

Prospectiva (Frutal-MG).

Juventudes e sociedade no Brasil: estudos transdisciplinares [Volume 1].

Otávio Luiz Machado (Org.).

Cita:

Otávio Luiz Machado (Org.) (2016). *Juventudes e sociedade no Brasil: estudos transdisciplinares [Volume 1]*. Frutal-MG: Prospectiva.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/editora.prospectiva.official/47>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pVe9/2Op>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

juventudes e sociedade no Brasil

Volume 1

Otávio Luiz Machado (Org.)



Otávio Luiz Machado (Org.)

**Juventudes e sociedade no Brasil:
estudos transdisciplinares**

Volume 1

Educação e Profissões

**Frutal-MG
Editora Prospectiva
2016**

Copyright 2016 by Editora Prospectiva

Capa: Jéssica Caetano

Revisão: Os autores

Edição: Editora Prospectiva

Editor: Otávio Luiz Machado

Assistente de edição: Jéssica Caetano

Conselho Editorial: Antenor Rodrigues Barbosa Jr, Flávio Ribeiro da Costa, Leandro de Souza Pinheiro, Otávio Luiz Machado e Rodrigo Portari.

Contato da editora: editoraprospectiva@gmail.com

Página: <https://www.facebook.com/editoraprospectiva/>

Telefone: (34) 99777-3102

Correspondência: Caixa Postal 25 – 38200-000 Frutal-MG

Juventudes e sociedade no Brasil: estudos transdisciplinares (volume 1) / org.
Otávio Luiz Machado. – Frutal: Prospectiva, 2016.
510 p.

ISBN: 978-85-5864-046-6

1. Juventudes – aspectos sociais.

I. Machado, Otávio Luiz Machado.

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
Introdução.....	8
EDUCAÇÃO E PROFISSÕES.....	9
A juventude se preocupa e ocupa: imagens e perspectivas de cidadania e direitos em escolas públicas do Estado de São Paulo	
Mirlene Fátima Simões Wexell Severo.....	10
Juventude na sulanca e a política de escolarização e qualificação	
Marcelo Alves Pereira Eufrásio.....	25
A memória na sala de aula: o gênero diário íntimo e a (re) construção da identidade nos jovens em idade escolar	
Francis Paula Paula Correa Duarte.....	56
Livros de ocorrências escolares como procedimento de organização escolar: a (in) disciplina como regra?	
Renata Maria Moschen Nascente, Nadia Perez e Raíssa de Oste.....	106

Orientação vocacional na escola: contribuições da psicologia para os projetos de vida de adolescentes do ensino médio

Tatiane Oliveira Zanfeli.....127

Jovens, bibliotecas escolares e ação cultural

Renato Beluche.....145

Pedagogia ontopsicológica e formação de jovens universitários

Patrícia Wazlawick.....192

Experiências de socialização escolar de jovens negros(as) e brancos(as) no ensino médio

Natalino Neves da Silva.....234

Pesquisa de campo sobre *Bullying* como temática para promover a alfabetização científica: relato de experiência

Natália Murta de Lima Dornelas e Fernanda Aires Guedes Ferreira.....261

Os herdeiros da costura: a lógica reprodutiva da escolarização entre os jovens por meio da necessidade

Mesias Ramos de Sousa Neves e Ivan Fontes Barbosa.....289

As funções do ensino médio na perspectiva de diferentes alunos

Emilia Suitberta de Oliveira Trigueiro.....339

Para quê qualificação no rural? As oportunidades dos educandos do curso residência jovem da UFMG – campus Montes Claros

Helder dos Anjos Augusto, Cristh Ellen Ferreira Pinheiro, Giliarde de Souza Brito, Cledinaldo Aparecido Dias e Luciano Vieira Lima.....376

Juventude e participação social: perspectivas dialógicas entre as experiências de educação formal e não formal em Feira de Santana/BA

Neide Pinto dos Santos.....408

Adolescentes em situação de vulnerabilidade social E o direito à escolarização

José Heleno Ferreira e Max Myller Cardoso Lima...454

Um século de movimento estudantil no Brasil

Otávio Luiz Machado.....478

APRESENTAÇÃO

A primeira publicação coletiva empreendida pelo grupo de pesquisa “Juventudes, Sociedades e os Dilemas da Formação Humana” da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) veio num momento político e econômico sensível do nosso País, cuja conjuntura afeta de sobremaneira as nossas juventudes.

Como reunimos um conjunto de pensadores e pensadoras que se interessam em debater uma determinada temática, então podemos dizer que as nossas preocupações não podem deixar de dar respostas para as expectativas, sentimentos, sonhos, perspectivas e atitudes juvenis, o que significa dizer que continuar estimulando novos estudos poderá dar novas contribuições para que as múltiplas exigências sociais possam ser consideradas.

As mais diversas contribuições recebidas para os primeiros volumes da coletânea **Juventudes e sociedade no Brasil: estudos transdisciplinares** nos dão novamente a certeza de que os estudos sobre as juventudes ganharam um espaço significativo na produção acadêmica brasileira. Boa leitura!

Prof. Otávio Luiz Machado (UEMG)

INTRODUÇÃO

O primeiro volume da coletânea **Juventudes e sociedade no Brasil: estudos transdisciplinares** é dedicado à temática educação e profissões, tendo contribuições de trabalhos com as mais diversas abordagens e orientações possíveis.

A educação é pensada não somente nos seus aspectos de organização pedagógica ou estrutura didática, mas nos seus contextos sociais, políticos e culturais.

Os movimentos de jovens e adolescentes que ocupam escolas públicas, políticas de escolarização e qualificação, identidade estudantis, relações de poder, orientação vocacional, ações culturais, socialização escolar, *bullying*, participação juvenil, socialização escolar e movimento estudantil são temáticas desenvolvidas com muita criatividade pelos autores que aqui apresentaram seus trabalhos para compor o volume inicial da coletânea.

O editor

EDUCAÇÃO E PROFISSÕES

A JUVENTUDE SE PREOCUPA E OCUPA: IMAGENS E PERSPECTIVAS DE CIDADANIA E DIREITOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO¹

Mirlene Fátima Simões Wexell Severo²

RESUMO: O presente artigo é parte do projeto que se estruturou em grupo de estudos e tem por objetivo acompanhar através da análise da descrição de diário de campo e de imagens fotográficas, as relações dos jovens de ensino médio com as escolas públicas onde estudam, durante e posterior às ocupações, realizadas por eles em novembro de 2015 em São Paulo. Tem-se como proposta registrar e analisar relatos e imagens durante um ano após as ocupações com o sentido de perceber se as atitudes, comportamento e relação dos jovens com a escola se transformaram. Tem-se como produto final desta pesquisa a elaboração de livro fotográfico, de oficina de documentação visual e exposição de imagens realizadas pelos estudantes secundaristas.

¹ Pesquisa realizada desde novembro de 2015, pertencente ao Grupo de Estudos do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Colaboram nessa pesquisa: Kamyla Borges Cunha, Ramon Chaves, Monica Fonseca Wexell Severo, Hector Rodrigo Guíñez e Tássia Caroline Zanini.

² Docente no Centro Universitário Belas Artes de São Paulo; Doutora em Sociologia, membro da Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS. Contatos: mirlene.severo@belasartes.br e mirlenesevero@gmail.com

PALAVRAS-CHAVES: juventude, ocupações, escolas públicas

1. Nota introdutória

Um movimento que, para o governo do estado de São Paulo deveria passar como despercebido, ou isolado, tomou a atenção de toda a sociedade paulista em novembro de 2015. Mais de 200 escolas no Estado de São Paulo foram ocupadas por uma geração fortemente marcada pela ausência pública de direitos e pela exclusão social como regra.

Geração que sabidamente Novaes (2014) alertou: não é a geração “nem, nem”, mas sim a geração “sem, sem”. Refere-se, assim, a juventude de classe média baixa e baixa que vê sonhos e perspectivas de vida sendo construídos do lado de fora da escola. A escola pública não é mais o espaço de vivência, formação e objetivos futuros. Ou pelo menos, até novembro de 2015, não era.

Lembra-se que o ensino médio no Brasil se encontra com vários problemas, e São Paulo não está fora neste aspecto: é o período com maior evasão escolar, escolas desestimulantes, sem infraestrutura adequada aos jovens, com salas superlotadas e constante ausência de docentes. Associado a estes,

outros problemas tomam forma na evasão e desistência do ensino médio: a gravidez precoce, a situação de pobreza que obriga o jovem procurar emprego, e as diversas situações de violência na família e na comunidade.

Para universalizar o ensino médio no Brasil, de acordo com relatório da Unicef (2015), perante as condições atuais de estrutura que se encontra, seria necessário ainda três décadas. É o ensino que menor resguardos tem por parte do Estado, até porque, não é obrigatório.

Este descaso com a juventude brasileira gerou, relacionando todos os jovens no Brasil de 15 a 17 anos, apenas 60% estarem matriculados no ensino médio. Mais precisamente 1,7 milhão de adolescentes e jovens de 15 a 17 anos está fora da escola. E ainda, dos matriculados nesta mesma faixa etária, 35,2%, ou seja, 3 milhões de adolescentes e jovens, estão no ensino fundamental, fora da seriação ideal para a idade (Unicef, 2015).

E as desigualdades entre os jovens persistem: mais de 75% dos 617 mil desempregados de 2014, são jovens de 15 a 24 anos (Pnad, 2014). Mas, poderia se pensar que o desemprego aumentou e que os jovens estão mais voltados para o ensino: ledo engano. A presença na escola estancou, como visto

nos dados acima, e pior, teve redução, principalmente no ensino médio.

Este dado é importante destacar, pois erroneamente o governo do estado de São Paulo apoia em sua tese da reestruturação da rede escolar a hipótese de que existem salas ociosas, e que de 1998 até 2015 houve uma redução de dois milhões de adolescentes e jovens nas escolas estaduais (SEE/SP, 2015).

Fora os dados descritos acima que identificam objetivamente problemas estruturais da Rede Estadual de Educação em São Paulo para a desistência e evasão escolar no ensino médio, e que somente por estes motivos já seriam pontos para uma outra reestruturação, a da inclusão, mesmo assim, ainda se apresentam outros dados para se contrapor a esta motivação do governo estadual pelo fechamento de escolas.

De acordo com o Ministério da Educação (2014) 793 escolas da rede pública de São Paulo estão com capacidade acima da indicada, assim como prevê resolução de 2008 da Secretaria Estadual de Educação, ou seja, 15% das unidades estão com pelo menos um, dos três ciclos de ensino, com superlotação (mais de 30 alunos por sala no ensino fundamental e, 40 alunos no ensino médio).

Diferente e acima do que ocorre com o restante do país em que 9,6% das escolas estão com superlotação.

Outro ponto a se destacar é que a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo utiliza como referencial de seus argumentos que a população jovem reduziu no estado. Vive-se atualmente no Brasil o ‘bônus demográfico’ período posterior à ‘onda jovem’ em que a população de 15 a 24 anos (ONU, 2015) representa a maior parcela da população geral. Este momento teve seu pico em 2010, e desde 2011 começou a desacelerar (UNFPA, 2014). Mesmo assim, os jovens de 15 a 24 representam um pouco mais de um quarto da população total no Brasil. Portanto, os jovens existem na realidade e em números populacionais, o que ocorre é que eles estão absorvidos por uma realidade econômica e política cruel que os exclui tanto das escolas quanto do trabalho e da vida social.

Vê-se que, mais do que em outros tempos, dado os altos índices de jovens presentes na sociedade, o ensino médio deve ser pauta de destaque ao governo do estado, com o objetivo de preparar futuros adultos que responderão pelo desenvolvimento da sociedade. Por exemplo, o governo do estado de São Paulo poderia propor uma

reestruturação que garanta o período integral dos jovens do ensino médio, preparando-os para a realidade de uma São Paulo para daqui vinte anos.

Para registrar a memória e a organização que os jovens do ensino médio deram às ocupações, bem como a perspectiva de diretos após as ocupações, realizou-se, e ainda está em realização até o fechamento deste artigo, uma pesquisa de cunho qualitativo com os jovens que ocuparam uma escola estadual no centro de São Paulo, capital.

A seguir se apresentará os resultados preliminares desse estudo.

2. O movimento de ocupação

As ocupações das escolas públicas do estado de São Paulo se constituíram em um movimento social que tomou a atenção de toda a sociedade paulista em 2015. Registrou-se, no ápice da organização do movimento, mais de duzentas escolas ocupadas por estudantes do ensino médio (GLOBO, 2015). Lembra-se que estes jovens representam uma geração fortemente marcada pela ausência pública de direitos e pela exclusão social como regra, assim como destacado anteriormente nesse artigo.

A ocupação das escolas por parte dos jovens aconteceu no momento posterior a divulgação de mudanças no ensino propostas pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, que ficou conhecida como reestruturação escolar. Os jovens, em sua maioria do ensino médio, ocuparam as escolas com o intuito de que não ocorresse a reestruturação. O foco principal dos jovens estava no não fechamento de escolas e na não divisão destas em ciclos de ensino.

As escolas ocupadas foram cuidadas pelos jovens que realizaram jardinagem, limpeza, pintura, segurança, aulas públicas temáticas e relações com a comunidade em torno.

O projeto que hora se apresenta está em sua fase intermediária e nele a proposta é observar se a ação juvenil realizada nas ocupações ensejou nos demais atores da estrutura escolar e da comunidade próxima da escola, um comportamento diferente, no sentido de ampliação do diálogo e superação das estruturas de poder estabelecidas bem como melhorias no ensino e na tomada de consciência da participação social e da garantia de direitos.

A metodologia de pesquisa, parte do diário de campo dos pesquisadores realizado no momento da ocupação, em novembro de 2015. Foi observado

pelos pesquisadores e também colhido depoimentos que se referem à gestão do espaço, dos bens disponíveis, à estrutura organizacional, aos currículos e métodos utilizados no cotidiano escolar, e também a relação deste com a sociedade. Além dos elementos discursivos, os exemplos práticos de conduta de gestores, professores e estudantes ilustram estas contradições, durante e após o período das ocupações.

Neste processo, o presente projeto foi suscitado pela seguinte pergunta: diante de um movimento social que busca direitos, qual herança ficaria para o ensino público, para as escolas ocupadas, e para os jovens após as ocupações?

Portanto, busca-se analisar e registrar as imagens e os diários de campo desde o momento da ocupação com a consequente análise mês a mês, atingindo um ano de imagens e registros, buscando assim as novas formas de relações dos jovens secundaristas com as escolas públicas. Tem-se como produto final, além da publicação de livro fotográfico, a realização de duas oficinas de documentação visual junto aos alunos da escola pública analisada. Ao final da pesquisa uma exposição das fotos e frases captadas na escola, será tema de uma exposição itinerante.

3. Resultados Preliminares

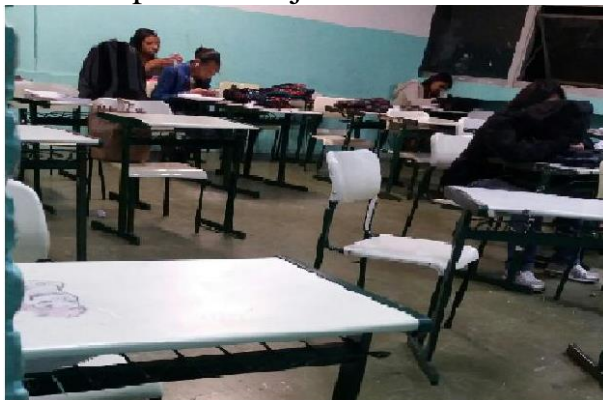
Após a ocupação, o primeiro contato com os estudantes da escola analisada, se deu em duas oficinas de fotografia, realizadas em abril de 2016 onde os alunos tomaram contato com técnicas de manuseio de máquinas fotográficas e constituição de fotos jornalísticas e artísticas.

Foi proposto pelos organizadores da pesquisa, após as oficinas, que os participantes fotografassem o ambiente escolar vivido por eles, e que pudesse demonstrar o que sentiam e viviam na escola. Lembra-se que ao final desse projeto essas imagens serão comparadas com as imagens feitas durante a ocupação realizada em novembro de 2015, assim como a análise da narrativa dos jovens participantes do movimento de ocupação.

Apresentam-se abaixo algumas das imagens realizadas pelos jovens na escola analisada nesse momento após as oficinas fotográficas.

Ressalta-se que as fotografias abaixo foram escolhidas de forma aleatória, pois representam uma análise preliminar do projeto. Busca-se nesse

momento ilustrar como se dá a representação do espaço escolar para esses jovens:



Maria Paula, maio 2016



Carmem, junho 2016



Letícia Maria, junho 2016

Muito além do espaço de reflexão e conhecimento que a escola deve propor, em uma análise simples realizada pelas imagens acima, percebe-se que o espaço escolar do ensino médio estadual paulista está aquém do seu objetivo e também da perspectiva dos alunos. O espaço vazio, ainda por ser preenchido, está presente nas três imagens realizadas por alunas de séries e períodos diferentes que estudam na escola pesquisa.

Talvez o significado das imagens vá além, podendo propor tudo que se espera deste espaço inabitado, por um lado, sua imensidão, proposta pelo foco central que as imagens trazem, e ao mesmo

tempo a ausência de seu sentido pleno: a transmissão do conhecimento, pouco ilustrada nas imagens.

