

O CLIMA FAMILIAR DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

Albenise de Oliveira Lima¹

Aldenize Mendes Gomes²

Maíra Padilha Gondim³

Edvirges Rodrigues Liberado Ruiz⁴

Este artigo é parte de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar como os jovens dos primeiros períodos dos cursos de Ciências e Tecnologia, percebem o clima familiar de suas famílias. A pesquisa foi realizada com trinta jovens de idades compreendidas entre dezoito e vinte e um anos, alunos de uma universidade comunitária da cidade do Recife. Os instrumentos utilizados foram o Inventário do Clima Familiar (ICF), organizado e validado por Teodoro e colaboradores, e um questionário sociodemográfico, abordando aspectos sociais, econômicos e estruturais do jovem universitário.

Este artículo es parte de una investigación cuyo objetivo fue analizar cómo los jóvenes de los primeros períodos de cursos de ciencias y tecnología se dan cuenta del clima familiar de sus familias. El estudio se realizó con treinta jóvenes de edades comprendidas entre dieciochos y veintiún años, de una universidad en la ciudad de Recife. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario del Clima Familiar (ICF), organizado y validado por Teodoro y sus colaboradores y un cuestionario socio demográfico, sobre aspectos sociales, económicos y estructurales del joven universitario.

INTRODUÇÃO

O estudo da família tem se constituído um tema amplo e de vasto interesse na sociedade contemporânea, devido as suas mais diversas transformações. No entanto, tentar conceituá-la não é tarefa fácil. Bucher (2003, p.170) diz que “a família é um lócus onde nascem e amadurecem os afetos, onde se inicia a vivência do amor”. Partilhando esta forma de pensar, entendemos que desde o início da vida, os afetos – sentimentos, emoções e paixões de uma pessoa – se organizam a partir da relação com o outro. Esse outro que pode ser a mãe, ou substituto cria o primeiro vínculo, que vai, ao longo da vida, se multiplicando em outros.

Seguindo este raciocínio, compreendemos que é no interior da família que se desenvolve um espaço de amparo afetivo, de aprendizagem social, mas, também, de relacionamentos conflitivos. Nesse sentido, os processos interativos do sistema familiar tanto podem favorecer o bem-estar de seus membros, como também influenciar o desenvolvimento de patologias emocionais. Acreditamos que o potencial de saúde da família encontra-se na possibilidade

1 Professora do curso de Psicologia da Universidade Católica de Pernambuco. Doutorado em Deusto, Espanha.

2 Aluna do curso de Psicologia da Universidade Católica de Pernambuco.

3 Aluna do curso de Psicologia da Universidade Católica de Pernambuco.

4 Professora do curso de Psicologia da Universidade Católica de Pernambuco. Doutorado em Deusto, Espanha.

que o sistema familiar tem de encontrar alternativas para a solução de problemas e conseguir conter os efeitos destrutivos destes (FÈRES-CARNEIRO, 1992). A partir desta perspectiva podemos dizer que o bem-estar psicológico dos filhos sofre influências das variadas situações vivenciadas na sua família.

Nas últimas décadas pesquisas foram realizadas tendo como tema o clima e o suporte familiar. Entre elas, destaque para a investigação desenvolvida por Bacarji, Maturano e Elias (2005), que teve como objetivo analisar o suporte familiar proporcionado a crianças com queixas escolares. Para esses pesquisadores, conhecer o suporte parental é a base para o planejamento de intervenções junto à família e a criança. Ainda seguindo essa linha de pesquisa, podemos citar pesquisa realizada por Ferreira e Barrera (2010), com trinta crianças com idade entre 05 e 06 anos, com o objetivo de analisar as relações entre ambiente familiar e desempenho escolar. Em 2001, Baptista e Baptista estudaram a estrutura e suporte familiar como fatores de risco na depressão de adolescentes. Os autores concluem que “parece haver uma coerência teórica e prática em dizer que o suporte familiar pode ser considerado como preditor de transtornos afetivos em crianças, adolescentes e adultos” (p. 59).

Teodoro, Hess, Saraiva e Cardoso (2014), realizaram pesquisa com o Inventário do Clima Familiar (ICF) envolvendo problemas emocionais e de comportamento entre adolescentes e seus pais. Eles tinham como objetivo investigar os problemas emocionais e comportamentais e sua relação com aspectos do clima familiar. Nessa linha de saúde mental, Souza (2007), estudou em sua dissertação de mestrado, a relação entre suporte familiar e saúde mental, em 520 universitários, utilizando o Inventário de Suporte Familiar. Baptista e Souza (2008), considerando que no grupo familiar é possível haver predisposição à enfermidade, acarretando regressão, desintegração e ruptura na comunicação familiar realizaram estudo associando suporte familiar e saúde mental. Fechando esse bloco, Santana e Cerqueira-Santos (2014), avaliaram a ansiedade infanto-juvenil e sua relação com o clima familiar e escolar em 62 alunos, com faixa etária entre 08 e 16 anos, de escolas particulares, do interior de São Paulo.

No que diz respeito a pesquisas internacionais, Baptista (2005), cita a pesquisa desenvolvida por Harris e Molock, em 2000, que associam o suporte familiar inadequado com ideação suicida em estudantes africanos. No México, Rivera-Heredia e Palos, no ano de 2010, criaram uma escala para avaliar as relações intrafamiliares. Segundo as autoras, essa escala pode ser aplicada em adolescentes ou adultos mexicanos, com a finalidade de avaliar a relação entre clima familiar e problemas emocionais e escolares.

Considerando a importância das relações familiares para o desenvolvimento físico e psicológico saudáveis, concordamos com Pratta e Santos (2007), quando apontam que a baixa qualidade do relacionamento familiar influencia no aparecimento de dificuldades, na prevalência dos transtornos psicológicos na adolescência e na juventude. É dentro desse contexto de vínculos familiares, que buscaremos compreender como os jovens universitários percebem o clima familiar de suas famílias. Ao citar Moos, Teodoro, Allgayer e Land (2009, p.28), afirmam que “o ambiente ou clima familiar é definido de acordo com a percepção dos

membros sobre os relacionamentos intrafamiliares, o crescimento pessoal, a organização e o controle do sistema familiar”. Dessa forma, o clima familiar diz da percepção subjetiva das características de funcionamento da família, tais como a presença e a intensidade de conflitos, o apoio entre os membros e o grau de coesão afetiva, a qualidade da comunicação e da expressividade de sentimentos e opiniões.

Assim, tomamos como objetivo da pesquisa compreender como jovens universitários percebem o clima familiar de suas famílias caracterizando a configuração familiar e analisando como se constitui o clima familiar dos jovens participantes.

MÉTODO

Esta pesquisa teve caráter descritivo-exploratório. Envolveu uma estratégia de ação em que todos os participantes foram submetidos às mesmas tarefas.

PARTICIPANTES

Trinta estudantes (15 do sexo feminino e 15 do sexo masculino), do Centro de Ciências e Tecnologia (Engenharia Civil, Arquitetura e Engenharia Química), de uma universidade comunitária do estado de Pernambuco, Brasil. Todos cursando os dois primeiros períodos dos seus cursos.

Os jovens foram escolhidos seguindo o princípio da amostra intencional. Ou seja, quando a seleção dos participantes não pretende representar uma população com o objetivo de generalizar os resultados, mas “se propõe ampliar os resultados encontrados tanto quanto seja possível a fim de obter a máxima informação das múltiplas realidades que possam ser descobertas” (ARGILAGA, 1995, p.519).

Como esclarecimento para a escolha da designação *jovem*, seguimos a PEC da Juventude aprovada pelo Congresso, em setembro de 2010. De acordo com essa proposta é jovem no Brasil todo cidadão que compreende a idade entre 15 e 29 anos.

INSTRUMENTO

Foram utilizados um questionário sociodemográfico e o Inventário do Clima familiar (ICF), organizado e validado por Teodoro, Allgayer e Land (2009). Segundo estes autores, o inventário tem por objetivo “avaliar o clima familiar nas dimensões de coesão, apoio, hierarquia e conflito familiar em adolescentes e adultos” (TEODORO, 2012, p.171). Contém 22 itens que devem ser pontuados em uma escala Likert de cinco pontos (desde não concordo até concordo plenamente).

O questionário sociodemográfico seguiu roteiro elaborado pelas pesquisadoras, contendo perguntas relacionadas à configuração familiar, situação econômica da família,

convívio social dos seus membros, além de questões para a caracterização dos participantes, do tipo: idade, ordem de nascimento, número de irmãos, escolaridade dos pais, entre outras.

PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O Projeto para a pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisas com Humanos, recebendo o CAAE número 58603216.1.0000.5206. Seus aspectos éticos seguiram a Resolução número 466/12, a qual visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Inicialmente as pesquisadoras solicitaram da Direção do Centro, autorização para entrar nas salas de aula e apresentar a pesquisa aos jovens estudantes. Após apresentação, os jovens foram convidados a participar da pesquisa. Para os que aceitaram, foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, em seguida, assinado por eles. Nesse momento, foi agendado o dia e horário para a aplicação dos instrumentos da pesquisa. Os instrumentos foram aplicados coletivamente, em sala apropriada, após *rapport* e instrução, por uma das pesquisadoras. Em um primeiro momento foram atendidos 15 jovens; no segundo momento foram atendidos os 15 jovens restantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor compreensão, os resultados serão apresentados por tópicos: começaremos pelo questionário sociodemográfico, em seguida analisaremos o ICF.

Os participantes da pesquisa tiveram a idade de 18 anos como predominante (40% de ambos os sexos) e a idade de 21 anos como a representativa da minoria (7% das mulheres e 13% dos homens). Vide gráficos 1 e 2:

Gráfico 1: Idade das mulheres



Gráfico 2: Idade dos homens



Quanto à situação conjugal dos pais dos jovens pesquisados, 20% das jovens responderam que vivem em famílias recasadas; 40%, os pais são separados e 40% os pais continuam casados entre si. Os jovens responderam majoritariamente (66%) que os pais continuam com o primeiro casamento e 34% responderam que os pais estão separados, mas sem recasamento.

Outro aspecto trabalhado no questionário que pode influenciar na percepção do clima familiar e na forma como os membros da família se relaciona entre si, é a existência ou não, de irmãos e a posição por ordem de nascimento. Nesse quesito, 20% das jovens e 13,3% dos jovens são filhos únicos; 33% das jovens e 53% dos jovens são primogênitos. Apenas 20% dos jovens e 33% das jovens são caçulas.

O nível socioeconômico revela que 33,30% dos jovens e 26,70% das jovens apresentam renda familiar de R\$2.500,00. 6,7% de ambos os sexos responderam que a família recebe até um salário mínimo de renda mensal per capita. No outro extremo, 20% dos jovens e 6,6% das jovens responderam que a família tem renda mensal entre R\$10.000,00 e R\$20.000,00. Arelado a essa variável está a escolaridade dos pais. Entre as jovens, 47% dos pais têm nível superior completo; 13,30% têm apenas o Ensino Fundamental. Entre os jovens, 33,30% os pais possuem o curso superior completo e 13,30% apenas o pai possui o Ensino Fundamental completo.

ANÁLISE DO ICF

Antes de iniciarmos a análise do ICF é importante destacar que esse instrumento mede as relações familiares a partir do olhar do componente da família que responde ao inventário. Nesse sentido, o objeto do estudo está no campo da percepção do sujeito acerca do seu mundo familiar.

O ICF explora quatro construtos (coesão, apoio, hierarquia e conflito). Dois são considerados positivos (apoio e coesão) e dois negativos (conflito e hierarquia). Segundo Teodoro et al (2009) os dois construtos positivos se correlacionam entre si, ou seja, quanto maior a coesão familiar, maior o suporte emocional de apoio que os filhos receberão dos pais.

A coesão diz respeito ao vínculo emocional. Exemplo de resposta de coesão: “as pessoas sentem-se felizes quando toda a família está reunida”. Nesse construto, a soma das respostas

dos homens foi 25 e a das mulheres foi 24. O apoio diz respeito ao suporte emocional e material entre os membros do grupo familiar. Exemplo de resposta de apoio: “procuramos ajudar as pessoas da nossa família quando percebemos que estão com problemas”. Nessa categoria, a soma das respostas dos homens foi 25 e das mulheres 23.

Nos dois construtos positivos, os jovens pesquisados apresentaram pontuações semelhantes. Sendo assim, verifica-se que não há diferença por gênero. Ou seja, tem-se um indicativo de que moças e rapazes visualizam suas famílias de modo semelhante em relação ao apoio e a coesão.

Hierarquia representa a concentração de poder decisório dentro do grupo familiar. Exemplo de resposta nesse construto: “Uns mandam outros obedecem”. Nesse item a soma de respostas dos rapazes foi 23 e das moças, 25. Conflito representa os níveis de agressividade e crítica dos relacionamentos familiares. Exemplo seriam afirmações como: “as pessoas criticam umas às outras com frequência”. Nesse construto, os homens somaram 24 pontos e as mulheres, 26.

As moças julgam suas famílias mais hierarquizadas e conflituosas do que os rapazes. Esse fato gera diversas hipóteses: a) a pouca idade da maior parte da amostra feminina pode influenciar na percepção de níveis de conflito, embora estudos anteriores com o ICF não tenham revelado correlação entre estas variáveis (TEODORO, et al, 2009; BAPTISTA et al, 2008); b) a hipótese de que as famílias continuem educando os jovens de forma diferente para cada gênero. Ou seja, as meninas devem mais obediência às normas familiares. Essa hipótese está relacionada às questões de gênero e enseja, inclusive, pesquisas a respeito do tema.

É possível, também que as configurações familiares interfiram nos relacionamentos dos seus membros e, dessa forma, afetem o clima familiar. No presente estudo 40% das famílias das jovens são separadas e 20% recasadas. Diferentemente dos 66% dos jovens que dizem conviver em família nuclear intacta. Não estamos afirmando que recasamento ou outra configuração familiar enseje conflito na família, mas a forma como a família encara esses arranjos familiares pode ser o ponto de partida para a análise dos seus conflitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre o clima familiar dos jovens universitários ainda são poucos, principalmente com o uso do ICF. Faz-se necessário que mais pesquisas acerca do tema sejam executadas. Entretanto, considerando que apoio e coesão foram os dois construtos mais altos nesse estudo, podemos afirmar que os jovens pesquisados convivem em famílias que tendem a realizar atividades em conjunto, que buscam apoio mútuo. Em outras palavras, há nessas famílias um sentido de solidariedade entre si.

Apesar da literatura sobre o tema apontar que as relações familiares estão mais igualitárias, não se pode deixar de assinalar a presença, entre os jovens pesquisados, de relações

intrafamiliares hierarquizadas e conflituosas, consideradas quer seja pelos jovens, ou pela sociedade, como indesejadas.

Como conclusão, os dados obtidos nessa pesquisa abrem novas possibilidades de estudos acerca da saúde familiar e a sua função sobre a vida acadêmica de jovens universitários, o que pode ser de grande ajuda no desenvolvimento e prevenção da saúde no âmbito da universidade.

REFERÊNCIAS

- ARGILAGA, M. T. A. Metodologías cualitativas. In: ANGUERA, M. T. (Org.). **Métodos de investigación en psicología**. Madrid: Editorial Síntesis, 1995, p. 513-547.
- BACARAJI, K. M. G. D.; MATURANO, E. M.; ELIAS, L. C. S. Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, 2005, v.10, n.1, jan/abr. p. 107-115.
- BAPTISTA, M. N.; BAPTISTA, A. S. D. Estrutura e suporte familiar como fatores de risco na depressão de adolescentes. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2001, 21(2), p. 52-61.
- BAPTISTA, M. N.; SOUZA, M. S. Associações entre suporte familiar e saúde mental. **Psicologia e Argumentação**, 2008, jul/set, 26 (54), p. 207-215.
- BUCHER, J. S. B. F. Família, lócus de vivências: do amor à violência. Em: FÈRES-CARNEIRO, T. (Org). **Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003, p. 169-183.
- FÈRES-CARNEIRO, T. **Família e saúde mental**. Em: Psicologia: Teoria e Pesquisa. 1992, v8, n. supl, p. 485-493.
- FERREIRA, S. H. A.; BARRERA, S. D. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos de educação infantil. **PSICO**, 2010, v.41, n.4, out/dez, p. 462-472.
- PRATTA, E, M. M.; SANTOS, M. A. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em Estudo**. Maringá, 2007, 12(2), p. 247-256.
- RIVERA-HEREDIA, M. E.; PALOS, P. A. Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares. **Uaricha Revista de Psicología**. 2010, n.14, p. 12-29.
- SANTANA, M. V. M.; CERQUEIRA-SANTOS, E. Avaliação de ansiedade infanto-juvenil e sua relação com o clima familiar e escolar. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, 2014, v.14 n.1, p. 141-151.
- SOUZA, M. S. **Suporte familiar e saúde mental: evidência de validade baseada na relação entre variáveis**. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba, 2007.
- TEODORO, M. L. M.; HESS, A. P. B.; SARAIVA, L. A.; CARDOSO, B. M. Problemas emocionais e de comportamento e clima familiar em adolescentes e seus pais. **PSICO**, 2014, abr/jun. v.45, n.2, p. 168-175.

TEODORO, M. L. M. Alguns instrumentos para avaliação familiar no Brasil. Em: BAPTISTA, M. N.; TEODORO, M. L. M. (Orgs) **Psicologia de família**. Porto Alegre, Artmed, 2012, p. 168-175.

TEODORO, M. L. M.; ALLGAYER, M.; LAND, B. Desenvolvimento e validade fatorial do Inventário do Clima Familiar (ICF) para adolescentes. **Psicologia, Teoria e Prática**. 2009, 11(3), p. 27-39.

UMA COMPREENSÃO TEÓRICO-PRÁTICA DO PRECONCEITO SOCIAL NAS RELAÇÕES ENTRE JOVENS E A COMUNIDADE ESCOLAR

*Daniela da Cruz Miranda Diniz- Graduada em Letras
Centro Universitário de Sete Lagoas (UNIFEMM)
d.cmiranda36@gmail.com*

No contexto escolar ao longo de anos de docência, o exercício da reflexão crítica sobre a prática se torna desnecessário, inútil e algo que por vezes é visto como uma perda de tempo. A discussão e análise das práticas educativas é uma exigência da relação Teórica/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando uma conversa oca, sem conteúdo e a prática, uma militância. Este Trabalho pretende descrever e compreender como se dão as relações entre discentes, egressos e docentes dentro do espaço escolar por meio da análise de um caso de discriminação e preconceito social ocorrido no dia 16 de novembro de 2017, na Escola Estadual Maria Pereira de Araújo, localizada em Ribeirão das Neves. Nesse sentido utilizaremos textos de Dubet, Juarez Dayrell e Durval Muniz de Albuquerque Junior, que trazem os conceitos de Preconceito social, Cultura Juvenil e Território para que possamos refletir e compreender a prática educativa em questão. No momento, que possibilitamos resignificar algumas práticas educativas que foram construídos socialmente, podemos ampliar a forma de olhar, entender e abordar o diferente e as diferenças.

Palavras-chave: Preconceito Social, Jovens; Cultura Juvenil; comunidade escolar.

O intuito desta reflexão é descrever e compreender como se dão as relações de discentes, egressos e docentes dentro do espaço escolar por meio da análise de uma situação de discriminação social ocorrida no dia 16 de novembro de 2017, na Escola Estadual Maria Pereira de Araújo, localizada na região metropolitana de Ribeirão das Neves. Nesse sentido, os principais sujeitos envolvidos em tal situação e o contexto no qual os eventos se deram serão apresentados como ponto de partida para a nossa reflexão. Por isso, buscamos analisar os fatos engendrados por tais atores baseando-nos, principalmente em teóricos que tem como olhar a *Pedagogia* de Paulo Freire e outros relacionados ao tema em questão. Nosso objetivo é, portanto, trazer contribuições para a compreensão e para o desenvolvimento de uma prática educativa mais libertadora. Nas palavras de Paulo Freire:

O homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse ser acabado (...); é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1979, p.27)

Um grupo de egressos e discentes da EJA procurou a direção da escola com o objetivo de solicitar uma autorização para que eles pudessem fazer um grafixo no muro da escola - técnica de pintura que representa uma intercessão entre o grafite e a pichação, isto é, une as duas linguagens em única pintura: as letras da pichação e a preocupação estética do grafite.

Os jovens artistas vinham de uma trajetória dentro da escola marcada por atos de indisciplina, infrequência e retenções. Nesse sentido, faz-se mister considerar a profundidade da palavra de Dubet:

A geografia social da escola pouco a pouco se transformou, com a concentração dos problemas sociais nos bairros “difíceis”. Para que nos convençamos disso, basta observar rapidamente as transformações do vocabulário dos atores e da instituição. O problema das escolas e dos alunos “difíceis” se impôs, em poucos anos, como o ponto no qual se focaliza o conjunto dos problemas sociais: periferias, desemprego, imigração, delinquência, violência, abandono escolar. No vocabulário dos atores, o aluno proveniente da classe operária foi substituído pelo aluno difícil e com dificuldade, que é definido menos por sua situação de dominação do que por sua exclusão. Os professores mudaram o vocabulário: as crianças do povo para as quais a escola deveria assegurar a igualdade de oportunidades são substituídas pelos alunos das regiões “sensíveis”, que é importante integrar à sociedade. Lá onde se via um filho de operário, se vê um caso social. (Dubet, a escola e a exclusão. Trad. Neide luzia de Rezende, pag. 9)

Deste modo, podemos perceber que a escola possui mecanismos sutis de exclusão social. Verificamos que algumas estratégias escolares adotadas para um “bom funcionamento” da instituição escolar, fazem com que uma porcentagem dos jovens seja excluída do sistema. Tal sistema possui regras ocultas e atribuições que muitas das vezes sabemos não pertencer a realidade ali existentes. A exemplo, a escola em seu fazer cotidiano, espera e entende que os pais são pessoas bem informadas e escolarizadas e que possuem condição intelectual de orientar e educar seus filhos, não só nas tarefas em casa, como também nas atividades escolares. E como os alunos possuem tal condição, não estudam ou não correspondem ao modelo de ensino proposto porque não querem. Diante da existência de normas ocultas escolares, percebemos que cada instituição, professores e alunos elaboram quadros educativos bastante diversos, nos quais são amparados em princípios e argumentos de justiça e equidade.

