estado fornece a escola, não há negação do direito à educação em si, ignorando, porém, que a figura do diretor escolar enquanto agente do Estado nega o acesso e permanência desses jovens na escola.

Também o coordenador de medidas socioeducativas reconhece essa negação de alguma forma, em geral por ausência de conhecimento. Segundo ele,

[...] a gente já teve diretor que ligou aqui e pediu pra gente transferir ele [o jovem] de escola. Porque também o adolescente muitas vezes chega falando assim 'ai eu vim lá do juizado', 'eu sou isso, eu sou aquilo', então a gente procura tirar isso deles também, do adolescente, e tentar mostrar para as pessoas, porque a resistência a gente sabe, a pessoa tem realmente, mas a gente precisa conscientizar essas pessoas [...] (Entrevista com coordenador de medidas do CREAS).

Quando o jovem diz “eu vim lá do juizado”, é como se a ele fosse atribuída uma marca que o coloca como menos digno do direito à educação. Essa negação, no entanto, ocorre não só no acesso à educação formal, mas também para cumprir a medida socioeducativa. O processo de convencimento parece ser uma constante no trabalho do CREAS, da mesma forma que no juizado. Segundo o coordenador de medidas, são feitos seminários onde os diretores de escola são convidados, porque há uma negação da parte da escola tanto em receber esses jovens para estudar quanto para cumprir a medida. Essa narrativa confirma os indicadores em que o cumprimento da medida socioeducativa em ambiente escolar não ultrapassa 13%.

Em conversa informal com servidores, foi constatado ainda que até o ano de 2016, as escolas municipais de Anápolis não recebiam jovens para cumprir medida socioeducativa. Esta informação foi confirmada na análise dos prontuários em que, das poucas escolas que estão entre os locais de cumprimento de medida, não há nenhuma municipal. Quanto ao lugar de estudo dos jovens que frequentavam escola, não é possível informar se eram estaduais ou municipais devido à ausência desse indicador nos prontuários.

Continuando os dados que desembocam no entendimento, ainda que limitado, desses jovens em cumprimento de medida em meio aberto, constata-se como a reincidência nas medidas socioeducativas em meio aberto é baixa. Quanto aos dados de 2015 e 2016, não há dados precisos de reincidência. Nesse caso, foram utilizados os dados de existência de

outros processos como indicador de reincidência, verificando também que nesses anos, a quantidade de jovens que cumpriram uma nova medida socioeducativa é pequena (11 % a 15%).

O indicador que demonstra o tempo de cumprimento da medida socioeducativa imposta pelo juiz, que em sua maioria é de até três meses reflete atos infracionais menos graves correspondendo a mais da metade.

Contribui ainda para o debate a sobreposição das figuras 28 e 29. Embora houvesse ausência de muitos dados quanto aos jovens que exerciam atividade laborativa, 45% deles estavam nessa condição em 2015 e 38% em 2016, dados que se referem à época do ato infracional. No entanto, quando se verifica a renda familiar, entre 49% e 54% das famílias encontram-se na faixa de rendimentos de até dois salários mínimos, caracterizando uma precarização do trabalho realizado.

De todo modo, Oliveira e Silva (2011, p. 228) alerta para os perigos de criar uma identidade do jovem pobre como marginal em potencial. Para ela,

[...] os adolescentes “passaram” de um extremo, da “tutela do livre arbítrio do juiz”, para “cair” no outro extremo, da “tutela jurídica penal do Estado - penitência”, ou da definida categoria jurídica de sujeito de direitos. Nos extremos permanecem a punição e o controle sociopenal, que continuam criminalizando a pobreza e julgando que os adolescentes pobres constituem marginais em potencial.

Quanto à composição familiar, cerca de 29% a 31% residiam com os pais e/ou pais e irmãos. Os que residiam somente com a mãe eram 22% em 2015 e 42% em 2016. Acredita-se que o discurso do juiz da infância e juventude de Anápolis, quanto à questão familiar como sendo um dos maiores problemas que dificulta o resultado das medidas socioeducativas encontra respaldo nesses dados. Para ele,

Uma grande maioria é de uma família desestruturada, desintegrada e isso contribui para que o adolescente entre na vida infracional. O grande desafio é esse. A gente faz um trabalho com o adolescente tanto na internação quanto em meio aberto e se a família não se estrutura e ele está naquele meio que é um meio pernicioso, a probabilidade dele voltar a reincidir é muito grande. Por isso a importância do trabalho junto das famílias, em ajudar essas famílias a se reestruturarem e a andar com as próprias pernas, tendo bem definido quais são os seus valores (Entrevista 1 com juiz da infância e juventude de Anápolis).

A família do jovem também é estigmatizada quando se atribui a ela a causa principal da infração e ignora uma série de violações que passa muitas vezes de geração para geração. Quanto a isso, Pinheiro (2013, p. 91) destaca que,

[...] o alto índice de adolescentes pertencentes às classes populares que se encontram em conflito com a lei, é utilizado como argumento para justificar preconceitos em relação às famílias pobres, rotuladas como “desestruturadas”. Tal desestruturação estaria relacionada especialmente com a questão da sobrevivência, ou melhor, com a insuficiência da renda destas famílias, posto que as separações matrimoniais, o abuso de álcool e drogas, enfim, os conflitos familiares são fenômenos presentes em famílias de todas as classes sociais.

Não se pode, no entanto, atribuir às diversas configurações familiares por si só a culpabilidade pelo ato infracional do jovem. Pelo contrário, a discussão não passa pela configuração familiar do jovem autor do ato infracional, mas de um histórico processo de desigualdade social que puniu suas famílias ao longo do tempo.

Sobre o contexto da religiosidade e sua influência até na execução da medida socioeducativa é possível constatar que o discurso de “família desestruturada” ouvido em diversos relatos acaba por favorecer e potencializar o principal lugar onde o jovem cumpre a medida que lhe foi imposta, ou seja, na igreja. Os jovens são encorajados a buscar esses locais para realizar o cumprimento da medida sob uma perspectiva salvacionista e não isenta de parcialidade quanto a ser o local mais próximo de sua residência.

Relatos nesse sentido, alimentados pelo discurso salvífico da religião, têm refletido na prática da execução das medidas socioeducativas. Anápolis nasceu e se desenvolveu sob o prisma da religiosidade. Não é por acaso que dados do Censo do IBGE de 2010 revelam a cidade como a 3ª mais evangélica do estado de Goiás.

O que foi verificado na coleta de dados sobre os locais de cumprimento da medida é que 59% desse total em 2016 eram em instituições religiosas, majoritariamente evangélicas/protestantes e católicas, enquanto que outras instituições como organizações não governamentais e órgãos governamentais como o próprio CREAS, Bombeiros, Polícia Rodoviária Federal representavam 27% nesse mesmo ano.

Ainda que toda a questão da religiosidade ora discutida esteja nesse processo de socioeducação, há de se reconhecer que são as que

possui maior presença próximo ao ambiente de vivência desses jovens, substituindo muitas vezes o papel do Estado no oferecimento de ações de assistência social, lazer e cultura.

Quanto aos serviços prestados durante o cumprimento da medida socioeducativa, os dados coletados evidenciam que a maioria dos jovens prestam serviços gerais nas instituições, geralmente limpar o chão, varrer quintal, lavar carteiras e até serviços de construção.

Há de se discutir, porém, se o objetivo da medida socioeducativa, que deve ser prioritariamente pedagógico, tem sido cumprido com esses jovens. Ao que parece, não há um acompanhamento efetivo devido à quantidade de jovens que atualmente estão em cumprimento de medida (mais de 250).

Dessa forma, fica evidente que enquanto medida socioeducativa, ela deixa a desejar quando oferece ao jovem um mero contato com atividades cujos efeitos pedagógicos estão aquém do é desejado para contribuir efetivamente na socioeducação do jovem em conflito com a lei. O fato de haver pouco acompanhamento desses jovens no local de cumprimento da medida, a centralidade pedagógica acaba por se tornar secundária. Ou seja, com todos os dados que foram apresentados até agora, é possível perceber que as atividades de socioeducação são realizadas majoritariamente fora do ambiente escolar e que a proximidade com atividades que não trazem sentido de aprendizado torna a medida com pouco sentido para sua compreensão, que não seja meramente punitiva.

A EXECUÇÃO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM MEIO ABERTO E O DIREITO À EDUCAÇÃO

As percepções do jovem autor de ato infracional em relação ao cumprimento da medida puderam ser percebidas conforme as respostas foram surgindo através das entrevistas. Essa percepção do sujeito jovem difere, em certa medida, da própria concepção de medida socioeducativa do juiz da infância e juventude de Anápolis e de servidores do CREAS.

Para o juiz, a medida possui dois vieses (punitiva e de reintegração); para o coordenador de medidas, ela objetiva mostrar ao jovem outro caminho possível. Para o jovem autor do ato infracional, a percepção é demonstrada em diversas entrevistas quando questionados sobre as contribuições que a medida traria. A mais representativa foi: “olha, *pra mim* poder acabar com a minha pena contribui né” (jovem B-18).

A fala do jovem acima evidencia que, se por um lado há uma conceituação razoavelmente clara acerca do objetivo da medida por parte dos servidores que trabalham na aplicação ou execução da medida, esta nem sempre é óbvia para o jovem autor do ato. Esta se resume, na maioria das vezes, ao cumprimento da obrigação a fim de pagar por um erro (natureza punitiva).

Com característica parecida, as constatações são claras com relação ao significado que o jovem autor do ato infracional atribui à escola. Se o acesso a um direito qualquer que seja se constitui em algo bom e se há o reconhecimento de que a escola é um lugar ruim ou com significado negativo, logo este não seria um direito digno de ser exercido e sim uma obrigação dolorosa para o jovem em questão.

Em decorrência disso, a atribuição dada pelo jovem à medida socioeducativa tem significado semelhante. A medida socioeducativa possui, nesse caso, um sentido prioritariamente punitivo, com pouca conotação pedagógica. O seu único benefício é tornar a pena recebida mais branda. Essa percepção do jovem possui várias raízes e, em certo ponto, se torna compreensível por diversos motivos intimamente relacionados à execução da medida.

A ausência de acompanhamento constatada pelo ínfimo número de orientadores e espaço adequado para atendimento individual e coletivo; a natureza do serviço prestado que possui pouco sentido pedagógico, sendo que a maioria presta serviços de limpeza e outros serviços gerais nas instituições que os recebem, atividades estas que trazem a eles pouca reflexão acerca do ato e da sua própria condição de jovem marginalizado ou algum crescimento intelectual. Este fato não deixa de ser irônico, visto que muitos cumprem a medida em igrejas, locais onde se espera um amparo psicológico e de desenvolvimento humano.

É evidente que algum efeito a medida causa, não fosse isso, o indicador de reincidência não seria tão baixo. O entendimento é de que há algum tipo de inclusão, ainda que por meio de um serviço

Para além disso, os mesmos serviços são cumpridos nos órgãos da administração municipal de Anápolis, resultando, portanto, numa generalização dessa condição de execução da medida que, na fala de alguns jovens, não possui contribuição alguma. Além do que nenhuma atividade é acompanhada de uma discussão prévia ou a *posteriori*, mostrando que o serviço prestado possui também um sentido pedagógico. Por outro lado, há os jovens que reconhecem na execução da medida uma contribuição, mas não souberam explicar de que forma.

No que se refere à relação com a escola, a fala do juiz é taxativa no sentido de que ela é conflituosa. Na realidade, o entendimento é de que o conflito se dá por parte da direção da escola quando sabe que o jovem é autor de ato infracional. Mas quando se trata da parte do jovem não há conflito, há rejeição.

Embora o sentido de conflito possa ter duplo significado, quando há um enfrentamento ou quando há uma falta de entendimento entre duas partes, e embora a relação do jovem em conflito com a lei faça mais sentido dentro desse último contexto, não pode haver conflito quando esses dois personagens sequer interagem.

Mesmo tentando estabelecer outra possibilidade de conflito, esta não se sustenta, visto que nas entrevistas, os jovens em sua maioria evidenciaram que não houve mudanças significativas na relação com a escola após o ato infracional. E mesmo quando ocorre, essa mudança se dá num sentido positivo.

Dos 10 jovens entrevistados, quatro não estudam, um havia terminado o ensino médio e outros cinco estudam. Dentre os que estudam, apenas um está na idade/série normal, todos os outros estão fora da idade/série. De todos, sete estavam estudando na época do ato infracional.

Para um deles, a mãe é que não permitiu mais a ida à escola porque segundo ela, a escola seria uma das causas de suas infrações. Com outro jovem entrevistado, o ato infracional ocorreu também dentro da escola.

Apesar do exposto, ao que parece, não é comum que o ato infracional ocorra no ambiente escolar, mesmo porque parte desses jovens sequer o frequenta. Destaca-se aqui o papel da escola não só como um ambiente que deve favorecer a prevenção do ato infracional naquilo que lhe compete, mas também como importante, talvez principal, colaboradora na aplicação da medida socioeducativa em meio aberto.

Não obstante tudo isso, a negação do direito à educação ocorre em muitos casos pela escola, como evidenciado na fala do juiz, embora negado por este. Mas não só pela escola. Uma autonegação do direito à educação, hipótese imaginada durante a pesquisa, foi constatada através das entrevistas na fala de diversos jovens.

Apesar de muitos jovens afirmarem que reconhecem a educação como um direito, acredita-se que o fazem unicamente porque há um entendimento social amplamente divulgado, de sorte que falas como *“gosto de escola não”*, *“agora meu objetivo é só passar de ano mesmo”* e *“voltei umas duas vezes e parei”* evidenciam exatamente o oposto. Por

outro lado, essa negação não é de todo consenso, de modo que ela aparece em outras falas associada a uma espécie de *direito secundário*, cujo resultado só é visível no futuro, geralmente mediante a *conseguir um bom emprego* ou a *ser alguém na vida*.

Diante de tudo que foi colocado, nos encontramos frente a uma triste constatação: há uma distância abissal entre o que é proposto no sentido de possibilitar uma socioeducação do jovem em cumprimento de medida em meio aberto e sua execução, que de fato não tem garantido a esses jovens o direito à educação e sequer a outros direitos.

Para Oliveira e Silva (2011, p. 172), “[...] fica evidente que as medidas socioeducativas são aplicadas em defesa do meio social, e não do adolescente, sua natureza e sua finalidade portanto sendo coercitivas, impositivas e punitivas, como são também as penas no direito penal”.

Embora se reconheçam as dificuldades na avaliação do que seria obter resultados positivos das MSE para além da não reincidência, esse estudo não se revela tão cético quanto aos frutos das medidas socioeducativas, sobretudo aquelas em meio aberto e quando realizadas segundo os procedimentos legais, respeitando a peculiar condição de pessoa em desenvolvimento do jovem e a intersetorialidade com outras políticas públicas.

Diante disso, indaga-se até que ponto a MSE da forma que tem sido executada possibilita reintegração, acesso a direitos, sobretudo o exercício do direito à educação? Pode ela desempenhar o papel para o qual foi criada sem a contribuição da escola?

Ainda que a educação e a escolarização possam ser em muitos pontos entendidos aqui como sinônimos, a primeira se refere a um direito para além do que a segunda se propõe a fazer. É no seio do Estado, da Sociedade e da Família que ela se dá. A escolarização se refere ao acesso e *permanência* dos jovens na escola, definidas pela legislação brasileira.

Craidy *et al* (2012, p. 178) é clara quanto ao objeto da medida socioeducativa. Para a autora,

A educação se dá na família, na sociedade e em todas as instituições que se propõem a agir em função do desenvolvimento humano. A educação é um processo mais amplo que a escolarização. As medidas socioeducativas têm como objetivo fundamental a educação dos que a cumprem.

É óbvio que o entendimento de pelo menos metade dos jovens em cumprimento de medida em meio aberto (sejam entrevistados ou através dos indicadores) não vêem na educação e na escola um direito a ser exercido. Nesse sentido, Craidy *et al* (2012, p. 183) alega que “*não há*

como ter consciência dos próprios direitos sem ter a vivência dos mesmos. E sem a consciência dos direitos, não há porque respeitar os direitos dos outros”.

O falho funcionamento da rede de proteção acaba por colocar em evidência o jovem autor do ato infracional. Fruto de uma sociedade desigual, não por acaso o jovem em conflito com a lei é o protagonista.

É nesse ínterim que se acredita no fundamental papel da escola, ainda que repleta de incongruências históricas e das já abordadas nessa pesquisa. Há uma evidente interação entre a medida socioeducativa e o papel escolar nos dias atuais, sem o qual qualquer medida será mera punição com o objetivo principal de proteção da sociedade em detrimento do perigo do “jovem infrator” no meio social.

Não se pode abordar um direito à juventude, no sentido em que Groppo (2000) aborda, sem que lhe seja oferecida as garantias de vivê-la e usufruir de uma ampla rede de atendimento, visando seu pleno desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se ouve um jovem em entrevista afirmar que acredita que “[a educação] é um direito, mas que não o quer, porque está *de boa* de estudar”, a princípio causa assombro, mas não se pode deixar de reconhecer que a escola tem sido um peso para muitos desses jovens em conflito com a lei. Não bastou que lhes fosse garantido o acesso sem que a ele estivessem aliadas as condições mínimas de permanência. E isso passa pela compreensão de sua condição de pessoa em desenvolvimento, não raras vezes alijado de direitos básicos, sendo essa uma condição histórica no Brasil.

Longe, porém de visualizar na educação escolar a solução para todos os problemas sociais atuais, compartilhamos do mesmo princípio que encorajou Paulo Freire de que “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade é capaz de mudar” (FREIRE, 2000, p. 67).

Reconhecemos aqui que, apesar da garantia tardia à educação, os progressos na legislação e nas políticas públicas dos últimos 15 anos foram capazes de melhorar consideravelmente a situação social de milhares de jovens no país, mas que ainda desafios marcantes se apresentam, entre eles, como o Estado e a Sociedade têm lidado com o jovem em conflito com a lei.