4. Ocupar e resistir

Longe de concluir, mas com inspirações redobradas de análise desse movimento que tomou não só escolas, mas bairros e cidades paulistanas, mostrando que a luta por direitos permanece acesa nos espaços coletivos, apresenta-se como resultado inicial que a escola é o maior símbolo de espaço comum entre os jovens e que, também por isso, deve ser melhor em qualidade educacional e em respeito ao espaço público em si.

Destaca-se que, diante do momento de crise econômica e recessão, apoiados por governos liberais que utilizam de medidas políticas para restringir direitos da população e dar concessões ao setor financeiro e à empresas estrangeiras, os jovens e as mulheres são os principais receptores de tais medidas. São estes grupos que mais concentram os reflexos de uma economia liberal e recessiva, pagando com ausência de escolas, empregos precários, falta de direitos sociais, violência, a conta de um modelo de subdesenvolvimento e exploração.

Também por isso, talvez, o que apresenta o movimento de ocupação e seu reflexo na organização social e política desses jovens é o caminho que ainda se tem que percorrer para a igualdade e justiça para todos em sociedade.

Ocupar e resistir! Salve os jovens de São Paulo!

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse do Senso Escolar. 2014. Disponível em http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse?p_p_auth=QOn5UzDQ&p_p_id=3&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_3_struts_action=%2fsearch%2fsearch Acesso em janeiro de 2016.
- CARIA, T. H. L. Experiência etnográfica em Ciências Sociais. Porto: Afrontamento. 2002. ed. 1
- _____. A reflexividade e a objectivação do olhar sociológico na investigação etnográfica. In: Revista Crítica de Ciências Sociais, Porto, nº 55, Nov. 1999, p. 5-36.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2007. 35ed.

GLOBO. Passa de 180 número de escolas ocupadas. Disponível em <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/passa-de-180-numero-de-escolas-ocupadas-em-sao-paulo.html> Acesso em janeiro de 2016.

NOVAES, R. Iguais e Diferentes. Cadernos Globo Universidade, v. 1, p. 8-13, 2014.

_____. Mal estar, medo e mortes entre Jovens das favelas e periferias. Interesse Nacional, v. 7, p. 55-62, 2014.

PINCKERS, M. *The Fourth Wall*. 2014. Disponível em <http://www.maxpinckers.be/projects/the-fourth-wall/> Acesso em janeiro de 2016

PNAD. Índice de trabalho e rendimento. Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios. Disponível em ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/microdados/2014/ Acesso em fevereiro de 2016

RIOS, T. A. Ética e competência. 16° ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

ROUILLE, A. A fotografia entre documento e arte contemporânea. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Censo Escolar 2015. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/censo-escolar> Acesso em fevereiro de 2016.

SIMÕES SEVERO, M. Os movimentos sociais de juventude e os direitos dos jovens no Brasil. Dissertação de Mestrado. 2006. 218p.

_____. O Estatuto da Juventude no Brasil (2004-2013): relações de poder, disputas por hegemonia e direitos humanos. Jundiaí: Paco Editorial: 2015.

UNFPA. A juventude brasileira no contexto atual e em cenário futuro. Organização: Rosemary Barber-Madden e Taís de Freitas Santos. Ipê Comunicações: UNFPA, 2014.

UNICEF. Dez desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Coordenação Mário Volpi, Maria de Salete Silva e Júlia Ribeiro – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014.

JUVENTUDE NA SULANCA E A POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO³

Marcelo Alves Pereira Eufrásio⁴

RESUMO: Esta pesquisa tem como principal objetivo investigar a política pública de escolarização e qualificação, particularmente quanto a implementação do Projovem Urbano no município de Caruaru-PE, uma região central do Agreste Pernambucano, onde se desenvolveu, desde a década de 1950, o Pólo de Confecções. Numa perspectiva sociológica foi estudada a realidade da inserção dos jovens no mundo do trabalho, sobretudo analisando os desafios, impasses e estratégias de construção de um protagonismo juvenil, visto que as políticas de escolarização e qualificação têm contribuído para reproduzir o caráter informal do trabalho na região estudada, uma vez que as formas como se constituiu as relações de trabalho ainda representam desafios da inserção na escolaridade e na qualificação dos jovens.

PALAVRAS-CHAVES: Política Educacional. Sociologia do Trabalho. Juventude. Sulanca.

³Texto extraído da tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, intitulada “O Projovem no território da ‘Sulanca’: desafios diante da informalidade”.

⁴Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Professor dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Direito do Centro Universitário UNIFACISA. Email: marcelo.eufrasio@gmail.com

Introdução

Este estudo pretende analisar a atuação da Política Nacional de Escolarização e Qualificação nas modalidades destinadas ao público juvenil, particularmente na atuação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, tendo como recorte espacial o território conhecido historicamente como “*Sulanca*” e, atualmente, cada vez mais, como *Pólo de Confeções do Agreste de Pernambuco*. Trata-se de uma política nacional de escolarização e de qualificação profissional, destinada aos jovens de 18 a 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental. Vem se colocando num contexto histórico marcado por relações de trabalho de tipo precário e informal. Optamos por delimitar o presente estudo na atuação do Projovem Urbano em Caruaru no Estado de Pernambuco, um dos mais importantes municípios da região compreendida pelo *Pólo*.

Em regiões como o *Pólo*, onde há combinação da predominância de dois fatores sociais de destaque, a informalidade no trabalho e a baixa escolarização e qualificação profissional, se acentuam cada vez mais precárias condições de inserção no mercado de trabalho, mesmo que com índices razoáveis de

empregabilidade (trabalho precarizado) nos setores de confecção.

Desde 2005, quando da criação da Política Nacional de Juventude, por meio de Medida Provisória, essa política compreende três iniciativas principais: a constituição da Secretaria Nacional da Juventude, com o objetivo de monitorar e desenvolver as políticas de juventude; a implantação do Conselho Nacional de Juventude, com a finalidade de propor diretrizes governamentais, fazer estudos com a população jovem e assessorar a Secretaria Nacional de Juventude; e o Projovem, que se constitui enquanto um programa com caráter ao mesmo tempo emergencial e experimental (MACHADO e TENÓRIO, 2011).

O Projovem tem o objetivo estratégico, no âmbito da Política Nacional de Juventude, de proporcionar a integração entre ensino fundamental, qualificação profissional e ação comunitária. No tocante à modalidade Projovem Urbano, a responsável por sua execução e gestão é a Secretaria Geral da Presidência da República. O programa está voltado para jovens de 18 a 29 anos, que saibam ler e escrever, mas não tenham concluído o ensino fundamental.

O foco central da pesquisa foi entender essa política no caso do *Pólo de Confecções do Agreste de Pernambuco*. A questão que norteou a pesquisa foi como o Projovem Urbano atuou diante da informalidade, sendo como uma marca da configuração histórica e atual do *Pólo*, particularmente no município de Caruaru⁵.

Para a realização desta pesquisa, os procedimentos metodológicos foram essencialmente qualitativos: levantamento bibliográfico, entrevistas semi-estruturadas, grupos focais, pesquisa documental e observação direta. No tocante às entrevistas, visou-se estabelecer um diálogo entre entrevistador e entrevistado, baseando-se nos principais temas e problemas que nascem do objeto de pesquisa.

⁵ O município de Caruaru foi escolhido objeto desta pesquisa em razão de sua importância como pólo produtivo e comercial na região do Agreste Pernambucano, mais, sobretudo porque a Política Pública do Projovem Urbano em nível nacional só foi implementada em municípios com mais de 200.000 habitantes, logo, no contexto do Pólo de Pernambuco só podia ser contemplado este município.

A problemática da informalidade no trabalho e a (des) empregabilidade dos jovens

A nova realidade das relações de trabalho no Brasil, baseada no novo padrão de acumulação flexível de capital e no neoliberalismo, passou a estruturar o setor produtivo e o mundo do trabalho a partir de uma lógica baseada na informalidade e na precarização, especialmente ao longo dos anos 1990. Neste contexto, as transformações no sistema produtivo acarretaram flexibilização e desregulamentação em diferentes setores econômicos. Tais mudanças implicaram, sobretudo nos anos de 1990, em um desmonte do aparelho político e do poder dos sindicatos, além da diminuição do poder de negociação dos trabalhadores no tocante aos mecanismos de proteção social.

Frente a esta realidade, os jovens se converteram nas principais vítimas destas transformações decorrentes da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais. A situação dos jovens no mercado de trabalho no Brasil, em diferentes setores nos anos 1990/2000, esteve marcada por altas taxas de desemprego, refletindo de

modo exacerbado as conseqüências do processo econômico que teve início no mundo capitalista da década de 1970, sendo que, no caso brasileiro, este fenômeno impactou bastante a partir dos anos 1990 (POCHMANN, 2000). Enquanto nos anos de 1990, no Brasil, se intensificava o trabalho informal e precário e, conseqüentemente, o desemprego. Nos anos 2000, se assiste a certa recuperação nos índices de emprego, mesmo que entre os anos 2008/2009 com a crise econômica mundial, tendo este problema ganhado proporções maiores ao ponto de atingir os jovens que estavam procurando se inserir no mercado de trabalho.

Além das condições estruturais, que imprimiam às relações de trabalho no país um caráter precário e flexível, entre os jovens tais características se apresentam ainda mais agravadas. Os empregadores justificaram os regimes de contratação sob condições desfavoráveis aos jovens por meio de argumentos mercadológicos, tais como a ausência de experiência de trabalho anterior e baixa escolarização. Considere-se ainda que, nesses tempos em que perdura o desenvolvimento das novas tecnologias, especialmente a informacional, têm se estabelecido novos modelos industriais e econômicos, inspirados no signo da flexibilização

produtiva, enxugamento dos custos, polivalência funcional, requerendo novo perfil do trabalhador (LIMA, 2011). Os trabalhadores, por sua vez, são obrigados a incorporar novas estratégias de permanência no mercado de trabalho, muito embora a valorização da escolarização e qualificação profissional ainda é reconhecidamente a forma mais plausível de acesso ao mercado de trabalho, apesar da inserção de formas precárias de trabalho.

No caso brasileiro, as mudanças na realidade econômica nacional entre os anos 1990/2000, principalmente no tocante ao impacto da precarização das formas de trabalho e da informalidade tem sido alvo de mudanças políticas, principalmente nos níveis de inserção escola-trabalho, que têm trazido sensíveis consequências para os jovens. O objetivo destas medidas seria, então, impactar na problemática de inserção dos jovens no mercado de trabalho, haja vista que a década de 1990 foi marcada pela intensa condição de vulnerabilidade social por parte daquela parcela da população.

Frente a isso, a partir de 2003, o Brasil vem experimentando a efetivação de medidas político-governamentais no sentido de promover um debate

sobre o redimensionamento das mudanças⁶ que vinham ocorrendo nos setores político-econômicos nacionais desde as medidas reformistas (neoliberais) dos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso. Essas mudanças, ocorridas nas estratégias políticas recentes, ocasionaram alterações positivas no mercado de trabalho, como a elevação nas taxas de emprego, o aumento nos índices de formalização do emprego, nos níveis de salários etc. (KREIN, 2005).

A problemática atual que persiste diz respeito às condições de trabalho informal e ao trabalho precário, sobretudo em decorrência da transição para o governo provisório de Michel Temer que em alguma medida tenha gerado instabilidade frente às políticas de governo.

⁶Para o sociólogo Roberto Vêras de Oliveira, as altas taxas de vulnerabilidade social que se refletiam nos altos índices de desemprego juvenil eram ocasionados nos anos 1990 pelas medidas de cunho neoliberal que pregavam a livre negociação e a flexibilização das relações de trabalho, das leis trabalhistas etc. Segundo esse posicionamento, a flexibilização deveria garantir o emprego, pois esta visava corrigir a inadequação entre oferta e demanda de emprego, logo estabelecendo um nivelamento entre os custos com o trabalho. Assim, a informalidade esteve associada ao desemprego, aos processos de heterogeneização das formas e vínculos de trabalho, bem como à terceirização, à flexibilização e à precarização das relações de trabalho (OLIVEIRA, 2011).

O que se pode afirmar é que se reproduzem as condições precárias, ao mesmo tempo em que vem ocorrendo melhoras nos indicadores sociais, justificados pelas ações públicas no sentido do fomento a um desenvolvimento econômico e social com alguma distribuição de renda. A condição precária no trabalho continua atingindo prioritariamente jovens. Afirma Santos (2011) que, para os jovens na faixa etária de 15 a 24 anos, o grau de dificuldade de inserção no mercado de trabalho aumenta, pois, em muitos casos, essa faixa de idade é considerada despreparada, desqualificada e propensa apenas ao desenvolvimento de atividades de menor especialidade e importância.

Os desafios que perpassam a formação do jovem trabalhador estão intimamente relacionados a obtenção da escolarização necessária, bem como a comprovação da experiência exigida. Segundo dados de 2010, da Síntese de Indicadores Sociais levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, entre os jovens de 18 a 24 anos de idade no Brasil, mais de 1,2 milhão não tinham nenhuma atividade produtiva. Essa enorme inatividade juvenil atingia 5,37% dos 23.242.000 de jovens desta faixa etária residentes no país, ou seja, em boa parte deles havia desemprego.

Afirmava os dados do IBGE que a inatividade era maior entre os homens, com 943.675 que não trabalhavam, não estudavam e não ajudavam em nenhuma atividade doméstica. Naquela mesma pesquisa se constatou que as mulheres têm maior incidência nas atividades laborais devido à sua maior inserção no mercado de trabalho em relação a épocas anteriores, e, quando não existe trabalho externo, elas se dedicam às tarefas domésticas. Relatou a pesquisa também que 3.853.755 jovens, de ambos os gêneros, exerciam atividades produtivas. Cerca de 16,58% do total acumulavam o trabalho e o estudo. Outro grupo, de 3.236.267 jovens só estudava, enquanto 11.051.503 só trabalhavam. Na faixa etária de 20 a 24 anos, os jovens que só trabalhavam ficaram em 53,5%, equivalente à 8.860.135 pessoas (IBGE, 2010). Dos dados apresentados, ficou constatado que o percentual de jovens que apenas trabalham ainda é muito grande, principalmente quando se tem verificado desde os anos 1990 uma intensificação das políticas de escolarização no país. Atualmente, “o Brasil é o quinto maior país do mundo em número de jovens, considerando dos 15 aos 24 anos, representando um quinto da população total brasileira” (SANTOS, 2011, p. 29).

Por outro lado, mesmo que os dados estatísticos tenha sofrido uma pequena alteração no quadro referente a formalização do trabalho juvenil, segundo dados de 2010 da Síntese de Indicadores Sociais apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 2001 e 2011, a proporção de brasileiros de 16 anos ou mais de idade ocupados em trabalhos formais registrou um aumento de 10,7 pontos percentuais, passando de 45,3% para 56%. A problemática da inserção no trabalho em condições adequadas perdura em razão de uma série de fatores, cujo elemento central continua sendo a escolarização e a qualificação.

Para pensar sobre a incorporação dos jovens nas condições de empregabilidade, Pochmann (1998) levanta a questão conceitual acerca da inserção ocupacional, a qual se refere à passagem da situação de inatividade para a de atividade, relacionando tanto o jovem que está ocupado como aquele que está em busca de emprego. Esclarece ele ainda que a situação de inatividade do jovem geralmente está associada à passagem pelo sistema escolar, enquanto a situação de atividade diz respeito à entrada no mercado de trabalho. Desse modo, a situação de inserção ocupacional do jovem corresponde a três fatores: a saída da escola, o encontro do emprego regular e a

constituição de uma família. Logo, a constituição dos três elementos marca a situação do jovem ao ingressar na vida ativa.

Quanto à inserção ocupacional em setores não organizados do mercado de trabalho, que têm se expandido em diferentes regiões do país e tem demonstrado franca expansão, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, é predominante a ocupação dos jovens que se inserem no mercado do trabalho sem ter concluído o ensino obrigatório. Há, nestes casos, forte flexibilidade e instabilidade nas condições de trabalho e de rendimento, particularmente em atividades e regiões onde predominam atividades laborais sem carteira assinada, sem garantias trabalhistas e previdenciárias, postos na ilegalidade.

Para Pochmann (1998), este segmento do mercado de trabalho está freqüentemente presente em regiões periféricas do capitalismo com baixa fiscalização do poder público, ausência de instituições eficazes de fiscalização e proteção dos interesses sociais dos trabalhadores. Frente a essa realidade, que denota precariedade e instabilidade, a emergência do desemprego estrutural entre os jovens se torna cada vez mais distante das possibilidades de ascensão social.

O Brasil, influenciado por disparidades regionais e problemas estruturais, ainda possui um grande *déficit* educacional, principalmente no tocante ao acesso à escolarização juvenil, sendo esta realidade resultante do baixo dinamismo econômico das camadas populares e da concentração de riquezas. Apesar da implementação de políticas públicas de escolarização na última década, o país ainda enfrenta dificuldades estruturais, disparidades regionais e o caráter compensatório das políticas sociais. Resulta desta problemática que, diante do desemprego e das formas precárias de trabalho, as camadas populares não são contempladas com um nível de escolaridade mínima e experiência exigida para se inserir no mercado de trabalho dignamente.

As formas de acesso ao primeiro emprego, principalmente pela informalidade, são motivadas pelo interesse ou necessidade dos jovens em ingressar precocemente no mundo do trabalho. Nesse sentido, ressalta Campello, Baptista e Menezes (2002, p. 28), os principais fatores que afetam diretamente os jovens são: a dificuldade de inserção social e no mercado de trabalho; a inadequação da educação oferecida frente às exigências do mundo do trabalho; a falta de motivação para elaboração de projetos pessoais por parte dos jovens; o abandono

da escola; a desigualdade social; os preconceitos em relação ao gênero e à etnia; e o crescimento da violência juvenil.