Durantes as aulas os discentes e docentes não se toleravam, o que às vezes ocorria práticas educativas de agressividade verbal em discussões. Essas situações de conflito ocorriam, pois já era esperado um comportamento correspondente a este: “Quando o jovem adentrava naquele espaço, deixava sua realidade nos seus portões, convertendo-se em aluno, devendo interiorizar uma disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimentos. (...) diante desse modelo, a única saída para o jovem era submeter-se ou ser excluído da instituição. (Dayrell, 2007). Como estes jovens não correspondiam a um “padrão ideal”, foram expulsos e/ou transferidos para o turno Noturno na EJA (Educação de Jovens e Adultos) e/ou para outra instituição bem distante desta comunidade. O que acarretou por um tempo problemas também em socializar-se, integrar-se nesta nova modalidade, seja na mesma instituição, seja na outra que se localizava em Belo Horizonte. Dois jovens formaram-se na Eja

– Ensino Médio e os outros dois estão encerrando nesta mesma modalidade na própria instituição. Referente a resolução para esta situação faz-se necessário retomarmos a Dubet, que considera “a escola democrática de massa definida por uma tensão normativa fundamental, tensão que se transforma em desafio pessoal para os indivíduos, que não conseguem “ganhar” numa competição que postula a igualdade de todos e procura estabelecer condições.” Os jovens acionaram uma outra estratégia, em face ao desafio enfrentado naquela instituição.

A solicitação da pintura do muro a diretora se deu ao fato de que a pintura atual estava em péssimas condições, pois havia inúmeras pichações o que era de conhecimento de toda a comunidade escolar. A Direção sempre teve o cuidado de manter o muro bem pintado, porém tais condições não se mantêm dada as frequentes pichações. A atitude deles era a de ajudar a escola, de se integrar novamente e demonstraram o desejo de querer ser reinseridos na instituição. Para Dayrell (2007), os jovens devem construir sua integração em uma ordem escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar. O esforço dos jovens foi na tentativa de remediar algumas situações negativas já passadas de relacionamento entre eles e a escola. Tentativa que sugere, uma outra forma de dizer: “não perdemos a partida, conseguimos resgatar ainda a tempo, nossa dignidade.” Houve subjetivamente, a existência de uma lealdade à escola.

Autorizada a atividade que foi previamente comunicada a vice-diretora do turno da manhã. Os alunos chegaram por volta das sete da manhã para então realizar a árdua tarefa. Válido ressaltar que os jovens compraram e arrecadaram todo o material para a pintura em depósitos próximos da escola. Ao final do 1º turno, os alunos que estavam retornando para as suas casas, viram o trabalho artístico dos jovens com entusiasmo e respeito. A vice-diretora relata que os educandos demonstraram respeito e a reconheceram a arte como já citada Grapixo. Nesse sentido, tal reconhecimento se dá ao de que os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, uns “óculos “pelo qual vêm, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem. Não há, portanto, um mundo real, uma realidade única, pré-existente à atividade mental humana (Dayrell, 1996). E ainda reitera que “os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria.”. Naquele momento, percebeu-se que havia e existia ali, uma cultura juvenil que foi reconhecida por todos os jovens, o que dada a condição, formou-se uma “consciência individual e coletiva” (Enguita, 1990).

A arte desenvolvida pelos jovens, não foi bem aceita pelos professores que por ali passaram e nem aos pais e mães que ao levarem e buscarem os filhos na escola a viram. Os adultos deram-na como um ato de poluição visual e delinquência realizada por um bando de desocupados e vândalos que teria que ser imediatamente retirado da parede. A revolta de todos era tamanha, que até um Policial Militar, membro do Proerd- Programa Educacional de Resistência às drogas e à violência- participou da discussão que houve na porta da escola entre os jovens e equipe da direção. Já outros posteriormente denunciaram o ato a Secretaria De

Estado De Educação de Minas Gerais, através do Disque – Educação, alegando que a direção da escola estava apoiando o vandalismo e dano ao patrimônio público na escola. Instaurou-se um clima de pânico aterrorizante. Segundo eles, algo deveria ser feito de urgente. Segundo Freire (1970), na análise de situação concreta, existencial, de opressão, não podemos deixar de surpreender o seu nascimento num ato de violência que é inaugurado repetimos, pelo que têm poder. O clima que se instaurou na escola cria nos opressores (os professores, Polícia Militar, pais e mães), uma “consciência fortemente possessiva”. Possessiva do mundo e dos homens. O que de acordo com Freire, os opressores “tendem a transformar tudo que os cerca em objetos de seu domínio”. A escola representa um objeto de seu comando. Os jovens sofreram um atentado a sua dignidade, a sua honra e a sua cultura juvenil periférica realizada pela comunidade escolar. A negativa deles em não pintar o muro, foi um protesto não declarado e uma maneira de manter a sua dignidade e sua honra. Nesse sentido, podemos afirmar de acordo com Dubet, “a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão”.

Ainda neste sentido, Albuquerque Jr. (2012), relaciona determinados casos assim ao que chamamos de preconceito, que é conceituado da seguinte forma:

Não precisará ser descrito ou reconhecido com precisão; bastará para ele uma breve descrição, uma assertiva ou um conjunto de afirmações que o definirá previamente e definitivamente, ante que qualquer contato em busca de conhecimento se faça; e o que é mais problemático, é que nenhum contato conseguirá, muitas vezes, debater ou questionar a definição previamente dada. É a estas definições prévias, definições ou descrições que não advêm do conhecimento do outro, mas que nascem da hostilidade, da distância ou do conhecimento do outro. (...). É um conceito apressado, uma opinião, uma descrição, uma explicação, uma caracterização, que vem antes de que qualquer esforço verdadeiro no sentido de entender o outro, o diferente, o estrangeiro, o estranho, em sua diferença e alteridade. (Albuquerque Jr. 2012, pag. 10-11)

Portanto é possível percebermos nesta compreensão teórico-prática de Preconceito que estamos a analisar nesta instituição pública, “são falas arrogantes, de quem se sente superior ou está em posição de hegemonia e que se sente no direito de dizer o que o outro é, em poucas palavras” (Albuquerque Jr. 2012). Associamos também a ideia que Quijano(2007) conceitua como colonialidade do poder:

O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no locus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto

reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. (...). Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia.

Reafirmada a colonialidade do Poder, em face ao problema instaurado, não pelos oprimidos, mas pelos opressores. Estabeleceu-se segundo Freire (1970), a relação opressora é quem inaugura a violência não apenas entre os envolvidos naquele momento e local, mas que também adentrou o ambiente virtual, através da rede social na qual é composta especificamente pelos professores, supervisão e direção da escola. Foram postadas fotos da pintura artística dos jovens com a seguinte legenda: “Encontre os sete erros”. Por conseguinte, seguida de vários comentários ofensivos que questionavam a todo tempo a finalidade, afirmavam que era uma pichação e vários comentavam sobre o que deveria acontecer com aqueles jovens. Interessante observar que, ao mesmo tempo que opinavam professores que tiveram acesso a pintura, pois visualizaram no final do turno. Opinavam negativamente vários outros que sequer haviam comparecido ao ambiente escolar naquela data.

Os jovens durante o diálogo com o vice-diretor e a Polícia Militar se portaram segundo os professores que presenciaram como sem educação, pois responderam o Policial e o vice-diretor de forma agressiva. Foi solicitado pelo policial aos jovens que pintassem o muro novamente. O que não se concretizou. A direção analisou a situação e logo deduziu que toda a comunidade escolar não viu aquela pintura como artística e sim como pichação. Percebeu-se que a comunidade não estava conscientizada ainda sobre aquela arte. Em face ao problema estabelecido podemos perceber segundo Freire (1970), foram proibidos de ser: “a situação de opressão em que se “formam”, em que “realizam” sua existência, os constitui nesta dualidade, na qual se encontram proibidos de ser.” E ainda a forma como os jovens foram chamados de “sem educação”, “de que não respeitavam se que uma autoridade policial”, em A Pedagogia do Oprimido em Freire, podemos entender aquela era sua resposta pelo direito de ser. Como Oprimidos esta é a forma de lutar, de se libertar daquela opressão.

No momento fizeram se necessário amenizar os questionamentos gerados no ocorrido. No dia seguinte ao fato foi realizada uma nova pintura no muro que foi pichada da pior forma novamente, e que depois de apurada a mesma não realizada pelos jovens e sim por um grupo rival. Posteriormente foi realizada uma reunião com os jovens na tentativa de reaproximá-los da escola. Em princípio estavam resistentes, pois se sentiram humilhados e excluídos mais uma vez da escola. Nessa situação vemos claramente os princípios que Freire (1970) chama de Pedagogia do Oprimido:

“aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.”

A direção da escola e o educador de Artes se propuseram a desenvolver um trabalho com os esses jovens com a participação de outros alunos do Ensino médio regular. Com a finalidade de não só de desenvolver a técnica Grapixo, tais como: Grafite, Arte Livre entre outras. Consideramos que de acordo com Freire, que esta pedagogia não pode ser elaborada pelos opressores. E sim “dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização”. No momento que se desenvolve o trabalho coletivo com e para os jovens, se inicia a ação libertadora.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Júnior, Durval Muniz de. Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia. 3ª ed. – São Paulo: Edições MMM, 2012.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell, J. (org.) Múltiplos Olhares: sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp.1105-1128.

DAYRELL, Juarez. Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Trad. Neide Luzia de Rezende. Cadernos de. Pesquisa, n. 119, p.29-45, julho/2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 46ª edição.

LEAO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. Educ. Sociedade, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, dez. 2011.

LEAO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. Cad. CEDES, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, ago. 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educ. rev. [online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277

A REPROVAÇÃO ESCOLAR DOS JOVENS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E A RELAÇÃO COM A “FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL”

Ione Aparecida Neto Rodrigues
ionerodrigues@ymail.com

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica
Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET- MG
CEP- 35720000- Matozinhos- Minas Gerais- Brasil*

Sabina Maura Silva
sabinamaura@gmail.com

*Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação
Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET- MG
CEP: 30.421-169- Belo Horizonte- Minas Gerais- Brasil*

O texto apresenta parte da proposta de pesquisa em desenvolvimento em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais . Objetivou-se compreender no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), quais os princípios que orientam a prática avaliativa dos professores em articulação com formação humana integral. A opção teórico-metodológica feita para a realização da pesquisa é de enfoque qualitativo. Utilizou-se para coleta de dados: análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional, Planos de Cursos , questionários e entrevistas aplicados aos docentes e coordenadores da escola participante da pesquisa. “O objetivo desse texto é refletir sobre a reprovação escolar e sua relação com a” formação humana integral. Defendemos que a avaliação da aprendizagem subsidia a tomada de decisão sobre o processo formativo dos jovens visando à formação humana integral, ou seja aquela que concebe o homem na sua totalidade. Apresentamos a evolução histórica do conceito de “ formação humana “. Refletimos sobre a reprovação escolar e sua relação com a exclusão escolar e social dos jovens da EPTNM. . Constatamos que para 96% dos docentes, participantes da pesquisa , a reprovação é necessária. Isso pode ter consequências drásticas como : contribuir para a formação de autoimagem negativa dos jovens e assim levar essa imagem para os anos posteriores, provocar reprovação e repetência, acarretando mais anos de estudos do que o previsto e até mesmo obrigar o jovem a se evadir. Tudo isso representa fracasso na vida do jovem. Concluímos que a avaliação da aprendizagem é parte integrante do trabalho pedagógico e subsidia a tomada de decisão objetivando uma formação humana integral ,assim, importa que ela seja inclusiva , isto é, que todos jovens estudantes aprendam aquilo que tem a aprender e, por aprender, se desenvolvam integralmente. Nesse sentido todos os procedimentos de ensino e também a avaliação da aprendizagem devem resguardar coerência com o projeto integrado de e para a formação humana integral , pois esses estão sempre subordinados, política e metodologicamente, às suas finalidades e às práticas sociais que as conformam. A avaliação da aprendizagem pode estar a serviço procedimentos de ensino podem estar a serviço da classificação, da seleção, da exclusão ou da perspectiva de integração do saber e da emancipação dos jovens . Assim, consideramos o direito de todos os jovens à formação humana integral, faz-se necessário repensar e reconstruir as praticas avaliativas, de modo que elas dialoguem com pela ideia , considerando as funções a que se destina, antes durante e após o processo formativo. Para que isso ocorra , é preciso planejar e implementar um currículo efetivamente integrador e integrante da prática pedagógica que proporcione compreensões globais, totalizantes da realidade, através da seleção de conteúdos curriculares voltados para a formação integrada.

INTRODUÇÃO

O texto apresenta uma reflexão sobre a reprovação escolar e sua relação com a “formação humana integral” dos jovens da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)¹. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) a formação integral do ser humano, é aquela em que o sujeito é desenvolvido em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas. (BRASIL, 2013, p.34) .

Apresentamos parte da proposta de pesquisa em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET- MG), na Linha II - processos formativos em educação tecnológica, com o título: “Avaliação da aprendizagem na Educação Profissional Técnica de Nível Médio(EPTNM): diálogos com a formação humana integral “.

O interesse pelo campo da avaliação da aprendizagem, especialmente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) , dá-se por este se constituir de um contexto relacionado a uma multiplicidade de aspectos que se entrelaçam no processo de ensino e aprendizagem, ou seja ao “trabalho pedagógico”² . Para Villas Boas(2003), a “expressão trabalho pedagógico” refere-se ao trabalho realizado pela escola como um todo e, em sentido restrito, resulta da interação do professor com o seus alunos em sala de aula, convencional e em outros espaços” (VILLAS BOAS,2003, p.203).

Essa formação não pode se centrar exclusivamente nos conteúdos voltados para o acesso ao ensino superior, tampouco o foco pode ser a formação instrumental para o mercado de trabalho, centrada na lógica das competências para a empregabilidade, pois, na atualidade, não se compreende uma educação profissional reconhecida como mero instrumento de política assistencialista ou ajustamento direto às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os jovens cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. (BRASIL, 2013, p.34),

Faz-se necessário estabelecer a superação da abordagem tradicional da formação profissional baseado somente na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas. A educação profissional demanda além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho.(BRASIL, 2013, p.209).

1 Conforme Ferretti(2002) a Educação Profissional refere-se aos processos educativos que têm por finalidade desenvolver formação teórica, técnica e operacional que habilite o indivíduo ao exercício profissional de uma atividade produtiva. No Brasil, a denominação educação profissional é recente, tendo sido empregada na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

2 Nesse texto adotaremos a expressão “organização do trabalho pedagógico”, por se tratar de uma visão ampliada do processo ensino e aprendizagem segundo VILLAS BOAS(2003, 2007, 2017)

Nessa perspectiva a educação profissional demanda uma formação humana integral entendida como uma formação de sujeitos sociais plenos. Importa ressaltar que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) Nº 9384/96, em seu artigo 39, prescreve que a educação profissional deve conduzir o cidadão “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” intrinsecamente integrada às diferentes formas de educação trabalho, à ciência e à tecnologia.

Porém, cotidianamente, as práticas avaliativas na escola tendem a cumprir uma lógica burocrática, que visa a atender ao sistema escolar numa rotina de aferir notas ou conceitos ao final das unidades e semestres para que a escola tenha sua organização sistêmica completa. Sobre esse assunto Hoffman (2003) ressalta a relevância de uma reflexão e tomada de consciência por parte dos educadores sobre o entendimento distorcido acerca do que seja uma avaliação, pois normalmente compreendem-na como sendo apenas uma análise de resultados totalmente separado da ação educativa. (HOFFMAN, 2003 p. 45-56)

Defendemos que a avaliação da aprendizagem subsidia a tomada de decisão sobre o processo formativo dos jovens visando à formação humana integral, ou seja, aquela que concebe o homem na sua totalidade

A opção teórico-metodológica feita para a realização da pesquisa é de enfoque qualitativo, na forma de estudo de caso. O estudo de caso, entre as várias formas possíveis adotadas pela pesquisa científica, mostrou-se o mais compatível, à investigação que se pretende fazer, pois é uma “categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133), e que objetiva propiciar o exame detalhado de uma situação em particular ou de um evento que somente apresenta sentido quando apreciado e compreendido no contexto em que acontece.

Os sujeitos de pesquisa são os docentes que lecionam as disciplinas da formação geral, da parte diversificada e da formação específica que compõem o plano curricular da escola investigada, além dos coordenadores e chefes de departamento.

Utilizou-se, ainda, para coleta de dados, questionários aplicados para os docentes, além de entrevistas semiestruturadas realizados com para os coordenadores ou chefes de departamento.

FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

A ideia de formação expressa o alcance de um modo de ser, mediante um devir. Nessa perspectiva a formação humana alude à ideia de que a humanização do homem é um processo, uma vez que nasce incompleto e vai se humanizando no transcorrer da vida, em contínua transformação. Sobre o conceito de formação humana Severino (2006) afirma que esse conceito é aberto como o próprio ser humano, enfatiza o autor:

[...] formação é do humano; o humano está em formação. Formação tem sentido vasto, que se inicia na relação, ou seja, na inserção do homem no mundo, que requer amplitude e abertura do ser para o mundo, no sentido de autoformar-se e isso sugere “um” ir sempre ao encontro de si, do outro e do mundo.(SEVERINO,2016,p,16)

Congruente com esta posição as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, explica que

educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta.[...] Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena(BRASIL,2013. p.18)

Nesse sentido, a educação não é apenas um sistema organizacional e instrucional formal, mas fundamentalmente um processo formativo do humano. Porém, a ideia de formação humana é uma concepção antiga na história da humanidade, diferentes espaços e contextos da história da humanidade geram diferentes significados para o termo .

A Grécia é o berço de nossa civilização é importante , pois, verificar a contribuição dos gregos na área da Educação, mais especialmente , no campo da formação humana. A obra, Paideia: A formação do homem grego, de Werner Jaeger, é considerada um clássico da educação e da história da filosofia antiga e contribui para compreender os sentidos da formação subjacentes à concepção da pólis grega.

O autor afirma que, os gregos deram o nome de paideia a “todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição, tal como nós o designamos por Bildung”. O termo formação (Bildung), na língua alemã, é carregado de sentidos relacionados à ideia de imagem (Bild) e de forma, apresentando-se como um processo educativo que visa dar uma forma ao ser humano, conforme uma imagem ideal que dele se estabelece. Bildung é a tradução alemã para o termo grego Paideia, o qual traduzimos por “formação” ou por “cultura”, mas carrega consigo o sentido de uma formação harmônica do todo da personalidade, em suas variadas possibilidades, de modo a viabilizar a realização da obra de arte mais sublime: a bela personalidade individual humana.(JAEGER,2001, p.01)

A Paideia era, desta forma, o entrelaçamento da formação humana, da ideia do florescimento de uma cultura ampla e geral, dos sentidos da civilização e do processo educativo. Paideia consistia, para o mundo grego, um dado ideal do cultivo e da conduta: instrução, educação, capacidade para aprender, talento para compartilhar o aprendizado e multiplicá-lo, curiosidade intelectual, desejo de saber e de compartilhar do saber com o outro. Buscar a Paideia era, para gregos na antiguidade , procurar algo do homem em sua almejada essência;

era construir um discurso que perpassasse a utopia da aretai: conceito grego relativo às virtudes da polis clássica: “bravura, ponderação, justiça e piedade” – quando se tratasse da alma; “saúde, força e beleza”, quando se compreendia o físico (JAEGER, 2001, p.534).

Educação e formação humana, para os gregos eram processos que tinham significados diferentes. A Educação tinha um significado de *techne*, de um conjunto de conhecimentos e aptidões profissionais transmissíveis, enquanto a formação do homem continha à ideia de criação de um tipo ideal de homem, intimamente coerente e claramente definido (JAEGER, 2001). A formação não seria possível sem se oferecer ao espírito uma imagem do homem tal como deve ser, e, nesta, o fundamental era a beleza, no sentido normativo da imagem desejada, do ideal. A formação envolvia e manifestava-se na forma integral do homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior.

Dando um salto na história da humanidade em busca dos diferentes sentidos para a ideia de formação humana, encontramos na *Ratio Studiorum* ou o plano educacional que a Companhia de Jesus pôs à frente dos seus colégios nas mais variadas partes do mundo (inclusive no Brasil).

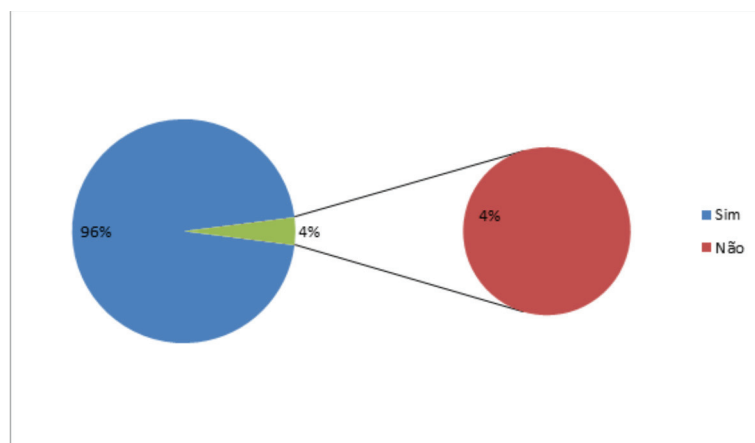
O *Ratio* prescreve que os conhecimentos são adquiridos por meio do exercício de modelos, cuja repetição, feita na forma de exemplos, acontece como um treinamento constante da ação. Não basta apenas estudar: é necessário garantir que o conhecimento adquirido fosse transmitido da melhor forma.