Foi constatado que a experiência de Anápolis não se diferencia, nem na teoria e nem na prática, da situação nacional. Ainda que com todos os esforços para torná-la diferente. O jovem em conflito com a lei ainda continua sendo considerado mais problema social que esperança de futuro, cujas famílias, nomeadamente *desestruturadas*, são culpabilizadas por sua má educação enquanto o Estado tenta justificar por diversos discursos a histórica ausência em lhes garantir direitos básicos articulados em rede.

A triste constatação do distanciamento entre o que é proposto e o que é efetivado na política de atendimento ao jovem autor do ato infracional tem distanciado o jovem cada vez mais do direito à educação e de outros direitos.

Os desafios ligados à gestão do sistema socioeducativo, que por vezes é realizado de forma improvisada; a existência de um frágil plano municipal de atendimento socioeducativo sem compromissos com uma real efetivação aliados a uma escola distanciada da realidade do jovem autor do ato infracional não poderiam gerar outros resultados senão a violação de direitos e, conseqüentemente, uma autonegação do direito à educação pelo próprio jovem autor do ato.

A conclusão fica a cargo de Gallardo (2014) que lembra que os poetas de diferentes culturas escreveram que a noite nunca é tão escura do que quando está para amanhecer. Mas que, ao contrário da noite e do amanhecer, que resultam puramente da rotação do planeta, os direitos humanos exigem tanto serem produzidos quanto significados.

REFERÊNCIAS

Atlas do Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013. Disponível em: <www.atlasbrasil.org.br>. Acesso em: 10 set. 2016.

Assembleia Geral da ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948, Paris.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. *Indicadores de Desenvolvimento Brasileiro 2001-2012*. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2013. Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmpps/ferramentas/docs/IDB-portugues.pdf>> Acesso em: 30 jun. 2017.

CRAIDY, Carmem Maria (org) et al. *Processos educativos com adolescentes em conflito com a lei*. 1ª. ed. Porto Alegre/RS: Ed. Mediação, 2012. v. 1. 192 p.

GALLARDO, Hélio. (trad. Patrícia Fernandes). *Teoria crítica: matriz e possibilidade de direitos humanos*. São Paulo (SP): Ed. Unesp, 2014.

GROPPO, L. A. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro (RJ): DIFEL, 2000.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades*. Anápolis - GO. Disponível em: <cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=520110&search=goias|anapolis&lang=>>. Acesso em: 30 set. 2016.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *As origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

OLIVEIRA E SILVA, Maria Liduína. *Entre proteção e punição: o controle sociopenal dos adolescentes*. São Paulo (SP): Editora Unifesp, 2011.

PINHEIRO, Veralúcia. *A educação e os jovens em conflito com a Lei*. In: SOUSA, Sônia M. Gomes de. (org.) *Adolescentes autores de atos infracionais: estudos psicossociais*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013, p. 85 – 102.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SOUSA, Sônia M. Gomes de. (org.) *Adolescentes autores de atos infracionais: estudos psicossociais*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

RELAÇÕES ENTRE JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E POBREZA

Alessandra Sagica Gonçalves

INTRODUÇÃO

Este ensaio aborda o tema juventude, educação e pobreza, o qual é resultado das atividades desenvolvidas na pesquisa de dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará e à Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social do Ministério da Educação (MEC/Brasil)¹. O objetivo é analisar a relação entre juventude, educação e pobreza. Nesse sentido, esta pesquisa partiu da seguinte questão: como se configura a relação entre juventude, educação e pobreza?

Investigar essa temática é uma tarefa extremamente desafiante, considerando que os últimos anos no Brasil foram sinalizados pela universalização do direito à educação pública. Nesse contexto, os coletivos em vivências da pobreza², historicamente excluídos do acesso ao processo de escolarização, hoje chegam à escola básica no país. Dessa forma, analisar a relação entre educação escolar e coletivos em vivências da pobreza, traz em si uma gama de possibilidades para novos olhares e reflexões sobre o fenômeno educacional no Brasil, especialmente na Amazônia.

Este ensaio está composto por três seções e as considerações finais, além desta introdução. Inicialmente, situamos o debate sobre a questão norteadora de pesquisa, que originou este estudo. Em seguida, abordamos a relação entre pobreza e educação. Posteriormente,

¹ A Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) é coordenada nacionalmente pelos Professores Miguel Arroyo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Simone Medeiros (SECADI/MEC). Essa Iniciativa reuni esforços de 15 instituições de ensino superior, a saber: Universidades federais do Rio Grande do Norte (UFRN), da Bahia (UFBA), do Pará (UFPA), do Maranhão (UFMA), do Ceará (UFC), do Amazonas (UFAM), do Espírito Santo (UFES), de Mato Grosso do Sul (UFMS), de Santa Catarina (UFSC), do Piauí (UFPI), de Tocantins (UFTO) e de Pernambuco (UFPE); as federais de Minas Gerais (UFMG) e de Roraima (UFRR) e a do Paraná (UFPR).

² Para Arroyo (2011), as vivências da pobreza dizem respeito que, apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas, a desigualdade social permanece abismal e milhões de brasileiros (as) ainda estão em condições de pobreza e pobreza extrema, condenados (as) a vidas em situação crítica de subsistência – sem moradia digna, água, comida, trabalho.

discutimos sobre o direito à educação no Brasil e a chegada dos coletivos em vivências da pobreza na escola pública brasileira. Por fim, apresentamos as considerações finais.

RELAÇÃO ENTRE POBREZA E EDUCAÇÃO

A pobreza é uma temática bastante complexa, assim como as suas concepções, causas e soluções para combater esse fenômeno na sociedade capitalista. De fato, a pobreza é multidimensional, e esta não está apartada da sociedade e da escola, pois atinge as populações.

Nesse contexto, por ser a pobreza um fenômeno tão persistente na sociedade, faz-se necessário dizer que o seu conceito, ao longo do tempo, vem se transformando, passando da abordagem unidimensional, segundo a qual a pobreza é analisada somente como precariedade de renda, a abordagens multidimensionais, no qual a pobreza é analisada na dimensão econômica, social, cultural e política.

Para Sen (2010), a pobreza tem características além de econômicas, porque são experiências humanas reais vividos, experienciadas por pessoas em vivências da pobreza na sociedade, que impreterivelmente não estão dissociadas da fome, que revelam a falta de alimentação, nutrição, de falta de espaço saudável e adequado à vida, de falta de moradia que agasalhe do sol e das intempéries, da falta de apoio e atenção à saúde.

De acordo com Sen (2010), a pobreza deve ser vista como privação de capacidades básicas³ e não apenas como baixo nível de renda, que é o critério tradicional (perspectiva pela clássica avaliação da pobreza com base na renda) de identificação da pobreza. Para o autor:

A perspectiva da pobreza como privação de capacidades não envolve nenhuma negação da ideia sensata de que a renda baixa é claramente uma das causas principais da pobreza, pois a falta de renda pode ser uma razão primordial da privação de capacidades de uma pessoa. Uma renda inadequada é, com efeito, uma forte condição predisponente de uma vida pobre. (SEN, 2010, p. 120).

Dessa forma, a abordagem da pobreza como privação de capacidades não desconhece a ideia de que a renda baixa é uma das causas principais da pobreza. Nesse sentido, o autor destaca:

³ É esta concepção de pobreza que é adotada neste estudo.

- 1) A pobreza pode sensatamente ser identificada em termos de privação de capacidades; a abordagem concentra-se em privações que são *intrinsecamente* importantes (em contraste com a renda baixa, que é importante apenas *instrumental*).
- 2) Existem outras influências sobre a privação de capacidades e, portanto, sobre a pobreza, além do baixo nível de renda (a renda não é o único instrumento de geração de capacidades).
- 3) A relação instrumental entre baixa renda e baixa capacidade é variável entre comunidades e até mesmo entre famílias e indivíduos (SEN, 2010, p. 120-121).

Dessa maneira, para o autor, a pobreza como privação de capacidades básicas, acompanha a vulnerabilidade, a exclusão, a carência de poder, a de participação e voz na sociedade, exposição ao medo, à violência, à fome, ou seja, à exclusão de direitos sociais. Essa privação decorre devido à ausência de liberdade, que está vinculada à precariedade ou ausências dos serviços públicos e à negação dos direitos sociais. Esses aspectos para Sen suprimem as capacidades substantivas e acentuam a pobreza. Diante disso, são considerados pobres aqueles que demandam de capacidades básicas para atuarem no meio social, isto é, não tem oportunidades para atingir níveis mínimos de realizações, o que pode não estar relacionado à precariedade da renda dos indivíduos.

Sen (1999) considera que desenvolver as capacidades básicas dos indivíduos para terem um justo e digno viver, é indispensável para superar as privações impostas aos sujeitos em vivências da pobreza por sua condição econômica e social; é primordial ampliar as oportunidades por meio das capacidades, porque a supressão de privações é um meio de fornecer oportunidades para que os coletivos em vivências da pobreza desenvolvam o seu papel como agentes livres e sustentáveis.

Desse modo, para Sen a capacidade é o conjunto de elementos (capacidades básicas), que são as possibilidades de funcionamentos de possível realização, que inclui a capacidade de ter (consumir), capacidade de ser (fazer escolhas, tomar decisão) e capacidade de poder (cidadania), pois a capacidade é um tipo de liberdade⁴. Para o autor, a expansão das 'capacidades' (*capabilities*) podem ser viabilizadas pelas políticas públicas,

⁴ Para Sen (2010), a noção de liberdade incorpora dimensões que se interrelacionam, a exemplo a liberdade política, social, econômica, transparência e a segurança, quer dizer, são aquilo que os indivíduos desfrutam. Essas liberdades dependem de outros determinantes como serviços de educação, saúde, e os direitos sociais com a finalidade de garantir a cidadania.

que podem influenciar o uso efetivo das capacidades participativas do sujeito na sociedade.

Desta maneira, Sen (1999) aborda que as capacidades humanas e seu desenvolvimento permitem a liberdade total dos sujeitos, uma vez que esses elementos não devem ser negligenciados quando se refere à pobreza. Ele considera a liberdade enquanto poder que os sujeitos têm de transformar a sua realidade. Nesse sentido, a liberdade é o poder que tem um sujeito de expressar suas liberdades instrumentais, que abrange as liberdades políticas, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantia de transparência e segurança protetora. No que tange às liberdades políticas, essas são as oportunidades que os sujeitos têm para designar quem deve governar e inclui a possibilidade de fiscalizar e criticar as autoridades.

Sen (1999) considera as facilidades econômicas como as oportunidades que os sujeitos têm de mudar sua realidade econômica: por meio da utilização de recursos econômicos com a finalidade de consumo, produção ou troca; acesso aos recursos pertencentes à sociedade, acesso ao emprego, entre outros. No que concerne às oportunidades sociais, essas são entendidas como acesso da população, aos serviços da educação, saúde, saneamento básico, habitação, entre outros.

RELAÇÃO ENTRE JUVENTUDE, ESCOLA E POBREZA

As lutas sociais no cenário econômico-político como os movimentos sociais, que reivindicam a escola pública, e o Estado por meio das políticas públicas que materializam o processo de democratização e universalização do ensino, de tal modo, articulam-se em torno do reconhecimento da importância da escola para todos.

Na conjuntura dos avanços na última década, o reconhecimento da infância, adolescência, juventude e adultos como sujeitos de direitos, tem levado a uma luta pela entrada desses sujeitos no setor educacional brasileiro. De fato, a partir dos anos 2000 as políticas públicas desenvolvidas no governo Lula da Silva (2004) e Dilma Rousseff (2011) direcionaram ações em favor da escola pública para as juventudes dos coletivos em vivências da pobreza. E com isso, chegam à escola pública brasileira jovens dos coletivos em vivências da pobreza para os quais as experiências escolar é necessária e fundamental. São juventudes que vem de contextos sociais configurados por pobreza, desigualdades, diversidades que chegam à Escola Pública de Ensino Médio (EM).

Nesse contexto, com os programas de incentivo e acesso à escolarização e com a introdução dos novos sistemas tecnológicos e dos padrões de organização do trabalho, tem-se elevado substancialmente a produtividade do trabalho, provocando o desemprego estrutural, que atinge os trabalhadores manuais de baixa qualificação. É nessa conjuntura, precisamente, que uma das etapas da educação básica, o EM, receberá a maior atenção às novas condições produtivas. Isso, tanto em âmbito internacional entre os organismos multilaterais, como na ordem interna do Brasil, a ser tido como parâmetro nos discursos oficiais sobre o investimento em educação básica, uma vez que é nessa etapa que o trabalho aparece como fundamento para a educação escolar. Assim, nas últimas décadas, o EM é a etapa que mais chama atenção dos governantes, principalmente por ser uma fase em que as juventudes se fazem presente nesse nível de ensino.

De acordo com Carneiro (2012), a escola pública brasileira que em tempos longos foi laboratório da educação escolar das elites nacionais, perdeu esta função com o processo de massificação da educação básica, ao mesmo tempo em que a reforçou na educação superior. Sendo vetor de reconhecimento econômico e social das elites nacionais e regionais, o Ensino Médio foi se transformando em uma espécie de concessão aos coletivos em vivências da pobreza e aos habitantes das periferias dos centros urbanos. É bem verdade que o processo acelerado de globalização da economia determinava mais do que a necessidade, a urgência de trabalhadores com níveis de educação mais avançados.

Riscal (2006) aponta que é cada vez maior a exigência do cumprimento do nível de EM para o acesso ao mercado de trabalho, fato que tem levado os dirigentes do sistema público de educação brasileira a pensar em formas de absorver essa demanda, por meio, essencialmente, da reestruturação do EM para os jovens adultos. A partir de 2001, o MEC apresentou um conjunto de políticas públicas que objetivavam implementar uma reforma global do ensino médio, no sentido de universalizar essa etapa da educação básica e captar recursos e demanda por meio de uma formação flexível voltada para as novas exigências do mercado de trabalho.

Para essa autora, com essa exigência, além dos jovens em fase regular de estudos, jovens provenientes de grupos sociais antes excluídos da continuidade de estudos chegam à escola, chegam ao ensino médio, caracterizando uma grande diferenciação da clientela educada nas escolas. E com a chegada desses coletivos que antes não chegavam a

concluir os estudos da educação básica, chegam às escolas, às salas de aulas crianças, adolescentes, jovens e adultos que enfrentam diariamente as lutas mais básicas pela sobrevivência, a exemplo, a pobreza, a fome, a miséria, o desemprego, enfim, sujeitos em vivências da pobreza no cenário brasileiro, e que tem o direito ao acesso à educação pública no Brasil.

Em relação ao Ensino Médio, esse é o nível de ensino que mais tem chamado atenção no cenário brasileiro, pois esta é uma etapa da educação básica, que no Brasil acolhe educandos com o tempo de juventude, sendo alvo de inúmeras políticas públicas de escolarização. Tal etapa da educação básica está no centro dos debates da agenda governamental nacional e local no estado do Pará, sendo assumido como referência nos discursos governamentais. Além disso, essa etapa convive com algumas problemáticas, tais como: universalização, obrigatoriedade, identidade e currículo.

Krawczyk (2014) coloca em discussão que o Brasil trouxe para si a responsabilidade pelo processo de universalização e obrigatoriedade incluindo a gratuidade da educação básica. Entretanto, com os desafios de uma realidade educacional marcada pela segregação escolar e desigualdades de oportunidades, há um incentivo de políticas públicas, impulsionadas pela demanda do aumento da juventude, que objetivam propiciar a escolarização desses sujeitos. Para a autora:

Iniciou-se um conjunto de políticas nacionais e estaduais que procuram o aumento da matrícula, permanência e êxitos dos estudantes, afetando as relações de poder na organização e gestão do sistema educacional e no trabalho pedagógico nas escolas. Afetam também as trajetórias escolares dos estudantes e as condições de trabalho docente e o comportamento das famílias (KRAWCZYK, 2014, p. 14).

Importa ressaltar que com a expansão do Ensino Fundamental (EF) e o crescimento do EM, os índices educacionais de avaliação da educação básica demonstram que ainda não se foi capaz de superar a desigualdade educacional entre as regiões e segmentos populacionais tais como: urbanos, rurais, étnicos e de gênero. Pois a precarização do ensino e das escolas públicas, particularmente do EM, ainda é um elemento que se faz presente na educação, principalmente na educação escolar desenvolvida em contextos empobrecidos, que vivenciam a distorção série/idade, as condições físicas e materiais com dificuldade no desenvolvimento de políticas públicas, que assegurem a permanência do educando na escola.

Em face disso, as discussões acerca da obrigatoriedade do EM tem sido pauta no meio acadêmico e nos movimentos sociais. Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, considerou a obrigatoriedade do ensino a partir da faixa etária de 4 a 17 anos até 2016 e a universalização do EM até 2020 (BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988. EMENDA CONSTITUCIONAL nº 59, 2009).

No que concerne à identidade do EM, Nosella (2011, p. 1052), destaca os seguintes aspectos em debate:

Uns defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; outros ainda defendem a separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissional; e outros finalmente defendem o ensino médio integrado ao ensino técnico ou à educação profissional.

Nesse sentido, os aspectos indicados por Nosella (2009) evidenciam um campo de disputas acerca da concepção de formação humana que deve predominar nessa etapa da EB. Dessa forma, do ponto de vista legal, a LDBEN 9.9394/96 avança na definição de uma identidade para o EM, pois considera a última etapa da EB, tendo as seguintes finalidades, conforme preconiza os incisos do artigo 35 dessa Lei:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, LDBEN, 1996).

Dessa maneira, a definição da identidade do EM, relaciona-se com a proposta curricular que orientará a formação humana dos jovens do EM. Importa dizer que identidade e currículo do EM, a partir da LDBEN 9.394/96, são temas cada vez mais presentes na ordem dos debates acadêmicos e nas agendas de políticas educacionais e governamentais.

É interessante ressaltar que a concepção de currículo contribui para o entendimento sobre a importância que o currículo tem no contexto da escola pública. E essa relevância, em parte, pode nos ajudar a entender

as propostas de mudanças curriculares no âmbito das políticas públicas educacionais para o EM. Nesse sentido, entendemos por currículo:

[...] a forma pela qual a escola define as intencionalidades educacionais e busca realizá-las, tendo como objetivo formar os sujeitos que dela participam na condição de educandos. O currículo se constitui desse modo, em elemento de mediação entre os sujeitos – professores e alunos – e entre estes e o conhecimento (SILVA, 2011, p. 14).