A atual condição juvenil é perpassada por desafios maiores, como a problemática da informalidade no trabalho, que afeta diretamente a (des) empregabilidade dos jovens. Essas condições são agravadas quando se constata a carência de proteção social, a fragilidade das ações governamentais e a ausência de interesse pela inclusão social.

Para Richard Sennett (2006), estes elementos repercutem negativamente no cotidiano dos trabalhadores, que acabam vivenciando situações de insegurança e instabilidade, como, por exemplo, baixa remuneração, instabilidade no trabalho, pouca ou nenhuma qualificação e escolarização, tornando-os vulneráveis diante do mercado de trabalho cada vez mais intenso e exigente. Tal raciocínio fundamenta-se na idéia de que a problemática atual das relações de trabalho estaria relacionada ao novo padrão de acumulação flexível que prega, entre outras coisas, a vulnerabilidade e volatilidade do trabalhador diante do mercado. Mesmo que haja vagas de emprego à disposição, estas se colocam sob condições precárias.

Como impacto dessa realidade, surgem as alternativas ocupacionais destinadas ao público juvenil, que se encontra a mercê das exigências do mercado de trabalho e condicionados à vulnerabilidade social. Estes se constituem enquanto “exército industrial de reserva”, presos às piores condições de empregabilidade e sujeitos às diferentes formas de precarização das formas de trabalho. A medida encontrada como alternativa para a subsunção ao capitalismo flexível, por sua vez, seria agarrar-se às piores condições de trabalho, conforme se enuncia a seguir:

As alternativas ocupacionais mais comuns entre os jovens são, grosso modo, bastante precárias, ou seja, trata-se de ocupações que não exigem níveis elevados de qualificação, mas que vêm sendo preenchidas por pessoas com alguma escolaridade formal. Isso acontece em virtude do crescente movimento da escolaridade, sobretudo daquela referente à faixa etária dos 18 aos 24 anos. O número reduzido de ocupações absorvedoras de trabalhadores jovens faz com que se verifique uma intensificação da concorrência entre pessoas, fazendo até mesmo que cresçam

formas discriminadoras nesse segmento do mercado de trabalho (MENEZES e CARRERA FERNANDEZ, 2011, p. 73).

A realidade em que se encontra a problemática de inserção ocupacional dos jovens remonta a uma série de fatores intimamente interligados, que condicionam este grupo etário, particularmente entre os 18 e os 24 anos, a condições precárias de trabalho.

Neste cenário, há a necessidade de priorizar medidas de enfrentamento dos problemas do emprego e da escolarização, que enfatizam a questão da educação, uma vez que a situação mais premente é a dedicação dos jovens aos estudos, mesmo que seja necessário enfatizar a conciliação entre estudo e trabalho.

Conjuntura dos jovens na sulanca e política de escolarização e qualificação

A realidade do *Pólo da Moda do Agreste de Pernambuco* contrasta com alguns aspectos sociais e econômicos que envolvem a empregabilidade e o faturamento no setor de confecções. Economicamente, aquela região é responsável por, aproximadamente, 75% da atividade industrial

relacionada ao segmento de vestuário do Estado, atividades produtivas e comerciais voltadas ao setor de confecções. Mas, que têm se reproduzido as formas de precarização das relações de trabalho, particularmente por meio da informalidade no trabalho.

Segundo estudos realizados no Pólo⁷, apesar do desenvolvimento econômico acentuado na região, este crescimento não foi capaz de aumentar o número de empregos formais. O desenvolvimento local resulta em baixa arrecadação tributária, além de comprometer o investimento público para o desenvolvimento das cidades que compõem o Pólo, inclusive quanto a implementação de políticas sociais. Segundo Ferreira (2011), contou-se, a partir de entrevistas com feirantes dos municípios de Caruaru, Toritama e Santa Cruz do Capibaribe, que a maioria dos envolvidos no setor de confecções, particularmente os feirantes, não tem interesse em sair da informalidade. Para alguns dos feirantes, é

⁷ Desde a primeira década dos anos 2000, que são registrados estudos sobre a realidade do Pólo de Confecções do Agreste Pernambucano, entre eles, se destacam os que estamos trabalhando nesta pesquisa a partir dos dados e estudos realizados, sendo eles, as duas pesquisas do SEBRAE (2003; 2013), além das pesquisas acadêmicas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Trabalho, Desenvolvimento e Políticas Públicas – TDEPP-UFCG em nível de mestrado e doutorado pelos pesquisadores da área de Sociologia do Trabalho.

mais vantajoso permanecer na informalidade, evitando pagar impostos, com o objetivo de aumentar seus lucros, mesmo que permaneçam em situação irregular perante o fisco e estejam fora dos mecanismos de proteção social oferecidos pelo Estado. Esse problema, todavia, afeta também outros aspectos da vida social. No tocante à questão escolar, essa realidade atinge negativamente pelo menos dois aspectos: primeiro, a rejeição de parte dos trabalhadores informais pela participação nas ações públicas, desde o pouco interesse na contribuição tributária até a pouca inserção nas políticas educacionais, este último fator expresso, por exemplo, no problema da evasão escolar. Um segundo aspecto, concomitantemente à precarização das formas de trabalho, está também na precarização das políticas públicas, devido à ausência de participação de setores da população e a baixa arrecadação para investimentos.

Diante destas problemáticas, desde 2005, o Governo Federal tem investido em políticas de escolarização para jovens no sentido de melhor adequá-los ao mercado de trabalho. O Projovem Urbano, política pública vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República, é responsável pela garantia de educação aos jovens. O programa está

voltado para jovens de 18 a 29 anos, que saibam ler e escrever, mas não concluíram o ensino fundamental. É um componente do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, implementado pela atuação conjunta do Governo Federal, Estados, Municípios e Distrito Federal, além de integrado pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004)⁸.

O Projovem articula, portanto, um conjunto de ações de proteção social, além de buscar desenvolver seguranças sociais de acolhida, convívio familiar e comunitário. Destina-se, pois, aos jovens de famílias em condições de vulnerabilidade social.

As atividades desenvolvidas pelo Projovem Urbano em Pernambuco, mais precisamente no território do *Pólo de Confecções*, se articulam com as atividades socioeconômicas para o acesso a qualificação, inserção e promoção de emprego e geração de renda dos jovens, principalmente com a criação de cursos profissionalizantes ligados ao setor de *design* e produção de vestuário. Há interesse por parte dos empreendedores em contratar profissionais da moda, como estilistas e designers, mas, devido à

⁸Sobre esta idéia protetiva, Sposito (2007, p. 17) entende que “estar protegido significa ter forças próprias ou de terceiros, que impeçam alguma agressão/precarização/privação que venha a ocorrer, deteriorando uma dada condição”.

escassez destes profissionais na região e do custo elevado da mão de obra especializada em moda, poucas empresas declaram contratá-los. Apenas “7% das empresas recorrem a estilistas ou designers contratados para produzir suas criações, indicando o desenvolvimento (ainda incipiente, na verdade) de um mercado para esses profissionais”. Os demais utilizam 22% de cópias de peças, 4% fazem sua própria criação e 24% utilizam livros, revistas técnicas e/ou internet (SEBRAE, 2013, p. 72).

Segundo dados do Atlas de Desenvolvimento Humano (2013), no IDH de Pernambuco a educação tem média de 0,621, um pouco acima dos dados sobre longevidade e renda. Os dados apontam um nível educacional muito baixo da população jovem e adulta, sendo a taxa de analfabetismo de 53,17% e a média de anos de estudos de 2,42%. O índice de escolarização na faixa etária de 15 a 24 anos é de 22,7%. Somado a estes problemas estão os altos índices de evasão escolar e repetência, principalmente em localidades rurais e em regiões pernambucanas onde as crianças e jovens exercem atividades produtivas ainda muito cedo (BRASIL, 2011).

O crescimento demográfico na região está associado às oportunidades econômicas que o Pólo

oferece, mas que também intensifica o interesse dos jovens em adentrar no setor de confecções antes de completar o ensino básico. O grande desafio das políticas de escolarização tem sido oferecer condições de acesso ao público jovem nas suas modalidades de ensino, levando em consideração as problemáticas e características da região, tais como: adequação de horários de atendimento diferenciado em relação aos horários das feiras ou períodos festivos; a evasão escolar decorrente do atrativo dos ganhos nas feiras ou na produção em *fabricos* e *facções*; as dificuldades operacionais dos programas educacionais em se adaptarem às necessidades locais; além da visão de mundo que parte dos jovens possui, no sentido de verem na proposta educacional do Projovem uma forma de se inserir no mercado de trabalho informal com autonomia. Esta expectativa, segundo relato de alguns estudantes do Projovem que foram entrevistados, é alimentada com o projeto de criação de sua própria *facção*, deixando de ser empregado para empregar familiares e amigos, depois de adquirir uma escolarização e qualificação necessárias, além de uma renda para "tocar o negócio", que poderia iniciar com a bolsa-auxílio distribuído aos jovens que comparecerem, no mínimo, a 75% das atividades do programa.

Neste contexto, marcado por novas configurações no mundo do trabalho, sobretudo no tocante a qualificação e inserção dos jovens no mercado de trabalho, Aquino (2009) adverte que novos fenômenos sociais têm trazido dificuldades para a compreensão das diferentes dimensões que envolvem a juventude, a começar pela identificação usual do jovem como sendo ele estudante e, portanto, livre das obrigações do trabalho. Segundo esta interpretação, seria de grande importância para uma melhor inserção do jovem no mercado de trabalho a permanência da *moratória social*⁹, isto é, segundo Aquino (2009), um crédito de tempo

⁹A expressão *moratória social* foi desenvolvida no fim da década de 1950 pelo sociólogo Erik Erikson. Esta expressão tem sofrido variações de acordo suas implicações e características, conforme a classe social, gênero e geração que se adéqua (AQUINO, 2009). Neste caso, se torna uma categoria importante para entender a questão da juventude na contemporaneidade. Acentua Aquino (2009, p. 26) que “na sociologia da juventude, a idéia de *moratória social* associa-se às transformações ocorridas desde o início do século XX, no modelo de socialização dominante na Europa ocidental, sobretudo entre as famílias burguesas. Antes os jovens eram socializados em meio a outras gerações, sendo treinados para a vida em contato direto com o universo adulto; neste contexto, os jovens, diluídos entre outros grupos etários, não formavam uma categoria sociologicamente diferenciada. Posteriormente, no entanto, passaram a ser afastados da vida social e segregados em escolas com o objetivo de aprender as normas e regras da vida em sociedade; a partir de então, começam a se estruturar como uma categoria social específica”.

concedido ao indivíduo jovem, que protela sua entrada na vida adulta para adquirir experiências e experimentações que favorecerão seu pleno desenvolvimento, especialmente em termos de formação educacional e aquisição de treinamento profissional.

É possível identificar que esta passagem ofereceu condições para que nos tempos atuais o jovem ganhasse protagonismo social nas ações voltadas ao seu desenvolvimento humano, observa Luseni Aquino (2009) que, o primeiro destes está ligado à detecção, nas décadas finais do século XX, de mudanças estruturais na distribuição etária da população em todo o mundo resultantes do crescimento excepcional do grupo jovem. Em termos práticos, esta “onda jovem” significa o aumento relativo da população em idade ativa, o que pode ter efeito positivo sobre a dinâmica do desenvolvimento socioeconômico e, por isso, tem sido qualificado como bônus demográfico. A partir deste quadro, delineia-se nova perspectiva sobre a juventude, em que perde força a conotação problemática do jovem e ganha relevo um enfoque completamente inovador: a juventude torna-se *ator estratégico do desenvolvimento*. Medidas decorrentes deste novo enfoque, no geral, reatualizam a visão preparatória

da juventude, exigindo, por um lado, investimentos massivos na área de educação em prol do acúmulo de “capital humano” pelos jovens; por outro, exigindo também a adoção do corte geracional nos vários campos da atuação pública – saúde, qualificação profissional, uso do tempo livre etc. – e o incentivo à participação política juvenil, com recurso à noção de *protagonismo jovem*.

Conclusão

Parte significativa da população juvenil permanece em situação de vulnerabilidade social. Essa constatação é evidenciada pelas estatísticas dos últimos anos em torno de temas como violência, desemprego e baixa escolaridade. Esta situação coloca os jovens frente a grandes desafios. Devem em primeiro lugar ser reconhecidos como sujeitos de direitos. Constituem um segmento populacional estratégico no processo de desenvolvimento do país, que deve ser incluído no âmbito das políticas públicas.

No contexto do Pólo, a política de escolarização e qualificação, particularmente o Projovem Urbano, não obstante as oportunidades criadas, os esforços muitas vezes empreendidos por

gestores, professores e alunos, não têm conseguido atuar de modo mais incisivo na superação de um padrão de relações de trabalho que é caracteristicamente informal e precário. Há, cada vez mais evidenciada, carência de mão de obra especializada e qualificada em muitos setores ligados ao Pólo, de modo a torná-lo mais capaz de enfrentar a concorrência externa e oferecer maior variedade de produtos e modelos.

Boa parte destes trabalhadores inseridos no Pólo são jovens trabalhadores que estão fora dos níveis aceitáveis de escolaridade ou estão de alguma maneira, inseridos nos programas de aceleração do aprendizado. No tocante à juventude, se esperava que as políticas públicas destinadas a este público tivessem como proposta imediata um caráter emancipatório e inclusivo, sobretudo no sentido de incluir em sua pauta o rompimento com a condição marginal em que se colocou a juventude do Pólo. Todavia, não ocorreram modificações substanciais no que se refere a essa dimensão.

Em grande medida, parte dos jovens que estão na *sulanca* pretendem, com o retorno à escola, se reinserir no Pólo por meio da incorporação de

*capital cultural*¹⁰. Isso ocorre em vista da grande ausência de educação formal e de uma diversidade de valores culturais acumulados nas famílias dos jovens. Sob tais condições, a juventude da *sulanca* não pode usufruir das mesmas condições educacionais das classes sociais mais favorecidas.

Para Bourdieu (2007), essa seria uma forma de mostrar que a escola teria como agravar, por assim dizer, as desigualdades que têm origem nas posições ocupadas pelos indivíduos no espaço social. A instituição escolar, a exemplo das políticas educacionais, reproduziria as desigualdades encontradas na sociedade exatamente porque privilegiaria a cultura dominante, ao dar ênfase e valorizar as relações com os conhecimentos associados aos padrões das elites. Desse modo, o sistema escolar privilegia os modos de avaliação a partir de critérios de distinção social. Os estudantes de classes sociais menos favorecidas, a exemplo dos jovens descritos aqui, são vistos pelas políticas

¹⁰Defende Bourdieu (1970; 2007) que o capital cultural é identificado como uma forma de expressar os conhecimentos e habilidades adquiridos dentro da família, da escola ou dos diferentes espaços e experiências sociais. Nesta perspectiva de abordagem teórica, esta categoria sociológica foi pensada como uma hipótese indispensável para compreender as desigualdades de desempenho escolar das crianças originárias de diferentes classes sociais.

educacionais tradicionais como atrasados, sem aptidões e desprovidos de capacidades e habilidades. Assim, são rejeitados ou excluídos do processo produtivo legalizado ou oficialmente reconhecido pelo Estado, que se reproduz mediante os mecanismos de seleção de empregos formais, como, por exemplo, “ter experiência na vaga de costureira” ou “possuir o ensino médio completo”.

Sendo configurada tal relação como violência simbólica nos termos de Bourdieu (1970), este processo social tem justificado a inserção dos jovens do Pólo na informalidade do mundo do trabalho, apesar da existência de uma política educacional que defende a escolarização, qualificação e cidadania dos jovens. Como não há garantias de emprego formal e nem de emancipação social, os jovens da região preferem permanecer reproduzindo as relações sociais construídas espontaneamente, voluntariamente e informalmente, sem a participação direta das estratégias governamentais, reproduzindo as mesmas condições históricas que formaram o Pólo de Confecções do Agreste de Pernambuco.

As políticas de escolarização e qualificação profissional têm contribuído para a reprodução, em grande medida, das estratégias econômicas prevalecentes na região, adaptando elementos

característicos da lógica do capitalismo e das estratégias de sobrevivências, a exemplo do que ocorre no território do Pólo.

Referências Bibliográficas

AQUINO, Cássio Adriano Braz de. O processo de precarização laboral e a produção subjetiva: um olhar desde a Psicologia Social. *In.* _____. **O público e o privado**. nº 11, Jan/Jun, 2009. p. 169-178.

Atlas de Desenvolvimento Humano (2013). Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>. Acesso em: ago. 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Ed. Vega, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social – PNAS (2004). Norma Operacional Básica. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, Nov. 2005.

BRASIL. Pró-Jovem Urbano. Governo Federal. Disponível em:

<http://www.projovemurbano.gov.br/site/index.php>.

Acesso em: ago. 2011.

CAMPELLO, Cristina Maria Teixeira; BAPTISTA, Creomar; MENEZES, Antonio Wilson Ferreira. **Construção de uma política social para os jovens de Salvador: estratégias de combate à violência e pela inclusão social**. Salvador: SEPLANTEC/SPE, 2002.

FADE-UFPE/SEBRAE. **Estudo de Caracterização Econômica do Pólo de Confeccões do Agreste Pernambucano**. Relatório Final coordenado por Maria Cristina Raposo e Gustavo Maia Gomes. Recife: Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 2003.