REPROVAÇÃO ESCOLAR: EXCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL

Para Esteban (1999), “qualquer reflexão sobre a avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão escolar”.(ESTEBAN,1999, p.7). Nesse sentido, a avaliação,torna-se um fator que pode favorecer a emancipação dos jovens através dos processos educacionais, ou, ao contrário, poderá também ser elemento de manutenção da exclusão.

Para Luckesi(2011), do ponto de vista pedagógico, não existe nenhuma razão para a reprovação. Em sua visão, a reprovação constitui um fenômeno que historicamente tem a ver com a ideologia,segundo a qual o insucesso do estudante é exclusivamente responsabilidade sua.(LUCKESI, 2011, p.428). Para 96% dos docentes respondentes da pesquisa, a reprovação é necessária, como pode ser constatado no gráfico abaixo:

Gráfico 1- Distribuição percentual das indicações de respostas para a questão:
Você considera necessária a reprovação?



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados .

É importante esclarecer que a reprovação escolar é uma situação do aluno em relação à série cursada, que o impede de cursar a série adiante no ano letivo posterior. Porém, o conceito de repetência escolar está dentro da análise de transição entre séries. Um estudante que cursou uma série em determinado ano pode estar em três situações diferentes no ano posterior. Ele pode estar em uma série adiante, tendo sido então promovido; pode não estar mais em um estabelecimento de ensino, tendo então evadido; ou pode estar cursando a mesma série novamente, sendo então repetente.

Além disso, é possível concluir que tanto um estudante ser reprovado e não ser repetente no ano letivo posterior (pode evadir) como um estudante ser repetente sem ter sido reprovado no ano letivo anterior (pode ter abandonado a escola).(FARIA,2011,p.03)

Os números são relevantes e reveladores da natureza social excludente da escolarização. Luckesi(2011) assevera que, oferecer ensino aos estudantes e reprová-los são atos contraditórios. “Quem ensina tem como objetivo o aprendizado do outro, A reprovação aborta o ato de ensinar e aprender”. (LUCKESI,2011, p.429).

Todavia, é importante ressaltar o argumento de Faria(2011), para o qual as análises sobre a reprovação escolar muitas vezes se confundem com uma política educacional implementada no país denominada Progressão Continuada³.

3 Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, a progressão continuada é uma das formas de garantir o acesso e a permanência do aluno à escola, possibilitando o combate à evasão escolar, à distorção idade-série e a prevenção da repetência. Entre estas formas de organização escolar, ela vem sendo adotada como prática nas redes de educação de estados e municípios.Uma de suas características é a organização do ensino por ciclos de aprendizagem, que pressupõem a não-reprovação ou repetência do aluno por um período que pode variar entre dois e quatro anos. Nesse contexto, ele vai passando automaticamente pelos anos escolares, sendo avaliado ao final de cada ciclo. (ACADEMIA QEDU,2017)

O que nos parece ir ao encontro do pensamento dos docentes, uma vez que justificam a posição favorável à reprovação, quando não há uma efetiva aprendizagem. O que podemos constatar nas falas dos docentes quando indagados: Você considera necessário reprovar o estudante?

Sim . No caso em que ele(estudante), não consegue acompanhar a matéria que ele precisa para o próximo período.(E 7)

Sim. [...] tem muito estudante que não tem uma base.[...](E6)

Sim. É importante para o crescimento do aluno. Faz parte. (E5)

Não. Acompanhamento efetivo(E8)

Os excertos acima evidenciam o pensamento dos docentes da necessidade de garantia da continuidade das aprendizagens ao longo da escolarização, entendendo que há uma graduação dos conteúdos durante o percurso escolar.

A recuperação da aprendizagem pode ser uma estratégia para progressão dos estudantes e diminuição dos índices de reprovação e evasão escolar, com fins de melhoria da aprendizagem. A LDB Nº 9394/96 em seu inciso V, art. 24, letra “e”, institui a obrigatoriedade de estudos de recuperação da aprendizagem, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus respectivos regimentos. Assim no intuito de garantir a superação das dificuldades do estudante durante seu percurso escolar, as práticas de recuperação devem ser implementadas obrigatoriamente, como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, e os aspectos operacionais da recuperação precisam estar definidos no regimento de cada unidade de ensino.

Contudo, sob a perspectiva de uma avaliação formativa comprometida com a formação humana integral dos jovens, a estratégia na recuperação não pode pautar-se pela repetição dos conteúdos não aprendidos, mas um trabalho diferenciado, com a utilização de novas estratégias que possibilitem ao aluno apreender conhecimentos suficientes que lhe possibilitem avançar para os anos seguintes

LUCKESI(2017) em uma publicação do seu blog afirma que são três os usos possíveis dos resultados da avaliação, quando ela está sendo praticada em relação a um sujeito: uso diagnóstico, uso probatório e uso seletivo.

O uso diagnóstico é aquele que, frente à qualidade dos resultados, subsidia o docente proceder correções ou intervenções no seu percurso tendo em vista “atingir o resultado desejado”; O uso probatório ocorre quando, após a coleta de dados e sua qualificação, o docente decide transformar processo do ato avaliativo em um ordenamento de todos os participantes, segundo uma escala de qualidades com variação do superior para o inferior, ou, ao contrário, do inferior para o superior, definindo uma faixa dessa escala, dentro da qual se situam os “aprovados” e fora da qual se situam os “reprovados”; O uso seletivo dos resultados da

investigação avaliativa, comumente, está presente em toda e qualquer situação, onde ocorre a concorrência por uma vaga.

CONSIDERAÇÕES

Concluimos que a avaliação da aprendizagem é parte integrante do trabalho pedagógico e subsidia a tomada de decisão objetivando uma formação humana integral, assim, importa que ela seja inclusiva, isto é, que todos jovens estudantes aprendam aquilo que tem a aprender e, por aprender, se desenvolvam integralmente. Nesse sentido todos os procedimentos de ensino e também a avaliação da aprendizagem devem resguardar coerência com o projeto integrado de e para a formação humana integral, pois esses estão sempre subordinados, política e metodologicamente, às suas finalidades e às práticas sociais que as conformam. A avaliação da aprendizagem pode estar a serviço procedimentos de ensino podem estar a serviço da classificação, da seleção, da exclusão ou da perspectiva de integração do saber e da emancipação dos jovens.

Constatamos a necessidade de encarar a avaliação vinculando-a ao desafio da aprendizagem dos jovens, o que requer o esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação.

Comprovamos o uso probatório da avaliação, uma vez que, a grande maioria dos docentes consideram que reprovação escolar uma recurso metodológico válido. Encontramos nos escritos de LUCKESI(2011) essa mesma constatação, quando o autor afirma que, apesar dos educadores estudar e compreender as diferenças fundamentais entre os atos de avaliar e examinar se dispõem a trabalhar com os recursos da avaliação e atuar como examinadores.

Entre os fatores que colaboram para a prática do exame está a replicação de condutas pedagógicas decorrentes do abuso dos exames na vida dos docentes, onde essa prática funciona automaticamente em consequência de hábitos arraigados, da dor do trauma ou de abusos sofridos, acarretando uma resistência psicológica à mudança.(LUCKESI, 2011, p.222-225).

Todavia, segundo Vasconcelos(2002), a reprovação escolar deve ser superada uma vez que é fator de discriminação e seleção social e fator de distorção do sentido da avaliação. Para o enfrentamento do problema da reprovação faz-se necessário manter a qualidade do ensino, através de um sério compromisso com a aprendizagem, por parte dos educadores, considerando o enraizamento histórico de todos os sujeitos envolvidos no processo escolar além da não imposição de uma proposta avaliativa sem, sem a aceitação e interiorização dos educadores. (VASCONCELOS, 2002, p. 105 - 112).

Para Depresbiteris e Tavares(2009) a avaliação deveria garantir o acompanhamento e orientação dos jovens estudantes na progressão de suas aprendizagens, apresentando as deficiências na sua formação com o intuito de saná-las ou superá-las. (DEPRESBITERIS; TAVARES,2009, p.54).

Entretanto, o ato de avaliar, numa dimensão formativa, conforme defendido nesse texto, por ser construtivo e constituinte de uma formação humana integral, exige diálogo negociação. O ato de avaliar, nessa perspectiva, não oferece à autoridade pedagógica o exacerbado poder de aprovar ou reprovar, mas sim o subsídio para construir, com o educando, os melhores resultados da ação pedagógica.” (LUCKESI, 2011, p.213).

A avaliação da aprendizagem pode estar a serviço da classificação, da seleção, da exclusão ou da perspectiva de integração do saber e da emancipação das pessoas. Sendo assim, torna-se necessário repensar e reconstruir as práticas avaliativas, de modo que elas dialoguem com um projeto de formação humana integral

Para que isso ocorra, é preciso planejar e implementar um currículo efetivamente integrador e integrante da prática pedagógica que proporcione compreensões globais, totalizantes da realidade, através da seleção de conteúdos curriculares voltados para a formação integrada. Ramos(2014), nos lembra que na EPTNM, numa perspectiva integrada é preciso relacionar parte e totalidade, conhecimentos gerais e específicos, contemporaneidade e historicidade, o que depende de uma postura epistemológica (RAMOS, 2014, p. 105-109).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 13 de janeiro de 2017.
- _____. MDE; SEB, DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- _____. Resolução nº 6/2012, de 20 de setembro de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. MEC/CNE/CEB, 2012.
- _____. PARECER, C. N. E. CEB nº 05/2011. **Diretrizes Curriculares para o ensino Médio-DCNEM**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/index.php>.
- CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Resolução CEPE 01/14, de 24 de janeiro de 2014**. Consolida as Normas Acadêmicas aplicadas a todos os Cursos de EPTNM (EPTNM) ofertados pelo CEFET-MG. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, Belo Horizonte, MG, 24 jan. 2014. Disponível em. Acesso em: 02 setembro 2017.
- DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. **São Paulo: Senac**, 2009
- ESTEBAN, Maria Tereza. **A avaliação no cotidiano escolar**. In. ESTEBAN, Maria Tereza (org.) Avaliação uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro, DP&A Editora, p. 7-28, 1999.
- FARIA, E. M. **Os alunos reprovados no Brasil: uma análise das proficiências e das taxas de abandono por meio das avaliações Prova Brasil e Pisa**. In: Estudando Educação – Portal de Estudos e Pesquisas em Educação, 2011.

FERNANDES, Domingos. Avaliação alternativa: perspectivas teóricas e práticas de apoio. In: **Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação**. Futuro Eventos, 2005.

FERRETTI, C.J. Educação profissional. In: **Dicionário Gestrado/UFMG**. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=253> Acesso em: 13/12/2016.

HANSEN, João Adolfo. **Ratio Studiorum e Política Católica Ibérica no século XVII**. In: HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. O cenário da avaliação no ensino de Ciências, História e Geografia. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

JAEGER, Werner Wilhelm, 1888-1961. **Paidéia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. 4ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Componente do ato pedagógico**. Cortez editora, 2011.

<http://luckesi.blogspot.com.br/2017/12/130-uso-dos-resultados-da-avaliacao-em.html> acesso em 12 de setembro de 2017

RAMOS, Marise Nogueira. ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DA CONCEITUAÇÃO À OPERACIONALIZAÇÃO. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 39, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana**: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e pesquisa*, v. 32, n. 3, 2006.

TRIVISIOS, Augusto NS. Introdução à pesquisa em ciências sociais. **A pesquisa**, 1987.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**. São Paulo: Libertard, 2002.

VEIGA, I. P. A; ARAUJO, J. C. S. **O projeto político-pedagógico: um guia para a formação humana**. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) Quem sabe faz a hora de construir o projeto político- pedagógico. Campinas: Papirus, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria De Freitas . **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Papirus Editora, 2008.

DA RECONSTRUÇÃO DE UM GRÊMIO ESTUDANTIL: DEMANDAS DE VOZ, CONTROLE E RESISTÊNCIA

Miriam Leite

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ/ProPEd-UERJ
miriamsleite@yahoo.com.br

Luiz Eduardo Espindola de Souza

ProPEd-UERJ
leduespindola@gmail.com

Roberta Fernandes Gonçalves

ProPEd-UERJ
betajferg@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nos anos de 2014 a 2016, participamos do projeto de pesquisa *O Grêmio e outros espaços-tempos de diálogo político da juventude contemporânea: possibilidades na educação escolar*¹, proposto e desenvolvido em parceria com estudantes e docentes de uma escola pública estadual de ensino médio, situada na região norte da cidade do Rio de Janeiro.

De acordo com a proposta do projeto, a temática da atuação política estudantil foi tratada a partir dos “estudos teóricos acerca da perspectiva da diferença (DERRIDA, 2007, 2001, 1994, 1991; BUTLER, 2008, 1997; SCOTT, 2005, 1995), bem como mediante leituras sobre o contexto político contemporâneo (MOUFFE, 1996; HARDT & NEGRI, 2005a, 2005b)” (LEITE, 2014, p. 2). Com base nesses suportes teóricos e com a incursão na escola pautada nos pressupostos da perspectiva colaborativa da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011; COSTA, 2002), o grupo de pesquisa pretendeu problematizar identificações socialmente recorrentes sobre a juventude, a participação política e a escola, a partir do que fora concluído em investigação anterior realizada por esse coletivo:

De um lado, a atribuição de desinteresse político pela juventude pareceu ruidosamente abalada pelas manifestações públicas que ocorreram em todo o país no ano passado e que pareceram acionar uma onda de mobilizações sociais que ainda perdura. De outro, a formação para a participação política pela escola – uma das instituições que entendemos que, de fato, podem participar de tal empreendi-

1 No contexto das atividades do *Grupo de Estudos sobre Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude-DDEEJ*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ e coordenado pela professora Miriam Leite. A pesquisa em foco contou com financiamento FAPERJ.

mento – encontra obstáculos diversos para a sua efetivação (LEITE, 2014, p. 4-5).

QUESTÕES DE PESQUISA

Atentos às contradições dessas identificações, no transcurso desta pesquisa, pudemos perceber não somente as possibilidades da participação política juvenil no âmbito da sua educação escolar, senão que são grandes as efetivas dificuldades para a atuação discente nesse espaço-tempo. Entre as perguntas levantadas quando da proposição do projeto (LEITE, 2014, p. 4), trazemos para este artigo as seguintes indagações: o que os estudantes enunciam esperar do grêmio na contemporaneidade? Como os distintos sujeitos da escola significam a participação política estudantil?

IDENTIFICAÇÕES DA JUVENTUDE

Antes de avançar na apresentação da pesquisa, explicitamos evitar a noção de *identidade jovem/juvenil*, optando por abordá-la em termos de *identificação*, de modo a destacar a intenção de evitar qualquer tipo de essencialismo identitário no estudo desenvolvido. Não consideramos a existência de uma juventude homogênea e integral, que contenha algum vínculo objetivo – isto é, que não dependa de interpretação – com aquilo que costumamos chamar de realidade. Concebemos uma juventude de identificação instável, cujas diversas enunciações que a tentam definir disputam visibilidade nas distintas contingências sociais nas quais vai sendo mobilizada. Ainda que se privilegie o uso do referencial etário para se pensar a juventude, tal abordagem também envolve critérios arbitrários, na medida em que tanto a definição das faixas etárias como o próprio sentido dessas idades se colocam igualmente contingentes.

Nesse sentido, buscamos apoio nas teorizações de Butler (2008, 1997) e Derrida (1991), para tratar dos processos sociais de significação e de construção das identificações que se desenvolvem nas trajetórias individuais e coletivas dos sujeitos. Concordando com a teorização de Jacques Derrida (1991) sobre os processos de construção social da significação da linguagem, assim como a apropriação dessas teorizações por pensadoras do feminismo, como Judith Butler (2008, 1997) e Joan Scott (1995, 2005), temos trabalhado com “a proposição de identificação performativa da juventude [...], que tem informado a concepção e o desenvolvimento dos nossos estudos, por julgarmos que a noção da performatividade do gênero, conforme desenvolvida por Judith Butler, pode ser estendida aos demais processos sociais de identificação” (LEITE, 2017, p. 26-27).

Importa pensar nesses processos sociais de identificação, pois influenciam de maneira significativa nas disputas em torno da constituição de políticas públicas direcionadas à juventude e também na efetividade e na construção e divulgação de suas demandas como sujeitos sociais coletivos (RETAMOSO, 2009). Dito de outro modo, as demandas da juventude configuram importante eixo de constituição da pessoa jovem e podem indicar não apenas o que,

a esse respeito, transborda da ordem social, como também o tamanho das brechas de atuação nessa ordem social.

O grêmio, então, é problematizado, nesta pesquisa, para se ponderar sobre seu papel, em seu vínculo com a escola, o jovem e a sociedade, entendendo-o como um espaço potente para a expressão de demandas desse agrupamento social, o que, por sua vez, expõe sua ação na constituição do que se entende socialmente como juventude.

QUESTIONÁRIO

O objetivo deste trabalho não é construir uma hipótese ou uma narrativa generalizante sobre a participação política da juventude na escola, ou, mais especificamente, sobre o grêmio estudantil na atualidade. De outro modo, o intuito inicial da nossa investigação foi buscar, em uma contingência específica, elementos que orientassem a aproximação às questões já expostas em torno de possibilidades de mobilização política juvenil na contemporaneidade.

Pautados nos pressupostos teóricos da pesquisa-ação na perspectiva de Michel Thiollent (2011) e de Maria Vorraber Costa (2002), este projeto de investigação tornou-se, efetivamente, espaço-tempo de construção e de visibilização das demandas expostas pelos estudantes, em relação tanto à escola em geral quanto ao grêmio em particular. Uma das formas de enunciação de suas demandas deu-se por meio de um questionário respondido por 1.127 alunos, em um universo de 1.692 estudantes matriculados na instituição em foco (67,7% de participação com 65,7% dos questionários válidos).

A partir da pergunta (fechada) “Você já participou ou participa de alguma organização política?”, observa-se que, conforme quadro a seguir, o número de estudantes que respondeu positivamente foi bem restrito. Quando 93,3% de um grupo expressivo de alunos de uma escola diz que nunca participou de alguma organização política, podemos nos questionar sobre o que leva a esse baixo índice de participação: seria a propalada falta de interesse político da juventude dos nossos dias ou indicaria falta de espaço para participação política dessa juventude na escola e na sociedade?



Outra demanda dos estudantes aparece em resposta à questão (aberta) “O que acontece na escola, mas você gostaria que acontecesse?”. Nas respostas, observamos que as alunas e alunos apresentam muitas demandas relacionadas a aulas, tanto citando a falta de dinamismo do currículo escolar (“aulas mais interessantes”, “aulas mais produtivas, como aulas fora da escola”, “aulas práticas” etc.), quanto a reivindicação da incorporação de outras temáticas de estudo (“aulas de dança”, “teatro”, “aula de maquiagem” etc.). Além disso, também se mencionam “mais atividades extracurriculares”, o que entendemos expressar desejo por lazer, que também incluem “passeios”, “festas”, “show de talentos”, “palestra e sarau”, entre outros.

Há, também, diversas demandas em relação à infraestrutura escolar. Nas respostas dos questionários encontramos, por exemplo, pedidos de “mais papel higiênico no banheiro”, “melhora da própria estrutura da escola”, “lanche melhor, ter computadores melhores nas salas de aula”, “wi-fi”, “melhorar as condições do banheiro”, “menos alunos, mais professores na sala” etc.

Outro aspecto interessante nas respostas a essa pergunta se refere à questão da participação, bem como à da igualdade. A demanda por participação pode ser exemplificada quando os estudantes reivindicam “respeito com a opinião dos alunos e a voz dos alunos”, “que as vontades dos alunos sejam aceitas pela escola”. No que se refere à igualdade, temos, entre outras semelhantes, as seguintes expressões: “os alunos e professores se respeitassem mais”, “diminuir a agressividade dos funcionários, professores, diretor(as) e funcionário em geral”.

Pensando mais dedicadamente ao grêmio, a pergunta feita foi “O que você espera de um grêmio no Colégio?”. Algumas demandas dos estudantes em relação ao grêmio coincidiram com algumas que foram feitas em relação à escola. Dentre essas, a mais predominante envolveu variações da palavra melhor em referência a aspectos diversos da vida escolar. A visão da existência do grêmio estudantil como uma organização que possibilite efetuar melhorias na escola foi muito repetida nas respostas dos alunos.

Ademais, uma demanda bastante recorrente se vinculou ao direito à participação dos estudantes nas decisões escolares, indicando-se uma necessidade de direito à participação que parece não se exercer naquele ambiente escolar. O grêmio estudantil, deste modo, é percebido, na visão de parcela desses alunos, como um espaço, no qual se podem construir novas possibilidades na relação entre os sujeitos escolares.

GRÊMIOS EM DISPUTA

A escolarização é por nós trabalhada a partir de Masschelein e Simons (2012), que percebem a escola como um lugar de abertura de mundo. Para os autores, a escola é uma das invenções humanas “mais habilitada em criar a igualdade [...]”. É exatamente no (re)conhecimento disso que o sonho da mobilidade social, do progresso social e da emancipação [...] é nutrido” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2012, p. 68). Essa igualdade não se baseia na ciência, mas sim num “ponto de partida prático que considera que ‘todo mundo é capaz’ e, portanto, que não há motivos ou razões para privar alguém da experiência de habilidade, ou seja, a

experiência de ‘ser capaz de’ (RANCIÈRE, 1991)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2012, p. 69). E, através desse pressuposto de igualdade que se desdobra num princípio de capacidade – “ser capaz de” –, a introdução dos jovens na escola lhes permite estar em um lugar que os compreenda como capazes a exercer a participação política. Entretanto, essa visão da educação escolar disputa com outras concepções o sentido de escola que predominará na ordem social, e nossa pesquisa identificou tal quadro também no recorte empírico investigado.