Nessa linha de raciocínio, podemos afirmar que com alicerce nesse aspecto mediador, muitas políticas públicas educacionais consideram o currículo como elemento central do processo de mudanças didático-pedagógica das escolas.

Importa ressaltar que com o crescimento da oferta de vagas desde as últimas décadas e a ampliação do acesso, conforme discorre Sposito e Souza (2014), há um notável e profundo debate acerca das consequências desse fenômeno. A esse respeito:

Mais recentemente, tal debate tem sido impulsionado pela queda no número de matrículas dos estudantes nesse nível de ensino, o que tem causado perplexidade nos meios acadêmicos e governamentais e levado muitos atores envolvidos na discussão, especialmente os meios de comunicação, a atribuir à atual conjuntura um caráter de “crise”, “apagão” ou “falência” (SPOSITO e SOUSA, 2014, p. 33).

A despeito dessa dinâmica, as autoras apontam que o quadro de matrículas no Ensino Médio, em âmbito nacional, demonstra dois momentos que marcam seu crescimento e estagnação. Nos anos de 1991 a 2004, o Brasil obteve 9,1 milhões de alunos matriculados, em especial no ensino público, tendo deste modo um número expressivo da juventude advindas dos coletivos em vivências da pobreza. Dito de outra forma, chegam à escola pública de ensino médio, juventudes, que se encontram em vivências da pobreza, que lutam por um digno viver “oriundos de famílias com pouca ou nenhuma escolaridade e com experiências socioculturais diversas.” (CORTI e SOUSA, 2005, p. 34).

Para analisar a questão da chegada das juventudes dos coletivos populares e dos coletivos em vivências da pobreza à escola pública brasileira, para efetivar a crítica de como pensamos essas juventudes, Arroyo (2012) ressalta que a entrada desses sujeitos na escola leva-nos à necessária exigência de entendermos como vemos as juventudes, como que pensamos os educandos e como pensamos os coletivos populares e coletivos em vivências da pobreza e seus filhos e filhas.

Na sequência, o mesmo autor discute que este pensar muitas vezes é conectado às visões reducionistas. Nessa lógica:

A tendência será pensá-los tendo como referência as representações sociais tão arraigadas em nossa cultura política segregadora, inferiorizante e preconceituosa; ver o povo, os subalternos, como foi e continuam sendo vistos ao longo de nossa formação social, política e cultural, pelo lado negativo: carentes de valores, dedicação, esforço; carentes de cultura, de racionalidade; com problemas mentais, de aprendizagem, lentos, desacelerados, desmotivados, indisciplinados, violentos. Essas visões tão preconceituosas nos meios de comunicação, nos noticiários que tanto destacam o protagonismo negativo dos jovens e adolescentes e até da infância populares. Há uma intencionada reprodução dessas visões negativas mostrando-os como violentos, agressivos, fora da ordem, em conflitos permanentes com a lei. Os fora da lei, dos valores, da moralidade ordeira, das cidades, dos campos e das escolas (ARROYO, 2012, p. 36).

Dessa forma, esse autor entende que as raízes, contudo, de todo esse imbróglio de representação das infâncias e das juventudes dos coletivos populares e dos coletivos em vivências da pobreza é histórico. São marcas de como esses sujeitos foram pensados como atrasados mentais, com problemas de aprendizagem, lentos, desacelerados, consequentemente, classificados no percurso seletivo escolar como reprovados, repetentes, defasados, incapazes de seguir com êxito o percurso normal de aprendizagem, logo fracassados escolares e sociais.

São as representações negativas que teimam em ver as infâncias, as adolescências, as juventudes e os adultos em risco e em vulnerabilidade social e moral. Assim:

A inferiorização mental, intelectual e cultural com que foram pensados os setores populares foi acompanhada de sua inferiorização moral ao longo da história, desde a empreitada de sua inferiorização moral ao longo da história, desde a empreitada colonial civilizatória. As metáforas com que são classificadas refletem essa visão não apenas inferiorizada, mas de perigo, de medo da infância, adolescência e juventude popular. Em risco, ou melhor, pondo a ordem social em risco, violentos, ou pondo a disciplina escolar em risco, porque indisciplinados, desordeiros e até violentos. A outra metáfora vê-los em vulnerabilidade moral carregam a ideia de contaminação, em risco de ameaça moral, de contagiar as outras infâncias, adolescências e juventudes sadias com suas condutas imorais. Será fácil a escola e suas políticas fazerem coro a essa mentira global como a mídia e a cultura social veem essas infâncias, juventudes nas ruas, nas cidades e nas escolas populares (ARROYO, 2012, p. 37).

De fato, essas visões negativas das infâncias, das juventudes dos coletivos populares e dos coletivos em vivências da pobreza se enraizaram na cultura gestora escolar, docente, nas políticas públicas e diretrizes educacionais, principalmente no campo avaliativo, que na conjuntura atual devem ser (re) pensadas e, obviamente, superadas.

Em um estudo concretizado por Coleman, na década de 1960, realizado por encomenda do governo dos Estados Unidos, após a aprovação da Lei de Direitos Civis, com a finalidade analisar a desigualdade na distribuição de oportunidades educacionais no país, discutir as características das escolas e o desempenho dos estudantes considerando os aspectos demográficos, verificando em que medida às diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam às oportunidades de educação. Coleman realizou sua pesquisa a partir de uma amostra de 645 mil alunos distribuídos por níveis de estudos distintos e coletou dados das escolas frequentadas, sobre as características das escolas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias. Nesse sentido:

Os dados foram coletados em setembro e outubro de 1965 de 4.000 escolas públicas. Todos os professores, diretores e superintendentes distritais nessas escolas participaram, assim como todos os alunos [...]. Estudantes de primeiro grau na metade das escolas participaram. Mais de 645 mil alunos estavam envolvidos na pesquisa (COLEMAN, 1966, p. 8, tradução nossa).

Os resultados desse estudo apontaram que:

A primeira descoberta é que as escolas são extraordinariamente similares no efeito que elas exercem no desempenho de seus alunos, quando o *background* econômico é levado em consideração. [...] quando esses fatores são controlados estatisticamente, parece que as diferenças entre as escolas são responsáveis somente por uma pequena fração das diferenças no desempenho dos alunos (COLEMAN, 2008, p. 29).

Pinto (2014) destaca que embora o “Relatório Coleman” baseia-se em dados da sociedade norte-americana dos anos 60, este nos traz lições pertinentes para o estudo do fenômeno educacional, especialmente quando o estudo das políticas públicas educacionais relacionada à qualidade da educação, no Brasil, está baseado em resultados.

Afirma Pinto (2014) que entre as lições desse Relatório está presente a vinculação entre o desempenho dos alunos em testes padronizados e o nível socioeconômico (NSE) das famílias. No entanto, esse vínculo ainda não foi incorporado na divulgação dos *rankings*

educacionais, no país, o que passa a falsa ideia de que o resultado dos alunos é decorrência da qualidade das escolas em que estudam.

Em tal contexto, no Brasil, Pinto nos diz que esse fato se aplica quando se faz a comparação de desempenho escolar entre a escola pública e a escola particular. Nos diversos testes padronizados que hoje inundam o país, a exemplo, a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e seus parentes estaduais e municipais e no mundo, por exemplo, o *Programme for International Student Assessment* (PISA). Tais testes, no Brasil, ao divulgar o desempenho médio dos alunos de cada escola não divulgam o indicador de nível socioeconômico (NSE).

É nesta direção, que Pinto revela que há uma enorme influência do NSE das famílias no desempenho dos alunos. Porque, como as escolas públicas são frequentadas por estudantes de famílias mais pobres e também são mais pobres de insumos educacionais, é natural que seus alunos apresentem notas mais baixas, mesmo quando estas escolas realizam um bom trabalho. O autor disserta que é absolutamente inaceitável que o Ministério da Educação (MEC), como faz hoje, divulgue as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas – que é um índice composto pela nota da Prova Brasil e pela taxa de promoção – sem, no mínimo, apresentar junto ao resultado da escola o NSE das famílias, indicador que está facilmente disponível, oferece-se à comunidade escolar e à sociedade uma informação sobre a escola que pouco tem de confiável.

Nessa direção, Arroyo (2010) considera que os Sistemas de avaliação expõem e confrontam as desigualdades educativas entre coletivos e escolas, não levando em consideração o NSE dos indivíduos e as vivências da pobreza em que estes educandos estão inseridos. Dessa forma:

Sistemas nacionais e internacionais de avaliação expõem e confrontam as desigualdades educativas entre coletivos e escolas públicas e privadas, entre municípios, estados, nações, Norte-Sul. Avaliações das desigualdades educacionais medidas e quantificadas cada vez com maior requinte e expostas pela mídia, mostrando a vergonha das diversidades de qualidade de nossa educação; mostrando, sobretudo, os coletivos sociais, regionais, raciais, do campo, que desmerecem a qualidade de nosso sistema educacional público. As desigualdades educacionais como vergonha nacional, como mancha e expressão de nosso atraso. Até como causa de nosso subdesenvolvimento nacional, regional, social, cultural, político e econômico. A cada proclamação enfática dos resultados das avaliações, o

próprio Estado reconhece que nossos sonhos de reduzir as desigualdades estão distantes (ARROYO, 2010, p. 1382).

Neste mesmo sentido, as visões negativas sobre os coletivos em vivências da pobreza e dos coletivos populares contribuem para disseminação do entendimento de que a chegada das juventudes desses coletivos à escola pública ameaça à qualidade do conhecimento e de aprendizagem. Assim:

Os resultados das provas “cientificamente” tratados fecham o círculo: não há dúvida, os coletivos populares chegam à escola, aos currículos com baixo capital intelectual e moral, desqualificados para a aprendizagem da nobre herança cultural, intelectual e científica. A cada prova, a mídia, estatísticos e analista sérios, MEC e secretarias, pesquisadores vão subindo o sinal de alerta, como diante da gripe suína: cuidado, cor vermelha, a escola pública está sendo contaminada com a desqualificação dos pobres (ARROYO, 2011, p. 174).

De fato, os últimos resultados dos dois principais instrumentos de avaliação, usados no Brasil para verificar a qualidade da escola de educação básica, o IDEB, e outro, para aferir o desempenho dos alunos do EM, o ENEM têm contribuído para “alertar” acerca da qualidade do aprendizado da escola. Desta maneira, a última etapa da educação básica, chama atenção em virtude do baixo índice de desempenho, sendo, deste modo, mostrado constantemente na mídia brasileira, transformando o Ensino Médio em ensino média pelos descaminhos, que este apresenta nas avaliações (CARNEIRO, 2012).

Em face disto, o Ensino Médio, torna-se objeto de discussão do Estado e do terceiro setor, que por meio das relações entre o público-privado na educação manifestam soluções para melhoria do desempenho dos estudantes do EM público. A exemplo disso é o Instituto Unibanco, que se efetiva no cenário brasileiro e na Amazônia paraense, por meio das políticas públicas educacionais como uma organização que apresenta “receitas” eficazes que são transferidas para os Sistemas de Ensino, mediante o emprego das “metodologias de jovem de futuro”, com o propósito de superar os problemas de evasão, repetência e baixo desempenho dos estudantes.

Para Carneiro (2012, p. 23) isto revela que:

O Estado brasileiro jamais planejou um Ensino Médio para receber alunos de classes populares. Em relação a elas, a escola pública de Ensino Médio manteve sempre no passado um sentimento de superioridade cultural.

Vivendo em meios modestos e como filhos de pais modestos, os alunos das classes populares sempre foram vistos e tratados como alguém que, no passado, deveria ir para os colégios agrícolas, para os cursos de comércio, com o fim de obtenção de certificados/ diplomas de aprendizagem profissional e, no presente, para as escolas públicas onde há, em geral, uma perceptível decomposição de formas organizacionais estruturadas adequadas e suficientemente. E que funcionam graças ao heroísmo dos seus professores! Como ocorre em todas as áreas, o funcionamento da máquina pública não transborda na direção dos pobres. Esta tem sido a nossa história. Uma história de exclusão, também, na educação básica e, sobretudo, no Ensino Médio.

Diante disso, a chegada dos sujeitos dos coletivos populares, dos coletivos em vivências da pobreza à escola pública brasileira, exige o (re)pensar as políticas públicas, os Sistemas nacionais e internacionais de avaliação, a proposta pedagógica de formação humana, o currículo escolar, às práticas educativas, a formação inicial⁵ e continuada de professores. Pois outros sujeitos sociais se fazem presentes nas escolas, nas universidades. Dessa forma, para reconhecer esses sujeitos em vivências da pobreza, a escola pública tem um instrumento primordial que possibilita a inserção da dimensão da pobreza: é o Projeto Político-Pedagógico e o currículo escolar, que será discutido, a seguir.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O CURRÍCULO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE RECONHECIMENTO DA DIMENSÃO DAS JUVENTUDES EM VIVÊNCIAS DA POBREZA

A emergência dos coletivos populares e dos coletivos e vivências da pobreza nas sociedades latino-americanas têm sido objeto de reconhecimento na educação popular, especialmente em Paulo Freire, nas Epistemologias do Sul, propostas por Boaventura de Sousa Santos, nos movimentos sociais, que têm sido uma forma de resistência às formas de opressão que foram criadas pelo colonialismo, imperialismo e capitalismo⁶.

⁵ Para Santos (2010) o papel da formação inicial para o desempenho da prática profissional. É que durante esta formação o professor adquire as bases sobre as quais desenvolve seu conhecimento sobre a educação escolar e aprende como realizar seu trabalho na escola.

⁶ Entendemos estes conceitos na perspectiva de Santos (2009), que estas são formas de dominação epistemológicas, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos para um espaço de subalternidade.

Arroyo (2012) destaca que a emergência dos sujeitos dos coletivos em vivências da pobreza na escola pública exige a necessidade de uma reflexão pedagógica sobre a pobreza no âmbito escolar. É necessário superar as formas de pensar as infâncias, adolescência, e juventudes em vivências da pobreza, de modo a superar a visão negativa que os classifica como menos capazes do ponto de vista intelectual, cultural e moral. Isso exige avançar no reconhecimento de que essas formas de pensá-los e de tratá-los não são nem éticas nem pedagógicas e carregam preconceitos históricos incompatíveis com o avanço de nossa ética profissional-política.

No contexto da escola pública, conforme já foi afirmado neste estudo, esta recebe as juventudes dos coletivos em vivências da pobreza, que estão em busca de sua escolarização. E desse modo, por ser a pobreza um fenômeno social existente, quando esses educandos adentram o universo escolar, as vivências da pobreza não deixam de existir. E a escola pública, enquanto instituição deve abordar as questões sociais, em especial a pobreza, na formação humana das juventudes, pois é fundamental avançar e reconhecer e reorganizar os tempos-espacos da escola para incorporar os conhecimentos subalternizados.

Em tal contexto, a escola pública, o Projeto Político-Pedagógico, o currículo e a prática educativa precisam ser analisadas na conjuntura social em que estão inseridas, isto é, o ensino e a prática educativa estabelecem relações com a história do seu tempo e do contexto sociocultural. O entendimento desse pressuposto deve levar em consideração o lugar que o Ensino Médio ocupa nas políticas públicas.

Neste contexto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, designa, no seu artigo 26, alguns princípios maiores que norteiam os sistemas educacionais de todos os países (Assembleia Geral dos Estados Unidos). Dentre esses, cabe sintetizar três pontos, a saber: I) todos têm direito à educação, e a educação deve ser gratuita, ao menos nos estágios elementar e fundamental; II) a educação elementar deve ser compulsória; III) a educação deve ser dirigida para o desenvolvimento pleno da pessoa e para reforçar o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Deve possibilitar a compreensão, tolerância e amizade entre todas as Nações, grupos raciais e religiosos, e deve fazer avançar os esforços para se alcançar a paz universal e duradoura.

É importante dizer que praticamente todos os países adotaram a Declaração de Nova Delhi (1993), que é explícita ao reconhecer que:

2.2 A educação é o instrumento preeminente da promoção dos valores humanos e do respeito pela diversidade cultural.

2.4 Os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes – combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente – e permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural. (DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI, 1993, p. 2).

Nada poderia ser mais claro nessa Declaração que o reconhecimento da subordinação dos conteúdos programáticos à diversidade cultural, de modo que os conteúdos e métodos de educação promovam o desenvolvimento para servir às necessidades básicas de aprendizagem para que estes possam enfrentar os problemas mais urgentes, por exemplo, o combate à pobreza.

Nessa direção, a LDBEN apresenta os elementos conceituais que devem contemplar a dimensão da formação humana, inovando no que concerne à educação formal, no sentido de que esta deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (FRIGOTTO, 1995).

Desta maneira, no Art. 1º e 2º da Lei 9.394/96 ler-se:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, LDBEN, 1996).

Nessa leitura, a educação de modo geral, abrange os processos formativos que acontecem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, nas instituições de ensino. Aliás, a educação escolar segundo a LDBEN deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Ou seja, para que a educação escolar esteja vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, a escola pública tem dois instrumentos fundamentais que são o cerne da formação humana do

educando na escola: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o currículo escolar (CE).

No que tange ao PPP, a LDBEN, em suas tensões e contradições, consegue de alguma maneira, prevê no seu Art. 12, I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Nessa ótica:

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. [...] Na dimensão pedagógica reside à possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2000, p. 13, grifo nosso).

Desse modo, o PPP deve ser um instrumento de diagnóstico e de transformação da realidade escolar, o qual deve ser construído coletivamente para que seja estabelecida as ações educativas necessárias para as escolas públicas cumprirem os seus propósitos e sua intencionalidade na formação humana dos educandos. Vasconcellos (2004, p. 169) traz a seguinte explicação:

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Nesse sentido, o PPP de uma instituição de ensino deve proporcionar vicissitudes nas concepções e nas práticas educativas cotidianas, delimitando diretrizes relacionadas ao processo educativo, delineando o planejamento global de todas as ações a serem desenvolvidas na escola, os direcionamentos pedagógicos, administrativos e financeiros. Dessa maneira, o PPP é um instrumento que viabiliza a gestão democrática, que permite a reflexão crítica e contínua

das práticas educativas, dos métodos de ensino, enfim, da identidade institucional e da cultura organizacional da escola, dentre outros.