FERREIRA, Monaliza de Oliveira *et al.*. Estimativa de demanda pela formalização da economia informal no Agreste Pernambucano – uma aplicação do método de valorização contingente. **Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos – CODE 2011**. IPEA, 2011.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/territorio/infounit.asp?codunit=1928&codunitibge=2604106&nomeunit=Caruaru+%2D+PE&n=6&nomenivel=Munic%EDpio&z=t&o=4>. Acesso em: ago. 2012.

KREIN, José Dari; GONÇALVES, José Ricardo Barbosa . Mudanças Tecnológicas e seus Impactos nas Relações de Trabalho e no Sindicalismo do Setor Terciário. *In*. DIEESE/CESIT. (Org.). **O Trabalho no Setor Terciário: Emprego e Desenvolvimento Tecnológico**. São Paulo: DIEESE, 2005. p. 193-218.

LIMA, Alexandre Santos. **Empreendendo a Sulanca: O SEBRAE e o Pólo de Confeções do Agreste de Pernambuco**. Campina Grande, 2011. (Dissertação de Mestrado). UFCG - CH. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2011.

MACHADO, Cristiane Brito; TENÓRIO, Robinson Moreira. Juventude e participação: o caso da ação comunitária do Pró-Jovem. **Bahia Análise & Dados**. Salvador: SEI, v. 11, n.1, p. 69-81, julho/2011.

MENEZES, Wilson F.; CARREIRA-FERNANDEZ, José. O estado atual do mercado de trabalho de trabalho juvenil na cidade de Salvador. **Bahia Análise & Dados**. Salvador: SEI, v. 11, n.1, p. 69-81, julho/2011.

OLIVEIRA, Roberto Vêras de. O Pólo de Confeções do Agreste de Pernambuco: ensaiando uma perspectiva de abordagem. *In.* ARAÚJO, Ângela Maria Carneiro; OLIVEIRA, Roberto Vêras de. **Formas de trabalho no capitalismo atual: condição precária e possibilidades de reinvenção.** São Paulo-SP: Annablume, 2011.

POCHMMAN, Marcio. **A inserção ocupacional e o emprego dos jovens.** São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho - ABET, 1998.

POCHMANN, Marcio. O emprego e o excedente de mão de obra brasileiro. *In.*_____. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu.** São Paulo: Boitempo, 2000. p. 95-122.

SANTOS, Carlos Eduardo Ribeiro; SANTOS, Magila Souza. Os jovens e o mercado de trabalho nas regiões brasileiras: realidade, dificuldades e possibilidades no contexto recente. *In.* **Bahia Análise & Dados.** Salvador: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2011. p. 25-42.

SEBRAE. Estudo Econômico do APL do Pólo de Confeções do Agreste Pernambucano. Relatório final. Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Estado de Pernambuco. Sebrae/Pernambuco. Recife: maio de 2013.

SENNETT, Richard. A cultura do novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SPOSITO, Marília. Trajetória na construção de políticas públicas de juventude no Brasil. *In.* **FREITAS, Maria V. et. al. (Org.). Políticas públicas: juventude em pauta.** São Paulo: CORTEZ, 2007. p. 13-51.

A MEMÓRIA NA SALA DE AULA: O GÊNERO DIÁRIO ÍNTIMO E A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NOS JOVENS EM IDADE ESCOLAR

Francis Paula Paula Correa Duarte¹¹

RESUMO: O artigo apresenta como tema a análise do diário como um gênero discursivo que propicie a crítica e reescrita social do educando e assim, contribuir para uma discussão da prática da leitura e da produção textual, no contexto escolar, e o desenvolvimento das habilidades relacionadas a essas duas competências, sobretudo no que tange à reflexão crítica nos alunos do 8º ano do ensino fundamental da Rede Pública, na cidade de Volta Redonda, interior do Rio de Janeiro, mediante o uso do diário como gênero discursivo a ser desenvolvido. Desse modo, foi realizada uma análise da construção da identidade a partir do gênero discursivo em questão e, conseqüentemente, os processos de reconhecimento do indivíduo em relação à própria sociedade. A elaboração dos diários íntimos dos próprios alunos, após a leitura da obra “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus, buscou integrar a prática da leitura, da escrita e da análise linguística, numa possível concretização de um ideal de formação com vistas ao exercício pleno da cidadania, a promoção e a consolidação de uma perspectiva enunciativa entre linguagem e memória para as aulas de língua portuguesa. Ou seja, uma

11 Mestre em Língua Portuguesa (Programa PROFLETRAS) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Email: fpcd79@gmail.com

perspectiva que levasse em conta o conhecimento situado, a linguagem efetivamente em uso, a compreensão do letramento do sujeito como uma forma para o desenvolvimento do gênero discursivo analisado e subsídios para (re)pensar novas formas de organização discursivas.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso; Diário Íntimo; Construção da Identidade.

As memórias como papel ativo, reflexivo e crítico

A memória é como um quarto, como um corpo, como um crânio, como um crânio que encerra o quarto onde o menino está sentado.

(Paul Auster. 1999)

Inicialmente, falar sobre construção da identidade é abordar as interações sociais do indivíduo uma vez que depende da existência do outro e ainda, as possíveis reconstruções e as transformações em novas interações. De acordo com Denys Cuche (1999), a identidade é uma construção social, e não um dado que foi herdado de forma biológica. Ela se dá, portanto, no sentido da representação: a identidade representa a forma como os indivíduos se enxergam e enxergam uns aos outros no mundo.

O importante são as representações que os indivíduos fazem da realidade social e de suas divisões(...) A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas(...) Deve-se considerar que a identidade se constrói e se reconstrói constantemente no interior das trocas sociais. (CUCHE, 1999, p.181)

Além disso, a definição teórica de *identidade* mostra-se como uma questão complexa, devido a multiplicidade de conceitos de *identidade* e conforme o critério adotado para sua definição, perpassa aspectos que podem ir desde o filosófico, psicológico, sociológico até o linguístico, por exemplo. No caso específico da identidade social, segundo Maura Penna (2001), "inúmeras definições e empregos diferenciados da noção de identidade (...), sendo grande a diversidade (e mesmo ambiguidade) no emprego do termo".

A autora também argumenta que, a partir dessa indefinição, nota-se uma linha tênue para os estudos sociais em relação à ideia de senso comum,

percebendo as diferenças entre pessoas como "parte da natureza das coisas, [...] como algo dado, inerente a um grupo ou indivíduo" (PENNA, 2001, p. 92). Contrapondo-se a essa noção simplista de *identidade*, Penna afirma:

[...] a identidade social é uma construção simbólica que envolve processos de caráter histórico e social, que se articulam (e atualizam) no ato de atribuição. Consideramos, assim, que a identidade social é uma representação, relativa à posição no mundo social, e portanto intimamente vinculada às questões de reconhecimento. Concebemos a possibilidade de múltiplas identidades, com base em referenciais distintos – como a origem territorial, a condição de gênero, a etnia, a atividade profissional etc. –, pois, enquanto uma construção simbólica, a identidade não é decorrência automática da materialidade. (PENNA, 2001, p. 92-93).

Desse modo, a *construção de identidade* associa-se de forma íntima às "condições de existência, à cultura e às relações sociais", ou seja, as possibilidades de construção identitária são

construções mutáveis, conforme mudem as condições sociais. Tal afirmativa é sugerida por Eni Orlandi (2001, p. 204), ao apresentar que "a identidade é um movimento na história, [...] ela não é sempre igual a si mesma. Isto é, ela não é homogênea e ela se transforma. Não há identidades fixas e categóricas". Ideia semelhante é expressada por Ângela Kleiman:

Consideramos que a construção de identidades é constitutiva da realidade social das práticas discursivas, juntamente com outras construções, como a construção de relações sociais entre os falantes e a construção de sistemas de conhecimentos e crenças [...]. As identidades são (re)criadas na interação e por isso podemos dizer que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social. (KLEIMAN, 2001, p. 280-281).

Nesse contexto, é perceptível que o diário íntimo não traz apenas o sujeito que o constrói. Ao falar de si mesmo, o sujeito fala também dos valores, das censuras, das normas e experiências de sua

época. Como o continuador de prática social, a linguagem que é utilizada no exercício de se construir uma identidade estável para si é construída igualmente de forma social.

Assim, a partir do uso do diário, ver-se-á a *identidade* como uma construção simbólica formada discursivamente por meio de processos de reconhecimento de pertinência do indivíduo em relação a própria sociedade. Como Penna, observa-se também que o indivíduo se representa e é representado em identidades múltiplas e, do mesmo modo como Kleiman e Orlandi, considera-se a ideia de *identidade* como uma construção mutável, dinâmica, em estreita ligação com as práticas sociais nas quais o indivíduo se engaja.

A reflexão do papel do educador no processo de construção da leitura e da escrita de um gênero, o diário íntimo, por exemplo, mostra-se relevante nesse âmbito. É preciso que o educador leve o educando a analisar para quem se escreve, mesmo que seja para si mesmo; por que se escreve; quando e onde escreve; no que o sujeito conhece de forma efetiva sobre o tema; como fazer-se compreender; que variante linguística é mais adequada. Assim, tais questões possibilitariam o conhecimento necessário

para interagir produtivamente com seus pares em diferentes atividades e situações discursivas.

Portanto, na (re) construção de uma ideia de identidade, por meio dos diários em sala de aula, o papel do aluno mostra-se de primordial, pois é sujeito da sua produção. É ele quem enriquece, modifica, e constrói seus instrumentos de ação e interpretação por meio da interação com os objetos de conhecimento, com a realidade que o cerca. Contudo, nesse âmbito educacional, cabe ao professor propiciar situações significativas, em que o saber previamente construído na sala de aula ou em seu cotidiano familiar e social seja resgatado e reelaborado, contextualizando-o ao conhecimento formal.

Acredita-se que esse conjunto de práticas, solicitando constantemente do educando uma postura ativa, reflexiva e crítica a respeito dos temas e do gênero abordado, proporcione uma ampliação de seu conhecimento e venha prepará-lo para discutir sobre si mesmo e qual seu posicionamento frente as transformações em que está inserido.

**Uma proposta de intervenção e metodologia para
as aulas de leitura e produção textual no
8º ano fundamental**

Inicialmente, para uma compreensão prática, buscou-se uma abordagem baseada na experimentação e desse modo, propiciaram-se atividades durante as aulas de leitura de uma turma do 8 ° ano do ensino fundamental, com uma faixa etária de 13 a 16 anos, da área urbana, e que envolveram a análise a e a compreensão da obra memorialista *Quarto de despejo – Diário de uma favelada*, de Carolina de Jesus, sobretudo com um foco voltado para as lembranças íntimas, as dificuldades socioeconômicas e a perspectiva de futuro mencionadas pela autora.

Esta pesquisa foi desenvolvida no município de Volta Redonda e contou com a participação de alunos da zona urbana da cidade, os quais foram convidados. Localiza-se na região sul do estado do Rio de Janeiro, mais precisamente no médio vale do Paraíba do Sul, importante eixo econômico entre as duas principais metrópoles do país, Rio de Janeiro e São Paulo e possui uma vantajosa proximidade geográfica com importantes cidades e zonas industriais de Minas Gerais, através de uma rede viária importante.

Ressalta-se que o município da realização da pesquisa em questão, ainda passa por um período de

reestruturação em todas suas esferas, após a crise ocasionada a partir da privatização da usina. Sem as ações diretas da empresa, as famílias buscam traçar alternativas para minimizar as perdas e as dificuldades socioeconômicas. Desse modo, o desemprego, os baixos salários e o aumento das desigualdades sociais contribuíram para os deslocamentos populacionais e um olhar, até mesmo pessimista, frente ao futuro, o que acaba sendo reproduzido dentro e fora da escola.

Assim, foram aplicadas atividades de pré-leitura do livro como pesquisas e debates de textos a respeito do gênero discursivo diário e com a temática da obra e associar com uma pesquisa crítica a respeito da vida da autora Carolina Maria de Jesus. Posteriormente, fez-se a leitura da obra, tanto coletiva quanto individual e suscitou-se os comentários, impressões e concomitante, iniciou-se a produção textual de pequenos diários pessoais em sala de aula.

Os diários se mostraram como material de análise tanto do professor quanto do aluno, uma troca de experiências pessoais, exercício da criticidade e fonte de desenvolvimento de competências linguísticas uma vez que foram observadas a integridade das obras produzidas pelos alunos, a

literariedade das obras, a representatividade identitária e complexidade dos textos e a diversidade textual.

A pesquisa apoiou-se em base bibliográfica, com o intuito de alcançar os objetivos aqui propostos pela sequência de atividades e assim, aventar as possibilidades que o trabalho com a leitura e produção textual do gênero em questão poderia oferecer em situações de aprendizagem, tais como: o professor, na condição de mediador, com a possibilidade de induzir o aluno a alcançar a sua autonomia na aquisição de aprendizagens significativas, no exercício da autoria e coautoria, na medida em que o educando não apenas opina sobre um determinado tema, mas também levanta ideias e questionamentos.

Destaca-se que de acordo com Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é compreendida como o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Seu objetivo é fazer com que o pesquisador tenha contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto e auxiliando, assim, o pesquisador na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Também pode

considerada como o primeiro passo de todo o trabalho científica.

A produção discursiva foi organizada de forma a analisar a habilidade em gerenciar e transformar as informações, a participação dos debates de forma que acrescentem na sua formação como leitor e sobretudo, para o senso crítico.

A sequência metodológica, portanto, previu o estudo de novos paradigmas em sala de aula, com vistas a alcançar resultados mais positivos na construção do conhecimento por parte dos educandos e na inserção de práticas inovadoras que venham (re)significar o ato de educar e construção da identidade por meio da leitura e uso dos gêneros discursivos.

Por entre os muros, a segregação e a reescrita de uma vida: uma breve biografia de Carolina

Carolina Maria de Jesus nasceu em 14 de março de 1914, na cidade de Sacramento, interior de Minas Gerais. De origem africana, seu avô era de descendência cabinda, escravos que eram vendidos nos portos durante o período da escravidão e sua mãe, Maria Carolina, nasceu já sob a júdice da Lei do Ventre Livre.

A autora ficou sem pai muito cedo, ele abandonou a família, e sua escolarização deu-se apenas às duas primeiras séries primárias. Ainda quando criança, começou a trabalhar no meio rural, em Minas Gerais e posteriormente, em São Paulo, foi boia-fria, empregada doméstica e por fim, catadora de resíduos para reciclagem.

Desde sempre, os livros foram companheiros inseparáveis e ao migrar para outra cidade, os levava consigo. Por diversas vezes, o valor da leitura em sua vida é mencionado nas obras que escreveu:

O livro... me fascina. Eu fui criada no mundo. Sem orientação materna. Mas os livros guiou os meus pensamentos. Evitando os abismos que encontramos na vida. Bendita as horas que passei lendo. Cheguei a conclusão que é o pobre quem deve ler. Porque o livro, é a bussola que ha de orientar o homem no porvir (...) (DE JESUS, Carolina Maria. Meu estranho diário. São Paulo: Xamã, 1996, p. 167)

Carolina trabalhou como doméstica assim que foi para São Paulo, em 1937, mas ao engravidar, em 1948, foi demitida e sem muita alternativa, começou

a recolher materiais para reciclagem. Vale ressaltar que em meio a tantas dificuldades, jamais abandonou o hábito da leitura, porém, adiou o sonho de ser tornar poetisa, mesmo já tendo uma publicação de um poema no jornal Folha da Manhã.

A vida da autora acaba se tornando um reflexo das transformações sociais e econômicas que ocorrem em São Paulo, na época. Devido às mudanças da lei do inquilinato e o início da construção de grandes prédios, muitas áreas de famílias humildes, e que viviam em cortiços, começam a ser ocupadas e o número de despejos cresce consideravelmente. Os pobres começam a residir em locais distantes, surgindo novas periferias, conforme citado por Carolina em seus escritos:

O senhor Dario ficou horrorizado com a primitividade em que eu vivo. Ele olhava tudo com assombro. Mas ele deve aprender que a favela é o quarto de despejo de São Paulo. (DE JESUS, Carolina Maria. Quarto de despejo – diário de uma favelada. São Paulo, 1960.)

A autora passou a viver na favela do Canindé, Rua A, barraco nº 9, construído por ela mesma. O trabalho de catadora de papel tornou-se o seu

principal sustento e os cadernos que recolhia eram separados para que a sua vida cotidiana fosse anotada religiosamente e se tornariam sua primeira obra, Quarto de despejo – diário de uma favelada, em agosto de 1960, e publicado em vários países, tornando-se um best-seller.

Carolina sempre foi muito combativa, por isso era mal vista pelos políticos quando participou de eventos em função do sucesso de seu livro. Ela não agradava a elite financeira e política da época com seu discurso, vale lembrar que era o início do Regime Militar no Brasil, conforme é mencionado pelo autor José Carlos Sebe Bom de Meihy (1998):

Passado o momento da contracultura, contudo, juntamente com o "apagamento" de Carolina, a contemplação sobre os pressupostos da cultura popular também desapareceu. Voltando a ser matéria definida e escrita pela elite, nota-se que a cultura popular como fora concebida em nossos "anos dourados" foi fogo-fátuo. Durou enquanto o sonho viveu. A ditadura militar nos acordou. Acordou inclusive propondo um outro tipo de censura: a institucional, que é,

aliás, mais óbvia que a outra que trabalha com o esquecimento.¹²

Como consequência, Carolina Maria de Jesus acabou caindo no esquecimento e vivendo de forma bem humilde até os momentos finais de sua vida. Faleceu em 1977, em condições de extrema pobreza. Morava numa chácara no bairro de Parelheiros, periferia da Zona Sul de São Paulo e de sua biografia fica a confirmação de que sua trajetória contrasta com a história urbana de São Paulo.