Nas entrevistas realizadas, registraram-se diferentes propostas de grêmio estudantil:

Gestora: [...] Eu sempre quis, porque, logo no início da gestão, nós tivemos um grêmio fantástico. [...] E eu tinha saudade daquilo. De ter mais um braço na colaboração da escola. [...].

Aluna, 16 anos, 2ª série: E, às vezes, a gente acha que o movimento estudantil é só secundarista, ele só tá baseado na escola, ele é essa coisa pequena. E o que eu acho que o [estudante] está tentando passar é exatamente isso, que o movimento estudantil secundarista não é nada pequeno. O movimento secundarista, ele sempre foi o que protagonizou a maior parte das lutas no nosso país, entendeu?

Se encontramos, nas respostas ao questionário aplicado no Colégio, forte preocupação com as aulas e a infraestrutura da instituição, nas entrevistas e conversas desenvolvidas ao longo da pesquisa, explicitaram-se outras perspectivas. A fala discente acima transcrita foi recorrente entre aquelas e aqueles que se mobilizaram pela reorganização do grêmio. Atribuíram à entidade papel político ampliado, que ultrapassava os muros da escola, e se ocupava também dos destinos da nação.

Por outro lado, tais vozes enfrentavam forte oposição de parte do corpo docente e gestor do Colégio, que, não apenas em entrevistas formais, como também em atuação cotidiana registrada nas observações participantes da pesquisa, opunham-se à ação política autônoma e socialmente engajada por parte dos estudantes. Conforme exemplificado pelo depoimento de uma das gestoras acima transcrito, havia interesse pela reestruturação do grêmio estudantil, porém o direcionamento da sua performance não se mostrava consensual. Constam, em nossas anotações de observação, avaliações do antigo grêmio, por parte de estudantes, bastante divergentes da que foi expressa pela gestora entrevistada: o grêmio, por ela qualificado como “fantástico”, foi por diversas vezes identificado por alunas e alunos como “pelego” ou “cooptado”.

CONSIDERAÇÕES

Chama a atenção que, para além da pouca experiência política anterior informada pela grande maioria das/dos estudantes à pesquisa, o efetivo engajamento discente na reestruturação do grêmio estudantil observado no período de realização do projeto, foi relativamente restrito.

Retomando-se as questões de pesquisa focalizadas neste trabalho – o que os estudantes enunciam esperar do grêmio na contemporaneidade? Como os distintos sujeitos da escola significam a participação política estudantil? – conclui-se que, no recorte empírico investigado, conviviam demandas de alcance local com interesses políticos mais amplos. Entretanto, outra disputa acerca do grêmio estudantil identificada pela pesquisa pode oferecer pistas para a interpretação do quadro acima referido, de certo desinteresse por essa entidade: verificamos predominar, entre as gestoras, um entendimento do grêmio que o restringe ao apoio ao trabalho de gerenciamento do Colégio, recusando-se o engajamento político estudantil mais social e contestador. Há diversos registros de ações contrárias à participação política das/dos estudantes no Colégio, o que supomos ter efetivamente esvaziado a adesão discente ao grêmio.

É sabido que a ordem social não favorece a politização da população em geral, e sua parcela discente não parece ser exceção a tal regra. Desse modo, aquelas e aqueles estudantes que se mobilizaram pela reorganização do grêmio não aceitavam a versão cooptada da entidade e se deparavam com impedimentos diversos à sua atuação no Colégio.

A potência da mobilização estudantil, que possibilite à juventude exercer a política na escola, parece, portanto, relacionar-se com o nível de abertura participativa nos contextos escolares em que os jovens estão inseridos. Daí que se torna importante se pensar na imbricação entre política, juventude e escolarização.

A pesquisa confirmou, ainda, a pertinência da concepção performativa da identificação da juventude: na contingência investigada, pareceu-nos flagrante que a/o estudante alienada/o que parte das/dos adultos narravam era constituído a partir também da ação dessas/es mesmas/os adultos. Enunciavam jovens estudantes manipuláveis, “fogo de palha”² que entendemos que buscavam apagar por meio de medidas repressivas diversas e cotidianas. Entretanto, interpretamos a efetiva reinauguração de um grêmio independente, ocorrida ao fim de dois anos de trabalho discente com esse propósito, como sinal de que a disputa pelos sentidos que pode a entidade estudantil assumir na contemporaneidade está longe de se encerrar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUTLER, J. *Problemas de gênero*. Feminismo e subversão da identidade. São Paulo: Objetiva, 2008.

_____. *Excitable speech*. A politics of the performative. New York: Routledge, 1997.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: _____. (org.) *Caminhos investigativos III*. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 93-118.

2 Expressão utilizada pela gestora entrevistada para se referir ao pouco interesse dos estudantes pelo grêmio.

DERRIDA, J. *Força de lei*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. *Limited Inc*. Campinas: Papirus, 1991.

HARDT, M. & NEGRI, A. *Império*. São Paulo: Record, 2005a.

_____. *Multidão*. Guerra e democracia na era do império. São Paulo: Record, 2005b.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da Escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOUFFE, C. *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1996.

LEITE, M. *O grêmio e outros espaços-tempos de diálogo político da juventude contemporânea: possibilidades na educação escolar*. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro, FAPERJ/UERJ, 2014.

_____. No 'Colégio dos alunos, por alunos, para alunos': feminismo e desconstrução em narrativas das ocupações. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 19, p. 23-47, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647807> Acesso em: 9 jan. 2018.

RETAMOZO, M. Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. *Cinta Moebio*, n. 35, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=101119090003>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SCOTT, J. O enigma da igualdade. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, jan./abr. 2005, p. 11-30. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 28 jan. 2018.

_____. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto

Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

PEDAGOGIA FREIREANA EM PROCESSOS EDUCATIVOS COM A JUVENTUDE: APONTAMENTOS A PARTIR DE ABORDAGENS SOBRE PROJETO DE VIDA

Rachel Omoto Gabriel

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

rachelomoto@gmail.com

Considerando a hipótese de que os jovens são os entes societários mais suscetíveis às vulnerabilidades impingidas pelas condições sócio-históricas do espaço e do tempo em que vivem, tem-se apontado sua centralidade como sujeitos nos processos educativos que lhes dizem respeito. Nessa vereda, emergem discussões acerca das pedagogias e metodologias mais apropriadas para qualquer trabalho que se desenvolva junto à juventude. Com tantas pedagogias e metodologias disponíveis atualmente no menu das práticas educacionais, estaria Paulo Freire fadado à obsolescência? Ou as concepções freireanas poderiam ainda contribuir com as reflexões atuais sobre as práticas educativas centradas na juventude, levando em conta especificidades e particularidades desse segmento na atual conjuntura social, econômica, política e cultural? No encaixe de elucidações para esses questionamentos, procedeu-se à investigação de concepções subjacentes às abordagens sobre “projeto de vida” no material que embasa as ações sobre o tema no Anchietanum, Centro de Juventude mantido pela Companhia de Jesus no Brasil na cidade de São Paulo, e pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no Programa Ensino Integral. Tal investigação procedeu-se à luz das ideias de “conscientização”, “dialogicidade”, “amorosidade” e “ser mais” presentes nas obras freireanas “Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da Esperança”, “Pedagogia da Autonomia” e “Pedagogia da Indignação” que, articuladas, permitiram-nos uma compreensão da síntese do pensamento freireano. Os objetos analisados possibilitaram, ainda, divisar duas questões para além do escopo inicial pretendido: a análise das concepções subjacentes ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo, por meio do material “Projeto de Vida: Ensino Médio – Caderno do Aluno”, serviu, também, para fins de cotejamento da pedagogia freireana com a pedagogia atualmente mais disseminada no contexto educacional brasileiro, qual seja, a pedagogia das competências; aproximar-nos das ações do Anchietanum permitiu-nos vislumbrar caminhos pedagógicos trilhados por espaços de formação confessionais que oferecem atividades para além da dimensão religiosa. Assim, a partir do cotejamento de concepções que sustentam as ações sobre projeto de vida do Centro de Juventude Anchietanum (SP) e princípios basilares da abordagem sobre a mesma temática adotada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, **à luz das** ideias de “conscientização”, “dialogicidade”, “amorosidade” e “ser mais” presentes na obra de Paulo Freire, os apontamentos deste estudo permitiram-nos entrever a possível atualidade e relevância do pensamento freireano no trabalho com a juventude, sobretudo aquela que carrega consigo as marcas da desigualdade e da opressão.

Palavras-chave: juventude, tendências pedagógicas, Paulo Freire, competências, projeto de vida.

Se imaginarmos a contemporaneidade como um terreno afetado por tremores de terra, a juventude poderia ser considerada uma espécie de sismógrafo das movimentações sociais, que sente mais fortemente, e em primeiro lugar, as rachaduras e vulnerabilidades de seu entorno. De acordo com Abramo (1997, p. 29):

De um modo geral, pode-se dizer que a “juventude” tem estado presente, tanto na opinião pública como no pensamento acadêmico, como uma categoria propícia para simbolizar os dilemas da contemporaneidade. A juventude, vista como categoria geracional que substitui a atual, aparece como retrato projetivo da sociedade. Nesse sentido, condensa as angústias, os medos assim como as esperanças, em relação às tendências sociais percebidas no presente e aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura.

As tendências impressas pela condição contemporânea, de maior complexidade, rápida e contínua mutação, implicam maiores desafios à tessitura de projetos de futuro, pois “há cada vez menos espaço para dimensões como segurança, controle, certeza”; “o futuro da modernidade contemporânea é o futuro *indeterminado e indeterminável*, governado pelo risco” (LECCARDI, 2005, p. 43).

Obviamente as marcas impingidas pela sociedade contemporânea não atingem os jovens de maneira uniforme, uma vez que não é este um segmento homogêneo. Leccardi (2005), por exemplo, ao discorrer sobre novas estratégias de que lançam mão os jovens, como “modelos de ação construídos a partir de novas formas de disciplina temporal (por exemplo, para períodos breves, mas intensos, ‘finitos’), de programação e controle atento sobre o tempo cotidiano”, ao mesmo tempo ressalta que

aqueles que exprimem essa estratégia temporal parecem especialmente ricos em recursos – culturais, sociais e econômicos. Se os sujeitos dominantes de nossa época são aqueles que se diferenciam em virtude de sua capacidade de utilizar bem, em termos de poder, a velocidade e a mobilidade, esses jovens parecem trilhar esse caminho. Quem, pelo contrário, possui poucos recursos sociais e culturais parece, sobretudo, sofrer com a perda do futuro progressivo e da capacidade de propor projetos da primeira modernidade. Para esses jovens, o futuro, fora de controle, pode ser somente anulado, apagado para dar lugar a um presente sem fascínio (idem, p. 52).

Os jovens, nesse cenário, mais suscetíveis às vulnerabilidades do campo social, transpõem como podem os obstáculos que se lhes apresentam, às vezes com o apoio de instituições educativas que oferecem ações voltadas a auxiliá-los na consecução de seus projetos de futuro. Algumas parecem partir de um ponto de vista mais “conformativo” à maneira como, de maneira geral, a sociedade contemporânea se organiza, de modo que buscam apresentar ferramentas para que os sujeitos de suas ações possam “atingir seus objetivos e metas”¹ no mundo, tal qual este se apresenta. Outras, sem negar os aspectos que conformam o panorama presente, parecem partir de um ponto de vista “não conformativo” a esses mesmos aspectos.

1 FIGUEIREDO e PEDRO, 2014, p. 37.

Essa perspectiva mais “conformativa” pode ser verificada, por exemplo, ao analisar-se o material “Projeto de Vida: Ensino Médio – Caderno do Aluno”, produzido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

O primeiro princípio citado no material como importante para garantir uma formação “voltada para uma atuação protagonista e para a construção de um Projeto de Vida” (FIGUEIREDO e PEDRO, 2014, p. 4) é o protagonismo juvenil:

segundo este princípio, você é o principal responsável pela definição de suas ações, tendo iniciativas que podem ajudá-lo a resolver problemas e propor soluções que beneficiem não apenas a si próprio, mas a um conjunto de pessoas com quem convive. Você, jovem protagonista, é autor de ações que favorecem o desenvolvimento de suas próprias capacidades.

Esse princípio é retomado ao longo do material por meio de diversas atividades. Em uma delas, o objetivo é “refletir sobre a importância de fazer escolhas na juventude”, a partir da leitura de um trecho do texto “Recado aos jovens: ninguém vai cuidar do seu crescimento por você, trate de Tirar a Bunda da Cadeira!”, em que o autor relata seu inconformismo ao ver uma juventude que privilegia “trabalhos que lhe tragam segurança e não desafio, conforto e não o frio na barriga de ousar fazer diferente para conseguir progredir”, que se contenta “em cumprir o expediente” e reclama “de sair uma hora mais tarde” (idem, p. 27). Na escolha do texto pelos autores do material, sem que se proponha qualquer problematização acerca de suas premissas e de questões estruturais como o desemprego, como se houvesse sempre trabalho disponível, como se os jovens pudessem sempre escolher o emprego que quisessem, como se tudo fosse uma questão de escolha individual, nota-se a existência de uma espécie de véu a encobrir questões profundamente relevantes na possibilidade de exercer o propalado “protagonismo juvenil”. É cabível ressaltar que, a propósito desse termo, pesquisas como a de SOUZA (2008) demonstram estar sua emergência ligada **à criação de um discurso capaz de encampar todos os setores da sociedade em prol do atual modelo de desenvolvimento econômico neoliberal**, que fomenta o individualismo:

o atual modelo de políticas de juventude recomendado pelas agências internacionais, adotado, em maior ou menor grau, pelo governo brasileiro e defendido por boa parte das organizações não-governamentais locais, atribui ao indivíduo objeto de intervenção a responsabilidade pela superação das adversidades impostas pela sociedade. Enunciados diversos – vulnerabilidade, capital social, **protagonismo juvenil**, resiliência, entre outros – complementam-se e reforçam-se mutuamente na afirmação da atividade e da responsabilidade individuais (idem, p.60, grifo nosso).

Essa ética individualista, que ganha força na esteira da globalização, da modernidade competitiva e da reestruturação produtiva, aparece no contexto educacional na assunção da

ideia de competências: “Cada indivíduo terá de agora em diante, então, que adquirir um banco ou pacote de competências desejadas pelos homens de negócio do mercado empresarial, permanentemente renováveis, cuja certificação **lhe promete empregabilidade**” (RAMOS, 2006, p. 16).

A ideia de protagonismo, então, nessa vereda, parece passar por uma espécie de *deslocamento semântico*², pois apesar de ainda envolver uma ideia de promoção da autonomia de um sujeito, trata-se de uma autonomia a serviço de um determinado modelo de sociedade e de desenvolvimento econômico. Reveste-se, assim, paradoxalmente, de um sentido de imobilidade frente à forma como se estrutura o mundo atual, estrutura essa cujas bases não são questionadas.

Outros deslocamentos semânticos, promotores de um “*ethos* conformista” com o mundo tal qual se apresenta, têm enredado muitas outras palavras e discursos na atualidade. Parece estar em jogo “uma disputa de significados para referências aparentemente comuns”, como “participação, sociedade civil, cidadania, democracia”. Já não se pode tomar as palavras em si para dar crédito a projetos que as defendem, pois “nessa disputa, onde os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais, o terreno da prática política se constitui num terreno minado, onde qualquer passo em falso nos leva ao campo adversário” (DAGNINO, 2004, p.97).

Também os “Quatro Pilares da Educação para o Século XXI”, adotados como mais um princípio das atividades voltadas “para uma ação protagonista e para a construção de um Projeto de Vida” no mesmo material da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, vão na direção de “construir novos valores apropriados ao processo de adaptação do cidadão-trabalhador à instabilidade da vida, à individualização do trabalho e das formas de sobrevivência, características da sociedade pós-industrial” (RAMOS, 2006, p.131). Trata-se da sedimentação de valores, inclusive sob a forma de valores educacionais – na direção de que ocorre a pedagogia das competências –, de um projeto de sociedade em cujo horizonte vislumbra-se apenas o atual sistema de desenvolvimento econômico e sua inexorável continuidade, com suas inevitáveis consequências nefastas. Ainda conforme RAMOS (idem, p. 135):

Nesse cenário, a escola, especialmente a média, é convocada a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças. Em face das condições objetivas de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos, porém, as desigualdades são sublimadas em nome do direito à diferença. Conquanto saibamos que as trajetórias educacionais e profissionais sejam, no plano concreto, também socialmente

2 Utilizamos o termo “deslocamento semântico” na esteira do teorizado por RAMOS (2006, p. 40-41) acerca do deslocamento conceitual envolvendo os termos “qualificação” e “competência”, isto é, no sentido de um conceito que “não substitui ou supera” um anterior, mas que “o nega e o afirma simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras”.

determinadas pela origem de classe, ideologicamente elas são tomadas como resultados de escolhas subjetivamente realizadas de acordo com os *projetos próprios de vida*. A abertura dos projetos, as incertezas das trajetórias de vida, a instabilidade da vida, o desemprego, a possível desfiliação social (Castel, 1998), são assimiladas como inexoráveis e como a única realidade que a humanidade poderá enfrentar daqui para frente.

Da análise realizada do material da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não se constatou qualquer menção a questões estruturais, como o desemprego e suas causas; não houve qualquer tipo de problematização acerca das bases sob as quais se dão as relações sócio-econômico-culturais da vida da juventude hoje, de modo que o ideário subjacente ao material parece reforçar o caráter “conformativo” da Pedagogia das Competências, um “viés cognitivo de adaptação à realidade, ou de contínua apreensão da realidade e de novas competências visando a novas adaptações, raramente para a superação ou, ainda, a transformação dessa realidade” (RICARDO, 2010, p. 612). Insta mencionar que é justamente a noção de competências o ideário em que se fundamenta a recentemente aprovada Base Nacional Comum Curricular, a qual norteará as ações educacionais em todo país³.

O material “Projeto de Vida: Ensino Médio – Caderno do Aluno” propõe, contudo, temáticas significativas como “valores”, “convivência”, “o que é ser jovem” etc., de modo que, dependendo da forma de abordagem, pode ser fomentador de frutíferas reflexões dos educadores com os educandos. Os professores da rede pública estadual de São Paulo podem criativamente trabalhá-lo, problematizando as temáticas apresentadas com vistas a um olhar mais crítico e transformador, de maneira a perguntar: “Por que isso? (...) A favor de quem? A favor de quê? Contra quê? Contra quem nessa forma de ler o mundo?” (FREIRE, 2011, p. 297).

De qualquer maneira, a ausência de menção e mesmo problematização acerca de aspectos estruturantes da sociedade contemporânea distancia o material produzido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo do projeto educacional emancipador de Paulo Freire, um projeto que afirma e reafirma a urgência de uma visão crítica da realidade, que se posiciona contrariamente a uma “ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal”, cuja prática educativa consistiria, então, em apenas “adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada” (FREIRE, 1996, p.19-20). De maneira veemente e visceral, como entendimento de mundo e convicção, Paulo Freire (2000, p. 55) entende que a realidade sócio-histórica não é algo “dado”, a que o ser humano deve adaptar-se - do que brota a própria razão de ser do processo educativo:

Seria uma contradição se, inconcluso e consciente da inconclusão, o ser humano, histórico, não se tornasse um ser da busca. Aí radicam, de um lado, a sua educabilidade, de outro, a esperança como estado de espírito que lhe é natural. Toda procura gera a esperança

3 BRASIL, 2017, p. 13.

de achar e ninguém é esperançoso por teimosia. É por isso também que a educação é permanente. Como não se dá no vazio, mas num tempo-espaço ou num tempo que implica espaço e num espaço temporalizado, a educação, embora fenômeno humano universal, varia de tempo-espaço a tempo-espaço. A educação tem historicidade.

Neste estudo, adentramos o pensamento educacional de Paulo Freire, que parte desse pressuposto de um não conformismo *a priori* – a ‘vocação’ para a mudança acima citada – por meio das obras “Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da Esperança”, “Pedagogia da Autonomia” e “Pedagogia da Indignação”. Dessa incursão, a relação entre certas ideias-chave de seu pensamento, a saber, “conscientização”, “amorosidade”, “dialogicidade” e “ser mais”, fez vir à tona a seguinte síntese de uma compreensão da visão freireana do mundo e da educação:

Da incompletude, realidade existencial do ser humano, aflora sua condição fundamental, qual seja, sua vocação ontológica para **ser mais**. Esta torna imperativa a luta pela libertação dos homens, pela remoção de todos os obstáculos e opressões que o impedem de ser; e o engajamento na luta por sua própria libertação (que não é “autolibertação”⁴, tampouco “libertação de uns feita por outros”⁵) é resultado de sua **conscientização** a qual implica, necessariamente, a **dialogicidade**. Aquela, conceito-chave da concepção freireana de educação, não diz respeito apenas ao conhecimento de uma situação (nem à inculcação de um tal conhecimento), mas ao engajamento dos homens, “no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização”⁶. A relação dialógica, indispensável nesse processo, diz respeito à “exigência da superação da contradição educador-educandos”: “não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 2005, p. 67), algo que só se torna possível se houver **amorosidade** que, no léxico freireano, não diz respeito a um sentimento apenas, mas a um compromisso, a uma práxis:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também diálogo. (...) Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (idem, p.92).

Diante do exposto, não há como pensar em educação no pensamento freireano sem um olhar crítico sobre a sociedade a partir de uma relação dialógica. E é justamente ao encontro dessa visão de mundo que parece caminhar o trabalho com o tema “projeto de vida” realizado pelo Centro de Juventude Anchieta.