Em razão disso, o PPP é o elemento *sine qua non* da organização do trabalho pedagógico na escola básica, o responsável por sistematizar a proposta pedagógica da escola, que estará materializada por meio do currículo escolar, o qual assume um papel primordial na formação humana dos educandos, pois este direciona os conteúdos de ensino, isto é, os conhecimentos que devem ser ensinados. É diante dos conteúdos e conhecimentos que devem ser ensinados na escola, que o currículo, conforme nos diz Arroyo (2011), tornou-se um campo de tensões e disputas, quanto às suas estruturas e seus ordenamentos.

Dessa forma, faz-se necessário compreendermos a definição de currículo, porque é necessário discutirmos o significado de currículo, bem como a sua complexidade. Quanto a isso, falar em currículo significa adentrar no campo das decisões concernentes a quais conhecimentos devem ser ensinados, o que deve ser ensinado e por que ensinar este ou aquele conhecimento, ou seja, é a decisão sobre o que deve ser aprendido e por que aprendê-lo. Isto se ratifica nas palavras de Silva (2011, p. 15), que:

O currículo é sempre resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes; seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, busca, justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Para esse autor, em seus estudos sobre o currículo, caracteriza que há distintas teorias de currículo, a saber: I) as teorias tradicionais, que é caracterizada pelos destaques no ensino, na aprendizagem, na avaliação, na metodologia, na didática, na organização, no planejamento, na eficiência e nos objetivos. São teorias de ajustes e adaptação; II) as teorias críticas, que se caracterizam pela presença da ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência. São teorias da desconfiança, do questionamento; e III) as teorias pós-críticas, que abrange as características de identidades, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discursos, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. De fato, as teorias tradicionais se resumem em transmitir o conhecimento inquestionável, e as teorias críticas e pós-críticas buscam questionar o porquê de se trabalhar determinados

conhecimentos e não outros, tentando desvelar a ideologia oculta sob a neutralidade científica.

Nesse interim, nas palavras de Sacristán (2000, p. 15-16), o currículo é uma práxis ao dizer que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupar em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

É por meio do currículo que a escola demonstra o seu pensar sobre a educação, as aprendizagens necessárias, sendo este responsável por relacionar os conhecimentos científicos com os saberes culturais, de modo especial, articular a dimensão da pobreza e as vivências da pobreza, na formação humana do educando da escola pública brasileira.

Neste ponto, o currículo é um elemento *sine qua non* no âmbito escolar, uma vez que este é um dos instrumentos que norteiam a prática pedagógica na escola. Por ser um elemento primordial para a organização do trabalho docente, na educação brasileira encontramos três tipos de manifestações do currículo, a saber: I) currículo formal; II) currículo real e; III) currículo oculto.

O currículo formal, também chamado de currículo oficial, é o currículo estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituições de ensino, com o conhecimento sistematizado por área, os conceitos, as definições e as informações científicas e culturais necessárias para a formação do educando, ou seja, é o instrumento da política curricular. Por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares, que estabelecem as orientações e prescrições para a prática dos docentes. O currículo formal é determinado por instâncias governamentais, é por meio desse currículo que são baseados todos os conteúdos ensinados de forma real.

Para Sacristán (2000), o currículo prescrito ou formal é um instrumento da política curricular que ordena e configura todo o sistema educacional como um objeto político e histórico, que exerce certa autonomia política de dominação, tomando nítida a relação de poder existente no contexto educacional, uma vez que essa relação sofre

influência dos diferentes agentes sociais. É através do currículo formal que se especifica a estrutura do conhecimento escolar do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, às culturas negadas, às experiências sociais, os saberes culturais e até mesmo a articulação entre currículo e as vivências da pobreza, os processos históricos da produção da pobreza exigem reconhecimentos pertinentes para entender as experiências sociais dos educandos. Haja vista que as mudanças sociais, os processos hegemônicos e as tensões políticas diante do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade exigem outra dinâmica no currículo escolar, que articule as relações entre pobreza e educação na formação humana (ARROYO, 2013a).

Porque os sujeitos empobrecidos, os ditos excluídos emergem na sociedade e chegam à escola pública brasileira, fato este que os educadores e gestores já devem ter notado, que muitos estudantes vivem em vivências da pobreza, pois os dados gerados pelo PBF permitem observar o quantitativo de estudantes menores de 17 anos que são provenientes de famílias cuja renda per capita é menor que o valor da linha de pobreza e participam do PBF. Do total de estudantes matriculados nas escolas públicas brasileiras de Educação Básica, mais de 45% são participantes do programa (MEDEIROS, 2017).

Os dados acima reiteram a ponderação de que essa conjuntura impele a necessidade de discussão sobre a dimensão da pobreza no âmbito escolar, especialmente a sua incorporação no currículo escolar e nas práticas educativas. Uma trilha para articular pobreza e currículo, pode ser o despertar por identificar quais experiências, quais práticas educativas acontecem na escola pública brasileira para integrar as vivências e a questão social do processo da pobreza no currículo da Educação Básica – da educação infantil ao ensino médio, e a EJA, bem como nos currículos dos cursos de formação de professores. Objetivando depreender o currículo na prática, isto resulta em investigar nas escolas públicas se professores-educadores (as) dialogam sobre este assunto, e como reconhecem e incorporam a pobreza no PPP, nos currículos e nas práticas educativas.

Para Freire (2009), a prática educativa é fundamental para refletir o caráter cidadão e emancipatório. Não há prática social mais política que a prática educativa, uma vez que a educação pode ocultar a realidade da dominação e da alienação ou pode, ao contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, convertendo-se assim em uma ferramenta emancipatória.

Nesse contexto, as culturas negadas, as experiências sociais, os saberes culturais e até mesmo a articulação entre currículo escolar e práticas educativas exigem reconhecimentos pertinentes para entender as experiências sociais dos educandos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e as tensões políticas diante do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade exigem outra dinâmica no currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou investigar a relação entre juventude, educação e pobreza. Sua relevância consiste na escassez de estudos brasileiros na Pós-Graduação em Educação, especialmente na Amazônia paraense, sobre a referida temática e na necessidade de aprofundar a compreensão do reconhecimento e da incorporação da dimensão da pobreza na formação humana dos sujeitos educandos, principalmente dos coletivos (juventudes) em vivências da pobreza.

Arroyo (2011 e 2012) afirma que a escola pública brasileira, considerando o contexto atual, vive uma realidade com diversas trajetórias humanas e populações que chegam à escola. Assim, a escola pública é o lugar de encontro com os outros sujeitos. Se os nossos educandos são outros, obviamente nós teremos que ser outros profissionais. Precisamos ter outras escolas que reconheçam os sujeitos dos coletivos populares, dos coletivos em vivências da pobreza, mostrando esforços para incluir os saberes, as culturas, as histórias de vida, trajetórias humanas, as vivências da pobreza de suas experiências sociais dessa diversidade desses coletivos no pensamento educacional, em especial no fenômeno educacional na Amazônia.

Nesse contexto, a escola pública tem instrumentos pedagógicos fundamentais que são o cerne da formação humana na escola. Esses alicerces são o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o currículo escolar (CE) e as práticas educativas, elementos em que o professor-educador direciona a ação formativa e pedagógica para contribuir na formação humana dos educandos. Conforme pontua Arroyo (2013), o direito aos conhecimentos acumulados sobre a produção da pobreza não é apenas dos coletivos empobrecidos, mas também de todo (a) cidadão (ã). Dessa forma, é necessário reconhecer não só o direito dos sujeitos a saberem-se pobres, mas também o dever da escola pública, da docência e dos currículos de garantir-lhes esse direito. Porque a escola pública é proporcionadora maior do direito à educação.

Por tudo isso, espera-se que este estudo possa contribuir para o aprofundamento da compreensão da relação entre pobreza e educação, tal qual a educação escolar e os coletivos em vivências da pobreza, que desperte o interesse científico por parte de pesquisadores da educação que possam somar esforços em busca da produção de dados e de conhecimentos científicos nessa área no país.

Por fim, espera-se ainda que os dados auxiliem os profissionais da educação básica a fornecer uma educação escolar que reconheça e incorpore a dimensão da pobreza na formação humana dos educandos, bem como forneçam resultados que somem esforços pela busca de uma educação pública para à transformação social.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em junho, 2018.
- GENTILI, P. A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In: GENTILI, P; ALENCAR, C. (Orgs.). *Educar na esperança em tempos de desencanto*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GUIMARÃES-IOSSIF, R. *Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para à cidadania global emancipada*. Brasília: Líber Livro, 2009.
- MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MEDEIROS, S. Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social: concepção e instituição. In: YANNOULAS, S. C; GARCIA, A. V. (Orgs.). *Educação, Pobreza e Desigualdade Social*. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 99, p. 9-11, maio/ago. 2017.
- OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005.
- SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. Tradução de: MOTTA, Laura Teixeira. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. *Development as freedom*. New York: Anchors Books, 1999.

ZEICHNER, K. Formação de professores para à justiça social em tempos de incertezas e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. E; ZEICHNER, K (Orgs.). *Justiça social desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

UMA CONTRIBUIÇÃO DIDÁTICA ÀS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO PARA A JUVENTUDE NEGRA

Hemanuelle Di Lara Siqueira Jacob
Anna Maria Dias Vreeswijk

INTRODUÇÃO

Ainda existe uma barreira entre a igualdade de direitos e oportunidades para a população negra e em especial para as mulheres negras. Invisível no cotidiano que se sustenta em afirmações de senso comum, mas escancarada quando recebe o tratamento rigoroso da/na produção da ciência e no trato com dados para a elaboração de políticas públicas. No ano de 2015, foi publicado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, o Relatório Anual Socioeconômico da Mulher, em parceria com diversos colaboradores a partir de dados estatísticos produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, nos últimos anos. Este relatório apresentou uma leve redução das disparidades de gênero e de raça¹ em relação à vida econômica, saúde e outros fatores que refletem na qualidade de vida das mulheres, mas, as mulheres negras continuam a liderar os índices de mais baixos salários, menor qualidade de trabalho e menor acesso à saúde, por exemplo.

Em outra pesquisa que foi divulgada no ano de 2017, Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, com base em séries históricas de 1995 a 2015 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, do IBGE, revelou que pouco mudou nas relações entre gênero, classe e raça. A dupla jornada de trabalho continua praticamente intacta e quanto aos ganhos salariais, mesmo cumprindo a mesma função e jornada de trabalho, há uma divisão severa de gênero e de raça, ficando para as mulheres negras as mais baixas remunerações, como explica em nota no site do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2017);

Apesar de, proporcionalmente, o rendimento das mulheres negras ter sido o que mais se valorizou entre 1995 e 2015 (80%), e o dos homens brancos ter

¹ Usa-se o termo raça neste momento por ser o termo utilizado pela pesquisa em questão, porém, não o utilizaremos no decorrer do nosso estudo por entendermos as limitações teóricas diante as questões sociais e culturais que envolvem o conceito de raça. No decorrer da nossa pesquisa utilizamos o termo étnico-racial, por percebermos que este amplia o conceito de uma relação apenas biológica para questões social e cultural.

sido o que menos cresceu (11%), a escala de remuneração manteve-se inalterada em toda a série histórica: homens brancos têm os melhores rendimentos, seguidos de mulheres brancas, homens negros e mulheres negras. A diferença da taxa de desocupação entre sexos também merece registro: em 2015, a feminina era de 11,6%, enquanto a dos homens atingiu 7,8%. No caso das mulheres negras, ela chegou a 13,3% (e 8,5% para homens negros).

Estes dados provocam uma reflexão sobre a mulher na sociedade moderna e esbarra em alguns discursos que legitimam o patriarcado², condição fundamental para a manutenção deste quadro de opressão, ora em discursos religiosos, baseado em livros sagrados que pregam a submissão e obediência da mulher ao homem, alegando que Deus criou a mulher para servi-lo. E ora no discurso supostamente científico que relaciona a racionalidade ao homem e que naturaliza as diferenças entre gêneros, colocando como uma questão biológica o pensamento científico historicamente masculinizado.

O tema ‘as identidades da mulher negra’ nos mobilizou à construção de uma ciência comprometida com o combate à discriminação racial e de gênero na sociedade brasileira, pois, consideramos que a escola possui um potencial formador e que as relações sociais e culturais que ocorrem na instituição escolar vão refletir o lugar da mulher negra na sociedade. Pensando na escola como um espaço de reprodução, de aparelhamento ideológico do Estado³, mas, também de transformação e disputas, percebemos que estas instituições têm grande contribuição no processo de formação do indivíduo crítico e essa relação dicotômica nos faz pensar em como a escola e seus sujeitos podem contribuir para a valorização da mulher e da cultura negra na sociedade.

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em nível de mestrado em que envolveu pesquisa de campo, análise de documentos e trabalho com grupos focais. O objetivo geral foi de elaborar uma sequência didática para a disciplina de Educação Física para as séries finais

² Termo utilizado para conceituar a dominação do masculino na organização familiar.

³ Para analisar a reprodução das condições de produção que implica a reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes na sociedade capitalista, Althusser, distinguiu no Estado os Aparelhos Repressivos de Estado (o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc.) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) em que a escola está dentre eles. Os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão. Em suma a ideologia é materializada nos Aparelhos Ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 2003, p. 43-44).

do ensino fundamental, com o tema “Mulher Negra no Futebol”, voltados para a formação humana e o combate aos diversos tipos de violência e preconceitos praticados contra a população negra, em específico, às mulheres negras. Esta foi uma pesquisa social de abordagem qualitativa que objetivou, como metodologia, criar possibilidades de ensino ao problema que apresentamos neste estudo. Sendo assim, de acordo com Gil (2008, p. 26), quando entende a “pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”.

Esta pesquisa foi considerada também metodologicamente um estudo de caso por seguir o rigor metodológico apresentado por Yin (2001, p. 73), formulação do problema, definição da unidade caso, elaboração do protocolo que é a conduta da pesquisadora durante a coleta de dados, avaliação, análise e triangulação dos dados e, por fim, a reparação do relatório em que conduzimos nossas constatações e resultados para a conclusão.

Os instrumentos de coletas de dados foram a análise de documentos e entrevistas com a técnica de grupo focal. Esta técnica de coleta de dados se define nas interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pela pesquisadora e “trata-se de uma técnica analítica que utiliza bases teóricas provenientes da linguística, psicanálise e sociologia para interpretar os conteúdos latentes das opiniões sociais” (GONDIM, 2003, p. 151).

Para participar da pesquisa foi necessário a auto declaração como negra como critério inicial. Outro critério de seleção foi optar por realizar a pesquisa com estudantes do 9º ano, pois precisávamos de estudantes que tivessem uma maior capacidade de sistematização da realidade. Após este momento, as colaboradoras receberam explicações sobre a pesquisa e receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para que seus pais ou responsáveis autorizassem a participarem da pesquisa.

A pesquisa de campo teve duração total de 06 meses, sendo o primeiro momento dedicado ao contato com a Escola e com a Secretaria Municipal de Educação para a autorização da pesquisa. A construção do referencial teórico e a coleta de dados aconteceram no período de 03 meses após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal de Goiás – UFG. A coleta de dados se dividiu em duas fases, análise de documento e grupo focal; o primeiro utilizado foi a análise de documentos da unidade de ensino (Projeto Político Pedagógico e o Projeto A Cultura Afro-indígena brasileira). Para a composição deste

capítulo, vamos nos deter a uma breve análise do grupo focal realizado com as estudantes e na sequência didática elaborada a partir das impressões do grupo focal.

A VOZ DAS ESTUDANTES “DEPOIS DE TUDO... EU GOSTEI MAIS DA MINHA COR”

Esta parte do nosso estudo tem como objetivo dar prioridade para as falas das estudantes que participaram do grupo focal, pois, a partir dos relatos, avaliamos que o conteúdo das falas é um importante elemento para reflexão de como podemos atingir nossos estudantes e como trabalhos realizados por esta escola pode refletir na forma de pensar, agir e de viver as relações étnico-raciais dentro e fora dos portões da escola. O trabalho foi realizado durante todo o ano de 2016 e envolveu trabalhadores docentes, trabalhadores técnicos e o grupo gestor.

A escola pesquisada situa-se na região Noroeste de Goiânia. No ano de 2016, foi realizado um perfil socioeconômico da escola para delinear a comunidade escolar. Os dados atuais coletados pela escola apontaram uma melhora no aspecto econômico da comunidade como melhoria de renda, nível de escolaridade dos responsáveis, acesso a bens de consumo e tecnológicos, entre outros aspectos em relação aos anos anteriores. Porém, o bairro se localiza em uma região periférica de Goiânia com pouca opção de lazer apresentando alto o índice de violência na região uso e tráfico de drogas. Um total de quatro (4) estudantes participou da pesquisa, cursavam o 3º ciclo equivalente ao 9º ano e tinham idade entre 14 e 15 anos. Na ocasião as identificamos como filhas de trabalhadores, duas eram criadas somente pelas mães, uma por pai e mãe, e outra por mãe e padrasto. Se autodeclaram negras com cor de pele, preta (02) e marrom (02). No decorrer do capítulo, estas estudantes foram chamadas de E.1, E.2, E.3, E.4.

No processo de ensino e aprendizagem, o/a estudante está em formação e sofre muitas pressões para ser aceito nos grupos, para terem a profissão “certa”, dentre outras pressões que passa por simplesmente pouca ter experiência de vida. No caso das estudantes negras, as pressões são ainda maiores, pois, como mostramos ao longo deste trabalho, ser mulher, negra e morar na periferia de uma grande metrópole como Goiânia tem suas particularidades que se apresentam de forma negativa na vida social, no trabalho e nas relações pessoais.