Ela, ao vivenciar a segregação territorial e social, acabou por marcar sua escrita pela exclusão de protocolos e regras, numa escrita tão marginal quanto os cidadãos que também eram excluídos do centro urbanizado, representado metaforicamente como a “sala de visitas, e eram obrigados a viver na periferia, ou seja, no quarto de despejo da sociedade.

12 MEIHY, José Carlos Sebe Bom de. Carolina Maria de Jesus: emblema do silêncio. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo, São Paulo. 28 de setembro de 1998. Disponível em <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/cidadania/meihyusp.html>>. Acesso em 23 de março de 2015.

Estudo de caso

Esta parte da pesquisa apresenta a análise realizada a partir dos diários do 8º ano do ensino fundamental e busca trazer uma forma de compreensão entre a linguagem usada nos cadernos e os tipos de reflexão produzidos pelo gênero textual, que é o foco do artigo.

De todo modo, é válido ressaltar a preocupação em entender a relação entre a linguagem dos diários e os tipos de reflexão utilizados. Ou seja, o material pode ser um instrumento para a transformação do indivíduo, uma vez que, por meio dele, surge a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta e também, servir-se de forma impessoal da aquisição de domínios linguísticos.

Cabe aqui ressaltar que esta pesquisa tem também por escopo o diálogo e reflexões críticas que se relacionam diretamente à obra Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus e lida pelos alunos dentro e fora da sala de aula, uma vez que é por meio de seu diário que a autora se torna sujeito de si mesma e de suas ações ao expor seus dramas e angústias, seus medos e frustrações. Como se vê mais à frente, é proposta desta pesquisa que os alunos passem pelo

mesmo processo na construção de si mesmos, mas tendo a escola como ponto de referência.

Entende-se que a obra funciona na prática cotidiana com os alunos como *input* para expressão de si mesmos. A partir dessa referência, através de sua narrativa, poderão tornar-se sujeito social, assim como o fez a autora, ao retratar a pobreza e a miséria presentes na favela, que a identificou como sendo o “quarto de despejo da sociedade”.

Conforme Germana Henriques Pereira de Sousa (2004):

...a tessitura narrativa de Carolina, que compreende também a linguagem que lhe serve de meio para representar a realidade na qual vive, se é truncada e rasurada, é porque dá a ver as contradições que operam dentro da sociedade. O fato de Carolina, como diz Marisa Lajolo (1996), estar na contramão do momento literário de sua época quando a literatura buscava na cidade, na cultura de massa, meios para criar uma linguagem literária que respondesse àquele momento histórico, na verdade, evidencia a exclusão social – que é também cultural, e se assim é também de gosto, uma vez que o padrão de

gosto de Carolina não corresponde ao da época. E se não corresponde é porque está fora dos circuitos da elite dominante. (SOUSA. 2004, p.158)

Portanto, a obra possibilita uma articulação de múltiplas vozes a partir de uma única autoria, ou seja, o sujeito-autor, o sujeito-narrador; o sujeito-personagem. Desse modo, ao criar o relato em que a personagem é a protagonista de uma história/estória, revelar-se uma escritura em que as marcas desse sujeito-narrador, do sujeito-personagem e ainda do sujeito-autor se incidem no relato autobiográfico, revelando experiências, proporcionando veracidade ao leitor.

Partindo desse pressuposto, os diários mostram-se como instrumentos mediadores de um processo de aprendizagem. Podem ser vistos como gêneros, uma vez que são práticas discursivas com características próprias e que tem funções específicas e agem como ferramenta na organização de processos mentais. Nos termos de Bakhtin (1953), os gêneros são produtos relativamente estáveis porque todos os nossos enunciados se baseiam em uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo ou ainda como tipos relativamente

estáveis de enunciados.

Entende-se, também, como formas de discurso que são ferramentas (Machado, 1998) para a reflexão. Se o uso de signos é um instrumento privilegiado para a atividade humana (Vygotsky, 1930), então o uso da linguagem como um determinado gênero, o diário, tornar-se-ia um instrumento (Schneuwly, 2004) para a reflexão crítica.

Desse modo, frente ao material e de acordo com Dias (2005), percebe-se que o modo de enunciação está diretamente ligado às condições de ocupação dos lugares de sujeito e objeto nas produções textuais. Dessa forma, o modo de enunciação é demonstrado no uso de pronomes e na ocupação dos lugares sintáticos, isto é, sujeito, objeto, adjunto.

Posteriormente, Dias (2005) também apresenta o conceito de enunciação como acontecimento histórico e que nesse acontecimento, o próprio enunciador se veja de forma externa para assim, ganhar sentido, ou seja, para que o sentido seja efetivado, ou para que o efeito de literalidade seja constituído. Em outras palavras, nessa atribuição de sentidos há uma exterioridade sobre a qual o diário se

constitui. Essa exterioridade é, portanto, um ato memorialista.

Compreende-se então, que “um texto é afetado por uma memória de ordem discursiva que orienta os sentidos numa direção determinada, mas produz para o sujeito a ilusão de que os sentidos não possuem direção, e que são naturais (literais)”.

Verifica-se também um reflexo da vivência de um eu que se confessa, sem preocupação com a busca da perfeição literária dos textos cuja estrutura seguem modelo padrão de linguagem. As palavras revelam um outro que, no fundo, é o eu-narrador, centralizado em sua própria existência com uma função, muitas vezes, catártica – uma possibilidade do diário representar uma espécie de alterego de quem escreve.

Nesse sentido, o diário surge como uma busca interior do eu espelhado em um outro materializado no papel e no registro do próprio eu. Nota-se um convite ao leitor (caso exista esse leitor) à cumplicidade e à empatia, visto que o caráter confessional instiga curiosidade, e a estrutura do diário projeta no possível leitor o outro, espelho de si mesmo.

Os aspectos ortográficos e de pontuação

No diário A, percebe-se inicialmente uma dificuldade em pontuar e organizar o texto em parágrafos, reproduz o discurso quase de forma ininterrupta e com desvios ortográficos, embora seja perceptível a mudança de assuntos.

hoje lemos mais uma parte do livro Quarto de despejo gostei muito de sua história a pesar de suas dificuldades

Estou muito feliz pela professora estar fazendo este trabalho com agente gosto muito do livro que a professora esta passando e gosto muito do caderno que ela nos deu pois nele podemos expressar as nossas alegrias tristezas e algo que aconteceu de importante acordei muito feliz pois estava esperando um telefonema da minha irmã e eu iria falar com minha sobrinha e meu sobrinho amo muito os dois(...) (Diário A)

Após três meses de leitura e escrita, notou-se que a pontuação foi sendo introduzida de forma quase natural, com pouca intervenção do professor,

que apenas pontuava alguns aspectos e estabelecia debates durante as leituras e incentivando a elaboração escrita. Há uso da vírgula como pequenas pausas e do ponto final para dividir assuntos, aos poucos observa-se o uso do parágrafo, porém os desvios ortográficos ainda são perceptíveis, principalmente em relação a reprodução de certos fonemas:

O meu maior sonho é ir para Israel, a cidade santa, ver onde deus morreu, aonde ele ensinou os seus ensinamentos. Queria ver onde ele passou com a cruz.

Porque ele morreu por mim e eu quero saber aonde e em que lugar. (Diário A)

Uma das situações mais difíceis que eu passei foi quando minha mãe faleceu. Tem um ano já foi ano passado ela infelizmente faleceu de um câncer mais já me recuperei. Sinto falta dela mais oque eu posso fazer? Nada. São os planos de deus, ele sabe o meu melhor. hoje tive prova de ciências, acho que eu fui bem. Vou ter que estudar na hora do recreio para ultima aula que sera prova de historia. (Diário A)

Eu mudei muito doque eu era antes. Eu era estressado, nervoso. Ficava nervoso por qualquer coisa. agora eu estou mais calmo, mais feliz.

Eu espero do futuro ser um médico que nem a minha mãe. eu sei que é muito difícil, precisa estudar muito mais eu vou conseguir. eu sempre achei bonito quando via minha mãe atendendo os pacientes e que quando ela dava aula como professora mais o meu futuro estar nas mãos de Deus. eu sei que por mais que venha ser difícil ele vai me ajudar. (Diário A)

No diário **D**, desde as primeiras anotações, há uma regularidade quanto ao uso e divisão de parágrafos porém, também notam-se os desvios ortográficos:

No meu aniversário eu não queria fazer bolo e nem festa, mas a minha mãe quis fazer um bolo de qualquer jeito. Com eu não queria que fosse a noite que começassem o meu aniversário, eu pedi um churrasco a tarde.

Eu chamei três amigas: a Nayara, a Nathália e a Bianca.

Quando elas chegaram na minha casa, a gente converssou bastante, brincou e comemos muito. Meus tios são muito crianças, então eles começaram a perguntar para as minhas amigas de quem eu gostava para eles cantarem no “Com quem será? (Diário D).

O diário **E** apresentou durante todo o processo de elaboração, dificuldade em dividir os assuntos no decorrer do texto e pontuá-lo, além dos desvios ortográficos relacionando à relação da fala e escrita:

Querido diário hoje ta sendo o primeiro dia que estou escrevendo em ti :D nei sei o que vo começa a fala porque já aconteceram tanta coisa cmg esse ano coisas boas coisas ruim e coisas péssima na minha vida, mais vamos lá vo começa falando sobre uma coisa que sempre vai acontece cmg vou carrega isso pro resto da minha vida :(que é a mancha que tenho no rosto.

Quando eu voltei pra escola depois das ferias. pensei que ia ser tudo normal sem briga com ninguém fica na minha. Mais não sempre tem um pra atrapalha e como sempre a Kamila ela

sai falando o meu nome mais ela é tão machona que depois que descobri ela não veio mais na aula, mais ta di boa uma hora eu esbarro com ela na rua (Diário E)

Porém, vale ressaltar que mesmo frente aos desvios de ortografia e de pontuação, em nada se relacionam com a essência, a substância do texto, ou seja, com o texto em si, segundo afirma Maria da Graça Costa Val (1999, p. 108) e têm, portanto, relação apenas com a maneira de representá-lo por meio do código escrito.

Muito dessa preocupação do docente está ligada a um processo de “higienização” da escrita, a considerada operação limpeza que, apesar de importante, não deve orientar o trabalho de produção textual. Artur Gomes de Moraes (2007, p. 18) afirma que:

[...] a competência textual do aluno é confundida com seu rendimento ortográfico: deixando-se impressionar pelos erros que o aprendiz comete, muitos professores ignoram os avanços que ele apresenta em sua capacidade de compor textos.

Muitas vezes, por conta dessa visão “higienista” da escrita, os professores deixam em segundo plano o que seria de mais urgência: ajudar o aluno a tornar-se um escritor/falante competente.

Para que o aluno se torne competente do ponto de vista linguístico, ele deve conhecer a funcionalidade dos diversos gêneros textuais, para que, frente às características de cada um, faça a opção pelo gênero que melhor se adeque à sua intenção comunicativa.

Deve ser proporcionado ao aluno oportunidades múltiplas de escrever, para que exercite sua capacidade comunicativa. Em Fiorin (2008, p. 18) citando Bakhtin, afirma que “[...] o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu”. Desse modo, a capacidade comunicativa implica em diálogo, em troca com o outro, em negociação.

Bazerman (2006) também afirma que a escrita é uma forma de agência, pois ampliando seu repertório discursivo contribui-se para que passe a atuar de forma mais eficaz na vida em sociedade. A oferta de diferentes gêneros textuais pode “[...] ajudar a introduzir os alunos em novos territórios discursivos, um pouco mais além dos limites de seu habitat linguístico atual” (p.31).

Os aspectos coesivos e linguísticos

Segundo Fávero (2002), a coesão e a coerência, dentre outros fatores, formam o conceito de textualidade. A coerência é um “conceito semântico referente às relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem um texto” (FÁVERO, 2002, p. 9). A coesão obtém-se por meio da gramática e do léxico.

A coerência resulta de processos cognitivos entre os usuários assim pode ocorrer um sequenciamento coesivo de fatos isolados que não possuem a condição de formar um texto. Por outro viés, podem existir textos destituídos de coesão, mas cuja textualidade se dá pelo nível da coerência.

A coerência não está somente ligada à sucessão linear dos enunciados, mas também, na ordenação hierárquica deles, e depende do contexto pragmático no qual o texto está inserido.

O texto coerente é aquele em que se nota a possibilidade de continuidade de sentido entre os conhecimentos proporcionados pelas expressões do texto. É incoerente o texto em que o leitor/alocutário não possa descobrir nenhuma continuidade, provavelmente porque nota-se uma discrepância

entre a configuração de conceitos e relações expressas e o conhecimento de mundo dos receptores.

O diário **A** e o diário **D** apresentam a repetição de pronome pessoal do caso reto e é usada como uma forma de referenciar e destacar algo já mencionado por ele anteriormente, como preenchimento do espaço do sujeito e do objeto:

Diário A: Primeiramente amo Deus o meu pai e o meu irmão depois eles são meus chodos os meus sobrinhos eles gostam muito de mim tem muito tempo que eu não os vejo fiquei sabendo de que o meu sobrinho aprendeu a andar queria muito ver ele mais por enquanto não dá pois eles moram muito longe gosto muito do meu irmão ele tem síndrome de Down ele é muito carinhoso com migo sempre está se preocupando como estou acho ele tão engraçado e tão bondoso com migo quando ele esta na rua e o meu pai compra algo pra ele ele pede pro meu pai comprar pra mim também”(…)

“Eu agradeço a Deus por ter ele como irmão o Gabriel as vezes ele fala que queria ser igual a

mim e eu falo que eu que queria ser que nem ele pela sua bondade e amor ele é muito especial para mim”(…)

Diário D: “Eu estou amando fazer o meu diário na escola e eu acho mais legal ainda a gente fazer esse diário em inspiração a uma mulher que morava na favela e escrevia todas as coisas que passava na casa dela e fora também.

Eu admiro muito essa história e fico feliz porque depois de tudo que ela passou ela pelo menos ficou reconhecida”(…)

Querido diário.

A situação mais difícil que eu passei em toda a minha vida foi quando a minha mãe estava se separando do meu pai. Isso não faz muito tempo, eu me lembro perfeitamente quando a minha mãe entrou em depressão e eu e minha irmã que sofriamos muito com isso.(…)

Eu sofria muito de ver a minha mãe chorando e muito assustada com os carros de polícia que iam à minha casa todos os dias.

Hoje a minha mãe já melhorou e até vai casar novamente no dia 5 de julho (…)

As melhores experiências escrever o diário foi que eu pude desabafar as coisas que eu estou sentindo seja elas boas ou ruins.

Nada foi ruim enquanto eu estava escrevendo exeto a vergonha que eu sentia depois que eu escrevia. (...)

Um outro aspecto relevante notado nos diários **A, B, D e E** é a forma como se relacionam com a obra de Carolina Maria de Jesus. Ao destacar a história da autora, como inspiração e força, acabam por desabafar momentos delicados que viveu em suas famílias e como isso serviu para os unirem, em alguns casos.

Diário A: hoje nos lemos mais uma parte do livro Quarto de despejo gostei muito de sua história a pesar de suas dificuldades.

Diário B: Eu estou achando esse livro muito bom. a história da Carolina Maria de Jesus é infelizmente, triste, mais ajuda as pessoas a pensar o que ela passava e colaborar com os pobres.(...)

O meu maior desejo é que meu pai volte a falar normalmente com a minha mãe e pare de agir como se não gostasse das minhas irmãs porque ele até tirou a pensão da minha irmã mais velha.

A situação mais difícil pra mim foi o divórcio de meus pais, eu fiquei passando mal durante semanas.(...)

Tais afirmativas são reforçadas de acordo com Hanks (2008) em que um contexto é um conceito teórico baseado em relações. Não há contexto que não seja “contexto de” ou “contexto para”, e atualmente se reconhece que a produção de sentido que ocorre na linguagem depende fundamentalmente, ou inteiramente, do contexto em si.

Assim, a interação humana é vista como o local primordial para a socialização. O ser humano possui a tendência de manter relações com os outros, e essas relações intersubjetivas compõem uma rede interacional que constitui o locus das ligações sociais humanas.

Isso também se mostra perceptível nas escritas dos cadernos, notam-se que o ato de diálogo com o próprio texto, ou seja, como interlocutor íntimo, um

verdadeiro confidente, caso específico dos diários **D** e **E**:

Diário D: Eu estou amando fazer o meu diário na escola e eu acho mais legal ainda a gente fazer esse diário em inspiração a uma mulher que morava na favela e escrevia todas as coisas que passava na casa dela e fora também.

Eu admiro muito essa história e fico feliz porque depois de tudo que ela passou ela pelo menos ficou reconhecida (...)

Querido diário.

A situação mais difícil que eu passei em toda a minha vida foi quando a minha mãe estava se separando do meu pai. Isso não faz muito tempo, eu me lembro perfeitamente quando a minha mãe entrou em depressão e eu e minha irmã que sofriamos muito com isso. (...)

Eu sofria muito de ver a minha mãe chorando e muito assustada com os carros de polícia que iam à minha casa todos os dias.

Hoje a minha mãe já melhorou e até vai casar novamente dia 5 de julho.(...)