A opção de investigar a abordagem de uma instituição ligada a uma ordem religiosa parte do pressuposto de que ações educativas, formativas e socializadoras não ocorrem

4 Conforme FREIRE, 2005, p. 60.

5 Idem.

6 Ibidem, p. 132.

apenas em espaços educativos tradicionais e de que o impacto de outros espaços de formação e socialização na vida dos jovens – para além da escola ou da família – não pode ser ignorado e, muito menos, subestimado. A religião é, ainda, a despeito de um certo ideário denegatório de sua capacidade mobilizadora nos dias atuais, um aspecto de grande relevância identitária em meio à juventude, capaz de incidir, inclusive, sobre o espaço público (conf. NOVAES, 2008, 2014).

O Anchietanum declara que sua missão é “Acolher, acompanhar e formar o jovem, sobretudo o empobrecido, por meio da mística dos Exercícios Espirituais, provocando processos de crescimento humano, espiritual, cultural e sociopolítico, e estar comprometido com a defesa de sua vida (...)”⁷. Assume, assim, um espectro de ação que vai muito além da dimensão religiosa – como se poderia supor à primeira vista –, o que se confirma pela abordagem sobre projeto de vida realizada pelo instituto, que exporemos a seguir.

Nos textos introdutórios do livreto que serve como base à elaboração de roteiros para atividades sobre essa temática no Anchietanum, dirige-se aos jovens da seguinte maneira: “Você é nosso convidado e nossa convidada a sonhar com um **“outro mundo possível”**”, “Vamos educar-nos para a **indignação frente à injustiça**”, “Projetar a vida é ir **contra a corrente**, ser pessoa, **ser revolucionário/a** em uma sociedade que não dá tempo para se pensar, decidir e escolher os rumos. É poder dizer sim à vida, **escolhendo valores que nos façam mais humanos**. É poder dizer **não ao consumismo**, à destruição da natureza. (TEIXEIRA; DA SILVA, 2007, p. 4-6, grifo nosso).

Nessas colocações, que remetem a um vocabulário caro aos movimentos sociais, como a consigna “um outro mundo possível”, já se pode perceber a distinção cabal entre diferentes abordagens da temática projeto de vida junto à juventude, no que diz respeito aos pressupostos fundantes de cada uma das ações. Ao se falar em “outro mundo possível” manifesta-se uma possível insatisfação com o mundo tal como se encontra e já se exprime, de início, que no horizonte das atividades propostas apresenta-se a possibilidade de uma outra realidade que não a presente.

E é justamente “Sonhando um novo mundo possível” o tema de um dos exercícios propostos pelo livreto (idem, p. 11):

Que qualidades deve ter uma pessoa? Quais as condições para se realizar como gente? Quais direitos precisam ser garantidos? Que projeto de humanidade você deseja ajudar a construir?

Como você imagina a sociedade ideal para todos e todas viverem? Como poderia ser a escola? Como poderia ser a saúde? Como poderia ser a moradia? Como poderia ser a relação com o planeta? Como poderiam ser as relações de gênero? (...) Que projeto de sociedade você sonha?

⁷ Disponível em: <<http://www.anchietanum.com.br/site/quemsomos.php>>. Acesso em 03/01/2018.

Em que você acredita? Quem é Deus para você? Quem é Jesus Cristo? O que é o Reino de Deus? Qual o modelo de Igreja você sonha?

Esse exercício, todo baseado em perguntas para reflexão, que tem como pressuposto a abertura à possibilidade de se conceber outras formas de organização da sociedade, das relações – inclusive de gênero – e da religião, parece responder ao convite de Paulo Freire a uma pedagogia da pergunta: “A existência humana é, porque se fez perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar” (FREIRE, 1985, p. 51, grifo nosso).

Sendo justamente esse olhar com vistas à transformação do mundo fundamental e integrador das concepções freireanas acerca do mundo, do ser humano e, consequentemente, da educação, parece-nos que a abordagem do *Anchietanum* insere-se em uma perspectiva freireana, diferente daquela realizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Dizemos “perspectiva”, ao invés de apenas “é freireana”, pois para assim o afirmar seria necessária, talvez, **a análise de** muitos outros aspectos, como a existência de uma prática metodológica também freireana: investigação de temas geradores, experiência educativa por meio de “círculos de cultura”, processo de conscientização verdadeiramente dialógico⁸.

Diante da constatação dessa centralidade de uma perspectiva não conformista ao mundo tal qual se apresenta como base e motor do projeto educacional de Paulo Freire, retornamos à pergunta inicial deste estudo: as concepções freireanas poderiam ainda contribuir com as reflexões atuais sobre práticas educativas centradas na juventude, levando em conta especificidades e particularidades desse segmento na atual conjuntura social, econômica, política e cultural?

Uma perspectiva dialógica, que parte do universo dos educandos, tem certamente muito a contribuir na consideração de suas especificidades e particularidades. Uma perspectiva que, ao mesmo tempo, olha criticamente a atual conjuntura social, econômica, política e cultural também, todavia, pode não interessar a todos.

A transformação do mundo não interessa aos que dele se beneficiam no estado em que se encontra; também não chama a atenção daqueles a ele conformados por um processo de “mitificação do mundo”:

os opressores se esforçam por matar nos homens a sua condição de “ad-miradores” do mundo. Como não podem consegui-lo em termos totais, é preciso, então, *mitificar* o mundo (...) pelos “depósitos” dos mitos indispensáveis à manutenção do *status quo*.

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não

8 O capítulo 3 de “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2005) explica e relaciona as ideias de “temas geradores”, “círculos de cultura”, “conscientização” e “dialogicidade”. Em STRECK.; ZITKOSKI (2010) podem-se encontrar definições para esses e outros conceitos freireanos.

lhês agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica (FREIRE, 2005, p. 158-159).

Possivelmente àqueles em cujo horizonte há apenas trabalho intermitente – diga-se, precário – a 4,45 por hora, sem direito a vale-refeição e vale-transporte⁹, faça diferença uma educação nos moldes propostos por Paulo Freire. Possivelmente à “juventude perdida”¹⁰, sobretudo negra e de baixa escolaridade, interesse uma pedagogia que tenha em seu horizonte a possibilidade de um mundo menos desigual e injusto.

Assim, a partir dos apontamentos realizados neste estudo acerca de distintas abordagens da temática “projeto de vida” junto à juventude, uma de perspectiva mais “conformativa”, vinculada à pedagogia das competências, outra, mais “transformativa”, alinhada a aspectos da pedagogia freireana, esperamos ter contribuído na discussão sobre a atualidade e relevância do pensamento freireano no trabalho com a juventude.

Se o raciocínio aqui desenvolvido não permitiu a alguns entrever a atualidade e relevância de que estamos falando, propomos algo que pode ser muito elucidativo. Um ato dialógico, de amorosidade e conscientização, na direção de ser mais. Perguntar *com* os educandos-educadores:

“Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (FREIRE, 2000, p. 37).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. *Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil*. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 5 e 6, p. 25-36, mai.-dez. 1997.

BITTENCOURT, J. Franquia de fast food anuncia vaga de trabalho por R\$ 4,45 a hora. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/2017/10/27/franquia-de-fast-food-anuncia-vaga-de-trabalho-por-r-445-hora/>>. Acesso em 05 de janeiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em 23 de janeiro de 2018.

9 Conforme notícia publicada por BITTENCOURT (2017).

10 O Atlas da Violência 2017 assim se refere à juventude envolta pelo espectro da violência em nosso país (CERQUEIRA, D. et al, 2017, p. 25).

CERQUEIRA, D. et al. Juventude Perdida. In: **Atlas da violência 2017**. Rio de Janeiro: IPEA e FBSP, p. 25-29, 2017. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf>. Acesso em 05/01/2018.

DAGNINO, E. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, p. 95-110, 2004.

FAUDEZ, A.; FREIRE, P. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FIGUEIREDO, P. S.; PEDRO, T.G. **Projeto de vida: Ensino Médio – Caderno do Aluno**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/cmet/material/Pedagogia_da_Esperanca.pdf>. Acesso em 05 de janeiro de 2018.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LECCARDI, Carmen. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo . **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005. ISSN 1809-4554. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12470>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

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

_____. Os jovens “sem religião”: ventos secularizantes, “espírito de época” e novos sincretismos. Notas preliminares. **Estud. av.**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 321-330, Dezembro, 2014.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Paulus, 2008.

STRECK, D. R.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 605-628, maio/ago, 2010.

TEIXEIRA, C. L.; DA SILVA, L. R. **Projeto de Vida**. Goiânia: Casa da Juventude Pe. Burnier, 2007.

PROJETO DE VIDA E VISÃO DE FUTURO DE JOVENS ESTUDANTES SECUNDARISTAS DAS PERIFERIAS DE GOIÂNIA, LISBOA E MADRID: NOTAS DE PESQUISA.

Rosane Castilho¹

Universidade Estadual de Goiás

rosanecastilho@ueg.br

O presente trabalho buscou identificar, tendo por base os postulados da Psicologia Social e da Sociologia da Juventude, os aspectos que impactam na construção do projeto de vida de jovens estudantes secundaristas em três diferentes países e cotejá-los com as representações de futuro, tendo por base as narrativas dos sujeitos investigados. O trabalho de campo, cuja amostra foi composta por 314 jovens secundaristas de Portugal, Espanha e Brasil, envolveu a aplicação de um questionário contendo 28 questões relativas a dados gerais, características da família, situação socioeconômica, trajetória escolar, projeto de vida e expectativas pessoais quanto ao futuro. Em seu viés qualitativo, trabalhou-se com os jovens a partir da metodologia denominada *Roda de Conversa*, com a utilização de imagens produzidas por um jovem designer, tendo por motivo algumas 'cenas do cotidiano' de jovens brasileiros moradores da periferia das cidades metropolitanas. Quanto aos resultados, identificou-se a predominância de 'dúvida', 'receio' e insegurança quanto ao desconhecido' no que tange ao projeto de vida e ao futuro. Apesar disto, os jovens informam a esperança de 'vencer na vida pela profissão' e o entusiasmo diante da possibilidade de 'formar uma família' e da 'superação' dos obstáculos.

Palavras-chave: Juventude, Projeto de Vida, Visão de Futuro.

The present work sought to identify, based on the postulates of Social Psychology, Philosophy and Sociology of the Youth, the aspects that would have an impact on the construction of the young secondary student's life project in three different countries and compare them with the representations regarding the future, through the narratives of the investigated subjects. The fieldwork was composed of a 314 young secondary students sample, from Portugal, Brasil and Spain. It was supported by its quantitative bias, with the application of a questionnaire which contained 28 (twenty eight) questions involving general data, family characteristics, socioeconomic situation, school pathway, life project, and personal expectations about the future. In its qualitative bias, work was carried out with young people using a methodology denominated *Roda de Conversa* (conversation gathering), with the use images produced by a young designer which had as a motivation tool some 'daily scenes' of young Brazilians that live in the outskirts of metropolitan cities. As for the results, it was identified the predominance of 'doubt', 'fear' and 'insecurity about the unknown' in what concerns the life project and the future. Despite that, the youth reveal their hope to become 'successful through work' and show enthusiasm about the possibility of building a family and overcoming obstacles.

Key words: Youth, Life Project, Vision of the Future.

INTRODUÇÃO

A juventude – como categoria social – já foi identificada como signo da debilidade, de desordem social e até como um indicador de desvio (CASTILHO, 2011). Foi apresentada

¹ Docente Titular de Psicologia da Universidade Estadual de Goiás. Doutora em Educação e PHD pelo Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Lisboa.

como um ‘problema’ à medida que encarnava socialmente a crise de valores, protagonizando os embates, dados pela via do conflito de gerações (MANNHEIM, 2011; FEIXA E LECCARDI, 2010; WELLER, 2010) e até mesmo a partir da metáfora do caos por sua condição de ambivalência e subordinação (BALANDIER, 2003).

Ao longo dos tempos, a juventude enfrentou estigmas dos mais variados por estar associada a uma fase, um ciclo de vida particularmente caótico, um período específico da existência marcado pela crise e por uma certa ‘incapacidade’ de identificar saídas ‘eficazes’ para as questões que a atravessam.

Na esteira destas discussões, distintas leituras têm possibilitado um novo olhar sobre as juventudes (fenômeno plural) respeitando semelhanças e diferenças como aspectos imprescindíveis na compreensão desta categoria social. Cumpre dizer que, sob condicionantes sócio-histórico-culturais comuns, as ciências sociais vêm tentando avançar na identificação de marcos conceituais, pela via do desenvolvimento de distintas abordagens disciplinares, bem como de pesquisas, cujas estratégias e métodos tem suscitado intenso debate entre os pesquisadores.

Na esteira destas discussões, este trabalho objetivou dar voz aos jovens secundaristas, em três espaços geográfica, política e culturalmente distintos, com o propósito de identificar similaridades e diferenças nos modos de ver e “antecipar” o futuro, assim como os aspectos que interferem na construção de seus projetos de vida. Os resultados coletados são os que seguem.

METODOLOGIA

O trabalho de campo cuja amostra foi composta por 314 jovens secundaristas e realizado entre os meses de junho de 2016 e maio de 2017, contou com 04 blocos de questões relativas ao instrumento de coleta de dados (de viés quantitativo)² envolvendo seis distintos aspectos: dados gerais, características da família, situação socioeconômica, trajetória escolar, projeto de vida e expectativas pessoais quanto ao futuro. Na segunda fase deste processo investigativo, abordagem que iremos destacar aqui, trabalhou-se com os jovens a partir de uma metodologia denominada *Roda de Conversa*, com a utilização de imagens produzidas por um jovem designer brasileiro, tendo por motivo ‘cenários do cotidiano’ de jovens brasileiros moradores da periferia das cidades metropolitanas.

Quando da decisão pelo uso de imagens como veículos motivadores da participação e do desvelamento dos discursos dos sujeitos pesquisados, surgiu o receio quanto à possibilidade de que os jovens residentes nos dois outros países investigados (Portugal e Espanha) não se identificassem com as imagens produzidas no Brasil. Fato que não ocorreu: nos três

2 Para consultar os dados de viés quantitativo desta pesquisa e não disponibilizados no presente trabalho, consulte o segundo capítulo da obra: CASTILHO, Rosane. Juventudes, pesquisa e produção de conhecimento. 2 ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2017.

países o nível de identificação com as imagens foi considerado alto, aspecto que viabilizou a realização das *Rodas de Conversa* com fluidez e interesse pelos jovens pesquisados, a despeito das dificuldades enfrentadas em cada um dos países onde esta metodologia foi aplicada, tais como imprevistos que vieram a alterar a rotina de uma das escolas pesquisadas (Brasil), obstáculos dados por normativas externas às escolas (Portugal) e insuficiência de tempo para a realização das atividades no interior da escola (Espanha).

Importante destacar que, no planejamento e na realização do trabalho de pesquisa, levou-se em conta os pressupostos da etnografia multissituada, a fim de permitir desvelar categorias capazes de representar elementos do sistema-mundo de distintos grupos que, a despeito de sua diversidade, guardam conexões, buscando assim o rastreio, em diferentes cenários, de uma ‘identidade conceitual que resulta ser contingente e maleável’, requerendo uma maior gama de matizes na interpretação do cotidiano (MARCUS, 2001, p. 118).

NOTAS SOBRE OS DADOS DE VIÉS QUALITATIVO

Na fase qualitativa, este trabalho de investigação realizou-se pela via da apresentação das imagens com o objetivo de motivar os jovens e incrementar as discussões acerca dos temas propostos, buscando promover um ambiente mais leve e descontraído nas Rodas de Conversa, por crer que os diálogos travados pela via desta metodologia mobilizam o desejo de engajamento, participação e compromisso dos jovens com o trabalho com os temas, naquilo que os toca, que os afeta subjetiva e concretamente (SOUZA et al, 2016; TEIXEIRA et al, 2017).

No que diz respeito à subjetividade social, retomamos Vigotski (1991, p. 274), para quem a singularidade, ou a subjetividade individual, não é apenas aquilo que distingue o sujeito em termos ontogenéticos, mas é fundamentalmente representativa e permeada por todo um conjunto de elementos de ordem histórica e material e que engendram a forma como ele se relaciona consigo mesmo - em uma relação de alteridade consigo próprio, o que denominou ‘consciência de si’ - e com os outros sujeitos, identificando tanto distinções, quanto similaridades.

Neste sentido, a singularidade só se manifestaria pela via da relação com o outro e com tudo o que ela encerra, tanto em conflito quanto em convergência. Ainda de acordo com o autor, os temas caros à psicologia, como domínio de saber institucionalizado, não podem prescindir da premissa de que as funções psíquicas superiores respondem à interiorização do social. Esta proposição - da natureza eminentemente social do sujeito - é um dos maiores contributos deste autor à psicologia social como campo de conhecimento. E as Rodas de Conversa, como instrumento metodológico de ação junto aos jovens, conectam-se a esta premissa de interpretação.

Frisamos que, neste trabalho de investigação, retomamos os saberes da sociologia do cotidiano com o objetivo de - e pela via do contato com os aspectos mais reveladores do seu dia-a-dia, identificados através das imagens produzidas - propondo aos jovens que

promovessem uma espécie de mergulho em si mesmos e, a partir daí, trabalhassem os temas demandados com o máximo de aproximação às suas subjetividades, à sua maneira, buscando assim elementos de uma vida que flui e ‘escorre em efervescência invisível’. (PAIS, 2015, p.30)

Faz-se necessário lembrar que o ambiente da escola, tomado como *lócus* de aplicação da pesquisa deu-se no sentido de reconhecer esta instituição como um espaço sociocultural, e que, de acordo com Dayrell (2009), leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano empreendido por sujeitos inscritos na trama social, na teia que os constitui como sujeitos históricos. Assim, os discursos coletados nos momentos de discussão, mais especificamente, ao longo das Rodas de Conversa no interior da escola, serão apresentados em blocos temáticos e discutidos ao final de cada um deles, respeitando suas especificidades.

No que tange aos dados propriamente ditos, ao trabalhar a temática das políticas públicas para a juventude os jovens revelaram-se insatisfeitos quanto à sua efetividade. Estes dados vão ao encontro das questões problematizadas por Ribeiro (2016, p.299) acerca da percepção dos jovens quanto ao papel do Estado da criação, implementação e manutenção das políticas de juventude. Quando consultados sobre esta questão, 52,8% dos jovens pesquisados responderam que ‘apesar de conhecer as necessidades dos jovens, os governos no Brasil não fazem nada a respeito’, concluindo-se que, apesar dos relativos avanços neste campo, estes nem sempre são percebidos e/ou reconhecidos pelos jovens como uma evolução no campo dos direitos.

Esta percepção é compartilhada por Freitas (2016, p. 146) quando informa que 55% dos jovens secundaristas investigados declararam alguma preocupação relativa à educação, como um direito, citando aspectos concretos na vivência cotidiana como as vicissitudes da condição de estudante, a qualidade do ensino, o investimento na formação de professores entre outros aspectos. Neste sentido, observa-se nos jovens da periferia – aqui considerada como a urbanização da pobreza, como nos ensina Domingues (2016) – uma forte tensão entre as perspectivas de futuro, não raramente citadas como da ordem de um sonho, e as possibilidades reais de sua efetivação.

No que tange à família, os dados revelaram que apesar das inúmeras transformações pelas quais passou esta instituição social na contemporaneidade, o conceito e a percepção dos jovens sobre o valor da família parece repousar sobre dois vieses antagônicos: o primeiro diz de uma idealização, remontando, com menos relevância as funções desempenhadas por seus membros – os papéis propriamente ditos, em nível instrumental - e um tanto mais sobre o que os jovens traduzem como referência subjetiva de apoio, acolhimento e cumplicidade. Neste sentido, a família mantém-se como um porto seguro que sustenta os jovens, fortalecendo-os no embate com as lutas cotidianas, permitindo emergir os ‘atos de resistência e afirmação’ (GROPPO, 2017, p.577), necessários na construção de um projeto de vida e de uma noção positiva de futuro, sustentando a demanda social pela gestão de seus recursos e habilidades.

Em um segundo momento, a família surge com indicativos de conflito, angústia, cansaço e desencontros. As ‘carências’ identificadas no ambiente retratado nas imagens também

geraram identificação nos jovens que, provenientes da periferia, percebem em seus lares as mesmas ‘falhas’ e insuficiências de ordem estrutural. Um aspecto que chama a atenção no que se refere à configuração da família é a condição de migração que demonstra influenciar radicalmente as referências, já que, alterando o ‘mapa social’ do continente europeu e demandando dos jovens de origem imigrante ou pertencentes a minorias étnicas ‘a superação de diferentes constelações de fatores de desigualdade e de desvantagem social’, permitem vislumbrar os conflitos vividos no interior da família (BENDIT, 2011, p. 137). Neste sentido, os embates cotidianos de todos os membros são contemplados, apesar da centralidade da posição do jovem na cena.

No que se refere à escola, os dados revelaram que os jovens a veem a partir de seu viés sócio relacional, no qual os valores que prevalecem são a amizade, a camaradagem entre os amigos, as relações de afeto e até mesmo a solidão de quem fica isolado, em um canto, aparece como elemento subjetivo. Nos momentos de discussão com os jovens, a escola também aparece como uma instituição imaginária e um tanto incongruente que ora fornece alimento ao espírito, pela via do conhecimento (apresentado de forma genérica) e das trocas com os seus atores sociais, ora é lembrada pela insuficiência de sua estrutura, tanto em termos físicos quanto simbólicos, desvelados pela dúvida quanto à qualidade do capital cultural acumulado ao longo dos anos. A percepção de que se trata de um lugar imaginário se dá porque, ao longo dos discursos dos jovens, estas imagens não encontram integração. Neste sentido, a escola é representada como um espaço de construção de subjetividades compartilhadas, mostrando-se como lócus privilegiado de construção de um projeto futuro, por compor uma dimensão importante do cotidiano dos jovens.