Portanto, apresentaremos a seguir algumas perguntas que foram feitas as estudantes no grupo focal em que, ora as respostas são

inusitadas, reflexo do trabalho pedagógico e ora reflexo de uma triste realidade vivida por muitas garotas brasileiras. Entender como se constitui as relações étnico-raciais é um fator importante para perceber-se numa relação de identificação da cor da pele, do tipo de cabelo e das características identitárias materiais e simbólicas de determinada população. Após este momento de identificação, foi necessário dar o salto de qualidade ao nos identificarmos como parte integrante de uma “teia de relações” que podemos chamar também de relações de poder. Por este motivo, perguntamos às garotas o que elas entendiam por relações étnico-raciais e as respostas surpreenderam:

Uai... eu sei mais pelo que a professora *** disse pra gente... não sei se é o certo (risos) pelo que entendi é um tipo de etnia-racial, depende da cor assim... (E.1).

Eu não entendi direito, mas tem a ver com negro e índio (risos). (E.3).

Eu ouvi a professora *** falando também, mas às vezes a gente não entende muito bem não, mas na minha cabeça vem direto a palavra preconceito... (E.4).

Na minha cabeça vem a logo uma pessoa querendo separar o negro do branco, mas tem as etnias né... daí racial já bate com a palavra racismo né... (E.2).

Em todas as falas, podemos perceber que já existe um conhecimento prévio sobre a expressão “étnico-racial”, pois as estudantes entendem que têm a ver com preconceito, com a cor da pele e com etnias, que é um conceito mais cultural do que biológico. Porém, as estudantes demonstraram falta de conhecimento sobre o que essa expressão significa. Assim se inicia um trabalho de desconstrução na escola sobre este tema rompendo com o silêncio, pois o ato de não falar sobre o preconceito racial e as relações étnico-raciais diz mais do que a ausência de conhecimento. Já o ato de falar:

(...) sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de idéias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial (GOMES, 2012, p. 115).

Em outro momento, perguntamos às estudantes se em algum momento pedagógico da escola foi dito a elas sobre as particularidades das mulheres negras e todas, de forma unânime disseram que sim, que teve um dia na aula da professora*** que foi dito somente das mulheres negras.

Teve sim... Falou de toda a história delas... (E.3).

Sim... Sim... Falou que elas eram mal tratadas, que não podiam tomar banho na época da escravidão... (expressão de pesar no rosto). (E.1).

A professora passou no telão as coisas sobre elas... (E.4).

Eu gostei mais foi do debate que foi pro colégio inteiro (conversas paralelas sobre o que a estudante disse. Muita euforia). Daí foi só sobre mulheres negras. (E.2).

As falas das estudantes estão em sintonia com o projeto que foi analisado, porém, dentre estas falas identificamos duas particularidades importantes sobre as questões tratadas. A primeira foi as expressões faciais muito marcantes neste momento do grupo focal. Primeiro, todas as estudantes disseram juntas, que falaram sim na escola sobre as mulheres negras, de forma muito espontânea e aparentemente feliz em contar esses episódios. Porém, quando uma das estudantes começou dizendo que a professora*** havia contado “tudo sobre a história das mulheres negras”, o rosto delas expressaram pesar e tristeza, demonstrando insatisfação com a história que foi passada a elas.

O segundo momento que marcou nessa pergunta foi quando a estudante E.2 disse que gostou mais quando o debate foi com todo o colégio. Outro fator marcante nas falas das estudantes, além das expressões ora de tristeza, ora de felicidade com o tema, foi o fato de elas ainda não se identificarem nas respostas como mulheres negras, como por exemplo, “A professora passou no telão as coisas sobre elas” (E.4). A expressão “sobre elas” demonstra um distanciamento, não apresentando identificação com a própria história que estava sendo contada em sala de aula. Porém, entendemos que “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)” (GOMES, 2012, p. 43). A pergunta sobre as mulheres negras gerou ainda mais comentários.

Professora? Pra falar a verdade foi a primeira vez que vi uma mulher negra falando das conquistas dela daquele jeito, tão forte, isso não tem na televisão não... (E.2).

Isso! Isso! Ela como a principal na mesa! (E.4).
A professora traz sempre pessoas assim né... Índio... Que mesmo com o preconceito conseguiram vencer na vida. (E.3).

Eu me inspirei nela né... As pessoas viram o cabelo dela... Viram aquele exemplo... (E.4).

As falas das estudantes reafirmam como é importante levar para a escola exemplo positivos de pessoas negras que, mesmo com as adversidades, conseguem falar sobre suas lutas e conquistas. Não podemos generalizar, ou seja, passar a imagem de que todas as pessoas que querem irão conseguir alcançar seus objetivos, pois vivemos em uma sociedade de oportunidades desiguais. Mas, os estudantes têm o direito de saber que muita luta tem sido travada para mudar esse quadro de desigualdade e por uma sociedade justa.

Perguntamos às estudantes se elas achavam que era importante falar sobre a mulher negra na escola. Todas as estudantes disseram, de forma gestual e com palavras, que sim e justificaram suas respostas.

Ai... Porque acho que se não fosse assim teria mais racismo do que tem hoje, as pessoas iam querer realmente separar o negro do branco. (E.4).

Eu acho importante assim porque... como se diz... ai deu branco (risos) porque assim, as pessoas falam que negro não tem vez, eu já ouvi muito isso... (E.1).

Professora eu acho mesmo a gente sendo igual, a gente é negra e eles têm que saber o valor que a gente tem... (E.2).

Eu acho assim... a mulher negra mostra a beleza de todas as mulheres, eu tava vendo ali que ser negra não é uma coisa ruim, assim, de ficar rindo, coisa de ficar zombando. Tem que respeitar pô! (E.3).

Pelas respostas, percebemos que o trabalho desenvolvido na escola gerou um nível de criticidade nas estudantes quando falam sobre o respeito pelas mulheres negras, quando entendem que quanto mais se falar sobre esses assuntos mais se pode diminuir o preconceito e colocam ainda a beleza negra como um fator a ser considerado nas relações sociais.

Gomes (2002, p. 42) realizou um trabalho sobre “Trajetórias Escolares, Corpo Negro e Cabelo Crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?” em que a trajetória escolar aparece em todos os “depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético”. Esta não é a primeira pesquisa que localiza a escola como um local de reprodução de preconceitos e estereótipos tanto por parte dos estudantes quanto pelo corpo docente e gestores.

Felizmente não é o caso da escola pesquisada, pois ela vem cumprindo um importante papel na resignificação cultural e de construção de identidades. Para encerrar o grupo focal com as estudantes, perguntamos a elas o que mudou em suas vidas com os novos conhecimentos que estavam adquirindo.

Para mim está mudando quase tudo... eu me aceito mais do jeito que sou... (E.2).

Olha professora... eu achei legal... mas eu gosto do meu cabelo liso... gosto dele com chapinha (risos). (E.4).

Depois de tudo... Eu gostei mais da minha cor do meu cabelo... e quero me vestir igual aquela mulher daquele dia... (E.1).

Eu também prefiro meu cabelo assim... mais to gostando de saber sobre todas essas coisas... (E.3).

Pensar o processo educacional é pensar na transformação e na mudança. Apesar de duas entrevistadas quererem manter o cabelo liso, isso não demonstra descomprometimento e nem desinteresse pelo que vem sendo ensinado. Isso nos apresenta que a formação é um processo dialético, múltiplo, em que o sujeito estudante se apropria de diferentes formas do conteúdo trabalhado. É um processo gradual, contínuo, em que cada estudante significa à sua maneira. Não podemos aqui idealizar que uma palestra, ou um conteúdo trabalhado em sala, vá mudar toda uma perspectiva de vida destas estudantes. É importante que fique compreensível para elas que as mulheres negras têm um lugar na sociedade e fazem parte ativa da força produtiva do trabalho. Além disso, que apesar da grande mídia não as colocar no papel principal, elas podem fazer diferença em suas próprias vidas, valorizando sua beleza, estudando

para adquirir novos conhecimentos e exigindo respeito por serem mulheres e negras.

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA DE EMANCIPAÇÃO

Os temas centrais dessa sequência didática foram pensados a partir dos pontos que se apresentaram de forma mais latente no grupo focal e na literatura utilizada neste trabalho. Esta sequência didática tem um total de três (03) aulas e foi aplicado em uma turma de 30 estudantes, do 9º ano de um Colégio Estadual de Tempo Integral da cidade de Goiânia. Os estudantes têm idade em torno de 13 e 14 anos.

Esta sequência tem como referência a proposta de Saviani (2008), que se divide em um planejamento do conteúdo organizado em cinco passos. O primeiro passo denomina-se *prática social inicial*, em que o professor/a parte do conhecimento que os estudantes já possuem acerca de determinado tema da aula. O segundo passo é a *problematização*, em que o professor/a levanta questões sobre determinado tema da aula que devem estar presentes nas dimensões conceituais, históricas, sociais, econômicas, políticas, ética e culturais. O terceiro passo é a *instrumentalização*, momento de apropriação por parte dos estudantes do conhecimento sistematizado. O quarto passo é *catarse*, momento em que os estudantes devem ser capazes de responder as questões problemas com base no conhecimento sistematizado. O quinto passo é a *prática social final*. Esta fase compreende-se ainda como um resultado de um processo de aprendizagem em que os estudantes retomam a prática social inicial, mas com ações e comportamentos diferentes que superem a percepção inicial do conhecimento. A avaliação deve estar presente em todos os cinco passos em um processo contínuo, atentando-se ao desenvolvimento das crianças em cada momento apresentado anteriormente.

Devido à organização social patriarcal, as meninas têm menos oportunidades para a prática esportiva que os meninos pelo fato de, em muitos casos, estarem “ocupadas” com atividades domésticas relacionadas aos cuidados das casas, dentre outras atividades. Consideramos que pela mesma justificativa, as meninas têm a educação voltada para o espaço privado diferente dos meninos, que têm a educação voltada para o espaço público, sendo estes, em muitos casos, orientados a irem para rua, inclusive para trabalharem (GOELLNER, et al, 2009).

As relações de gênero interferem inclusive no modo como meninos e meninas praticam esportes e na seleção de determinadas

práticas em detrimento de outras devido à estereotipação de algumas modalidades esportivas. Como o esporte é identificado como uma prática viril, quando as meninas apresentam um perfil de habilidade e comportamento mais agressivo para o jogo, muitas vezes, sua feminilidade é colocada em suspeição. Atitudes dessa natureza acabam por restringir a inserção e permanência delas no campo esportivo (GOELLNER, et al, 2009, p. 17).

O esporte de alto rendimento disseminado pelos meios de comunicação de massa, assim como as organizações de eventos esportivos e seus órgãos reguladores, partem da compreensão de que todos terão as mesmas oportunidades e qualidades para praticar esporte, em que os resultados revelam o princípio e as condições reais de desempenho dos praticantes são secundarizados. Uma lógica comercial, em muitos casos, desumana, e quando reproduzida no ambiente escolar, inevitavelmente reproduz as desigualdades de gênero e étnico-raciais. O esporte, “por esta razão pode ser considerado uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes definidos para a funcionalidade e desenvolvimento da sociedade” (SOARES, et al, 2009, p. 70).

Os princípios esportivos se confundem com os princípios da sociedade capitalista uma vez que partem da máxima eficiência / produção, da exclusão dos menos hábeis, desigualdade de oportunidades, ranqueamento, competitividade e preconceitos de gênero, étnico-raciais dentre outros aspectos. E o ensino do esporte, em uma perspectiva crítica, pode proporcionar ao estudante outras formas de perceber as relações sociais e esportivas. O trato pedagógico proposto por essa metodologia de ensino da educação física permite aproximar os alunos ao saber sistematizado sobre o tema, o que significa a apropriação de novos instrumentos culturais por meio dos quais se torna possível atribuir um novo significado ao esporte (PINA, 2008, p. 221).

O esporte como fenômeno social é um campo que expressa o preconceito étnico-racial e de gênero na mesma proporção presente na sociedade. “Ao contrário dos discursos populistas e demagógicos, o esporte como fenômeno social moderno reproduz a segregação social, classificando e dividindo pessoas, distinguindo os universos sociais” (GREGÓRIO e MELO, 2015, p. 07). As relações de classe, assim como as relações étnico-raciais, também se expressam no esporte quando as classes dominantes têm acesso a determinadas modalidades esportivas e a classe trabalhadora tem acesso a outras modalidades, como explicam Gregório e Mello (2015, p. 9).

Os padrões de acesso e participação da população negra, em certas modalidades, são desiguais se comparados à população branca. Em algumas modalidades esportivas praticamente não há pessoas negras. Podemos citar como alguns exemplos o hipismo, o golfe, a natação, o automobilismo, o pólo aquático, o tênis e outros esportes considerados esportes “finos”, ou seja, da classe dominante. Já outros esportes considerados esportes populares como o atletismo, as lutas e uma boa parte das modalidades coletivas como futebol, basquetebol e handebol, são praticados mais comumente pelos afrodescendente.

Portanto, por entendermos que o esporte tem a possibilidade de explorar os temas desenvolvidos nesse trabalho, foi elaborado uma sequência didática de três aulas com a intenção de ampliar o conhecimento dos estudantes para a organização social na práxis do futebol, seja na forma de lazer, nas aulas de Educação Física, seja de forma profissional. Esse sequenciador pode ser aplicado no início do trabalho da unidade sobre Esporte e Sociedade, mas também é flexível para trabalhar no conteúdo Futebol, sem restrição de meio, início ou fim do bloco de conhecimento. O objetivo desse produto não é de engessar o trabalho pedagógico dos/as professores, mas de incluir, acrescentar, ampliar essa discussão tão importante à sociedade de modo geral.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Plano da Unidade: As diferenças étnico-raciais, de gênero e de classe no Futebol.

Número de aulas: 03

Ano de escolaridade: 9º ano – Ensino Fundamental

QUADRO 1: Sequência Didática

	Princípios Pedagógicos	Metodologia
Aula I	Prática social inicial e problematização. Conteúdo programático: Esporte e Sociedade Tempo de aula: 50 min.	1º Momento – Prática social Inicial (15min): “Chuva de ideias” com a frase, Mulher Negra no Esporte, no centro do quadro. Os estudantes devem ser instigados a falarem quais as primeiras palavras que surgem no pensamento diante destas. 2º Momento - Problematizações (35min): Dimensão sociocultural: Quem joga mais futebol na sua escola, meninos ou meninas? Por quê? Alguém já assistiu aos jogos de futebol feminino na televisão? Quem são as jogadoras de futebol

		<p>feminino na escola? Dimensão atualidade: Quem são as melhores jogadoras de futebol do Brasil? Qual time de futebol feminino foi campeão nas Olimpíadas do Rio? Existe campeonato de futebol feminino na sua cidade? Estado? Ou campeonato de Futebol nacional? Qual time é campeão do mundo de futebol feminino? Dimensão política e econômica: por que o futebol movimenta tanto dinheiro na sociedade? O investimento no esporte feminino é o mesmo no masculino? No seu bairro existe algum programa social de incentivo à prática de futebol?</p> <p>Ao fim da aula, deve-se passar, ainda, para os estudantes uma tarefa para casa de pesquisa sobre “A mulher no Futebol”, em que os estudantes devem fazer uma síntese no caderno por meio das seguintes questões norteadoras: a) Como surgiu o futebol feminino no Brasil? b) Quais os principais campeonatos em que o futebol feminino obteve vitórias? c) Quem foram as principais mulheres a construir a história do futebol nacional?</p> <p>A pesquisa deve ser feita nos seguintes sites: http://leiturasdahistoria.uol.com.br/o-futebol-feminino-no-brasil/ http://futebol-no-brasil.info/futebol-feminino.html http://selecao.cbf.com.br/noticias/selecao-feminina#.Wagd-8iGPIU</p>
<p>Aula II</p>	<p>Princípios Pedagógicos: Instrumentalização Conteúdo programático: Esporte e Sociedade Tempo de aula: 50 min.</p>	<p>1º Momento (10min): A partir das problematização da aula anterior, os estudantes devem ser divididos em quatro grupos, ou a depender do número de estudantes presentes na turma. Porém, antes de iniciar a partida, os estudantes devem ser instigados a pensar regras que envolvem a participação da mulher em uma partida de futebol. A premissa inicial deve ser que se mantenham as regras básicas do jogo de futebol; porém, todos os estudantes devem ter uma função na partida.</p> <p>2º Momento (30min): Tempo dado para que as partidas ocorram com as regras sugeridas pelos alunos. 3º Momento (10min): Ao fim das partidas, os estudantes devem se sentar no centro da quadra novamente para falarem como foram as partidas com as regras criadas, identificando as dificuldades, os pontos positivos e negativos.</p>

		<p>Após a avaliação das partidas e das novas regras, deve-se ser passado, como tarefa para casa, uma entrevista com as mulheres negras da escola com o objetivo de identificarem a prática esportiva dessas mulheres.</p> <p>A turma deve ser dividida em grupos. 1) Qual seu nome e sua função? 2) Qual o nível de escolaridade e sua idade? 3) Você pratica algum esporte? Qual? 5) Você gostaria de participar? De qual? 6) Nos jogos internos da escola, você gostaria de participar do time dos professores?</p>
Aula III	<p>Princípios Pedagógicos: Catarse e prática social final Conteúdo programático: Esporte e Sociedade. Tempo de aula 50min.</p>	<p>1º Momento (20min): Inicialmente, deve-se retomar a primeira tarefa que foi a pesquisa sobre a Mulher no Futebol, ressaltando as características sociais e étnico-raciais destas mulheres. Deve-se resgatar ainda a segunda tarefa para casa, as entrevistas com as mulheres negras da escola – dentre professoras e técnicas – em que cada grupo deve apresentar os resultados da sua tarefa e das entrevistas.</p> <p>2º Momento (20min): No segundo momento, a proposta é de que os elementos das duas tarefas para casa – entrevistas e pesquisa, assim como a experiência da aula prática – sejam expressos em um trabalho de colagem, em que cada grupo irá escrever um parágrafo no cartaz com imagens que expressem a ideia sobre o assunto. O tema do cartaz é Mulher Negra no Futebol. As imagens podem ser desenhadas, colagens de revistas e jornais, dentre outras produções.</p> <p>3º Momento (10min): Ao fim do trabalho de colagem, cada grupo deve ter um tempo de 5 minutos para explicar a relação das imagens com a frase escolhida e os temas que foram trabalhados nas aulas. No recreio, os estudantes deverão ser levados para colarem os cartazes, próximo às salas administrativas, à cantina, ao refeitório e próximo ao banheiro, pois estes locais são de circulação de todos na escola. Materiais utilizados na sequência didática: cartolina, cola branca, jornais, revistas, duas bolas de futebol e pincéis.</p>
<p>Avaliação A avaliação deve ser feita no processo de cada aula o que inclui o envolvimento dos estudantes nas atividades desenvolvidas, na aferição das tarefas de casa, na</p>		

elaboração das regras e na elaboração e apresentação dos cartazes ao fim das três aulas. No final de cada aula, deve ser avaliado não somente se os objetivos foram alcançados, mas, também a percepção dos estudantes no desenvolvimento dos conteúdos.