As melhores experiências escrever o diário foi que eu pude desabafar as coisas que eu estou sentindo seja elas boas ou ruins.

Nada foi ruim enquanto eu estava escrevendo exeto a vergonha que eu sentia depois que eu escrevia.(...)

Diário E: Querido diário hoje ta sendo o meu segundo dia escrevendo, foi como eu falei no primeiro dia tenho tanta coisa pra dizer mais vamos lá eu vou fala sobre uma coisa muito séria na minha vida que aconteceu. eu tenho muito medo de fala isso é muito chato. fico lembrando disso mais eu não aguento mais guarda isso pra mim. a única pessoa que eu podia conta que eu confio de verdade ela não mora aqui ela mora em barra mansa. Ai eu nei vejo ela mais é muito difícil vê. (...)

A parte disso, no diário **B**, destaca-se uma dificuldade em iniciar a escrita. O aluno vê o trabalho mais como uma forma de adquirir pontos para o bimestre e apenas fala de forma superficial sobre a leitura da obra Quarto de Despejo. Vale ressaltar que o aluno demorou duas semanas para escrever a primeira anotação e ler efetivamente o

livro, tanto que pensar que a autora era uma menina e não, uma mulher com filhos.

Diário B: Esse diário é um bom trabalho, ele ajudará a professora e os alunos a ganharem pontos.

A turma está lendo um livro da autora Carolina Maria de Jesus. Ela era uma menina pobre e vivia catando lixos recicláveis.(...)

Acrescenta-se também que o diário C de falar de si mesmo e não “gostar de muitas coisas”, mesmo sem falar o que seriam, necessariamente. Porém, da mesma forma como insistia em negar sua fala, acabava mencionando desde a primeira anotação fatos muito íntimos e que interferiam diretamente em seu comportamento.

Diário C: Não gosto de muitas coisas, e nem em particular. E também não gosto de falar de mim.

Sou fechada. Não gosto de nada, posso dizer que sou um pouco anti-social.

Eu já passei por muitas coisa: eu só tenho 15.

Já me envolvi com drogas muitas vezes. Sempre eu vivia largada. Minha mãe não sabe.

Só meu irmão mais velho que sabe o que eu passei. (...)

Observa-se o uso de expressões recorrentes da fala durante a escrita do diário e em alguns momentos dialoga diretamente com o texto:

Diário C: Bem, sobre esse trabalho, o diário, eu não gosto de falar de mim, nem escrever nada(...)

Ontem, dia 02/06 eu furei meu nariz tipo dueu pacas mais depois passo. Há e minha mãe veio me ver, é que tipo eu não moro com ela porque ela é mei que dezechilibrada(...)

Bem acho que o que eu irei falar aqui er muito triste: Infelismmente estou grávida de um menino da minha sala: é eu sei, isso é tenso...(...)

Ao final do período de três meses, o aluno demonstrou satisfação em falar sobre si, mesmo reiterando o quanto é difícil, ou seja, escrever o diário mostrou-se uma atitude contraditória, mas também libertadora:

Diário C: A melhor experiência em escrever o diário foi eu poder me abrir.

O pior é falar sobre mim e o que eu passei pois não gosto.

Mudei meu jeito de pensar e de vestir.
Kkkkkkkkkk

Espero no futuro ser independente ter meu próprio dinheiro. Não depende de homem. (...)

Desse modo, a partir de Magda Soares (1998) pode-se compreender que:

Ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se reivindique e garanta sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação social com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código. (SOARES, MAGDA. 1998. p.23)

Assim, a aquisição da leitura e da escrita ultrapassam os limites da mera educação sistêmica do indivíduo. Na verdade, ambas viabilizam uma gama de possibilidades de expressão e comunicação

com o mundo circundante conferindo a ele uma ascensão cultural e social e sobretudo, de crítica da realidade a qual está inserido.

Influência da linguagem da internet

Os diários **D e E** apresentaram linguagem utilizada em redes sociais e chats como “emoticons”, ou seja, simbologia utilizada para demonstrar o estado emocional do “falante”.

De acordo com Gabriel Othero (2002), *emoticons* “são aquelas ‘carinhas’ feitas por caracteres, que expressam emoções e dão uma indicação do tom como deve ser interpretada cada frase, ou mensagem” (OTHERO, 2002, p.55). Existem diferentes *emoticons* com diferentes representações, há alguns que utilizam recursos gráficos para transmitir mensagens com efeitos especiais, formando figuras maiores e mais complexas.

Ressalta-se que a prática de abreviações de palavras ou expressões se deve pela a comunicação intermediada por computador ser prevalentemente escrita ao invés de oral.

Diário D: O fato mais marcante no 3º bimestre é que a orientadora da escola morreu e outra

coisa também que eu nunca vou esquecer foi quando eu cai e o Jefinho ficou rindo e zuando de mim até a última aula quando ele também caiu e ainda pior que eu KKKKKKKK...(…)

Diário E: Querido diário hoje ta sendo o primeiro dia **q** estou escrevendo em ti **:D** nei sei o que vo começa a fala porque já aconteceram tanta coisa **cmg** esse ano coisas boas coisas ruim e coisas péssima na minha vida, mais vamos lá vo começa falando sobre uma coisa que sempre vai acontece cmg vou carrega isso pro resto da minha vida :(que é a mancha que tenho no rosto.

Querido diário hoje segunda feira dia 09 de junho a professora francis leu um livro pra gente que se chama quarto de despejo diário de uma favela. hoje ela leu um pedaço pequeno mais nesse pouco pedaço já deu pra percebe que o livro é muito interessante eu gostei D+ :-) to até pensando em pega emprestado pra mim lê em casa. (...)

Em geral, a análise buscou demonstrar também a preocupação em entender a relação entre a produção, a linguagem dos diários e os tipos de

reflexão utilizados. Ou seja, o material pode ser um instrumento para a transformação do indivíduo, conforme afirma Paulo Freire (2001, p.76.) “ler e produzir um texto é algo sério (...) é aprender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde e determinado. (...) Implica que o (a) leitor (a) se adentre na intimidade do texto para aprender sua mais profunda significação”.

Ou seja, por meio dos diários, observou-se a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta também atua como forma impessoal da aquisição de domínios linguísticos e devido a sua característica escrita, permitiu um distanciamento e uma organização do pensamento, que vem como apoio contextual para o desenvolvimento da reflexão crítica dos alunos

O material produzido tornou-se assim, um instrumento para mostrar e desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre a ação de coordenar de ideias e fatos, não objetivando mostrar, ou mesmo exemplificar, a existência de um modelo de diário reflexivo crítico ideal, mas, sim, a investigação dos cadernos e processos reflexivos em construção e apontar características linguísticas que expressem concretamente formas de ação reflexiva crítica.

Com base nessa reflexão, destaca-se Fiorin, que em sua obra *Linguagem e Ideologia* (2005), afirma que a linguagem se mostra como um fenômeno extremamente complexo, pois é ao mesmo tempo, individual e social, física, fisiológica e psíquica. Portanto, pode-se dizer que é ao mesmo tempo autônoma e determinada socialmente.

Ainda se ressaltou que apesar da língua não ser especificamente um fenômeno de caráter de classe nem um fenômeno de superestrutura, ambas usam a linguagem para transmitir suas representações ideológicas. Mas as formações discursivas que se materializam de formações ideológicas, são fenômenos de superestrutura. Essa transformação não provoca uma mudança concomitante no sistema linguístico.

O discurso pode ser compreendido como um produto histórico e social e as transformações na estrutura social podem acarretar mudanças discursivas. A linguagem não é somente representação do pensamento ou instrumento de comunicação, mas expressões da vida real uma vez que, ao se comunicar algo, visa-se agir no mundo, influir sobre outros. Comunicar é agir num sentido mais amplo e num discurso de formação dominante, isso reforça as estruturas de dominação. O discurso

que é feito para transforma o mundo, usa uma linguagem como instrumento de libertação ou opressão, de mudança ou de conservação.

Assim, as diferentes situações de ação de linguagem dos diários realizaram-se num contexto de ensino do mundo formal, ou seja, de reconhecimento dito oficial e padronizado, porém, a informalidade dos relatos pessoais acabou por influenciar na produção do texto, seja no que diz respeito ao conteúdo temático ou no referente e no contexto humano a que estão inseridos.

Notou-se ainda nas sequências narrativas, por exemplo, os enfoques para a perda precoce da mãe e a forma como passa a conviver com o fato, o diário como uma garantia de nota, mas também, um destaque para a vida de Carolina Maria de Jesus, a dificuldade em se relacionar com o mundo que o cerca e assim, observar suas próprias dores e por fim, a admiração que a autora da obra suscita e o reconhecimento adquirido por ela.

Da mesma forma, observa-se na obra Quarto de despejo, os dias são descritos em linearidade cronológica, o que acabou por influenciar os alunos em estabelecer uma similaridade. A autora utiliza o diário como um registro dos fatos ocorridos, apontamentos sobre as experiências vividas na favela

e a rotina repetida exaustivamente.

15 de julho de 1955. Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos generos alimenticios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.

Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Êle ficou com os litros e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne. 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açúcar e seis cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se.

Passei o dia indisposta. Percebi que estava resfriada. A noite o peito doia-me. Comecei tussir. Resolvi não sair a noite para catar papel. Procurei meu filho João José. Êle estava na rua Felisberto de Carvalho, perto do mercadinho. O onibus atirou um garoto lia calçada e a turba afluiu-se.Êle estava no nucleo. Dei-lhe uns tapas e em cinco minutos, êle chegou em casa.

Ablui as crianças, aleitei-as e ablui-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas, um certo alguém. Ele não veio. Tomei um melhoral e deitei-me novamente. Quando despertei o astro rei deslisava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: -Vai buscar água mamãe! (JESUS, Carolina Maria de 1960, p. 13)

16 de julho. Levantei. Obedeci a Vera Eunice. Fui buscar água. Fiz o café. Avisei as crianças que não tinha pão. Que tomassem café simples e comesse carne com farinha. Eu estava indisposta, resolvi benzer-me. Abri a boca duas vezes, certifiquei-me que estava com mau olhado. A indisposição desapareceu sai e fui ao seu Manoel levar umas latas para vender. Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender. Deu 13 cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão, sabão e leite para a Vera Eunice. E os 13 cruzeiros não dava! Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que eu levo. (JESUS, Carolina Maria de 1960, p. 13)

Ainda se questionou se a escrita dos diários

apresentou diferentes tipos de reflexão como, por exemplo, a diversidade de discursos desenvolvidos, as sequências que são ampliadas e os tipos de relação de tais sequências narrativas com os tipos de discurso encontrados e as reflexões produzidas nos alunos.

Conclusão

O presente artigo utilizou como escopo do diálogo e das reflexões críticas que se relacionaram diretamente à obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus e lida pelos alunos dentro e fora da sala de aula, uma vez que foi por meio de seu diário que a autora se tornou sujeito de si mesma e de suas ações ao expor seus dramas e angústias, seus medos e frustrações. Como se viu, foi proposto que os alunos passassem por processo similar na construção de si mesmos, a partir de suas memórias, mas tendo a escola como ponto de referência.

A obra analisada funcionou na prática cotidiana com os alunos como *input* para expressão de si mesmos. Por meio dessa referência narrativa, puderam tornar-se sujeito social, assim como o fez a autora, ao retratar a pobreza e a miséria presentes na favela, que a identificou como sendo o “quarto de despejo da sociedade”.

Percebeu-se, portanto, que ao entrelaçar a vida da autora com os diários pessoais, houve um pouco de Carolina, seja de forma indireta nas palavras de cada aluno, seja mencionada por cada um deles como um referencial de vida e de consciência social. Os relatos, portanto, não se mostraram como “fins arranjados ou estanques”, pelo contrário, abriram caminho para futuras investigações e compreensão a respeito da reiteração da memória e da identidade por meio da análise do discurso e utilizadas num determinado gênero discursivo.

Da mesma forma que Audálio Dantas, o jornalista que descobriu Carolina e seu diário, prefaciou na primeira edição da obra, em 1960: “Vejam o sol que entra agora no Quarto de despejo. Aqueçam-se, irmãos, que a porta está aberta. Carolina Maria de Jesus achou a chave” (...), o trabalho referendou que sua escrita foi uma verdadeira “chave” uma vez que abriu “portas” muito além das limitadas pelas condições socioeconômicas lhe foram impostas.

A luz que “iluminou” os diários desses alunos foi textual e promoveu uma cisão conceitual de realidade por meio de uma ressignificação de um gênero, de um discurso do cotidiano e os materializou através de alegorias severamente vividas. Esse local de sujeito-autor discutiu de forma contundente a exclusão, a

real experiência da dor e faz deste experimento uma forma de visão crítica e social de leitura e reescrita de mundo e de suas próprias histórias.

Bibliografia

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6a. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____; VOLOCHÍNOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14a. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Orgs. DIONÍZIO, Angela Paiva; Trad. HOFFNAGEL, Judith Chambliss. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 1999.

DIAS, L. F. Textualidade e gramática: relações em construção. In: SCHONS, C. R.; ROSING, T. M. K. (Orgs.). *Questões de escrita*. UPF editora, 2005.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2.ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais* 11a. ed. São Paulo: Ática, 2002.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

_____. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática, 2005.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo. 41a ed. Cortez. 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HANKS, W. *A língua como prática social – das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: Diário de uma Favelada*. 1a. Ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1960.

KLEIMAN, B. Angela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. 1999. Tese de Doutorado – Faculdade de Letras, PUC/SP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LIMA, R.G.S. *Volta Redonda do café e do leite*. Volta Redonda: Ed. Prefeitura de Volta Redonda, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico*. 4a. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992. p.43 e 44

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (orgs) *Gêneros textuais e ensino*. 1a. ed. São Paulo, SP: Editora Parábola, 2010.

_____. *Produção Textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAIS, Artur Gomes. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2003.

ORLANDI, E. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 203-212.

OTHERO, Gabriel de Ávila. *A língua portuguesa nas salas de bate-papo: uma visão linguística de nosso idioma na era digital*. Novo Hamburgo: Othero, 2002.

PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 89-112.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 184-207.

SOARES, Magda: *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, Germana Henriques Pereira de. Carolina Maria de Jesus: o estranho diário da escritora viralata. Tese de Doutorado – Doutorado em teoria Literária, Universidade de Brasília, UNB, 2004.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VOESE, Ingo. *Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa*. 1a. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2004.

LIVROS DE OCORRÊNCIAS ESCOLARES COMO PROCEDIMENTO DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: A (IN) DISCIPLINA COMO REGRA?

Renata Maria Moschen Nascente¹³

Nadia Perez¹⁴

Raíssa de Oste¹⁵

RESUMO: O objetivo deste trabalho é discutir como Livros de Ocorrências Escolares (LOE) de uma escola pública estadual, que atende estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas modalidades regular e EJA, localizada em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, se constituem em um dos procedimentos da equipe gestora para administrar não só supostos atos de (in) disciplina e violência ocorridos em seu interior, mas como um instrumento de regulação das relações entre direção, coordenação, professores, pais e alunos, e, portanto, de organização escolar. Essa temática emergiu de uma pesquisa interinstitucional que vem sendo realizada pelo GEPEPDH - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação: Participação

¹³ Departamento de Educação - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - CEP: 13.565-905 - São Carlos, São Paulo, Brasil, e-mail: rmmnascente@gmail.com

¹⁴ Departamento de Educação - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - CEP: 13.565-905 - São Carlos, São Paulo, Brasil, e-mail: nadiaperezprof@gmail.com

¹⁵ Departamento de Educação - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - CEP: 13.565-905 - São Carlos, São Paulo, Brasil, e-mail: radeoste@gmail.com

Democrática e Direitos Humanos, que tem investigado problemas relativos à (in) disciplina e à violência em escolas públicas por meio de uma metodologia exploratória, qualitativa e de análise documental. Os questionamentos norteadores deste artigo são: há objetivos definidos pela equipe escolar que justifiquem os registros nos LOE? Por quem e para quem são elaborados esses registros? Qual o papel da equipe gestora nesse processo? Os LOE seriam uma forma de organizar a convivência na escola, podendo, assim, ser considerados como um procedimento de gestão escolar? A tematização desses questionamentos com base em alguns dos dados levantados e nos referenciais teóricos que têm estruturado a investigação leva a crer que os LOE têm se constituído em uma abordagem centralizadora e autoritária de regulação da convivência entre equipe escolar, pais e alunos.

Palavras-chave: Livros de Ocorrência Escolar. (In) Disciplina. Organização Escolar.

Introdução

O objetivo deste trabalho é discutir como Livros de Ocorrências Escolares (LOE) de uma escola pública estadual, que atende estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas modalidades regular e EJA, localizada em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, se constituem em um dos procedimentos da equipe gestora para administrar não só supostos atos

de (in) disciplina e violência ocorridos em seu interior, mas também como um instrumento de regulação das relações entre direção, coordenação, professores, pais e alunos, e, portanto, de organização escolar.

Essa temática emergiu de uma pesquisa interinstitucional que vem sendo realizada pelo GEPEPDH - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação: Participação Democrática e Direitos Humanos, que tem investigado nos últimos dois anos problemas relativos à (in) disciplina e à violência em escolas públicas por meio de levantamento de dados empíricos oriundos de LOE e de outros documentos escolares. Mais especificamente, a pesquisa vem sendo realizada em quatro escolas da rede estadual paulista, localizadas em duas cidades do interior do estado, focalizando registros de ocorrências envolvendo estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, durante os anos letivos de 2012 e 2013.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa foram surgindo, gradativamente, alguns questionamentos, aos quais, na medida do possível, de acordo com o escopo deste trabalho, são os norteadores da discussão proposta, a saber: há objetivos definidos pela equipe escolar que

justifiquem os registros nos LOE? Por quem e para quem são elaborados esses registros? Qual o papel da equipe gestora nesse processo? Os LOE seriam uma forma de organizar a convivência na escola, podendo, assim, ser considerados como um procedimento de gestão escolar?