Assim, se o sentido da escola reside também em sua condição de gerar um senso particular de pertencimento, segundo Krawczyk (2014, p. 96), há que se ter em conta os novos papéis assumidos por esta instituição social no sentido de dinamizar e potencializar seu novo lugar, no qual uma ‘renovação da racionalidade pedagógica’ busque construir autonomia, compreensão e intervenção frente às mudanças macroculturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. Se pensarmos a autonomia por seu viés de ‘criatividade, eficácia crítica, responsabilidade e recusa à inércia’, tal como nos orientou Balandier (2003, p. 244), esta pode mostrar-se uma referência na construção de um ambiente educacional no qual os processos de socialização realizados em seu interior incrementem, nos atores sociais nela implicados, as dimensões de expressão e autorrealização.

A partir dos dados coletados nos discursos dos jovens pesquisados observou-se que a religiosidade foi percebida como uma dimensão ambivalente para os jovens pesquisados, que ora aderem à imagem por identificação, ora por distanciamento. Acerca desta temática Sofiati (2004) aponta para uma subjetividade plástica, já que se observa uma dimensão religiosa idiossincrática relativa aos jovens por ele pesquisados (em um contexto brasileiro) e cuja tendência – de ambivalência e dúvida – é favorecida por uma longa conjuntura de crise que tangencia fortemente tanto as instituições socializadoras quanto os direitos sociais da juventude. Esta tendência também se revela nos discursos dos jovens aqui pesquisados.

Neste sentido, Sofiati no orienta que, do ponto de vista biográfico (dos jovens) a presença da religião institucionalizada demonstra provisoriedade, com possibilidades de trânsito cada vez mais abertas no campo religioso. Assim, na ‘luta entre autonomia e tutela’ (MALFITANO, 2011, p. 523), a passagem para a maioria como um evento crítico e engendrador de sofrimentos pode vir a explicar movimentos que vão tanto na direção da aproximação, pelo viés de proteção e acolhimento oferecido pelas instituições religiosas, quanto de repulsa, pela percepção de um modelo opressor de conduta que não respeita os desejos e até mesmo as aspirações de seus fiéis.

Os discursos relativos ao Projeto de Vida e à Visão de Futuro dos jovens pesquisados, desvelaram, não obstante a esperança no devir, um quantum de receio e incerteza, indicando aquilo que Pais relatou como um “verdadeiro dobrar de cabo das tormentas” (2006, p.11), associando os aspectos relativos à inscrição na vida adulta à condição de risco enfrentada pelas antigas expedições marítimas.

Quanto às investigações mais recentes sobre a temática, diversos pesquisadores trataram desta sensação de risco e perplexidade vivida pelos jovens: Ruiz (2014) comenta este tema com base nas discussões que associam a deserção escolar e os fatores de risco e vulnerabilidade a que ficam expostos os jovens mexicanos; Corica (2012), discute as representações dos jovens secundaristas argentinos, das classes populares, relativas à incerteza quanto ao futuro diante das mudanças e novas exigências do mundo do trabalho, tendo os aspectos desigualdade, educação média e trabalho como referência.

Esta discussão também é levada a cabo por Parente et al (2011) ao levantar a questão sobre os níveis de escolarização e os diferentes tipos de relações de emprego de jovens portugueses; Poveda et al (2007) discutem as incertezas geradas pela distribuição desequilibrada do alunado imigrante na cidade de Madrid, apontando para as incertezas quanto ao futuro dos jovens atingidos por este contexto; Brealey (2015) discute as representações acerca do futuro de jovens urbanos costarriquenhos provenientes de distintos níveis de exclusão social, concluindo que as incertezas configuram-se como únicas certezas quanto ao futuro por parte dos jovens pesquisados; Leão, Dayrell e Reis (2011) discutem as dificuldades das escolas em dialogar com os jovens acerca de seus projetos de vida, potencializando a sensação de ‘abandono à própria sorte’ dos jovens brasileiros pesquisados; Alcañiz, Querol e Martí (2015) discutem o impacto da crise econômica no incremento da precariedade do mercado laboral, tendo como centralidade, os jovens da União Europeia. Esta sensação de risco e perplexidade aparece nos discursos dos jovens pesquisados no presente trabalho. Neste sentido, os dados das pesquisas realizadas, em distintos países das Américas e Europa, mostram-se similares aos coletados neste trabalho investigativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalhar com os jovens secundaristas de três distintos países de dois continentes, em uma abordagem multissituada, identificamos um maior número de elementos que

remetem à similaridade no que tange aos aspectos que compõem os seus projetos de vida. Assim, concordamos com Marcus (2001) quando sustenta que as semelhanças entre comportamentos e anseios de sujeitos inscritos em culturas ocidentais - já que não se observa a existência, na contemporaneidade e salvo raríssimas exceções, de comunidades isoladas em si mesmas - são consequência de alterações no que se poderia considerar uma 'unidade cultural identitária', dado o processo econômico de integração dos mercados e, ainda, o fenômeno histórico-social de interação dos nativos com diferentes grupos de referência pela via das tecnologias da comunicação.

Pelo exposto e a partir da investigação realizada, confirma-se a hipótese de que os contextos de vida dos jovens - embora similares em muitos aspectos - os atravessam de forma singular, não obstante o receio no devir, potencializado pelo quadro de precarização do trabalho, das insuficientes políticas governamentais, do contexto de fragilidade que envolve as relações com o outro e com o conhecimento. Esta realidade, observada nos distintos países pesquisados, também possibilita engendrar leituras que alcançam similaridade quanto ao instrumental demandado na construção do amanhã almejado, daí o relato dos jovens estudantes quanto a um tanto de crença no futuro.

No âmbito de uma investigação de abordagem etnográfica multissituada cumpre ainda ressaltar que, se encontrar suportes de compreensão do tempo vivido envolve buscar lugares nos quais se dá a justaposição de diferentes espaços da experiência, o entrelaçamento de distintas perspectivas de futuro e os conflitos latentes (KOSELLECK, 2006), pudemos perceber que os conflitos desvelados pelos jovens foram, ora semelhantes - no que tange ao medo de enfrentar um futuro incerto pela insuficiência de políticas públicas que contemplem direitos fundamentais como educação e trabalho, revelados majoritariamente por jovens das escolas brasileiras e da escola espanhola - ora distintos, revelando a angústia relativa à possibilidade de 'levar uma vida solo', caso não encontrassem perspectivas de trabalho em seu país - no caso dos jovens das escolas portuguesas, só para início de conversa e tomando por pano de fundo um tempo revelador de profundas crises econômicas observadas em diferentes continentes do planeta.

Outros conflitos, referentes ao desejo de formação de uma família ou à crença na dificuldade do ingresso em um curso superior (como estratégia para o ingresso mais qualificado no mundo do trabalho), também foram citados como reveses no encontro com o devir destes jovens pesquisados. Neste sentido, ao depurar os conceitos de *Periferia* (DOMINGUES, 2016; SANTOS, 2007; 2008; 2010; 2013) e *Projeto de Vida e Visão de Futuro* (CASTRO 2010; DAYRELL, 2009; PAIS, 2006) tentando alinhar também um conceito compartilhado do que denominamos *Juventudes* (CASTRO, 1998; PAIS, 2006; GROPPA 2015), o que se pretende é ampliar o horizonte de interpretação sobre a temática investigada, buscando os atravessamentos próprios da obliquidade das trajetórias dos jovens de classes populares.

Neste sentido, penso que eleger a juventude como objeto de investigação pela via do conhecimento e da alteridade, é uma decisão que traz consigo um desafio: ser capaz de adentrar este universo com uma respeitosa curiosidade e também com a disposição de preencher-se

da alegria e dos afetos genuínos dos quais os jovens são portadores. Assim, a cada encontro, a cada projeto de investigação, descortina-se como um mundo de possibilidades e descobertas margeadas pelo cotidiano, como ferramenta de trabalho na observação da realidade e também como alavanca do conhecimento. Neste sentido, creio ainda que devemos muito aos pesquisadores que fazem de seu ofício um instrumental revelador de novas possibilidades de interpretação e compreensão das juventudes.

Ao fim e ao cabo, espero, com este trabalho, produzir um tanto mais de luz sobre a temática e, assim, contribuir na tessitura de saberes compartilhados e de outros olhares e interpretações sobre as representações juvenis acerca desta vida labiríntica cujos desdobramentos afetam a todos, sem exceção, em todas as faixas etárias e contextos de vida, embora as classes populares sintam, mais fortemente, a crueldade de seus efeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCAÑIZ, Mercedes; QUEROL, Vicent; MARTI, Ana. Las mujeres jóvenes em España. (Nuevas) precariedades y (viejas) desigualdades. *Ex aequo* (on line) n.32, pp. 117-137, 2015. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0874-55602015000200009&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 28/06/2016.
- BALANDIER, Georges. *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.
- BENDIT, René. Jovens imigrantes na Europa: aprender a lidar com transições incertas. IN: PAIS, José Machado; BENDIT, René; FERREIRA, Vítor Sérgio (Orgs.). *Jovens e Rumos*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2011.
- BREALEY, Tatiana Beirute. Entre el sacrificio y el disfrute: percepción sobre el futuro de jóvenes urbanos costarricenses. *Última DÉCADA*, Viña Del Mar, n. 43, pp.135-160, 2015.
- CASTILHO, Rosane. *Juventud y Autoridad: consideraciones sobre el sujeto de la autoridad para la juventud contemporánea*. Buenos Aires: Teseo, 2011.
- _____. *Juventude: pesquisa e produção de conhecimento*. 2 ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2017.
- CASTRO, Lúcia Rabello & DIB, Sandra Korman. O trabalho é projeto de vida para os jovens? *Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho*, 2010. Vol. 13, n. 01, pp. 1-15, 2010.
- CORICA, Augustina. Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible e lo deseable. *Última Década*, Valparaíso, n.36, pp.71-95, 2012.
- DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 1. ed., 3. Reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DOMINGUES, Alvaro. Geografia e Políticas. Urbanas. IN: CICLO DE PALESTRAS E ESPAÇOS COMUNS II. Porto, 2016. Disponível em: www.ulp.pt/eventos/espacos-comuns-alvaro-domingues-geografo. Acesso em: 28/09/2016.

FREITAS, Maria Virgínia. Jovens e Escola: aproximações e distanciamentos. IN: NOVAES, Regina et al. (Orgs.). Agenda juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016.

FEIXA, Carlos; LECCARDI, Carmen. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. Revista Sociedade e Estado, Brasília, vol.25, n.2, pp.185-204, 2010.

GROPPO, Luis Antonio. Teorias pós-críticas da juventude: juvenilização, tribalismo e socialização ativa. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, vol.13, n. 2, p.567_579, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora Puc- Rio, 2015.

KRAWCZYK, Nora. Uma Roda de Conversa sobre os desafios do ensino médio IN: DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo e MAIA, Carla Linhares (orgs.). Juventude e Ensino Médio. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista. Juventude, projetos de vida e ensino médio. Educação Social, Campinas, v,32, n.117, pp. 1067-1084, 2011.

MALFITANO, Ana Paula Serrata. Juventudes e contemporaneidade: entre a autonomia e a tutela. Etnográfica, Porto, vol.15, n.3, p. 523 – 542, 2011.

MANNHEIM, Karl. Sociologia da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2011.

MARCUS, George. Etnografia en/del sistema mundo. El surgimento de la etnografia multilocal. Revista Alteridades, Distrito Federal, México, vol.11, núm.22, pp 111-127, jul./dec. 2001.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. IN: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes e EUGENIO, Fernanda (Orgs.). Culturas Jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

_____. Sociologia da vida quotidiana. 6.ed. Lisboa: IMPRENSA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2015.

PARENTE, Cristina et al. Efeitos da escolaridade nos padrões de inserção profissional juvenil em Portugal. Sociologia, problemas e práticas, Lisboa, n.65, pp.69-93, 2011.

POVEDA, David et al. La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: um mapa y una lectura crítica. EMIGR Working Papers, n.91, 2007.

RIBEIRO, Elaine. Políticas de Juventude no Brasil: conhecimento e percepção. IN: NOVAES, Regina et al. (Orgs.). Agenda juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016.

RUIZ, Marcos J. Estrada. Afiliación juvenil y desafiliación institucional: El entramado complejo de la deserción en la educación media. Revista mexicana de investigación educativa, vol.19, n.61, pp.431-453, 2014.

SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habitado. São Paulo: EDUSP, 2007.

_____. Espaço e método. São Paulo: EDUSP, 2008.

_____. A urbanização desigual. São Paulo: EDUSP, 2010.

_____. Pobreza urbana. São Paulo: EDUSP, 2013.

SCHUTZ, Alfred; LUCKMANN, Thomas. Las estructuras del mundo de la vida. 1. ed. 3. Reimpressão. Buenos aires: Armorrortu, 2009.

SOFIATI, Flavio. Jovens em movimento: o processo de formação da pastoral da juventude no Brasil. São Carlos: Dissertação de Mestrado, 2004.

SOUZA, Alessandra, et al (2016). Rodas de conversa. Participação e controle social de políticas públicas de juventude. Goiânia: Editora América, 2016 e TEIXEIRA, Carmem Lúcia. Rodas de conversa. Diálogo na construção de direitos. Goiânia: Editora América, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. IN:_____. Obras escogidas. Tomo 01. Madrid: Visor, 1991.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. Revista Sociedade e Estado, Brasília, vol. 25, n.2, mai./ago, pp. 205-224, 2010.

JOVENS PESQUISADORES: UMA APOSTA PARA UMA (SUB)VERSÃO DE OLHARES - CONTRIBUIÇÕES PARA PROCESSOS EDUCATIVOS COM JOVENS

Mariana Karen Pereira da Silva (Mari)
Jovem pesquisadora

Vitor Gabriel Silva Guimarães (Guima)
Jovem pesquisador

Sebastião Everton de Oliveira
Pesquisador responsável

Palavras-chave: participação social; jovens pesquisadores; processos educativos; narrativas.

INTRODUÇÃO

A finalidade deste texto é relatar o processo vivenciado com/por jovens na função de pesquisadores, durante a construção do caderno metodológico do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos/ PROJOVEM adolescente, no contexto da instituição GDECOM (Grupo de Desenvolvimento Comunitário), em Belo Horizonte, Minas Gerais. Este processo tem por objetivos compreender os sentidos empregados na oferta do serviço, tanto nos aspectos metodológicos como também participativos, através de empiria obtida por eles, por meio de análise documental, grupo focal e entrevistas narrativas, que munidos de suas experiências vividas e com suporte material e de conhecimento para o exercício de pesquisa, puderam sistematizar uma prática educativa.

Este foi um exercício, ainda que limitado, para uma subversão de olhares adultocêntricos, técnicos e acadêmicos que geralmente circundam a formulação e regulação dos espaços educativos voltadas aos jovens, na construção social de um registro normativo dos que sabem e pensam “sobre” eles e não necessariamente “com” eles. Por isso, na contramão, desenvolvemos um percurso para evidenciar seus saberes, potencializar suas curiosidades epistemológicas, numa produção de conhecimentos para gerar novos estranhamentos e fazeres institucionais.

POR QUE SISTEMATIZAR UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA?

Este caderno surge para sistematizar experiências, metodológicas e participativas, do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos/ PROJOVEM adolescente, no contexto da instituição GDECOM (Grupo de Desenvolvimento Comunitário), entre os anos de 2013 a 2017. Em seu interior compreende os sentidos empregados na oferta do serviço, a partir de

algumas evidências, registrados em documentos, relatadas durante o grupo focal ou narradas nas entrevistas individuais, com participação de algumas representatividades de jovens, pais, educadores e gestores públicos que participaram deste processo.

A instituição GDECOM, que organiza este material, foi fundada em 1980, como resposta à ausência de serviços públicos e comunitários na região do bairro Primeiro de Maio. Em sua atuação, já realizou parcerias com o Fundo Cristão para Crianças, a SEDESE, a Prefeitura de Belo Horizonte, dentre outros. Dessas parcerias, realizou ações como o Programa de Creche, ofertou cursos de formação socioprofissionalizantes (1996), implementou o programa Socialização Infante-Juvenil (1997), conhecido hoje como Programa Escola Integrada e, em seguida, começou a ofertar o Programa Projovem Adolescente (2008), numa parceria entre unidades do CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), supervisionada pela Secretaria de Assistência Social da PBH, inicialmente em apenas 3 comunidades de Belo Horizonte.

O texto desta sistematização está dividido em quatro etapas, sendo a primeira uma contextualização sobre este serviço e sua concepção, seguido de uma reflexão sobre as referências pedagógicas construídas nos caminhos de mediação, de participação e avaliação dos jovens nos processos construídos, desembarcando, portanto, nas principais experiências educativas, com apresentação de produtos, relatos e depoimentos, com ênfase na cidade como território educativo e a convivência como um aprendizado. Ao final traz compreensões do vivido, ressaltando as principais aprendizagens da GDECOM na execução desta política, compreendendo o vivido como tempo de possibilidade para rompimento de exclusões estruturais.

Vale ressaltar que, para este trabalho, apostamos num processo de construção integrada e com efetiva participação dos jovens, numa concepção que chamamos de “jovens pesquisadores”. Desta forma, organizamos um percurso em que os próprios jovens estiveram como centralidade de coleta de dados, leitura e interpretação das experiências por ali vividas. Assim, puderam elucidar as aprendizagens e curiosidades de um serviço que não se constitui apenas “para” eles, mas, sobretudo, “com” eles. Este deslocamento de um olhar estruturador adulto para um olhar dos jovens, como sujeitos que possuem conhecimento e são potencialmente construtores de outros saberes, é simbólico e carregado de sentido para o entendimento que aqui se propõe.

Além disso, este estudo busca também articular seus resultados com um contexto mais amplo, tanto num viés da pedagogia social, como também das políticas públicas de assistência social e de juventude. A partir dele, acreditamos documentar e dar visibilidade a experiências que foram mais significativas, que são irrepetíveis, mas também carregadas de intencionalidade educativa, de potencialidade mobilizadora, que podem inspirar e contribuir para outras práticas socializadoras e de educação popular com jovens, principalmente, na composição das políticas públicas.

QUANDO SURGE O PROJOVEM ?

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, criado em 2005, foi reformulado e lançado em setembro de 2007, pelo presidente Lula. Ele surgiu a partir dos tensionamentos e conflitos sociais, sobretudo, de igrejas e movimentos sociais, para inclusão dos jovens na agenda governamental, apontando aos órgãos públicos a necessidade de oferta de políticas públicas voltadas para essa parcela significativa da população. Esse movimento é resultado de uma pressão popular que se intensificou a partir das décadas de 80 e 90 e, mais fortemente, nos primeiros anos da década dos anos 2.000.

Essa reformulação foi o resultado da integração de seis outros programas já existentes: Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, Saberes da Terra, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, para elaborar uma estratégia que articulasse intersetorialmente as políticas públicas e os respectivos programas, conferindo-lhes escala, otimizando ações e potencializando resultados. Desta forma, foram organizadas as modalidades de projovem: PROJOVEM ADOLESCENTE – Serviço socioeducativo, coordenado pelo MDS; PROJOVEM URBANO, coordenado pela SNJ; PROJOVEM CAMPO – Saberes da terra, coordenado pelo MEC; PROJOVEM TRABALHADOR, coordenado pelo MTE. Inicialmente essa política era prevista para jovens entre 15 e 25 anos, hoje, estende-se até os 29 anos, subdividida a partir dos grupos etários: 15-17 jovem-adolescente / 18-24 jovem / 25 a 29 jovem-adulto.

A modalidade que GEDECOM executa, desde 2013, é o Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo, que é um serviço de proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, alinhado também à política nacional de juventude. Esse serviço visa o atendimento a jovens excluídos da escola e da formação profissional, além de estratégias para o acesso a ações de cidadania, esporte, cultura e lazer.

Apesar de trazer princípios e escopo metodológico em seu desenho nacional, em cada município essa política foi executada de uma maneira. No caso da Gdecom, que é uma instituição com atuação reconhecida no território, inscrita no Conselho Municipal de Assistência Social, e com expertise neste tipo de atendimento, foi realizado um convênio com a prefeitura para sua execução. É sobre essa experiência que sugerimos nos debruçar a seguir.

POR QUE INCLUIR OS JOVENS NA AGENDA POLÍTICA?

Incluir jovens na agenda política diz muito das lutas sociais que estiveram em voga e efervescentes nas últimas décadas na busca por inclusão e reconhecimento de suas demandas. Essa luta fez com que o Projovem também assumisse em sua arquitetura uma determinada concepção de juventude.

Durante esse período, na América Latina, com exceção de Brasil e Honduras, em 2003, todos os países já contavam com organismos governamentais para tratar das questões juvenis (BRASIL, 2011, p. 33). O Projovem foi um grande exemplo de programa proposto e coordenado pela SNJ, com gestão compartilhada por vários ministérios, revelando um grande

diferencial nesta construção (BRASIL, 2011, p. 103). Embora já houvesse diversos órgãos de juventude nos estados e municípios do nosso país, esse desenho institucional estimulou a criação de estruturas político-administrativas responsáveis pelas políticas públicas de juventude e instâncias de controle social também nos níveis estaduais e municipais (BRASIL, 2011, p. 97 e 98).

Para diversos atores políticos, programas como o Projovem têm sido de grande importância social, porque possuem mecanismos que contribuem para superação dos jovens excluídos do processo educacional, além de iniciativas pedagógicas que apresentam características inovadoras, entre elas, a combinação de elevação da escolaridade, com qualificação profissional e trabalho comunitário (BRASIL, 2011, p. 49).