A avaliação realizada deve prezar pela liberdade, enquanto ação concreta, respondendo à necessidade de aprender coletivamente e a praticar o exercício do ato da livre escolha, assumindo a responsabilidade crítica das consequências daquilo que se fez e que se assumiu individual e coletivamente (PALAFOX, 1992). Foi feita uma pesquisada inicial pela professora em sites sobre o futebol feminino, inclusive os indicados para que os estudantes realizassem a pesquisa. Diagnosticou-se que a seleção feminina brasileira de futebol é composta predominantemente por mulheres negras assim como a principal jogadora, que foi consagrada a melhor do mundo durante quatro anos seguidos. Os grupos do trabalho de colagem devem ser os mesmos do grupo que formularam as regras nas aulas práticas e das entrevistas.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

O relato de experiência foi construído a partir de anotações que foram realizadas no decorrer das aulas e a aplicação do sequenciador não se deu na escola campo, mas, na escola que a professora pesquisadora leciona. A mudança de aplicação se deu para testar o sequenciador em outros ambientes com o objetivo de servir como material didático para outras escolas.

Iniciamos a primeira aula com a “Chuva de ideias”. Foi colocada no centro do quadro a frase “Mulher Negra no Esporte”. Vários nomes surgiram, como por exemplo, nomes de atletas que se destacam em âmbito internacional – Serena Willians, uma das melhores jogadoras de Tênis do mundo; as jogadoras Marta e “Formiga”, da seleção feminina de Futebol do Brasil; Simone Biles, consagrada a melhor ginasta das Olimpíadas do Rio; a jogadora da seleção brasileira de Voleibol, Fabiana; a medalhista olímpica de judô, Rafaela Silva, e por fim, as atletas do atletismo.

Avaliamos de extrema importância que os estudantes citem estas mulheres, pois são mulheres que venceram várias barreiras para estarem e continuarem treinando – barreiras de gênero, financeiras e de preconceitos étnico-raciais. Alguns estudantes citaram os esportes em que podemos encontrar mais mulheres negras, como o futebol, basquete, voleibol, handebol e atletismo. Geralmente esportes coletivos, que são considerados de fácil acesso tanto nas escolas quanto em praças e parques.

Outros estudantes levantaram palavras que dizem respeito a questões sociais citando como, por exemplo, preconceito, racismo, violência e discriminação. Um grupo de estudantes ressaltou casos de racismo nos esportes expressos nas redes sociais envolvendo as atletas citadas acima, principalmente a judoca Rafaela Silva e a jogadora de Voleibol Fabiana Claudino. Isso demonstra que os estudantes têm noção de como são estabelecidas as relações étnico-raciais e de gênero expresso no mundo esportivo. Isso fez com que a professora pudesse ser mais crítica durante a problematização das palavras nas dimensões socioculturais, das atualidades e político-econômica.

A problematização das palavras colocadas no quadro foi feita durante as falas dos estudantes. Ao colocar as palavras no quadro, estabeleceu-se um diálogo entre estudantes e professora, assim como entre estudantes e estudantes, em que, além de dizerem as palavras, contavam episódios de racismo, vitórias, competições das atletas e dos esportes citados por eles mesmos.

Na segunda parte da aula, foram realizadas problematizações nas dimensões socioculturais, das atualidades e político-econômica. Sobre as questões socioculturais: Quem joga mais futsal na sua escola, meninos ou meninas? Por quê? Alguém já assistiu aos jogos de futsal ou futebol feminino na televisão? Quem são as jogadoras de futsal feminino da seleção brasileira? E da seleção brasileira de futebol de campo?

Os estudantes responderam com muita euforia as questões colocadas, fazendo interrupções sobre como as meninas gostariam de jogar mais futebol durante as aulas e nos recreios, mas, “os meninos não deixam”. Sobre as problematizações da atualidade: Quem são as melhores jogadoras de futebol do Brasil? Qual o time de futebol feminino foi campeão nas Olimpíadas do Rio? Existe campeonato de futebol ou futsal feminino na sua cidade? Estado? Ou campeonato de Futebol ou futsal nacional? Também responderam com muito entusiasmo, porém, reproduzindo alguns discursos como, por exemplo, “não têm campeonatos de futebol feminino porque elas não sabem jogar”.

Nesse momento foi feita uma intervenção de como somos sujeitos históricos, culturais e de como temos as mesmas capacidades e habilidades de aprender, homens e mulheres. Foi ressaltado ainda os interesses de classe e o papel das relações de gênero diante do movimento esportivo. Assim, aprofundamos as problematizações sobre as questões político-econômicas, indagando-os sobre o investimento no esporte feminino e masculino, questionando a diferença de oportunidades da prática – inclusive em projetos sociais e em escolinhas

de futebol onde há um direcionamento para a prática somente masculina. Algumas meninas relataram a vontade de jogar futebol, mas, no bairro delas não tinham time nem escolas de futebol para meninas.

Nas problematizações das dimensões, o que ficou perceptível foi que há uma limitação nos estudantes em entenderem as questões que envolvem política e economia, deixando transparecer nas falas, ideologias que são construídas social e culturalmente. Porém, todas as vezes que o preconceito ao gênero aparecia nas falas, a professora fazia outra pergunta para refletirem sobre as afirmações ideológicas que faziam. Como exemplo, as meninas não sabem jogar futebol (afirmação), por que elas não sabem? Como se aprende a jogar futebol? Por que acham quem tem autoridade para “deixarem” as meninas jogarem? Vocês ajudam as meninas a aprenderem a jogar? Onde elas podem aprender a jogar? E assim por diante... Esta aula terminou com a professora entregando um roteiro de pesquisa – para colar nos cadernos – sobre o futebol feminino, com sugestão de sites para pesquisa e perguntas a serem respondidas.

A segunda aula iniciou na quadra, em círculo. A professora perguntou sobre a pesquisa que ficou para casa, porém, poucos estudantes tinham feito. A justificativa foi a falta de internet em casa e por estudarem e passarem o dia na escola de tempo integral; chegam tarde em casa e os pais não deixarem ir a uma *lan house* para fazer a pesquisa. Nesse momento a estratégia foi mudada.

A escola tem um laboratório de informática, e; na próxima aula os estudantes iriam realizar a pesquisa na própria escola. Mas esta estratégia de pesquisa pode ser feita tanto na escola para os estudantes de período integral quanto para casa, nas escolas regulares em que os estudantes dispõem de mais tempo para realizarem a pesquisa. Após este momento com os estudantes, ainda em círculo, a professora retomou os debates da aula anterior sobre a Mulher Negra no Esporte.

Dividindo os estudantes em grupos, foi passada a tarefa de tirarem regras para que as meninas participassem mais nas partidas de futebol. Foi dado um tempo para eles pensarem e se organizarem. Quando os estudantes retornaram, as regras tiradas foram: 1- Somente as meninas podem fazer gol; 2- Os meninos ficam como goleiros; 3- Os meninos podem dar apenas três toques na bola, ou seja, sem driblar. 4- Os meninos podem ir somente até o meio da quadra e as meninas podem se deslocar na quadra inteira; 4- O número de jogadores foi alterado de quatro para cinco no qual deverão ser três meninas e dois meninos; 5- Se for para os pênaltis, somente as meninas podem bater.

Os jogos ocorreram muito tranquilo, apesar dos meninos reclamarem um pouco das regras, porém, a maioria dos meninos disse que gostaram e foram os principais elaboradores destas. Foram realizadas cinco partidas e foi notável que as meninas se divertiram muito. Apenas três meninas não quiseram participar das partidas com justificativa de que não sabiam jogar. A professora tentou argumentar que não tinha problemas, pois era uma oportunidade para elas aprenderem, mas não foram convencidas. Então a professora, para não as excluir do processo, colocou-as como árbitras das regras construídas pelos estudantes.

Ao fim da aula, sentaram-se em círculo na quadra onde se perguntou aos estudantes sobre qual regra foi mais difícil. De forma unânime, os meninos disseram que foi não poderem driblar nem se deslocar na quadra inteira. As meninas, também de forma unânime, disseram que todas as regras foram ótimas. Muitas ressaltaram que foi a primeira vez que jogaram; outras disseram que foi a primeira vez que tocaram na bola. Foi perguntado para as meninas – que foram árbitras – o que elas acharam das partidas. Elas disseram que os meninos sempre ficavam tentando burlar as regras. Neste momento foi feita uma discussão sobre o cumprimento das decisões tomadas em coletivo. Um estudante também se lembrou das dificuldades de ter mulher na arbitragem do futebol e que, quando tem, os comentários são sexualizados nas falas dos comentaristas da televisão.

Ao fim da aula, houve uma mudança de estratégia para a terceira aula, pensando na tarefa de pesquisa não realizada. Portanto, em uma decisão com os estudantes, a turma foi dividida em três grandes grupos. O primeiro grupo iria fazer entrevistas com as trabalhadoras negras da escola; segundo grupo, realizaria a pesquisa sobre o futebol feminino no Brasil, e, o terceiro grupo iria fazer recortes em jornais e revistas de mulheres negras. A terceira aula se iniciou retomando o que cada grupo teria que ter feito.

Foi passado ao primeiro grupo o roteiro de entrevistas, que iria se subdividir entre seis trabalhadoras, dentre elas, duas merendeiras, uma coordenadora pedagógica e três professoras. O segundo grupo ficou na sala de informática e o terceiro grupo na biblioteca procurando recortes. Foi combinado para os estudantes se encontrarem na sala de informática ao fim de 30 minutos. Quando os estudantes retornaram para a sala de informática, a professora iniciou fazendo uma breve fala sobre identidade étnico-racial e identidade de gênero. Após esse momento, cada grupo falou sobre o desenvolvimento das suas tarefas.

O primeiro grupo organizou uma breve apresentação sobre como surgiu o futebol feminino, os principais campeonatos, suas vitórias e as principais jogadoras da seleção. Os estudantes encarregados da pesquisa acrescentaram que as principais jogadoras da seleção feminina de futebol nacional são negras e de famílias pobres. O segundo grupo – das entrevistas – trouxeram muitas surpresas, as “tias do lanche” disseram que gostam de esportes; uma delas pratica corrida e a outra anda de bicicleta, sendo que uma delas disse que gostaria de aprender Karatê. Ambas disseram que gostariam de participar dos jogos da escola no time dos professores, mas nunca foram chamadas. Nesse momento a professora fez uma discussão sobre a questão de identidade de classe, trazida tanto pelos estudantes da pesquisa quanto pelo grupo das entrevistas. Ainda sobre as entrevistas, as professoras manifestaram que gostam de esportes, porém, por falta de tempo não praticam de forma regular.

Os estudantes identificaram que os esportes praticados pelas trabalhadoras da escola coincidiram com os esportes coletivos presentes na “Chuva de ideias”. A coordenadora pedagógica disse que nunca praticou nada e que não tem vontade de praticar nada. Isso deu espaço para a professora fazer uma fala sobre os estereótipos no qual não é a cor da pele que irá definir qual esporte a pessoa irá fazer, tampouco se ela irá gostar de esporte, mas, sim, uma questão de oportunidade e afinidade com as modalidades.

O último grupo foi o grupo dos recortes. O relato dos estudantes foi bem crítico; organizaram uma fala ranqueando as imagens que mais aparecem nos jornais e revistas. Segundo os estudantes, as imagens que mais têm nas revistas e jornais são homens brancos de gravatas; em segundo lugar, mulheres brancas fazendo propaganda de roupas; em terceiro, homens negros no esporte ou trabalhando e, por último, as mulheres negras mal vestidas e em trabalho. Nesse momento, a professora percebeu certo descontentamento nos estudantes, pois este grupo tinha encontrado poucas imagens de mulheres negras e as que eles encontraram não gostariam de colocar no cartaz.

A professora fez uma fala sobre a representação da mulher negra nos meios de comunicação, relacionando com o mercado de trabalho através dos dados do IBGE e de outros órgãos de pesquisas presente nesta dissertação. A professora pegou as imagens, a cartolina e pediu para os estudantes pensarem em uma frase que representasse todo esse bloco de conhecimento, pois iriam fazer a colagem com a frase escolhida. Surgiram então as frases: A mulher negra move o mundo; O tempo não

para, para as mulheres negras serem respeitadas; A mulher negra sabe jogar sim!, e, Mais respeito as mulheres negras. Fez-se uma votação e a frase que ganhou com 18 votos foi “O tempo não para, para as mulheres negras serem respeitadas”.

Ao final, fez-se uma avaliação em que os estudantes manifestaram que não sabiam que a discriminação das mulheres negras é tão presente na sociedade, principalmente nas revistas, jornais e esportes. Manifestaram ainda o desejo de mudança de postura. Um dos estudantes disse: “agora quem quiser jogar no meu time vai jogar”. E as meninas solicitaram um espaço na escola para poderem aprender a jogar futebol fora da grade curricular comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos esse trabalho, mergulhamos em um campo ainda em construção sobre o conceito de identidade no qual várias compreensões são formuladas. Porém, caminhamos por pistas sobre como esse conceito pode ser compreendido e entendemos que a cultura é um elemento fundamental pra entender a identidade. Quando partimos para a cultura, deparamo-nos com os estudos culturais britânicos que, com críticas ao marxismo ortodoxo, trazia para o centro do debate das lutas de classe as identidades historicamente negadas pelos processos culturais. Nesse momento do estudo, entendemos que os indivíduos não se constroem somente a partir de uma perspectiva, mas de várias, ou seja, um mesmo sujeito pode ter várias identidades.

O grupo focal das estudantes foi muito descontraído, leve e rico de detalhes nas respostas. Elas falaram sobre as mulheres negras na sociedade de forma muito tranquila, deixando demonstrar um conhecimento prévio sobre o assunto, citando inclusive a realização do projeto na escola e de como ele ajudou a repensar as questões étnico-raciais e de gênero. As estudantes citaram o projeto várias vezes no decorrer do grupo focal, principalmente uma palestra (também citada pelas trabalhadoras técnicas) que aconteceu para toda a escola, quando foram convidadas três mulheres para falarem sobre as mulheres brasileiras, dentre elas, uma negra. Isso demonstra a necessidade de levar o debate para a escola e dar possibilidades para que os estudantes construam identidades positivas sobre a sua origem étnico-racial e de gênero.

A partir disso, elaboramos uma sequência didática de três aulas de Educação Física com o eixo temático de Esporte e Sociedade com o

conteúdo Futebol. De forma geral, a aplicação do produto educacional foi um sucesso, porém, com alguns pontos de tensões e pontos altamente construtivos. O produto educacional foi pensado a partir do que ficou mais latente nos grupos focais: a necessidade de levar aos estudantes identidades positivas sobre a mulher negra na sociedade. Os estudantes identificaram as mulheres negras do mundo esportivo, que são referências, e partiram deles os relatos de racismo que estas mulheres sofreram do decorrer de suas carreiras.

Consideramos como ponto alto desse sequenciador, a construção de novas regras na prática do futebol a fim de aumentar a participação das meninas na hora do jogo. As regras foram construídas coletivamente e tantos os meninos quanto as meninas contribuíram na elaboração. Os jogos fluíram e um dos pontos de tensão foi que alguns meninos tiveram dificuldades em jogar com as novas regras do jogo, porém, na hora da avaliação das atividades, pudemos desenvolver melhor a necessidade sobre repensar a formatação do esporte.

Outro ponto alto foi o trabalho de entrevistas com as trabalhadoras negras da escola, que envolveu as merendeiras e as professoras. As merendeiras disseram que participam de esportes e que gostariam de participar dos jogos internos que acontecem na escola, porém, nunca haviam sido chamadas. Isso causou um momento de reflexão sobre a questão das classes sociais e da representação destas mulheres na escola, pois em muitos momentos são desconsideradas como participantes ativas nos processos educativos e na construção de uma sociedade justa.

E por fim, o último ponto alto na aplicação do produto educacional foi o trabalho de colagem, em que os estudantes de forma crítica fizeram uma apresentação sobre o que encontraram nas revistas e jornais. Segundo os estudantes, as imagens que mais têm nas revistas e jornais são homens brancos de gravatas; em segundo lugar, mulheres brancas fazendo propaganda de roupas; em terceiro, homens negros ou no esporte ou trabalhando; e, por último as mulheres negras mal vestidas e em trabalho. Nesse momento percebemos que os estudantes conseguiram olhar para a prática social à luz do conhecimento em que estavam instigados a aprenderem.

Todo esse trabalho foi importante em vários aspectos. O primeiro é o de entender que todos estão envolvidos de alguma forma no processo educativo, trabalhadores/as técnicos, professores/as, estudantes, pais e mães. Todas estas pessoas foram citadas no decorrer do trabalho como envolvidos também na construção das identidades.

Este trabalho ainda nos leva a problematizações para outros horizontes a serem explorados como, por exemplo, sobre como estes conteúdos podem transitar não somente no conteúdo de esporte na disciplina de Educação Física ou nas disciplinas de História e Geografia, mas em todas as outras. Mas para isso o acesso a curso de formação continuada para todos trabalhadores da escola é de fundamental importância, assim como a intensificação de políticas públicas que fomentem e incentivem projetos com temas de gênero, ético-racial, identidade e diferença. Assim, estes deixariam de serem temas transversais e passariam a fazer parte do rol de conhecimento necessário para uma formação humana e para emancipação da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 9ª edição, Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 2003.

BRASIL, *Relatório Anual Socioeconômico da Mulher*. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres. Novembro, 2015. p. p. 170 Disponível em: http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/publicacoes/2015/livroraseam_completo.pdf

BRASIL, *Retrato das desigualdades de gênero e raça* / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... [et al.]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2017. p. p. 39. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/>

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social* / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo:Atlas, 2008.