O artigo organiza-se da seguinte forma: na primeira parte são explicitados alguns conceitos que são considerados fundamentais para compreender o papel dos LOE na organização escolar. Em seguida, será apresentada a metodologia de pesquisa. Na terceira parte os questionamentos propostos serão tematizados com base de alguns dos dados levantados e nos referenciais teóricos que têm estruturado a investigação. Finalmente, nas considerações finais são indicadas algumas possíveis conclusões referentes à discussão proposta.

1. Livros de Ocorrências Escolares, (in) disciplina e gestão escolar

Os LOE têm se constituído historicamente como um dos procedimentos utilizados para organizar a vida escolar, na medida em que seus registros têm revelado como as regras de convivência escritas, formalizadas em regimentos e até aquelas

compartilhadas, mas não oficializadas, se concretizam e ao mesmo tempo são quebradas no cotidiano escolar. Moro (2003), ao realizar uma investigação sobre Livros Pretos em escolas públicas paranaenses no início do século XX, explicou que os registros nesses livros eram predominantemente feitos pelos diretores. Com raras exceções, na ausência do diretor, eles poderiam ser feitos por outros membros da equipe escolar, normalmente, um professor especialmente designado para isso. Segundo a autora, esses livros, que tinham sua existência e utilização garantidas por leis estaduais, continham registros do que acontecia diariamente naquelas escolas, o que permitiria um resgate de como eram administradas, normalmente de forma autoritária e centralizadora. Esses dados estabelecem bases para que se compreendam os LOE, desde que se tem notícia deles, como um instrumento de gestão escolar. Talvez seja por isso que estejam tão naturalizados na perspectiva das equipes gestoras, pois com diferentes denominações eles parecem ser bastante comuns nas escolas. Com isso inferimos que não há uma racionalização mais aprofundada por parte dessas equipes sobre os LOE, que parecem instrumentos disciplinadores comuns, naturais, que sempre existiram.

De acordo com Ratto (2007) e Fonseca, Salles e Silva (2014), os LOE podem ter diversos formatos, tais como fichas, cadernos por turma, turno, ou mesmo livros para a escola como um todo. Eles têm sido utilizados em escolas públicas de educação básica como um procedimento administrativo com diversas utilidades: registrar atos de estudantes compreendidos pela equipe gestora e docente como de (in) disciplina e violência, isto é, de ruptura com as regras de boa convivência estabelecidas pela legislação educacional e vivenciadas nas escolas segundo suas respectivas culturas organizacionais; caracterizar, principalmente pela repetição de ocorrências, os alunos que mais os praticam, além de contabilizar e categorizar esses atos, o que pode servir para justificar sanções aplicadas a eles. Os registros são, além disso, considerados essenciais para dar ciência aos pais ou responsáveis sobre os atos cometidos e para registrar encaminhamentos e providências a serem tomadas, pela escola e pela família. Os registros serviriam também para proteger a equipe escolar de eventuais denúncias e/ou reclamações dos pais e/ou responsáveis em relação a punições consideradas excessivas e até abusos desses educadores. Finalmente, eles se configuram como um canal pelo

qual o corpo docente demanda tomadas de posição de pais e equipe gestora em relação aos estudantes considerados indisciplinados e seus atos.

Ratto (2007) explicita ainda a dimensão da intimidação criada por esses livros. Em outras palavras, eles seriam dispositivos de coerção, pois os estudantes reduziriam suas ações consideradas como de (in) disciplina, temendo que elas sejam registradas nos livros e que seus pais sejam chamados à escola para tomar ciência desses atos, assinar os livros e tomar, juntamente com a escola, medidas punitivas contra eles. Portanto, os Livros de Ocorrência servem aos dois propósitos: garantir a disciplina e coibir a (in) disciplina.

Para compreender o papel dos LOE na organização escolar, consideramos ser necessário esclarecer a razão pela qual neste trabalho usamos a expressão (in) disciplina ao invés de simplesmente indisciplina, que se baseia em um posicionamento teórico fundamentado em Ratto (2007) e em Foucault (1984), que explicam a necessidade de relativizar atos que podem ser considerados de indisciplina, que se opõe a uma determinada disciplina. Trata-se de pensar a disciplina e a indisciplina como parte de uma mesma lógica das relações de poder estabelecidas na escola. As normas e as regras só

podem existir a partir de um momento em que se estabelecem padrões a serem seguidos e em que se apontam os comportamentos e atitudes não aceitáveis, e, portanto, classificados como indisciplinados. Assim, conforme Ratto (2007), a escola que produz e persegue constantemente a disciplina irá produzir constantemente a indisciplina:

Quanto mais se define, se esquadrinha, se busca produzir e controlar a criança disciplinada, mais se abre o campo de emergência para as crianças indisciplinadas, as que a qualquer momento podem não se enquadrar, não se adaptar, negar ou não corresponder aos padrões que estabelecem o que é a criança disciplinada. Sendo assim, a escola produz sua (in) disciplina diária (RATTO, 2007, p.134).

Então, a indisciplina não pode ser compreendida, como parece que vem sendo pelas equipes escolares, como algo dado, proveniente do senso comum, com um sentido automaticamente compartilhado. Ao contrário, ela se constitui em uma ruptura de um determinado código de conduta e convivência, a disciplina escolar, que é

ressignificado em cada escola, e dentro dela, por cada segmento. O que se constitui como um ato de (in) disciplina em uma escola pode não ser o mesmo em outra, e mesmo em uma única escola, docentes, equipe gestora, pais e estudantes têm visões diferentes do que é certo e errado, perspectivas diferenciadas do que seja disciplina, o que faz com que atos de estudantes possam ser entendidos de formas diversas por esses segmentos, por isso então, utiliza-se o conceito de (in) disciplina, devido a sua relatividade e fluidez.

Outro aspecto importante a ser considerado para uma compreensão dos LOE como um dispositivo disciplinador (FOUCAULT, 1984) que tem permeado a gestão escolar, compondo com outros procedimentos formas de organizar a escola, é a premissa que, atualmente, as escolas de educação básica se encontram em um processo de transição entre os paradigmas da administração clássica (LÜCK, 2011), atualmente repaginado em uma abordagem gerencialista de cunho neoliberal (RISCAL, 2009), e o paradigma da gestão democrática (LÜCK, 2011; SANDER, 2007). Apesar de ratificada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na LDBN - Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996) e mais recentemente, pelo PNE -

Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014 (BRASIL, 2014), a gestão democrática das escolas e sistemas públicos de ensino, baseada nos princípios da autonomia e da participação, ainda convive com abordagens centralizadoras e autoritárias, que engendradas pelos sistemas, continuam muito presentes nas escolas. O que se pode observar é a difusão de um discurso sobre a democracia na escola, sustentado por uma autonomia muito relativa, e, portanto, frágil em relação os sistemas de ensino e em uma participação das comunidades nas escolas ainda incipiente, limitada, pontuada por ações episódicas e superficiais.

Nesse contexto de transição, entre práticas gestoras conservadoras, arraigadas culturalmente a modelos autoritários e centralizadores, tanto por força dos sistemas, como também por uma mentalidade historicamente construída e estabelecida, e a gestão democrática, é que parece haver um terreno fértil para a utilização de um instrumento como os LOE, caracteristicamente regulador, excludente, mas que diante das demandas sociais enfrentadas pelas escolas, tem sido utilizado também como uma forma de organizá-las, delimitando o que pode acontecer e/ou ser tolerado ou não.

2. Metodologia de pesquisa

A abordagem metodológica que tem estruturado a pesquisa da qual deriva este trabalho tem como pressuposto que um método de pesquisa para ser adequado a seu objeto deve se integrar aos referenciais teóricos que embasam seu estudo, possibilitando, assim, um olhar interpretativo e explicativo da realidade concreta (VIGOTSKI, 1987). Assim, temos realizado uma pesquisa qualitativa e exploratória (BOGDAN; BIKLEN, 2010), que envolve também procedimentos próprios da análise documental (GIL, 2002).

Os dados que possibilitaram a elaboração deste artigo são oriundos da primeira fase da investigação que se constituiu no levantamento e organização dos registros nos LOE da escola foco deste trabalho, assim como de uma entrevista semiestruturada realizada com sua diretora. Os aspectos exploratório, qualitativo e documental residem nas características tanto dos procedimentos quanto dos dados levantados em si, isto é, não se partiu de uma hipótese fechada sobre quais informações seriam encontradas nos LOE, essas informações, assim como aquelas fornecidas pela diretora eram de

natureza qualitativa e a forma de levantar e organizar esses dados nos levou a recorrer a formas de investigação próprias da análise documental.

A seguir, discutimos como LOE e organização escolar se articulam, estabelecendo uma dimensão da gestão exercida pela coordenação pedagógica e direção.

3. LOE, (in) disciplina e organização escolar

Alguns excertos da entrevista realizada com a diretora levam a crer que os LOE seriam um dos instrumentos a serem utilizados para a resolução de conflitos entre alunos e entre alunos, professores, funcionários e membros da equipe gestora. Por meio deles, hipoteticamente, professores, coordenação, direção e principalmente o PMEC – Professor Mediador Escolar Comunitário - um educador especificamente destinado para essa função da rede estadual paulista - poderiam elaborar encaminhamentos educativos, senão para a resolução total desses conflitos, mas para a sua amenização. Esses encaminhamentos seriam acordados no Conselho Escolar, envolvendo também a comunidade. Os registros levantados, entretanto,

evidenciaram que eles têm se constituído em instrumentos de controle, fiscalização do cumprimento de regras e como forma de punição. Tanto é que a organização dos dados revelou que a maior parte das ocorrências no ano de 2012 (59,4%) referiram-se a atos relativos à quebra de regras escolares e de condutas de boa convivência, as chamadas incivildades (CHARLOT, 2002), a saber: problemas relativos à circulação pela escola (18,6%); não realização de tarefas (11,6%); conversas, gritos e ruídos (20,9%) e uso de equipamentos, majoritariamente telefones celulares (8,3%). Os encaminhamentos registrados se dividiram fundamentalmente em três categorias: ciência aos pais e/ou responsáveis por meio de assinatura nos LOE; devolução do telefone celular quando recolhido por algum membro da equipe escolar, ou nos casos de atos considerados mais graves, tais como agressão verbal e física, com suspensões variando de três a dez dias.

Devido à evidente falta de gravidade da maior parte das ocorrências registradas em 2012 e da inocuidade dos encaminhamentos do ponto de vista educativo, fica patente que os LOE têm servido como uma forma da equipe gestora controlar a movimentação dentro da escola, fiscalizar o

cumprimento de tarefas em classe e extraclasse (não foi possível distinguir essa diferença nas ocorrências) e garantir uma disciplina que se espelha na legislação educacional, que no estado de São Paulo proíbe, por exemplo, o uso de telefones celulares pelos estudantes nas escolas. Então é possível inferir que atos que a escola considera como atos de (in) disciplina refletem como devem ser as condutas consideradas aceitáveis por parte dos alunos, isto é as condutas que contribuem para uma determinada organização dos espaços e tempos escolares. Portanto ao invés da equipe gestora, juntamente com o corpo docente, buscar formas de construir junto com alunos, pais e comunidade formas de organizar a escola para maximizar o desenvolvimento de seus educandos, eles registram e punem alunos que transgridem regras que não compreendem, e que, portanto, não têm significado algum para eles. Assim, aparentemente, a organização escolar se estrutura mais sobre certa (in) disciplina, do que sobre uma disciplina, que só poderia ser bem sucedida se fosse compartilhada por todos os partícipes da escola.

Quanto ao questionamento sobre quem produz e para quem se produzem os registros nos LOE, os dados levantados revelam que cerca de 75% deles

são produzidos por docentes e que os 25% restantes dividem-se em registros feitos por inspetores de alunos, membros da equipe gestora e registros não identificados. Na entrevista, a diretora explicou que quem administra os LOE, isto quem os lê para tomar as providências, na maior parte dos casos é a Professora Mediadora Escolar Comunitária - PMEC, auxiliada pelas coordenadoras. A diretora também trabalha com eles, pois ela é responsável pelas punições mais severas, as suspensões, e também de levar ao Conselho de Escola os casos mais graves. Então basicamente, trata-se de um processo encadeado, disparado pelo suposto ato de (in) disciplina do estudante, que é registrado pelo professor, julgado por algum membro da equipe gestora, que em situações mais extremas é levado para o Conselho de Escola. Ao aluno não é dada voz, isto é, não há registros que tenham sido feitos por estudantes. Aos pais, por sua vez, só é dada oportunidade de tomar ciência e/ou recolher o bem apreendido de seus filhos. Parece que estamos diante de um tipo tribunal, no qual os LOE são uma espécie de autos, sem chance de argumentação e/ou defesa por parte dos acusados (FOUCAULT, 1984; RATTÓ, 2007). Assim, além de possibilitar o julgamento dos alunos considerados mais (in)

disciplinados na escola, os LOE são a base para o estabelecimento e mudança das regras de convivência, permitindo, dessa forma, à equipe gestora organizar a escola de acordo com a disciplina que considera adequada.

Também é preciso considerar que para os professores, os LOE podem ter se tornado um dos únicos instrumentos de coerção dos estudantes, principalmente no ensino fundamental, no qual não há mais o fantasma da reprovação em função do regime de progressão continuada vigente no estado de São Paulo. Então registrar um ato de (in) disciplina de um estudante torna-se muito relevante na medida em que serve a vários propósitos, um deles é puni-lo, o que a escola não pode mais fazer por força de legislação (BRASIL, 1990), pois seus pais e/ou responsáveis terão que tomar ciência do ocorrido, e, possivelmente repreendê-lo em casa. Outro objetivo importante é que os registros são vistos como garantias contra eventuais denúncias e/ou reclamações, pois a culpa das ocorrências é quase sempre imputada aos alunos ou a um grupo deles, livrando os docentes de possíveis apurações e sindicâncias por parte da secretaria da educação. Finalmente, os registros são uma forma de passar a

responsabilidade sobre os encaminhamentos para a equipe gestora.

Portanto, os professores se responsabilizam apenas por evidenciar os supostos atos de (in) disciplina, cabendo a algum membro da equipe gestora as possíveis providências para a solução dos problemas gerados. Na entrevista com a diretora foi possível depreender que os encaminhamentos, a não ser em casos extremos, não são discutidos pela equipe gestora, mas elaborados e propostos aos estudantes e suas famílias por um dos seus membros, normalmente a Professora Mediadora ou uma das coordenadoras. Pode-se depreender que essa individualização da decisão sobre como lidar com atos de (in) disciplina pode fortalecer o aspecto punitivo dos encaminhamentos. Como não há com quem trocar ideias, argumentar, e devido ainda à premência das decisões a serem tomadas, a tendência é apelar para práticas autoritárias, imediatistas, das quais as suspensões são um exemplo clássico, que fazem parte do repertório tanto de docentes quanto gestores, pois eles foram educados nessas práticas.

Considerações finais

Por meio da discussão desenvolvida, pode-se afirmar que os LOE na escola estudada se constituíram sim em um procedimento de organização escolar, notadamente no que se refere à convivência entre seus diversos partícipes. Os registros dos supostos atos de (in) disciplina e seus encaminhamentos indicam, por exemplo, a noção do que pode ser considerado respeito ou desrespeito entre alunos e entre eles e os educadores. Eles também demonstram o papel de cada segmento: corpo docente - ensinar e para isso disciplinar a sala de aula registrando as ocorrências; equipe gestora - comandar a escola, elaborando, indicando e executando encaminhamentos para as ocorrências registradas, muito comumente resumidas a punições; pais e/ou responsáveis - educar seus filhos em casa, sendo chamados à escola individualmente para tomar ciência e providências sobre as ocorrências registradas sobre seus filhos, e, finalmente, os alunos, a quem cabe o trabalho de aprender ouvindo e obedecendo, se restringindo aos tempos e espaços a eles destinados pela escola.

O risco que a escola corre naturalizando os LOE como procedimento de organização escolar parece residir no fato de que eles reforçam práticas autoritárias e centralizadoras tradicionalmente atribuídas às equipes gestoras, isto é, eles são mais um empecilho para o avanço da gestão democrática da escola pública, baseada nos princípios da autonomia e da participação, que pode ser considerada a forma mais promissora de gerir escolas e sistemas de ensino para que os educandos possam aprender e se desenvolverem por meio de uma educação de qualidade social voltada à plena cidadania.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília: Poder Legislativo, 1988, 369p.

_____. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília: Poder Legislativo, 1990, 48p.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília: Poder Legislativo, 1996, 29p.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2014. *Conferência Nacional de Educação*: Documento – Referência/Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2014, 86p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. 9. ed. Porto: Porto, 2010, 336p.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, n.8, p. 432-443, 2002.

FONSECA, D.C; SALLES, L.M.F; SILVA, J.M.A.P. Contradições do processo de disciplinamento escolar: os “Livros de Ocorrências” em análise. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo. vol. 18, n. 1, p. 35-44, 2014.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*: o nascimento da prisão. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1984, 280p.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed São Paulo: Atlas, 2002, 176p.