Porém, precisamos dar um salto para pensar em políticas públicas que não apenas organizam sentidos, mas incluem os sujeitos, mais diretamente afetados e interessados por elas, no centro das deliberações; o que ainda é um grande desafio. Sobre isso, percebemos que a inclusão dos jovens na agenda política, nem sempre esteve conectada às suas reais demandas, o que teria muito mais a ver com a busca de respostas a formulações do universo adulto, por seus desejos e aspirações, transmitidas às novas gerações.

Como se percebe, hoje, torna-se fundamental o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos, como portadores de desejos, sonhos (muitas vezes adormecidos ou descreditados) e munidos de necessidades concretas em suas condições vividas. Assim, para que este reconhecimento aconteça, precisamos também compreender que

(...) a juventude é uma etapa do ciclo de vida – para além de uma mera fase de transição ou formação – que **carrega sentido em si mesma, marcada pela superação da condição anterior de dependência e proteção**, exigida pela infância e adolescência. É na juventude que o indivíduo processa de maneira mais intensa a conformação de sua trajetória, valores e busca de sua plena inserção na vida social. Esta condição, para a construção da autonomia pessoal e independência, se dá em um ambiente de acentuado conflito entre os anseios e as múltiplas desigualdades vividas pelos jovens, segundo recortes diferenciados de classe, gênero, etnia, [raça], renda familiar, região de moradia, orientação afetivossexual, presença ou não de deficiência, etc. (BRASIL, 2013, p. 6)

Compreender isso é também assumir, enquanto instituição executora do Projovem, esse novo paradigma, num campo de diversidades das identidades e condições juvenis, não só reconhecendo suas subjetividades e culturas, como também construindo caminhos para que existam subsídios reais e, no tempo presente, para a construção de seus projetos pessoais e sociais de futuro. Desta forma,

(...) o período juvenil não deve ser pensado como uma mera transição, mas como um **período de desenvolvimento que tem a mesma**

importância que as demais etapas do ciclo vital, que nunca foram chamadas de transitórias (KRAUSKOPF, 2003 apud BRASIL, 2014, p. 14)

Como se pode ver, existe uma necessidade dos serviços públicos e comunitários em legitimarem as identidades juvenis e suas demandas de maneira mais estratégica, inclusiva e respeitosa. A normativa legal que demarca a resposta do Estado a essas demandas, o estatuto da juventude, que imbui a concepção de jovens como sujeitos de direitos, foi aprovado apenas em 2013, trazendo consigo um atraso na identificação e reconhecimento dessas demandas históricas. O próprio projovem sofre atualmente com o desmonte das políticas públicas e o Estado democrático de Direitos. Dessas conquistas, há ainda muitas demandas que sugerem atenção e retornos mais consistentes e eficazes por parte do poder público e, consequentemente, das instituições que ofertam atividades diretas aos jovens.

POR QUE POLÍTICAS “PARA” E “COM” AS JUVENTUDES?

Como vimos observando, o projovem se inscreve num novo paradigma de atuação do Estado com as juventudes, pois sugere uma participação mais plena dos jovens nos processos, não apenas os compreendendo como assujeitados nos interesses que lhes são direcionadas, mas, sobretudo, reconhecendo a importância de sua participação, da concepção até a organização e execução dos serviços. Assim, a participação dos jovens deve ser vista como premissa para gerar dinâmicas de inclusão social, contribuir para um desenvolvimento sustentável e realizar processos de convivência social, baseados em valores democráticos (BRASIL, 2014, p. 46).

Neste campo de disputas e sentidos das demandas coletivas, as políticas públicas são definidas com base em diferentes fatores, dentre eles, a decisão de um governo sobre o que fazer ou não diante de determinadas situações; a capacidade de pressão de grupos sociais quanto às suas necessidades; os recursos disponíveis; a presença de forças políticas que disputam os mesmos recursos; e contexto global, conforme trabalhado por ABAD (2003) e PNUD (2010). Neste sentido, precisamos compreender mais sobre o que se concebe como uma política pública. Pois:

é importante não confundir políticas públicas com programas governamentais que são pontuais e, via de regra, sofrem discontinuidades. Com efeito, a noção de política pública não pode ser reduzida à prestação de serviços, já que envolve projeto de natureza ético-política e numerosos níveis de relações entre o Estado e a sociedade civil (ABAD, 2003; PNUD, 2010).

Assim, falar de políticas públicas de juventude, principalmente, em âmbito local é também reconhecer que esse jovem possui uma gama de inserções e exclusões concretas, com redes sociais visíveis e invisíveis, ou, até mesmo virtuais, com tipos de relações que produzem uma leitura de mundo, que não pode ser reduzida apenas a uma parte do todo, mas a um grande “quebra-cabeça” que compõem sua autoimagem, sua identidade, que é sempre

fluida e plural. Portanto, ao se pensar na complexidade e necessidade de um processo formativo com olhar do jovem em sua integralidade, as políticas para a juventude,

não [podem] reduzir o debate apenas a uma dimensão da vivência juvenil, que quase sempre enfoca **somente o aspecto formativo-educacional** (deste modo, o seu vir-a-ser), mas de considerar que essa vivência é pluridimensional e **constitui-se no tempo presente** (CONJUVE, 2006, p.21)

Isso também não significa compreender que as políticas convencionais (educação, saúde, assistência, etc.) sejam totalizantes, pois serão sempre incompletas e provisórias, mas em certa medida, sugere que os serviços voltados aos jovens contemplem suas várias dimensões de condição, expressão e vivência no/pelo território. No entanto, os direitos, como resultado de pressões populares,

são respostas que não ocorrerão a menos que haja uma provocação(...) as políticas públicas se destinam a solucionar problemas políticos, que são as demandas que lograram ser incluídas na agenda governamental. Enquanto essa inclusão não ocorre, o que se tem são **‘estados de coisas’**: situações mais ou menos prolongadas de **incômodo, injustiça, insatisfação ou perigo que atingem grupos mais ou menos amplos da sociedade sem, todavia, chegar a compor a agenda governamental ou mobilizar as autoridades políticas**” (RUAS, 2008).

Ao considerar que existe um estado de coisas que constroem desigualdades de acesso e oportunidades, ou seja, negação de direitos, programas como o Projovem devem contribuir para acúmulo de capital cultural e fortalecimento de uma “rede durável de relações”, que se dará na medida em que se reconheçam redes pré-existentes, buscando agregar a elas novos recursos efetivos e/ou potenciais para favorecer a inclusão. Tais recursos devem contemplar diferentes dimensões da vida social; qualificar os espaços de aprendizagem (formais e informais); ampliar as possibilidades de identificação de oportunidades de inserção produtiva; promover e diversificar espaços de sociabilidade presenciais e virtuais (BRASIL, 2014, p. 43-44).

Assim, as Políticas Públicas voltadas aos jovens devem estar inseridas em um conjunto mais amplo de recursos materiais e simbólicos que visem assegurar direitos e promover a emancipação juvenil.

SOBRE A PROPOSIÇÃO “JOVENS PESQUISADORES”

No diálogo com os saberes acumulados na concepção do Projovem, para organizar essa sistematização, sugerimos um processo em que inscreve os jovens como autores das histórias que são construídas. Seria este um exercício, ainda que limitado, de subversão dos

olhares técnicos, acadêmico ou adultocêntrico, que geralmente trazem em sua arquitetura uma sobreposição das experiências vividas, sem validar as diferentes vozes, sobretudo, dos mais jovens e “menos” experientes.

Estruturamos num primeiro momento os critérios e a seleção desses sujeitos; realizamos conjuntamente um processo formativo, como suporte para as práticas pretendidas; construímos com eles os instrumentais para coleta de dados; orientamos o trabalho de campo e, ao final, chegamos à etapa de organização dos resultados encontrados.

Nessa perspectiva, num primeiro momento pensamos alguns critérios para a seleção desses jovens, que precisou ser repensado, diante das circunstâncias e necessidade de potencializar o tempo ou mesmo lidar com os sujeitos reais presentes nas relações que aqui se sugere. Esses critérios foram readequados e afinados, e apesar das limitações que aqui se circunscrevem e, que em certa medida também são excludentes, assumimos nesta seleção, critérios como: habilidades para problematizar o cotidiano, munidos de curiosidades e inquietações, com facilidade de comunicação e disposição para participar de um processo de estudo e pesquisa. Além disso, o manuseio básico de computador, com devida atenção à condição financeira atual, à idade e situação de escolaridade, além da equidade de gênero, também foram relevantes. Assim, selecionamos num primeiro momento dois jovens, que precisaram ser repensados, sendo que um deles tinha conseguido trabalho.

Para sustentar essa iniciativa, organizamos uma ajuda de custo para cobrir passagem e alimentação, no valor de um salário mínimo, para uma jornada semanal de 20 horas e fornecimento do material necessário para o trabalho, além de um espaço na instituição para organização diária. Essa carga horária foi flexível no sentido de garantir de participação em eventos relacionados aos temas, formação interna, práticas de leitura, análise e preparação de material, coleta de entrevistas e transcrição das narrativas. Apesar de desafiadora, analisamos esta como uma rica experiência, que nos inspira para outros processos com os jovens.

Num momento inicial os jovens pesquisadores receberam formação e suporte para realizar com as atividades programadas. Num segundo momento, eles próprios realizaram o repasse dos aprendizados construídos. Isso se deu em espaços como reuniões internas com a coordenação pedagógica, na reunião de orientação e também espaços externos como neste Simpósio sobre aproximações com o mundo juvenil.

POR QUE OS JOVENS TOPARAM PARTICIPAR?

Nos relatos produzidos pelos próprios jovens, sobre as suas motivações para participar como pesquisadores deste percurso, eles trouxeram perspectivas que anunciam uma necessidade em trabalhar, mas, sobretudo, transbordaram enunciações sobre uma necessidade de reconhecimento social, na problemática sobre a continuidade dos desejos despertados por nós. Vejamos,

Esse processo de jovem pesquisadora pra mim foi uma surpresa, porque quando a Adriane me ligou eu estava indo pra uma mani-

festação no centro contra reforma da previdência, contra os golpes que estamos sofrendo dia após dia. **Ai já não aguentava mais levantar cedo todos os dias pra encontrar um emprego e as portas se fechando uma atrás da outra.** Eu cometei com uma amiga que eu estava precisando muito de um trabalho, nem que fosse de faxina. Aí ela falou: calma! você vai ver... vai dar tudo certo! Você vai conseguir encontrar. Assim que ela falou isso a Adriane me ligou e me convidou pra trocar uma ideia, porque tinha surgido uma proposta de um trampo temporário. Aí ela marcou pra ir conversar com ela. No dia seguinte, às 10:00 da manhã, fui! Conversamos e aceitei a proposta que ela propôs de ser uma jovem pesquisadora do caderno metodológico SCFV/PROJOVEM. À principio eu aceitei por necessidade. Foi se passando os dias e tive uma reunião com Sebastiao Everton, Leonardo Marques e o Vitor Gabriel. E pensei: não! **eu vou aceitar, mas quero muito aprender com todas as tarefas que forem me dadas e divertir com esse trabalho.** Divertir que eu falo é colher mais conhecimento sabedoria. Por isso, **pra mim me divertir, principalmente, no escutar, no olhar na história que está sendo contada e o cuidado com o próximo.** E esse cuidado com o próximo foi um desafio enorme pra mim. Nesta ocasião, **por eu, sinceramente,** não dar bem com **meu colega de trabalho que é o Vitor eu tinha que saber diferenciar o que era trabalho e o que era coisa pessoal;** e aprendi muito. Pelo menos um dia você vai precisar daquela mão, daquela força ali pra te ajudar, pra te apoiar em certos momentos. Mas é isso! sou muito feliz com o que estou fazendo. **Que pena que em alguns meses vamos fechar esse trabalho que está sendo um sonho de consumo pra mim.** (TEXTO ESCRITO POR MARIANA)

Como elucidado acima, a jovem trouxe a angústia por uma busca de trabalho, demarcando aprendizados que já têm marcado sua travessia por este processo, como a necessidade de saber se relacionar com um colega na prática do trabalho em equipe. Além disso, relata uma sensação de insegurança marcada pela temporalidade das atividades que aqui se propõem.

Em diálogos com essas perspectivas, Vitor também menciona suas motivações, relatando como pano de fundo sua condição vivida na aproximação com a cultura do tráfico, compreendendo sua inserção nesta pesquisa como prática significativa para um novo campo de atuação social, uma nova função, munida de reconhecimento e aspiração positiva. Vejamos,

Meu nome é Vitor Gabriel Silva Guimarães, tenho 18 anos moro numa comunidade pobre da zona norte de Belo Horizonte. Conheci o **Projovem eu tinha 14 anos, numa fase da minha vida em que eu já estava totalmente jogado no mundo do crime.** Comecei a parti-

cipar, nem lembro direito, e depois continuei indo porque **eu vi que aquele lugar me fazia bem, naquele lugar me tratavam com igualdade, eu não era um traficante lá, eu era um jovem ativo em busca da minha verdadeira identidade.** Cresci, aprendi a me organizar socialmente e pessoalmente, fui convidado pra **essa experiência que já desde o início mudou minha vida, pois fez eu me sentir útil, porque eu estava deixando de ser um jovem que estava participando de um programa de políticas públicas pra ser um jovem pensando em políticas públicas pra jovens. Pra muitos que me viram traficando e hoje sabem do que eu faço começaram realmente a acreditar que existe política pra jovem que funciona sim.** De início eu topei também por ser uma oportunidade de emprego, mas logo eu pensei e vi que eu podia dar um olhar diferente pra essa pesquisa. Poder passar para aquelas pessoas, que vão ser encaminhados os cadernos, a minha visão e o porque que isso é importante, **colocar jovens atrás de uma pesquisa tão complexa que vários adultos graduados queriam estar também.** E dos muitos que disseram que a gente não ia dar conta estão se calando. É claro que sempre um atraso ou outro é normal. Aqui a gente já tá acostumado a viver na correria, seja ela pro bem ou pro mal, mas **essa foi a primeira oportunidade que me deram de ser alguém, de ser influente, de ter minha voz e minhas palavras numa metodologia que pode ser aplicada no Brasil inteiro dependendo de como forem esses resultados, que até então são muitos, mas o maior deles eu vi em mim.** E agora já em campo, fazendo as pesquisas posso ver tudo àquilo que eu vivi, só que com outros olhares. Eu ganho outros pontos de vista, eu consigo entender hoje porque certas horas o orientador social é chato, mas eu já sei que é pra uma correção necessária, e que é válida. Igual esse processo está sendo pra eu me redescobrir. Porque dessa forma eu vejo entrevistas em que pessoas estão falando de coisas que eu fiz e que foram significativas quando eu era um adolescente do programa. Enquanto a entrevista acontece às pessoas se emocionam e é diferente. Eu consigo me entender e consigo entendê-las e chegar a um bem comum a todos, mesmo que isso às vezes nos obrigue a fazer sacrifícios. E o quanto esse processo está fazendo eu me esforçar, como diz os “Racionais: **Por você ser preto você tem que ser duas vezes melhor.**” **Eu acredito mais em mim agora, eu acredito que eu sou capaz de fazer qualquer coisa,** porque são essas coisas que ficam um pouco ocultas, que as experiências metodológicas te oferecem e é claro eu não iria deixar passar em branco, ou melhor, em preto. **Eu tinha que deixar a minha marca nessa sistematização, pois agora a gente pode fazer uma coisa seria com uma linguagem mais jovem.** De

certa forma, até universal, que chegue livre e esclarecida a todos e de um programa que a gente desde quando era aluno tá tentando mudar, fazer a diferença e ser a diferença em meia tanta vulnerabilidade das periferias em que nós moramos. **É também uma forma de nos alimentarmos tanto de conhecimento passado pelos entrevistados e pelo pesquisador chefe, mas também financeiramente,** pois pra nós, pretos da favela tudo parece ser quatro vezes mais difícil, mas a experiência metodológica tá facilitando cada vez mais as coisas aqui na comunidade. Através disso a gente tá conseguindo organizar o como fazer e porque fazer. Conseguimos pautar nossas prioridades e não nossas vontades primeiras. Descobrimos uma função a mais nesta sistematização. (TEXTO ESCRITO POR VITOR)

Pelas enunciações de Vitor, fica evidente uma consciência cidadã, sobretudo, a partir de sua manifestação de identidade racial e periférica. Na potência de sua voz, vemos inaugurar novos olhares sobre sua própria subjetividade. Olhares que validam sua voz e sua corporeidade, num espaço de construção coletiva do pensamento. Em meio a isso, transmite seus deslocamentos de sujeito atendido “não pensante” a sujeito “pensador”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse processo ainda está em fase de desenvolvimento e se propôs partilhar inicialmente alguns resultados parciais de uma interlocução de um universo adulto, técnico e acadêmico com vivências juvenis praticadas numa concreta e potente experiência educativa.

Como se percebe, a memória tem sido um dos principais elementos constitutivos deste trabalho, que aqui compreendemos como reconstrução do vivido, daquilo que toca e fica gravado na mente, o que nomeamos de “experiência” (LARROSA, 2003). Experiência essa que encontra-se sempre aberta e indefinida, pois trará sempre novos enunciados, novos fatos e elementos para ler o que se viveu.

Compreendemos, até então, que este trabalho tem possibilitado o alargamento de oportunidades para esses jovens, no desenvolvimento de novas habilidades comunicativas, como manuseio de computadores, organização de documentos, prática de transcrição de entrevistas e arquivamento de material empírico, condução de entrevistas narrativas e planejamento para investigação, estudo e organização de ideias.

Essas experimentações também trazem consigo a estruturação de outros tempos juvenis, uma vez que na posição de jovens pesquisadores, esses sujeitos têm inaugurado outros processos de reconhecimento social, de circulação pelo espaço público, de interação com outros atores sociais, em ativação e desenvolvimento de consciência crítica e geração de novos estranhamentos e possíveis desejos. Em certa medida, essa travessia tem estimulado indiretamente técnicas para cientificidade às curiosidades epistemológicas de suas próprias vivências.

E por falar em tempo, precisamos lembrar que os jovens têm nos demandado um ritmo muito mais acelerado de organização e retorno das tarefas pensadas. Neste sentido, as atividades de suporte sugeridas inicialmente precisaram ser ampliadas para corresponder a essa necessidade. Também se inscreve como desafio a necessidade de pensar uma rotina de trabalho que permita fluidez no acompanhamento aos jovens, que seja clara e objetiva. Não menos importante, também registramos os processos institucionais para assegurar um trabalho protegido, principalmente nos desafios que tangem à burocracia da máquina pública e operacionalização na contratação de pessoal.

Apesar de desafiador e de ainda estar em movimento, consideramos este processo como rico em experiência, o que nos oferece inspirações para outras interseções de participação e inclusão dos sujeitos jovens na agenda política e institucional.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Traçado metodológico / Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. – 1. ed. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. 104 p.

BRASIL. Orientações técnicas sobre o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para Crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, Coordenação da Publicação. Departamento de Proteção Social Especial/ SNAS/MDS. Brasília 2010.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Conselho Nacional de Juventude. Reflexões sobre a Política Nacional de Juventude, 2003-2010 / Conselho Nacional de Juventude. – Brasília: Conselho Nacional de Juventude, 2011.

BRASIL. Políticas Públicas de Juventude. SNJ, Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Brasília: MDS, 2013.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude / organizado por Helena Abramo – Brasília: SNJ, 2014

OLIVEIRA, Sebastião Everton de. Participação social e política de jovens: Percursos e Experiências Educativas. Dissertação – Mestrado. Faculdade de Educação, UEMG, 2015.

TEIXEIRA, Dra. Inês A. Castro. PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. Programa de Pós-graduação em Educação – UFMG, 2006.

SITES

SECRETARIA DE GOVERNO: http://www.secretariadegoverno.gov.br/noticias/2007/09/not02_05092007
- Acesso em 26/11/2017 às 15h40 min.

JUVENTUDE E ESCOLA: A EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE JOVENS SURDOS NO ENSINO MÉDIO

Thais Alvim Victorino
Universidade Federal de Minas Gerais
victorinothais@gmail.com

Este artigo discute questões de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo principal compreender quais os sentidos atribuídos à experiência escolar por jovens surdos incluídos em uma escola estadual de Ensino Médio. Para tanto, parte de algumas questões norteadoras, tais como: qual a relação entre os sujeitos jovens presentes na sala de aula (surdos e ouvintes)? Qual a relação dos alunos surdos com o professor? Qual significado atribuem a frequentar a escola? Para a realização da pesquisa, optamos por utilizar métodos qualitativos, com ênfase na etnografia, bem como entrevistas com roteiro semiestruturado e a observação participante. A escola se localiza em Belo Horizonte (Minas Gerais) e faz parte da rede estadual de ensino. Foram acompanhadas duas turmas num período de aproximadamente 7 meses, com um total de 10 surdos, sendo 7 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. A observação aponta, dentre outros aspectos, que, devido à estrutura escolar, os surdos estabelecem relações muito limitadas em relação aos alunos ouvintes, professores e demais atores presentes na escola. A relação com o conhecimento escolar é perpassada pelo domínio do português escrito e, como poucos surdos possuem esse domínio, o conhecimento escolar parece não adquirir sentido. Diante desta realidade, indicamos limitações em vários aspectos da política de inclusão, o que parece acarretar perdas significativas na vida escolar dos alunos surdos.