GOELLNER, S. V. et al. *Gênero e Raça: inclusão no esporte e lazer*. Porto Alegre: Ministério do Esporte/Gráfica da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/81280>

GOMES, N. L. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-erela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>

GONDIN, S. M. G. *Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: desafios metodológicos*. *Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação*. (Ribeirão Preto, SP), v.12, n.24, p. 149-162, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X200200300004

GREGORIO, F. e MELO. B. M. *Preconceito racial no esporte nacional*. Esporte e Sociedade. Ano 10, n. 24, Março. 2015.

PALAFIX, G. M *Avaliação em Educação Física*. João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba. Mimeo. 1992.

PINA, L. D. Pedagogia Histórico-crítica e transmissão do conhecimento sistematizado sobre o esporte na educação física. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 31, p. 99-114, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n31p115>

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 1992.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 2006.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

COMO CARTOGRAFAR A CONDIÇÃO JUVENIL E O FUTURO DOS JOVENS? ENTREVISTA COM JOSÉ MACHADO PAIS

José Machado Pais
Rosane Castilho

APRESENTAÇÃO

José Machado Pais é um dos mais importantes intelectuais da atualidade, no que concerne ao trabalho de investigação sobre a categoria social Juventude, dedicando-se ao estudo da temática há mais de três décadas e, nesta trajetória, publicando obras que vieram a consolidar-se como referência para estudos no campo das Ciências Sociais e Humanas. Como professor-visitante de diversas Universidades europeias e sul-americanas, incrementou saberes e produziu vultosos trabalhos nos domínios da Sociologia da Juventude.

Meu contato com este célebre pesquisador deu-se, para além dos eventos acadêmicos, pela via do Estágio Pós-Doutoral no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, onde estive sob sua supervisão. Ao final de um ano de trabalhos compartilhados, idas a congressos, seminários, atividades no Observatório Permanente da Juventude Portuguesa e eventos científicos de diversos matizes, solicitei a entrevista, que, em função de seus inúmeros compromissos acadêmicos, foi concedida em junho de 2018. Nesta, o que se pretende é o desvelar de sínteses analíticas acerca da temática “Juventude”, derivadas de um longo e significativo processo de pesquisa na área.

Rosane Castilho: A partir de seus estudos no campo das juventudes contemporâneas e, não obstante os trabalhos de Pierre Bourdieu e Mario Margulis na tentativa de sustentar a eficácia heurística desta categoria social, quais elementos o senhor considera cruciais para cartografar, com um mínimo de precisão, o que poderíamos denominar de “condição juvenil”?

José Machado Pais: Qualquer que seja a realidade que se pretenda cartografar, há que pesquisar com precisão a realidade que nessa cartografia se pretende projetar. Assim se passa com as cartografias da condição juvenil. Uma boa cartografia da condição juvenil exige problematizações teoricamente sustentadas, metodologias adequadas e precisão nos conceitos utilizados. O próprio conceito de condição social

perde eficácia heurística se não for devidamente problematizado. O mesmo se pode dizer em relação ao conceito de juventude. O que se entende por condição social? O que se entende por juventude? Estamos perante representações nominais. Por isso mesmo, para Bourdieu a juventude não é mais do que um nome, uma construção verbal ou representacional. Então, há que desconstruir essas representações. Temos de saber descortinar as realidades que aparecem encapotadas por essas representações.

Um exemplo. Um dos atributos da condição juvenil contemporânea é a importância dada às redes informais de sociabilidade, para além da participação mais formal, de tipo associativo. Vejamos o que se passa com as associações juvenis. Elas são ditas juvenis por contarem, obviamente, com a participação de jovens. No caso das associações juvenis portuguesas, legalmente elas têm de ter pelo menos 75% de associados com menos de 30 anos. Neste caso, a idade aparece como critério de definição do jovem, critério que não é isento de críticas, pese embora a sua objetividade. No entanto, segundo dados do Registo Nacional do Associativismo Jovem, cerca de 30% dos participantes dessas associações, ditas juvenis, têm mais de 40 anos, havendo 54 delas cujos presidentes têm mais de 65 anos, um dos quais com 86 anos. Ou seja, há uma briga entre o que o nome representa e a realidade representada pelo nome. Por alguma razão, Nietzsche afirmava que todo conceito deriva de igualarmos o que é desigual. Como bem sugeria Mannheim em seus estudos sobre as gerações, há descontinuidades geracionais no que respeita às suas situações, valores e expectativas em relação ao futuro, o que não invalida a existência de um encadeamento contínuo e dinâmico entre diferentes gerações, tomadas não apenas no sentido biológico ou demográfico. Em termos sociais, há como que uma temporalidade polifónica onde ecoam as vozes de distintas gerações. Em determinadas condições sociais, surgem gerações que se definem por uma entelúquia própria, um sentimento e atitude perante a vida e o mundo que singulariza uma pertença geracional e, até mesmo, uma relativa unidade geracional, em termos de determinados valores socioculturais, por exemplo. Nesse caso podemos falar de uma condição social juvenil. O mesmo pode acontecer quando, por circunstâncias históricas, políticas ou económicas, há determinados segmentos juvenis com modos de vida que tipificam uma condição social.

Rosane Castilho: Em conferência de abertura no Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira (JUBRA), realizado no Rio de

Janeiro, em 2004, o senhor nos convidou a refletir sobre a apreensão de um modelo de cidadania que contemple “o universo de sentimentos e fantasias dos jovens”, a fim de identificar a natureza dos investimentos emocionais dos mesmos, quando estão em jogo as identidades de ordem individual e grupal. Em suas pesquisas por diversos continentes, o senhor considera haver semelhanças relevantes na percepção da condição de cidadania, revelada pelos jovens?

José Machado Pais: Manoel de Barros, em um de seus poemas, referia-se às palavras ‘bichadas’ pelo tempo. A cidadania é uma delas. Fala-se muito de cidadania, dos valores da cidadania, mas os jovens querem, sobretudo, viver a cidadania. De que vale falar de cidadania quando o acesso à autonomia lhes é vedado? Por isso tenho defendido que frente a uma cidadania abstrata e estática, os jovens sintonizam com uma cidadania fluida e empática, uma cidadania que possa dar expressão às suas subjetividades e não uma cidadania que inclua na base da exclusão. Eu vi esse apelo a novas formas de cidadania por ocasião do movimento dos jovens indignados, especialmente nos acampamentos que se realizaram na *Puerta de Sol*, em Madrid, e no *Rossio*, em Lisboa. Esses acampamentos transformaram-se num espaço de fluxos próprios de uma sociedade de rede. Fluxos de informação, de cooperação, de simbologia. A mobilização era feita através de *arruadas* [passeatas] e *flash mobs* [grupo reunido instantaneamente], desafiando os marcos de participação política convencional e institucionalizada. Entre os jovens manifestantes havia um claro ressentimento por expectativas denegadas, claramente sinalizado pelas mensagens inscritas nos cartazes que empunhavam. Ao contrário das ‘retóricas balofas’ em torno do tema, havia uma real afirmação de cidadania, bem expressa nas suas manifestações de protesto. O que descobri nessas manifestações juvenis foi a emergência de subjetividades orientadas por um cosmopolitismo empático, como também ocorreu com as manifestações juvenis das chamadas “primaveras árabes”, ou com os movimentos Occupy Wall Street e #yosoy132, no México. O crescente individualismo contemporâneo não impede o ressurgimento, particularmente entre os jovens, de formas coletivas de participação social que permitem a afirmação de subjetividades sociocentradas. Podemos dar mais um exemplo, o do ressurgimento dos tradicionais mutirões. Tradicionalmente, o mutirão referia-se a trabalhos agrícolas recíprocos e coletivos, que implicavam sentimentos de coesão e de reforço de laços comunitários. Estas formas colaborativas entraram depois em declínio por colidirem com novas

racionalidades económicas baseadas no individualismo. No entanto, a consciência das desigualdades e injustiças sociais originou o ressurgimento dessas ações coletivas, agora já não apenas centradas numa base exclusivamente economicista ou de sobrevivência económica. Hoje os mutirões transformaram-se em gestos de cidadania, em mobilizações de natureza política tendo em vista a resolução de problemas ou reivindicações de natureza social. No Brasil, descobri ações coletivas orientadas por causas ambientais, como é o caso, de mutirões agroflorestais para plantação de árvores e cuidado das florestas; mutirões para a remoção de lixo nas vias públicas ou mutirões para a reciclagem de lixo electrónico. Também descobri mutirões para ocupação de terras; para a pavimentação de ruas; para cirurgias hospitalares; para garantir e promover os direitos dos reclusos; para arrecadação de verbas a doar a vítimas da chuva; para investigar os gastos excessivos e ilegais dos deputados; para a retificação de nomes de transexuais e travestis; para banho a animais carenciados, etc. Estas formas de cidadania espontânea permitem arquitetar imaginários de futuro possíveis.

Rosane Castilho: Em seus últimos trabalhos, observa-se uma atenção especial às categorias “tempo” e “espaço”. Se “o espaço é um lugar visível do tempo”, tal como o senhor afirmou no artigo “Tessituras do tempo na contemporaneidade”, publicado em dezembro de 2016, quais poderiam ser, em seu entendimento, os espaços nos quais os jovens tenham, socialmente, um protagonismo reconhecido na atualidade, reconhecida como um tempo singular e marcado pela descontinuidade?

José Machado Pais: Precisamente! Os espaços de maior protagonismo dos jovens são os das descontinuidades, dos interstícios, das brechas, dos entre-lugares. Outrora as transições de vida eram marcadas por uma certa linearidade. Hoje, os jovens, tiveram de aprender a viver nas curvaturas do tempo. Nalguns casos, uma curvatura do tempo pode representar uma enorme conquista para aqueles jovens que renegam os destinos prováveis prognosticados pela sua condição social de origem. Num livro intitulado *As Curvas do Tempo*, Niemeyer confessava prezar bastante mais a curva do que o ângulo reto ou a linha reta. Dizia: *Não é o ângulo reto que me atrai, nem a linha reta, dura, inflexível*. Tal como Niemeyer, também os jovens tendem a desalinhar em relação ao reto, ao duro, ao inflexível. Sentem-se mais atraídos pelas curvas livres e sensuais da vida. Por quê? Porque as curvaturas da vida aparecem associadas a brechas criativas onde se projetam as subjetividades e identidades

juvenis. O que acontece principalmente quanto o presente é encarado como um tempo de conquista o que, infelizmente, não está ao alcance de todos. No entanto, há jovens que conseguem explorar brechas de horizontes de vida no futuro indeterminado. São jovens criativos, caçadores de oportunidades.

Acresce que há outra conquista espacial, cujo planeta está a ser crescentemente povoado por jovens. É o espaço virtual das novas tecnologias. Fala-se mesmo de uma clivagem geracional de natureza digital. Mesmo nos países mais subdesenvolvidos, os jovens procuram interconectar-se. Segundo relatórios do Banco Mundial, há em alguns países africanos mais pessoas com acesso a um celular do que a água corrente, a uma conta bancária ou até à eletricidade. A África está vivendo um período de crescimento tão acelerado na utilização das novas tecnologias que um relatório do Banco Mundial chega já a falar de uma "década móvel". Os jovens de diferentes latitudes sociais mobilizam-se nas redes sociais, interconectam-se, tecem tramas de cumplicidade. Por outro lado, as novas tecnologias de comunicação estão a provocar um câmbio educativo quer a nível das metodologias de ensino quer a nível da sua própria expansão, ao anunciarem uma maior democratização de acesso ao conhecimento. É o caso dos Mooc (Massive Open Online Courses) que ganham cada vez mais peso na formação de nível universitário. Isto para não falar das oportunidades que a inclusão digital poderá favorecer.

Rosane Castilho: Considerando-se o futuro como “o horizonte através do qual abre-se um novo campo de experiências”, tal como o senhor descreveu na obra “Ganchos, tachos e biscates”, publicada em 2001, e sendo a contemporaneidade um tempo marcado pela fragmentação e pela polissemia, que, em tese, sustentam crescentes instabilidades no que tange à construção de trajetórias que sustentem sentidos e significados de ordem subjetiva, que rumos o senhor acredita que tomarão as pesquisas que envolvem “projetos de vida” de jovens?

José Machado Pais: Há tempos, ao cruzar-me com um grupo de jovens cyberpunk, dei comigo a pensar no livro de Bruce Sterling, *Mirrorshades*, antologia dedicada a Mozart e aos seus óculos espelhados. Os óculos espelhados dos cyberpunks refletem imagens com sentidos múltiplos, imagens ambíguas, tal qual o futuro de muitos jovens. Provavelmente, em nossas pesquisas deveríamos usar uns desses óculos para vislumbrar não propriamente os projetos de vida dos jovens - porque

os há - mas em que medida esses projetos se concretizam ou vão mudando. É claro que o futuro é uma preocupação para os jovens. Desde pequenos que são socializados a idealizar projetos de vida: "o que queres ser quando fores grande?" Mesmo na literatura infantil e juvenil a problemática do futuro não está de todo ausente. Até Harry Potter, na viagem de comboio que o leva da plataforma 9 e 3/4 ao Castelo de feiticeiros de Hogwarts, se questionava, preocupado, sobre qual seria o seu futuro, como feiticeiro, finalizado curso. Assim, qual a varinha mágica do sucesso? O que tenho vindo a constatar é uma crescente complexidade das transições dos jovens para o mundo da vida profissional e adulta. Por isso tenho usado a metáfora do labirinto. O segredo do sucesso não estará provavelmente na busca de uma saída improvável do labirinto, mas em saber viver a vida no labirinto que a constitui. Os bem-sucedidos serão aqueles que conseguem agarrar oportunidades ou até criá-las, na riqueza de possibilidades que o labirinto oferece. Penso que um dos rumos que as pesquisas sobre jovens poderão tomar é o da exploração do rumo das concepções de futuro por parte dos jovens. Para alguns deles, muito provavelmente, o futuro já não existe. Ou se existe é o agora. Não um agora dado e passivamente tomado, mas um agora que pode ser transformado e conquistado. Alguns povos primitivos não tinham nenhuma ideia de futuro. Quando Lévi-Strauss estudou os Piaroa, constatou que os seus líderes, os ruwatu, tinham o poder de fazer marcha atrás no tempo, recuperando um passado mítico que projetavam no presente. Assim imaginavam espíritos monstruosos, com armaduras de conquistadores espanhóis, criados no tempo mítico para salvaguardar os recursos da selva. A estas sociedades, que Lévi-Strauss designava de frias, contrapõem-se as sociedades quentes, isto é, crentes na eficácia do progresso. O futuro é o presente investido de realizações. O futuro dos jovens, incluindo os seus arremessos enquanto projetos de vida, depende muito da concepção que as sociedades têm de si mesmas, da sua abertura ou não ao progresso. No entanto, não nos podemos esquecer de como as condicionantes sociais influenciam os projetos de vida dos jovens. Para muitos jovens o futuro joga-se na sobrevivência do dia-a-dia. Pense-se, por exemplo, nos jovens ligados ao narcotráfico, como os estudados por Rosana Reguillo no México, jovens que começam como *formigas* (estafetas ou mensageiros de grupos organizados do mundo do crime) ascendem ao estatuto de *falcões* (vigilantes dos movimentos da polícia e dos grupos rivais) para terminarem como *estacas*, assassinos assalariados que mantêm o controle dos territórios do tráfico. Para todos eles o futuro está amarrado às contingências do presente.

Rosane Castilho: Em 2012, no texto “O mundo em quadrinhos: o agir da obliquidade”, o senhor discorre sobre a tensão entre a vocação e a profissão, cuja análise mais aprofundada permite discutir os rumos biográficos dos jovens, atentando-se para os “constrangimentos sociais” e as “estruturas de oportunidade” que desafiam o seu campo de possibilidades. Considerando-se que o universo das escolhas se encontra desigualmente distribuído, tal como observado neste trabalho, o senhor considera haver uma ampliação, nas últimas décadas, no descompasso entre o mundo do trabalho e as aspirações vocacionais dos jovens?

José Machado Pais: Há descompassos em vários níveis. Um dos mais desconcertantes ocorre quando estruturas arcaicas do mundo produtivo persistem em apostar na sobrevivência de modelos económicos com mão de obra barata no pressuposto de que, dessa forma, a economia será mais competitiva. É um modelo económico que apenas assegura a reprodução da miséria e a concentração da riqueza, fechando as portas à mobilidade social. Neste registo ideológico, surgem narrativas que sustentam que há escola a mais, faltam é trabalhadores qualificados cujas aprendizagens se realizam nas oficinas. Num outro registo há quem sustente que a escola não prepara satisfatoriamente os jovens para o mercado de trabalho. Esta concepção parte, todavia, de um princípio equívoco, o da rigidez das necessidades do mercado de trabalho. Consequentemente, a escola correria o risco de ficar aprisionada a essa rigidez. Ou seja, tudo funcionaria bem se nada mudasse. Esse mundo não existe. As vocações jogam-se num mundo em mudança. Ter uma carreira ou vocação significava, tradicionalmente, uma identidade singular, estável, socialmente valorizada, reconhecida. Em contrapartida, nos tempos que correm, a carreira profissional de um jovem não segue um trilho pré-determinado; as possibilidades de inserção profissional são múltiplas e diversas, pode-se ser qualquer coisa em qualquer momento e para isso se deve estar preparado. Num recente estudo sobre o futuro do emprego, estima-se que muitas profissões venham a desaparecer nas próximas duas décadas, ou melhor, deixarão de ocupar humanos para ocupar robôs: operadores de telemarketing, mediadores de seguros, caixas de supermercado, árbitros desportivos, cozinheiros, assessores jurídicos, motoristas de autocarro, nadadores salvadores e muitas mais. Ao refletir sobre o agir da obliquidade o que tento mostrar é que os jovens bem mais bem-sucedidos são os que tendem a adoptar estratégias de adaptação à mudança. Em vez de tomarem como modelo a atuação o dos ouriços, quando se movem lentamente em direção a um objetivo

determinado, seguem o modelo das raposas, movendo-se obliquamente em direção ao seu alvo, com astúcia e agilidade.