Palavras-chave: juventude, surdez, educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos uma pesquisa de mestrado, ainda em andamento, que surge de experiências extra acadêmicas iniciadas no ano de 2011 com o estudo sobre a Língua Brasileira de Sinais e a Comunidade Surda. Todas as experiências que aconteceram desde então, levaram-me a um caminho de questionamentos e buscas que pudessem, em certa medida, sanar as dúvidas que se tornaram constantes. Esta pesquisa de mestrado almeja investigar esses questionamentos, como, por exemplo: qual a relação entre os sujeitos jovens presentes na sala de aula (surdos e ouvintes)? Qual a relação dos alunos surdos com o professor? Qual significado atribuem a frequentar a escola? Qual relação eles estabelecem com o conhecimento? Podemos visualizar três temáticas que se fazem presentes: a juventude, a surdez e o ensino médio e que serão discutidas a seguir.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Os alunos surdos na escola fazem parte da categoria Juventude que, enquanto problema sociológico, impõe ao campo da Sociologia o desafio de romper com as representações do senso comum sobre este tema, que tendem a ver os jovens como um grupo que possui uma

cultura juvenil unitária. Assim, a Sociologia se vê diante da problemática de explorar não apenas as semelhanças entre os jovens, mas, além disso, as diferenças entre eles (PAIS, 1993).

Pais (1993) critica o modo como a sociologia historicamente estudou a juventude, através das correntes geracional e classista, defendendo então a ideia de se estudar a juventude a partir do conceito de cultura juvenil, segundo a qual a cultura pode ser compreendida como um agrupamento de significados e símbolos compartilhados, incluindo, entre outros aspectos, a linguagem com seus usos singulares. As culturas juvenis, em um sentido amplo, dizem respeito à maneira como os jovens expressam suas experiências sociais de maneira coletiva mediante a construção de um estilo de vida (FEIXA, 1999).

Assim, fica evidente que devemos observar/analisar os jovens surdos buscando não apenas o que nos parece exótico, mas compreender a vida cotidiana na escola, as relações ali estabelecidas. Fazendo conexões entre as culturas juvenis e seus fatores estruturantes, a saber: geração, gênero, classe, etnicidade e território, dentre outras dimensões (FEIXA, 1999). Em nossa análise, também não perdemos de vista que a juventude é uma categoria social, cultural, histórica e também relacional, sendo determinada de acordo com a época e os processos sócio-históricos a que está vinculada (LEÓN, 2008).

Entendemos que para compreender melhor os sujeitos, suas experiências e sua cultura juvenil, devemos analisar os aspectos históricos e políticos não só em relação ao sujeito jovem, mas também em relação à surdez. Esses aspectos são constitutivos não apenas da categoria Juventude, como também têm impacto na vida dos alunos surdos que se encontram incluídos na rede regular de ensino. Por isso, buscamos adentrar no cotidiano dos jovens surdos para conseguir assimilar qual a condição juvenil desses sujeitos na escola, dado que quando falamos de condição juvenil estamos nos referindo a uma dupla dimensão:

“ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc.” (DAYRELL, 2007, p. 6).

Entendendo, assim, que são várias as formas de ser jovem (PAIS, 1993) e que não há “uma juventude” e, sim, jovens que experimentam uma condição juvenil, “vivenciada por meio da mediação simbólica, expressa nas mais diferentes expressões culturais” (DAYRELL, 2007, p. 8)

Em relação à surdez, há duas concepções normativas sobre o tema (ASSIS SILVA, 2012), porém estas não esgotam as possibilidades de se pensar/analisar a surdez. De um lado, estão aqueles que concebem a surdez como algo que precisa ser corrigido, uma falha que impede a comunicação eficiente com a maioria ouvinte. Esta concepção tem por representantes médicos, intelectuais de algumas instituições e professores que se baseiam na portaria nº 1.278,

de 20 de outubro de 1999, do Ministério da Saúde¹, que garante o implante coclear, cirurgia que pode possibilitar a correção da perda auditiva. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) seria, então, entendida como um retrocesso, dado que um surdo poderia ouvir e não utilizá-la. Desse modo, ele faria parte da cultura ouvinte dominante. Tal modelo ficou conhecido como visão clínico-terapêutica, no que tange à surdez.

Em posição oposta, estão presentes intelectuais, professores, movimentos associativos dos surdos e instituições que também se amparam em uma legislação, como a Lei nº10.436, de 22 de abril de 2002, e o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão oriunda das comunidades de pessoas surdas e acreditam na convivência entre surdos e ouvintes a partir da aceitação da particularidade linguística existente.

Nesta concepção, a Libras não é considerada um retrocesso, mas um capital simbólico. Essa corrente, conhecida como sócio-antropológica, aceita o implante coclear desde que a Libras também possa ser utilizada. O surdo passa a ser, assim, um sujeito que utiliza outra língua e, por isso, só pode ser igual perante o Estado quando há o reconhecimento da diferença linguística. Ele faz parte, então, de uma minoria, uma comunidade linguística, intitulada comunidade surda brasileira. A língua de sinais possibilitaria ao surdo fugir da patologização, funcionando como uma libertação de moldes que o definem como deficiente, constituindo-se como um símbolo marcante de identidade cultural (GESSER, 2009).

É importante ressaltar que a comunidade surda enquanto minoria adota o posicionamento de que sua cultura e identidade são homogêneas, posto que é esta visão que garante visibilidade e coesão ao grupo. Entretanto, não devemos idealizar os surdos e ignorar todos os aspectos que os constituem enquanto sujeitos como, por exemplo, gênero, idade e orientação sexual (GESSER, 2009).

Como lembra Skliar (2010), devemos ir além desta oposição acima apresentada e didaticamente simplificada, uma vez que a temática da surdez possui uma configuração como campo de representações que não podem ser facilmente moduladas ou delimitadas como “modelos sobre a surdez”. Devemos, então, desconstruir tais modelos e investigar “os matizes, os espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários que não estão presentes nesses modelos, mas que transitam, flutuam entre eles, como, por exemplo, as significações linguísticas, históricas, políticas e pedagógicas” (SKLIAR, 2010, p. 9).

Por último, temos o ensino médio, onde estão inseridos os jovens pesquisados. A Lei nº12.796/2013 inclui o Ensino Médio como última etapa da educação básica, alterando o art. 4º, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº9.394/96, onde fica estabelecida a responsabilidade do Estado para com a educação escolar pública, bem como com a garantia da educação básica e gratuita a todos os brasileiros.

Contudo, como nos mostra o documento divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), intitulado “10 Desafios para o Ensino Médio no Brasil – para

1 Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/1999/prt1278_20_10_1999.html. Acesso:12/07/2017

garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos”, apesar de o número de acesso e permanência do público indicado para esta última etapa de ensino ter crescido nos últimos anos, a universalização do ensino médio com qualidade persiste como sendo um dos principais desafios em nosso país.

Alguns outros desafios, listados no texto do UNICEF² serão aqui expostos na busca de um diálogo com o objeto de estudo deste projeto a fim de articular alguns questionamentos que fizeram parte da observação e análise do trabalho de campo. O primeiro desafio é lidar com os jovens que estão retidos no ensino fundamental e apesar dos sujeitos desta pesquisa já estarem cursando a última etapa da educação básica, é importante nos questionarmos sobre suas trajetórias escolares.

O principal motivo atribuído à reprovação relatado pelos alunos que participaram da pesquisa internacional é a falta de interesse nos estudos, fazendo com que eles se envolvam com a bagunça. Mas podemos entender esta falta de interesse como resultado de uma possível falta de adequação da escola à realidade do aluno ou ao sentido apenas instrumental da escola, que se voltaria exclusivamente à garantia do diploma necessário para a inserção no mercado de trabalho (LEÃO, DAYRELL & REIS, 2011).

Atualmente, ao chegarem à escola, os jovens apresentam uma heterogeneidade de práticas socioculturais, características que os diferenciam das demais gerações; o uso do celular, por exemplo, que privilegia a relação com imagens ao invés da escrita, esta última priorizada pela escola, é comum e real entre os sujeitos jovens (LEÃO, DAYRELL & REIS, 2011). Por outro lado, a escola onde este jovem está inserido também possui suas particularidades e por isso sua realidade não é homogênea. Desse modo, a escola:

“institucionalmente, é ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos sujeitos. Mas, no cotidiano, convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposições de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos” (DAYRELL, 2007, p. 22).

Assim, a realidade escolar se apresenta como constante construção social, como processo progressivamente complexo devido às mudanças das fronteiras escolares que aconteceram, dentre outros fatores, através da massificação das escolas, impondo à instituição escolar novas experiências, advindas dos jovens, e novos desafios (DAYRELL, 2007).

2 O principal objetivo deste estudo do UNICEF foi ouvir os próprios adolescentes em busca de informações que são fundamentais para o entendimento da exclusão escolar no país. (...). No Brasil e em outros três países (Indonésia, México e Turquia), a pesquisa incluiu, além do levantamento quantitativo, utilizando bases de dados locais, a realização de grupos focais e entrevistas em profundidade (VOLPI, SILVA, RIBEIRO (orgs.), 2014, p. 47)

Outro desafio descrito é a relação aluno-professor que é entendida como o coração da docência. Os resultados da pesquisa do UNICEF também mostraram que os alunos fazem uma conexão muito evidente entre como o professor se porta perante eles, os métodos que ele utiliza em sala e a aprendizagem, ou seja, o interesse ou a falta dele em um determinado componente curricular tem ligação direta com o professor. Outra questão apontada sobre a relação aluno-professor diz respeito à autoridade.

Segundo a pesquisa, os alunos tendem a não atribuir mais a autoridade a um professor de forma natural. O professor precisa se legitimar perante os estudantes. E ainda há o questionamento, por parte dos alunos, de que eles não têm voz, não há lugar de diálogo nem em sala de aula e nem com a diretoria (UNICEF, 2014).

Outro desafio relatado no documento é a diversidade de público e contexto existente no ensino médio atual, estudada a partir do viés socioeconômico, isto é, há no ensino médio uma diversidade maior em razão das disparidades de renda que não havia sido diagnosticada anteriormente. Porém, não podemos deixar de problematizar que, para além desse critério, há uma diversidade de público presente no ensino médio.

Com as políticas de inclusão, o público que frequenta a escola não é formado apenas por aqueles alunos tradicionalmente considerados pela sociedade como “normais”. Os alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades/supertodas, como são classificados, respectivamente, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e pela Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012), também se encontram na escola regular, alterando as relações ali, antes, previamente estabelecidas.

Dentre estes grupos estão os surdos, sujeitos desta pesquisa. Vale destacar neste momento o aumento significativo no número de matrículas na educação especial em salas de aula comuns no ensino regular. Em 1998, o número de matrículas era 43.923, passando para 648.921 em 2013, de acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2014). Ainda sobre o ensino médio, é importante destacar que para entender a relação dos jovens com a escola, devemos buscar compreender as relações intergeracionais que estão ali presentes, fugindo das interpretações lineares que tendem a culpabilizar somente os jovens ou apenas a escola pela evasão ou fracasso escolar (DAYRELL, 2007).

Dayrell (2007) também nos traz a questão da reapropriação e ressignificação que os jovens fazem do espaço escolar, transformando corredores, pátios e demais espaços, atribuindo-lhes sentidos próprios. Na particularidade dos jovens surdos nos inquieta se/como e em quais espaços escolares acontecem estes fenômenos de reapropriação e de ressignificação. Ele se dá pela peculiaridade linguística? Essa ressignificação é compartilhada somente entre os pares surdos?

Compreendemos a partir do que foi discutido anteriormente a importância de pesquisar os jovens surdos no ensino médio levando em conta não só sua condição juvenil,

mas também os desafios contidos nesta etapa de ensino, buscando através dos relatos destes jovens compreender quais os significados eles atribuem à escola e às suas experiências dentro desta.

Diante do exposto acima, a pesquisa tem como objetivo principal: compreender e analisar quais sentidos os jovens surdos atribuem à experiência escolar no ensino médio, ao frequentar a rede regular de ensino estadual de Belo Horizonte (MG). Como objetivos específicos: compreender e analisar as relações que os jovens surdos estabelecem entre si; investigar as relações estabelecidas pelos jovens surdos com os demais atores presentes na escola; compreender como os jovens surdos lidam com a estrutura escolar e quais sentidos atribuem a ela; apreender qual relação os jovens surdos estabelecem com o conhecimento escolar; identificar quem são estes jovens alunos surdos e como eles expressam sua condição juvenil na escola.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos por métodos qualitativos. Utilizamos inicialmente a etnografia, que consiste em um mergulho na vida/cotidiano daqueles que desejamos estudar (URIARTE, 2012). No caso da pesquisa aqui apresentada, um mergulho no cotidiano escolar de jovens surdos.

Para conhecer esta realidade, nos propusemos a, de acordo com Malinowski (1984), compreender o ponto de vista do nativo, ou seja, dos jovens alunos, através das informações que estes nos fornecem, sendo imprescindível, para tanto, estar/conviver com/entre eles.

Segundo Sarmento (2003), a etnografia nos permite captar as dinâmicas que ocorrem nos contextos escolares, como é o caso de nossa pesquisa, pois orienta o olhar de investigação para os símbolos, os valores, as interpretações e as crenças, ou seja, nos permite apreender a vida como ela é quotidianamente dirigida. O autor ainda nos lembra sobre o tempo da investigação que, além de estar em consonância com os pressupostos teóricos e conceituais, deve ser adequado à temporalidade institucional para que se possa realizar um estudo profundo das lógicas e ações que acontecem na escola (SARMENTO, 2003, p. 156).

Utilizamos também as entrevistas com roteiro semiestruturado (BURGESS, 1997), que foram gravadas em vídeo. Elas foram videogravadas devido à estrutura da Língua de Sinais, que é gesto-visual, possibilitando depois suas transcrições.

A observação participante (JACOUD & MAYER, 2010) também é um dos métodos utilizados e está sendo importante para a compreensão dos fenômenos que ocorrem na escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo está sendo desenvolvido em uma escola da rede estadual do município de Belo Horizonte - Minas Gerais, onde estão sendo acompanhadas duas turmas de ensino

médio num período de aproximadamente 7 meses, com um total de 10 surdos, sendo 7 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Os jovens possuem trajetórias escolares distintas e apenas uma aluna se encontra na idade escolar desejada. Questionados se já “tomaram bomba” alguma vez, alguns alunos responderam que não, o que nos leva a crer que o início da escolarização aconteceu depois da idade prevista, levando-se em conta a diferença idade/série. Como o início do trabalho de campo aconteceu no ano de 2016, podemos observar quais alunos foram reprovados. Isso aconteceu com apenas uma aluna surda que quando questionada sobre a repetência indicou que não sabia que havia “tomado bomba” e descobriu apenas quando chegou à escola. Outra aluna relata que, antes de se mudar para Belo Horizonte, estudava em escolas que não tinham intérprete e por isso não conseguia acompanhar as aulas, levando-a a repetência algumas vezes.

A observação vem mostrando que, devido à estrutura escolar, os surdos estabelecem relações muito limitadas com os demais atores presentes na escola. Com os alunos ouvintes, além de essa relação acontecer apenas no limite físico da sala de aula, ela se resume a pedidos de cadernos emprestados e pequenas brincadeiras. Além da barreira linguística, o desconhecimento em relação ao sujeito surdo foi apontado por um dos intérpretes como um fator que inibe a interação entre surdos e ouvintes. A falta de relação entre os ouvintes e surdos também foi abordada por uma professora entrevistada. Quando questionada sobre essa relação específica, a professora disse que a turma que leciona tem um perfil de “fazer grupinhos”, o que dificulta ainda mais a interação. Interrogada mais uma vez se os surdos e ouvintes estabelecem algum tipo de contato ou nenhum, ela responde “não, nunca vi eles sentando em outros grupos”. A única exceção relatada pela professora foi quando ela tomou a iniciativa e colocou um aluno ouvinte com um aluno surdo para fazerem determinada atividade. Sobre a realização desse exercício, a professora relatou que ocorreu de maneira tranquila porque o aluno ouvinte é uma pessoa muito bacana e estaria aberto para qualquer conjuntura.

Os alunos surdos também relataram situações de preconceito como podemos observar nos trechos a seguir retirados das entrevistas:

“os ouvintes desprezam os surdos, falam palavrões e outras coisas. Eu não gosto de estar junto desse grupo de ouvintes. Agora tem outros ouvintes que é bom, mas não tem troca e nem conversa. Tem um grupo só de homens que é muito chato, eu não gosto deles e eles tem ódio dos surdo.”

“ano passado tinha preconceito. Às vezes falava que era mudo, eu não gostava. Ou ‘você não ouve nada’, ‘você é burra’ eu não gostava e achava preconceituoso.”

Essas manifestações de preconceito também foram descritas por outro professor. Quando interrogado sobre como ele enxergava a relação entre os surdos e ouvintes dentro da sala de aula, o entrevistado relatou sobre o bullying, afirmando que esses acontecimentos existem dado que “o ser humano é um ser preconceituoso”. Disse, ainda, que se posiciona

perante esses acontecimentos alertando os ouvintes sobre as incertezas do futuro, “hoje você não é surdo, né, você não sabe se amanhã você vai ser cego, ou surdo, ou aleijado, você pode ter um acidente, né.” e pedindo respeito aos colegas surdos.

A relação com o professor, indicada no documento da UNICEF como o coração da docência é praticamente inexistente e é quase sempre mediada pelo intérprete, dado que nenhum professor sabe a Língua Brasileira de Sinais.

Quando interpelada sobre como percebe os alunos surdos em sala, a professora nos diz que sente os alunos dispersos, mas não no sentido da falta de atenção na aula, mas da ausência de relação eles. Ela diz “eles não estão conectados comigo”.

Os resultados da pesquisa do UNICEF também mostraram que os alunos fazem uma conexão muito evidente entre como o professor se porta perante eles, os métodos que ele utiliza em sala e a aprendizagem, ou seja, o interesse ou a falta dele em um determinado componente curricular tem ligação direta com o professor. Este aspecto tem sido confirmado pela observação entre os alunos surdos que indicam os melhores e piores professores, tecendo comentários de como eles são “legais” ou “chatos” a partir da relação que os educadores estabelecem com o grupo de surdos. Alguns professores que dispõem atenção a esse grupo, principalmente na ausência do intérprete, foram apontados como bons professores. Quando questionada porque gostava de determinado professor, a aluna respondeu “porque ele trata a gente bem” e quando foi descrever uma professora que não gostava, afirmou que “parece que ela não tem paciência com a gente”

Os jovens surdos apresentam dificuldades para acompanhar as aulas porque em sua maioria elas são expositivas e não levam em consideração sua particularidade linguística. Sendo assim, a figura do intérprete aparece como central para a vida escolar desses sujeitos e a ausência desse profissional em algumas situações mostrou como a inclusão parece estar a cargo deles. A centralidade do seu papel é descrita por um dos intérpretes que diz se sentir “a chave principal” no processo de inclusão, tanto no olhar dos surdos, quanto no olhar da coordenação pedagógica da escola, como podemos perceber no trecho a seguir:

“É um pouco cansativo porque o trabalho não é só de um, o trabalho deve ser do grupo. Incluir não é fácil porque envolve material, envolve estrutura, envolve toda a comunidade escolar, direção, os pais, os alunos ouvintes, os professores, a supervisão... parece que colocou o intérprete a gente já resolveu, agora a inclusão está feita na escola e não é. Então a carga parece que fica toda para o intérprete.”

Por fim, a relação com o conhecimento escolar parece ser perpassada pelo domínio do português escrito e, como poucos surdos possuem esse domínio, o conhecimento escolar parece não adquirir sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara Nacional de Educação Básica nº 2 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, inserindo os surdos nesta modalidade educacional. Em 2002 é sancionada a Lei nº 10.436/02 na qual a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como meio de comunicação legal no Brasil, acompanhada do Decreto nº 5626, de 2005, que dispõe sobre o acesso da pessoa surda à educação. Esta legislação leva em conta a singularidade da língua de sinais, todavia afirmando a importância da língua portuguesa, não sendo possível a sua substituição pelos sinais. As observações realizadas durante a pesquisa mostraram que a existência das duas línguas em sala de aula não se dá de maneira harmoniosa. A língua de sinais ocupa um lugar secundário sendo usada exclusivamente pelos surdos, não havendo um ambiente bilíngue.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (2008) afirma que “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. (p.1).

Entretanto, a realidade escolar nos indica limitações em vários aspectos da política de inclusão, tanto no que diz respeito ao conteúdo escolar como nas relações estabelecidas pelos sujeitos, o que parece acarretar perdas significativas na vida escolar dos alunos surdos.

Por fim, gostaríamos de sublinhar que os resultados dessa pesquisa são parciais e que, com isso, não se esgotam aqui as possibilidades de análise crítica do tema investigado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS SILVA, César Augusto de. **Cultura Surda**: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro Nome: 2012.

BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto nº5626, de 22 de Dezembro de 2005.

BRASIL. Lei nº10436, de 24 de Abril de 2002.

BRASIL. Lei nº12.764, de 27 de Dezembro de 2012.

BRASIL. Lei nº12.796, de 04 de Abril de 2013.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2008.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara Nacional de Educação Básica nº2**, de 11 de fevereiro de 2001.

BRASIL. **Diretoria de Educação Especial Ano 2014** – Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino, 2014.

BURGESS, Robert G. **A pesquisa de terreno – uma introdução**. Oeiras: Celtas, 1997.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: VIEIRA, Maria Manuel (org.) **Escola, jovens e media**. Lisboa: Imprensa Ciências Sociais, 2007.

FEIXA, Carles. De culturas, subculturas y estilos. In: FEIXA, Carles. De jóvenes, bandas y tribos. **Antropologia de la juventude**, cap.III. Editorial Ariel, S.A. Barcelona, 1999.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, Ronice M. d; STUMPF, Marianne R. (orgs.) **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.254-94

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescencia y Juventud: aportes teóricos. Una **revision a las categorias de adolescencia y juventude**. Velparaíso (Chila), Mayo de 2008.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental**. Editor: Victor Vicita, 1984.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.) **Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. Em C. Skliar (Org), **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VOLPI, Mário; SILVA, Maria de Salette; RIBEIRO, Júlia (coord.) **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. 1 ed. Brasília, DF: UNICEF, 2014.