Rosane Castilho: No que concerne às percepções envolvendo “Jovens e transições de vida”, temática de investigação na qual o senhor tem se debruçado atualmente, o tema da imigração nos parece relevante. Neste sentido, observa-se, na atualidade, o incremento dos processos nos quais os jovens, em busca de trabalho e/ou melhores condições de vida, são forçados ao exílio. A partir de seus estudos no campo das juventudes, o senhor percebe haver uma dissociação entre os saberes escolares, o mundo do trabalho e as aspirações de futuro, pensando-se a realidade dos jovens latino-americanos?

José Machado Pais: Sim, a temática das migrações é crescentemente convocada nas agendas de investigação sobre jovens. Para muitos deles, o futuro desejado encontra-se sujeito a fortíssimos constrangimentos estruturais, de natureza económica e ideológica. Por isso mesmo, entre jovens de regiões subdesenvolvidas, marcadas pela pobreza, pesa o temor e a descrença. Descrença derivada das amarras do presente que impedem o futuro de se soltar, como se ele viesse dado como uma mera herança do passado, uma profecia do presente, um futuro herdado. O desprendimento deste futuro, que não é futuro, pressupõe um corte, uma passagem, um salto: dos meios rurais para a cidade; da cidade para o estrangeiro. Este é o sentido dos projetos de emigração acalentados por muitos jovens. A emigração torna-se ela própria um futuro desejado como mediador da concretização do desejo de outros futuros.

É certo que, para alguns jovens, a emigração não corresponde a um exílio, sendo antes uma opção de vida. Ainda sem responsabilidades familiares, desejam conhecer novos mundos, novas experiências, novos desafios profissionais. No entanto, para outros, o exílio é forçado, querem fugir ao desemprego, à fome, à guerra. São jovens que se encontram enclacados entre futuros herdados, onde pesa a tradição, e futuros desejados que libertam sonhos da modernidade que nem sempre se traduzem em emancipação social. O futuro imaginado esbarra frequentemente com a reprodução da desesperança, quando nos países de destino se confrontam com estereótipos e dificuldades de inserção profissional e social. Infelizmente, o sonho da emigração pode tornar-se um pesadelo pelas dificuldades de integração nas sociedades de destino. Para além dos emigrantes exilados, não nos podemos esquecer dos

jovens exilados em sua própria terra, os que se encontram em *inxílio*, expressão consagrada na peça *Inxilio, El Sendero de las Lágrimas*, do colombiano Álvaro Restrepo, representando o flagelo das deslocações das vítimas da guerrilha. Jovens vivendo nesta condição social aprendem a "roubar o tempo à morte", expressão cunhada pelo sociólogo colombiano Germán González, ao falar daqueles jovens que se reinventam a si mesmos ao fugirem de mortes anunciadas por vidas de miséria e violência. Para estes jovens latino-americanos é evidente a dissociação entre saberes escolares, mundo do trabalho e aspirações de futuro. Queria, todavia, acrescentar que essa dissociação tem outras configurações. Por vezes acusa-se a escola de não preparar devidamente os jovens para o mercado de trabalho. Na verdade, os saberes escolares não podem ficar insensíveis às necessidades do mercado de trabalho. Porém, como atrás já sugeri, seria uma tremenda falta de visão acorrentar os saberes escolares às necessidades do mercado de trabalho. Os saberes escolares devem estar sempre à frente das necessidades do mercado de trabalho, até para que as estruturas produtivas possam beneficiar desses novos saberes.

Rosane Castilho: Em 1929, Rainer Maria Rilke, um dos autores de língua alemã mais lidos no Brasil, publicou “Cartas a um jovem poeta”, obra na qual a sofisticação de seu pensamento se revela pela via das orientações dadas ao principiante Franz Kappus, quanto às particularidades do universo da poesia. Caso fosse convidado a escrever “Cartas a um jovem pesquisador”, quais orientações destacaria como fundamentais para o ingresso (e permanência desejosa) no universo da investigação acadêmica?

José Machado Pais: Os cinco dedos de uma mão me bastam para enumerar algumas orientações básicas e que são: curiosidade, humildade, criatividade, método e paixão. Em primeiro lugar, sem curiosidade, nenhuma pesquisa avança. O ponto de partida de qualquer pesquisa é ter um caso para investigar. Para os cientistas sociais, vale qualquer caso cuja decifração permita avanços na compreensão da realidade social. Como acontece com um detective, o cientista social vai garimpando indícios potencialmente reveladores dos enigmas com que se enfrenta, através de observações, sondagens, entrevistas, documentos e descobertas inesperadas. Em segundo lugar, há que ter desejo de saber o que não se sabe, de compreender o que não se entende, de explicar o que parece fugir à razão. Por outras palavras, há que ter a humildade de reconhecer

um estado de ignorância. Um pesquisador presunçoso, que tudo pensa saber, nada vai indagar e muito menos achar. Em terceiro lugar, há que ter criatividade. Criatividade na construção de um objeto de estudo. Criatividade nas hipóteses de investigação que se vão levantando. Há ainda que alimentar a intuição. A sensibilidade intuitiva será tanto mais astuta quanto mais treinada pela experiência de pesquisa, própria ou alheia; quer a que nos chega por acúmulo da experiência, quer a que resulta da leitura de trabalhos realizados por outros pesquisadores. Há também a magia da criatividade. Francisco Toledo, um dos mais reconhecidos artistas mexicanos, fundador do Instituto de Artes Gráficas de Oxaca e do Centro de Artes de San Agustín, ao ser entrevistado sobre os processos criativos, evocava a espontaneidade, lembrando Picasso quando dizia que 'no todas las horas se es un buen brujo'. Tudo depende das circunstâncias e dos métodos de pesquisa. Em quarto lugar, há que escolher os métodos de pesquisa mais apropriados em relação ao objeto de estudo. Convém também ter alguma flexibilidade no uso dos métodos, mas não transigir nem no rigor nem nos princípios éticos que devem orientar a sua aplicação. Finalmente, em quinto lugar, há que ter paixão pela pesquisa. Ter prazer no que se faz. Pesquisadores que orientam a sua atividade de pesquisa tendo apenas em vista a sua publicação, desvalorizam aquele que deveria ser o principal objetivo de um pesquisador: realizar pesquisas de enorme qualidade, com rigor e criatividade. As publicações serão naturalmente um corolário desse labor. Há profissões que exigem vocação, sem a qual não se alcança nem uma satisfatória realização profissional nem a garantia de bons resultados de pesquisa.

Nas "Cartas a um jovem pesquisador" deixaria ainda uma orientação em adendo: amem a cultura. Fernando Pessoa dizia que havia três tipos de cultura. A cultura erudita, alimentada por leituras sistematizadas e criteriosas e pela assimilação do que se estuda. A cultura translativa, baseada nas observações cotidianas, cultura que vai catando, registando e interrogando o que se vê, o que se ouve e o que se vive. Finalmente, há uma cultura de saberes múltiplos, variados, que possibilitam a criatividade que resulta da conexão de conhecimentos de diferentes campos disciplinares. Sem dispersão, amem a cultura em todas as suas vertentes. Afinal, o conhecimento produzido pelas ciências sociais é também um produto cultural.

PUBLICAÇÕES DO AUTOR (SELEÇÃO)

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

PAIS, J. M. *Traços e Riscos de Vida*. Uma Aproximação Qualitativa a Modos de Vida Juvenis. Porto: Ambar, 1999.

PAIS, J. M. *Ganchos, Tachos e Biscates*. Jovens, Trabalho e Futuro. Porto: Ambar 2001.

PAIS, J. M. *Sociologia da Vida Quotidiana*. Teorias, Métodos e Estudos de Caso. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

PAIS, J. M. *Condutas de Risco, Práticas Culturais e Atitudes Perante o Corpo*: Inquérito aos Jovens Portugueses. Oeiras: Celta, 2004.

PAIS, J. M. *Tribos Urbanas*. Produção Artística e Identidades. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2004.

PAIS, J. M. *Nos Rastos da Solidão*. Deambulações Sociológicas. Porto: Âmbar, 2006.

PAIS, J. M. *Lufa-Lufa Quotidiana*: Ensaio sobre Cidade, Cultura e Vida Urbana. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2010.

PAIS, J. M. *Sexualidades e afectos juvenis*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2012.

PAIS, J. M. *Enredos sexuais, tradição e mudança*: as Mães, os Zecas e as Sedutoras de Além-mar. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2016.

RELEASE DOS AUTORES

Adriana Dias de Oliveira (drica_dias@hotmail.com) - Graduada e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Educação e em Epistemologias do Sul (CLACSO/ Universidade de Coimbra). Mestre e Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP). Pós-doutora em Educação e Doutora em Sociologia pela Universidade de Évora – Portugal, onde foi professora convidada.

Aldimar Jacinto Duarte (aldimarjd@hotmail.com) - Graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

Alessandra Sagica Gonçalves (alessandrasagica@hotmail.com) - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Mestrado em Educação também pela Universidade Federal do Pará. Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos também pela Universidade Federal do Pará. Especialização em Educação Especial pela Faculdade Montenegro. Especialização em *Políticas Públicas para la Igualdad en América Latina no Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* (CLACSO, Argentina). É integrante da equipe de pesquisa da Iniciativa Nacional em Educação, Pobreza e Desigualdade Social do Ministério da Educação, na Universidade Federal do Pará. Atualmente é Professora na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.

Alexssandra de Oliveira Terribelle (alexssandra.terribelle@educ.go.gov.br) - Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais e Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás.

Anna Maria Dias Vreeswijk (annamdv@hotmail.com) - Graduação em História pela Universidade Federal de Goiás. Mestrado em História pela Universidade Federal de Goiás. Doutorado em História pela Universidade de Brasília. DE no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

(CEPAE/UFG). Cadastro no Programa de Pós-Graduação, mestrado profissional em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG).

Antonio Carrillo Avelar (antoniocarrillobr@hotmail.com) - Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (México). Profesor Investigador de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (México), y de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Brunna Thais Reis Sales (brunnasales86@hotmail.com) - Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura. Graduada em Educação Física pela Universidade Salgado de Oliveira. Professora de Educação Física pela Rede Municipal de Senador Canedo, em Goiás.

Cláudia Valente Cavalcante (cavalcante70@yahoo.com.br) - Professora doutora na Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Líder do Grupo de Pesquisa Juventude e Educação cadastrado no Diretório do CNPQ.

Divino de Jesus da Silva Rodrigues (psico.divino@gmail.com) - Graduação, Mestre e Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto. Professor da PUC Goiás (Graduação em Psicologia, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação). Integrante dos grupos de Pesquisa: Juventude e Educação; Infância, Família e Sociedade da PUC Goiás.

Esteban Rodríguez Bustos (estirdi@gmail.com) - Maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor investigador, en la Universidad Pedagógica Nacional y Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México. Estudiante del Programa de Doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Gabriel Andrés Mora Galleguillos (mora89.gab@gmail.com) - Maestrando en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Chile. Sociólogo por la Universidad de Valparaíso. Especialización en Archivos y

Derechos Humanos: Aprendizajes Internacionales en escenarios de Post Conflictos, Universidad Autónoma de Barcelona. Especialización en Curso Internacional de Epistemologías del Sur, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO/2018-2019). Diplomado en Cultura, Política y Sociedad de América Latina, Siglo XX y Diplomado en Violencia Política, Memoria y Producción Cultural en América Latina, Ambos de la Universidad, y Diplomado Internacional de Especialización Derechos Sociales, Políticas Públicas y Gestión Global, Fundación Latinoamérica Henry Dunant. Investigador asociado al equipo PRAIS-Quilpué.

Hemanuelle Di Lara Siqueira Jacob (hemanuelledilara@hotmail.com) - Licenciatura em Educação Física. Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Goiás. Mestrado Profissional - Ensino na Educação Básica CEPAE-UFG. Professora na Rede Estadual de Ensino de Goiás no Centro de Ensino em Período Integral- CEPI Professor Pedro Gomes. Atuação nos temas: educação étnico-racial e gênero, identidade, diferença e juventude.

João Batista Coelho Cunha (jornalcafil@hotmail.com) - Mestre em Educação pela PUC Goiás. Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência Universitária pela Universidade Estadual de Goiás. Graduação em Filosofia pela PUC Goiás. Atua como professor de Filosofia na Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

José Machado Pais (machado.pais@ics.ulisboa.pt) - Cientista social. Investigador Coordenador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e Diretor da Imprensa de Ciências Sociais. Foi Vice-Presidente da Direção de Juventude do Conselho da Europa e Professor Visitante em universidades europeias e sul-americanas. Agraciado com o Prémio Gulbenkian de Ciências Sociais. Recebeu recentemente o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade de Manizales, Colômbia.

Leila Silva de Moura (ls_moura@yahoo.com.br) - Cientista Social. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás. Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás.

Luis Alfredo Gutiérrez Castillo (gcluis@upn.mx) - Maestro en Desarrollo Educativo por la UPN-Ajusco. Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional-México. Académico de la UNAM. Estudiante del Programa de Doctorado en Pedagogía de la UNAM.

Marco Antônio Oliveira Lima (marcobasquetebol@gmail.com) - Professor da Rede Pública Estadual de Ensino. Mestre em Educação pela linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Participante do Grupo de Pesquisa Juventude e Educação cadastrado no Diretório do CNPQ.

María Alejandra Silva (msilvakusy@yahoo.com.ar) - Politóloga. UNR. Magister en Política y Sociología. FLACSO. Doctora en Ciencias Sociales. U.B.A. Científica de CONICET. Ha sido profesora: en la cátedra “Medicina y Sociedad” - Medicina de la UNR y en la Maestría en Educación de la USAL-Buenos Aires. Profesora en Pedagogía IPEC – Valença - (BA) e de Mestrado de Educação UNASUR - Alagoinhas (BA). Posee publicaciones en numerosas revistas internacionales y conforma el Comité Editor en tres revistas internacionales.

Maurides Batista de Macêdo Filha (maurinha1312@hotmail.com) - Possui graduação em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestrado em História pela Universidade Federal de Goiás. Doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-Doutorado pela Universidade do Texas. Atualmente é professora titular aposentada da Universidade Federal de Goiás. É advogada e tem experiência na área de Direito e História.

Milene de Oliveira Machado Ramos Jubé (milenejube@hotmail.com) - Mestre em Educação. Licenciada em Pedagogia, Educação Física e Bacharel em Direito. Membro do Programa Justiça Restaurativa (2009-2011).

Rosana Carneiro Tavares (rosana.carneirotavares@gmail.com) - Graduação, Mestre e Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora da PUC Goiás (Graduação em Psicologia, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social e Psicologia). Especialista em saúde mental, pela da PUC Goiás, e em Políticas Públicas pela Universidade Federal de Goiás. Integrante do grupo de Pesquisa: Infância, Família e Sociedade da PUC Goiás.

Rosane Castilho (rosanecastilho@ueg.br) - Graduada em Psicologia, com Doutorado em Educação e Pós-Doutorado pelo Instituto de Ciências

Sociais - Universidade de Lisboa, sob supervisão do professor José Machado Pais. Docente Titular de Psicologia da Universidade Estadual de Goiás. Membro associado da Sociedade Brasileira de Psicologia. Membro fundador do Observatório Juventudes na Contemporaneidade em parceria com pesquisadores da UFG, IFG, PUC Goiás e Cajueiro.

Sônia Margarida Gomes Sousa (smgsousa2@gmail.com) - Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestre e Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora titular da PUC Goiás (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia). Atualmente é Pró-Reitora de Graduação da PUC Goiás. Integrante do grupo de Pesquisa: Infância, Família e Sociedade da PUC Goiás.

Thalita Fernanda Moreira Cardoso (thalitafeernandamoreira@gmail.com) - Estudante de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Integrante do grupo de Pesquisa: Infância, Família e Sociedade da PUC Goiás.

Valdeir Cesário Dos Santos (valdeir.geo@hotmail.com) - Possui graduação em Geografia e Pedagogia. Especialista em Infância e Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás. É professor da rede municipal de ensino de Goiânia. Foi Conselheiro Estadual de Juventude de Goiás e Conselheiro Estadual de Direitos Humanos. É pesquisador dos seguintes temas: Infância, Adolescência, Direitos Humanos e Juventude.

Víctor Raúl Américo Villalba Paiva (victor.americovp@gmail.com) - Possui graduação em Licenciatura em Língua Espanhola e Guaraní com Especialização em Educação Bilingüe pela Facultad de Lenguas Vivas. Máster en Educación por la Universidad Evangélica del Paraguay. Tem experiência na área de Lingüística, Teología, Filosofia, Sociología e Educação.

Vinicius Oliveira Seabra Guimarães (vs.seabra@gmail.com) - Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura. Atualmente, participa dos seguintes grupos de pesquisa/estudos: Juventude e Educação (PUC

Goiás); Observatório Juventudes na Contemporaneidade (FCS/UFG); e, Núcleo de Estudos de Religião Carlos Rodrigues Brandão (FCS/UFG).

Wagna Maquis Cardoso de Melo Gonçalves (wagnamaquis@gmail.com)
- Professora do Departamento de Ciências Econômicas e Quantitativa da Universidade Federal do Piauí. Doutoranda em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Juventude e Educação na América Latina é um livro multifacetado, onde a condição juvenil é observada em contextos de vida marcados por fortes assimetrias sociais e por incertezas que, nos imaginários juvenis, dão guarida a temores e a esperanças quando o futuro é equacionado. Reunindo contributos de cientistas sociais não apenas do Brasil, mas também da Argentina, Chile, México, Paraguai e Portugal, o livro abarca um vasto conjunto de temas, tais como: desafios educacionais, processos de exclusão social, violência, redes sociais, mobilizações políticas, expressões culturais, tecnologias de comunicação, criatividade, valores sociais, diálogos interculturais, questões de gênero e étnico-raciais. Eis-nos perante um livro que nos convida a pensar em dilemas que os jovens vivem no presente de olhos postos num futuro por conquistar.

José Machado Pais

Doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Lisboa (Portugal)
Investigador Coordenador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (Portugal)



**PUC
GOIÁS**