LÜCK, H. *Gestão Educacional*: uma questão paradigmática. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, 116p.

- MORO, N. O. O livro preto nas escolas da região dos Campos Gerais. In: JORNADA DO HISTEDBR, 1., 2003, Campinas. *Anais...*, Campinas: Unicamp, 2003. Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 10 out. 2014.
- RATTO, A. L. S. *Livros de ocorrência*: (in) disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007, 264p.
- RISCAL, S. A. *Gestão democrática no cotidiano escolar*. São Carlos: EDUFSCar, 2009, 118p.
- SANDER, B. *Administração da educação no Brasil*: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007, 136p.
- VIGOTSKI, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, 182p.

ORIENTAÇÃO VOCACIONAL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA OS PROJETOS DE VIDA DE ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO¹⁶

Tatiane Oliveira Zanfeli¹⁷

RESUMO: O objetivo do presente texto é apresentar o projeto de Orientação Vocacional (OV) desenvolvido por alunos do curso de Psicologia de uma instituição de ensino superior privada. Fruto de uma ação de extensão institucional, o projeto tem sido realizado desde 2013 e possui como público-alvo os jovens frequentantes de escolas públicas, especialmente cursando o 3º. ano do Ensino Médio. Serão brevemente introduzidas: a história da OV no Brasil, o envolvimento da Psicologia neste contexto e a mudança dos paradigmas que conduzem as práticas de OV. A seguir, serão apresentados os pilares que sustentam as quatro oficinas que são desenvolvidas semanalmente, bem como as atividades mais comumente propostas aos alunos das escolas parceiras e que refletem estes conceitos. Por último, serão apresentados dados referentes ao perfil dos alunos atendidos e algumas discussões inspiradas pelos mesmos.

¹⁶ Este relato se refere ao Projeto de Extensão em Orientação Vocacional vinculado à Pró-Reitoria de Comunidade e Extensão da FHO-Uniararas em parceria com escolas estaduais. O projeto é conduzido pela autora desde 2013 e configura uma atividade optativa aos alunos que cursam a partir do 3º. semestre de Psicologia, matutino e noturno.

¹⁷ Psicóloga, Doutora em Educação Especial (UFSCar) e docente do curso de Psicologia da FHO-Uniararas – tatiane@uniararas.br

PALAVRAS-CHAVES: [adolescência, ensino médio, orientação vocacional, desenvolvimento humano, Psicologia]

Introdução

Segundo os registros de Sparta (2003), as interações da Psicologia com a Orientação Vocacional (OV) no Brasil se iniciaram nas duas primeiras décadas do século XX, envolvendo especialmente a utilização de testes de desempenho cognitivo e personalidade que formulavam um perfil de indivíduo, o qual apontaria para certa carreira (profissão ou ocupação) que o mesmo deveria seguir. Somente na década de 1940, a partir da disseminação do pensamento de Carl Rogers sobre a Terapia Centrada no Cliente, a OV passou a implicar realmente o sujeito no seu processo de escolha (SPARTA, 2003).

A regulamentação da profissão do psicólogo em 1962 e a consequente mudança na formação profissional influenciaram a prática da OV no Brasil ao vinculá-la à Psicologia Clínica. Assim como a prática da clínica psicoterápica, a OV se destinava às elites do país (MELO-SILVA et. al., 2004). Nesse contexto, o consultório psicológico era o *locus*

privilegiado para a prática da OV, tornando suas possibilidades acessíveis apenas às minorias que conseguiam acessá-la. Contudo, já desde 1942 a Legislação Brasileira instituía a OV como um serviço da escola, sendo que as instituições profissionalizantes abarcavam os alunos de condição social menos favorecidas que ainda conseguiam continuar os estudos, e as elites estudavam em escolas secundárias (MELO-SILVA et. al., 2004).

Atualmente, sabe-se que a OV ainda é popularmente conhecida especialmente enquanto uma prática destinada a adolescentes em vias de escolha de um curso universitário. Sob essa perspectiva, o cursinho pré-vestibular e a clínica psicológica configurariam os contextos mais frequentes para que o adolescente procurasse informações e reflexões que o conduzissem à escolha mais acertada do que talvez seja o primeiro grande projeto de vida desses jovens: a escolha profissional. Todavia, sabe-se que essas condições são limitantes e continuam reproduzindo o acesso restrito da OV aos indivíduos que pudessem pagar pelo acesso aos referidos recursos, inspirando aos psicólogos mudanças de atuação que estejam pautadas na inovação científica e profissional, bem como na ética

e no compromisso social, além de atender a um público alvo mais ampliado.

Por outro lado, novos elementos surgiram na política nacional diretamente relacionados com a formação para o mercado de trabalho. Com a criação de certos programas governamentais, tais como o Programa Universidade para todos (PROUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), bem como a origem de ações afirmativas voltadas a públicos que talvez nunca participariam do contexto universitário sem frentes que defendessem seus interesses, podemos dizer que nos dias de hoje, muitos jovens outrora desfavorecidos começam a vislumbrar oportunidades de inserção no ensino superior.

Independente de possíveis críticas aos atuais sistemas, entende-se que a OV tem se deparado com certo impasse: lidar com uma população diferente em diversos aspectos e demandas, além de atender também o atual cenário nacional do mercado de trabalho, seus problemas e suas peculiaridades. Assim, trabalhamos com a necessidade de que os processos de OV possam descentralizar-se do modelo clínico para a realidade dos adolescentes presentes em escolas públicas, instituições de inserção ao mercado de trabalho que atendam a

jovens aprendizes, bem como jovens que frequentem a Educação de Jovens e Adultos.

Essa necessidade conduziu necessariamente à revisão das práticas dos profissionais envolvidos com a OV. De acordo com Ribeiro (2003), os modelos de OV frequentemente utilizados no Brasil ainda eram embasados até aquele momento na realidade de jovens de classe social média e alta, denunciando a carência de pesquisas, teorias, práticas e modelos teóricos que correspondessem às demandas das populações de atual interesse da OV, concentradas principalmente nas escolas públicas, ou até que se ausentassem dessas instituições por variadas questões sociais (necessidade de trabalhar, fracasso escolar, cuidado com filhos, prisão etc) e que demandam mais do que a OV voltada ao reconhecimento do perfil individual para a escolha de um curso superior. Portanto, empreender uma OV que contemple tanto aspectos sociais e econômicos do país e do mundo, bem como ajude o indivíduo a tomar sua decisão levando em consideração seus interesses, habilidades, obstáculos inerentes à realidade profissional e expectativas de projeto de vida, torna-se um novo desafio para o orientador vocacional.

No momento da escolha, o jovem se vê diante de uma multiplicidade de profissões e tem a

necessidade de se conhecer e de definir um caminho, com base na sua realidade pessoal e sociocultural. No entanto, a pressão pela escolha e as tantas outras questões, conflitos e interesses comuns na adolescência da contemporaneidade no Brasil podem contribuir para uma escolha inconsequente e prematura, que traduz amadurecimento insuficiente no que tange às suas motivações, tanto aquelas declaradas enquanto pessoais, como nas que se referem às oportunidades existentes (BORDÃO-ALVES; MELO-SILVA, 2008).

Tais dificuldades também estão atreladas ao próprio ambiente escolar, o qual acreditamos que poderia constituir uma importante instituição de formação do indivíduo para discussões de natureza vocacional. No entanto, seja porque a escola precisa dar conta de muitas outras importantes questões, seja por falta de formação apropriada para problematizar sistematicamente em sala de aula as tomadas de decisões profissionais, sabe-se que frequentemente essas questões não são suficientemente debatidas com os alunos¹⁸, estando presente mais frequentemente em escolas particulares ou nas

¹⁸ Durante a época da redação desse texto, ainda tramitava o Projeto de Lei 5053/2016, acerca da instituição da OV no currículo da educação básica.

instituições que abrem espaço para outros tipos de debate para além dos já presentes no currículo escolar tradicional, como as escolas que mesclam ensino médio e técnico. Não obstante, a escola vem abrindo espaço para profissionais da psicologia com o intuito de estabelecer novas estratégias para ajudarem os alunos a refletirem sobre a escolha profissional, objetivando uma decisão amadurecida e consciente.

Sendo assim, o orientador tem a importante função de debater com seus orientandos que não há uma resposta pronta, e sim uma escolha consciente, buscando facilitá-la, auxiliando o indivíduo nas reflexões, direcionando o processo para que as dificuldades possam ser formuladas e trabalhadas, de modo que o próprio jovem descubra quais caminhos pode seguir (DIAS; SOARES, 2007). Neste mesmo sentido, há muitos anos Lucchiari (1992) já discutia a importância de auxiliar o jovem a compreender a sua situação específica de vida, contemplando interesses e características pessoais, familiares e sociais com fins de favorecer as condições de definir a melhor escolha –“a escolha possível ao seu projeto de vida”. (LUCCHIARI, 1992, p.12).

Para Oliveira e Pessoa (2013) a OV possui também os objetivos de: 1) levar o acesso a

informações profissionais sobre cursos, mercado de trabalho, oportunidades, especializações, como também auxiliar jovens e adultos a fazerem uma reflexão sobre a relevância do trabalho; 2) discutir sobre a existência de influências na escolha por parte das pessoas significantes em suas vidas, a qual pode causar pressão e angústia no momento da tomada de decisão sobre a profissão. Esses conceitos contribuem fundamentar para balisar a OV empreendida em nossas oficinas, as quais serão relatadas mais adiante.

Tendo em vista a função da OV adotada para o presente texto, as dinâmicas realizadas nas salas de Ensino Médio aqui relatadas tem como objetivo incitar os alunos à reflexão sobre questões relacionadas às incertezas das escolhas, bem como os riscos e possibilidades presentes neste processo. Ainda, procura-se discutir a influência de três esferas sociais importantes na tomada de decisão profissional: os amigos, a mídia e a família.

Perfil dos Participantes

Os dados a seguir referem-se aos participantes deste projeto, quais sejam, 902 alunos frequentantes dos 3ºs. anos de Ensino Médio matutino e noturno

das escolas públicas de uma cidade no interior do Estado de São Paulo durante os anos de 2013 a 2015. Especialmente, esse público alvo tem abarcado na cidade jovens na faixa etária de 16 a 19 anos.

Entre os alunos que cursavam a escola no período matutino, 23% trabalhavam e 77% não o faziam. No período noturno, 52% dos alunos trabalhavam e 48% não exerciam nenhuma atividade remunerada

Os cursos universitários e técnicos foram citados pelos jovens como principais projetos de vida futuros, totalizando igualmente 63% para cada uma das modalidades. O trabalho foi a categoria eleita por 35% dos estudantes, e os cursos profissionalizantes em geral foram lembrados por 10% do total de participantes. Além das três primeiras indicações citadas, que foram consenso em todas as escolas durante os três anos de projeto, o cursinho pré-vestibular foi o menos pretendido, chegando a 5% das intenções de projetos futuros. Outros projetos de vida foram muito pouco declarados, sendo os casos isolados: “jogar futebol profissionalmente”, “constituir família”, “cuidar de filhos”, ou outros familiares.

Enquanto facilitadores dos projetos de vida relacionados à continuidade de formação profissional

foram citados: obter financiamento ou bolsa de estudo em uma faculdade (81%) e estudar perto da própria casa (39%) consensualmente entre todas escolas que receberam o projeto no período abarcado. Também foram declarados, embora não consensualmente: curso necessariamente noturno (20%) ou diurno (15%).

Com relação aos fatores que poderiam dificultar a continuidade dos estudos, foram citados em todas as escolas: impossibilidade de arcar com as mensalidades (61%) e dificuldades acadêmicas previstas (22%). Outros aspectos que mereceram atenção foram: horários de transporte público disponíveis (14% - citados especialmente em escolas de bairros distantes) e conflitos entre horários de trabalho e de estudos que impossibilitam a continuidade dos mesmos (11%).

Oficinas de OV no ensino médio

As oficinas desenvolvidas pelo grupo de OV pautam-se nos modelos teóricos de Lucchiari (1992), Dias e Soares (2007) e Moura (2011) para o empreendimento de um programa que contemple os principais fundamentos para a decisão profissional, refletindo os pilares de Autoconceito, Informação

acerca da Realidade Profissional e Escolha Autônoma, de forma sintetizada, em quatro atividades semanais de 50 minutos cada uma, quais sejam:

1) Autoconhecimento – Empregam-se atividades como o *Curtograma*, para identificação de interesses e habilidades dos próprios adolescentes, e o *Memorial*, que constitui uma linha do tempo que contemple os marcos importantes da história de vida do orientando e suas perspectivas em relação ao futuro.

2) Informação acerca da Realidade Profissional - Esse eixo engloba dois encontros. No primeiro, o jogo *Crítérios para Escolhas Profissionais* (Neiva, 2013) incentiva a pesquisa ativa e autônoma da profissão desejada, o reconhecimento da identidade vocacional e a definição de critérios que balizem a escolha do orientando. No segundo, são debatidas em roda de conversa informações principais sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o PROUNI, o SISU e o FIES. Ademais, também são discutidas: as possibilidades de isenção de matrículas dos vestibulares, cursinhos pré-vestibulares gratuitos, difusão de informações sobre os cursos técnicos e profissionalizantes oferecidos na região e seu ingresso, bem como outros dispositivos de

capacitação ou acesso profissional. As informações são atualizadas frequentemente e oferecidas resumidamente aos alunos em um folheto.

3) Reflexões para a Escolha Autônoma – Com fins de orientar uma reflexão sobre três importantes instituições que trazem influência à escolha profissional dos adolescentes (a família, os amigos e a mídia), é realizada uma dinâmica especialmente formulada pelo grupo, na qual um participante voluntário vivencia o dilema da escolha de uma profissão e os colegas apresentam diferentes argumentos que reforcem ou contraponham seu ponto de vista, representando as esferas familiar, midiática e dos amigos.

Discussão

Conforme discutido por Dias e Soares (2007, p.320), um projeto de OV deve almejar “desenvolver processos reflexivos” nos alunos, o que não significar necessariamente a mudança de uma escolha profissional prévia, mas possibilitar reflexões e difundir informações, de forma que se torne possível associar o reconhecimento de habilidades e interesses pessoais com o desejo profissional,

encaminhando para a formulação de um projeto de vida.

Notamos que durante as atividades, os alunos aparentavam insegurança em relação à decisão do seu futuro, questionando os estagiários do projeto acerca de “testes vocacionais” e outras possíveis ferramentas que representassem a “escolha ideal”. A desinformação quanto às formas possíveis de ingresso ao ensino superior ou técnico ou outros meios que possibilitassem desenvolver competências para qualificação profissional também era bastante evidente, demandando que os estagiários se encaregassem de contribuir para que os adolescentes identificassem esses caminhos, bem como esclarecessem que a OV empreendida não almejava o fornecimento de respostas, mas reflexões acerca das dificuldades em se fazer escolhas, as quais podem estar presentes em variadas situações durante o desenvolvimento individual.

A realidade social que os jovens participantes estavam inseridos era bastante complexa. Muitos começaram a trabalhar ainda bem jovens e cuidavam financeiramente de suas famílias e de seus próprios investimentos, sem se dedicarem inteiramente aos estudos. Observou-se que há necessidade de continuar oferecendo a essa clientela apoio não

apenas ao acesso, mas também à sua permanência no ensino superior, visto que alguns dos obstáculos que os jovens apontaram com mais frequência ao prolongamento dos estudos eram: dificuldades financeiras, receio em não conseguir acompanhar os estudos, horário de trabalho.

Nesse mesmo sentido, Pereira e Passos (2007, p.30) já relatavam que “estudantes das classes populares possuem menos chances de estarem representados (...) só conseguindo chegar à universidade em número reduzido e após persistentes tentativas”, devido a uma possível defasagem no ensino básico, além de um ensino superior construído historicamente como excludente, e aos obstáculos encontrados para manter-se na graduação por escassez de recursos financeiros e dificuldade em conciliar trabalho e estudo.

Sobre o possível fracasso acadêmico previsto pelos adolescentes, hipotetizamos que a observação da própria história escolar, bem como a autorresponsabilização pelos fracassos e sucessos individuais, podem contribuir para a impressão de que os adolescentes não atingirão os níveis de exigência conjecturados para o ensino superior. Os estudos nacionais nessa área parecem escassos até o momento, mas nessa mesma acepção, Ferreira et. al.

(2011) refletem acerca da constatação de que os estudantes acadêmicos podem possuir “elevada valorização das atribuições causais de ordem interna nas respostas para o sucesso e insucesso acadêmico” (p.155), visto que citam causas individuais como o interesse e motivação, o trabalho e esforço, bem como seus métodos de estudo, enquanto fatores decisivos para a obtenção de bons ou maus resultados nos estudos universitários.

Considera-se que tem sido possível atingir os objetivos do programa de OV, e que parece relevante produzir mais intervenções voltadas a este campo e público-alvo, considerando as necessidades informacionais dos alunos e o fornecimento de apoio e referência para uma escolha profissional mais satisfatória, em acordo com Luft et. al. (2015). Para tanto, o envolvimento ativo da universidade com a comunidade e a escola sugere-se como imprescindível para que essas atividades sejam possíveis, pertinentes à realidade dos alunos, bem planejadas, executadas e avaliadas, na tentativa de assegurar o sucesso de tais práticas e sua constância ao longo dos anos (LUNA; BRASIL, 2015).

Referências Bibliográficas

BORDAO-ALVES, D.P; MELO-SILVA, L.L. Maturidade ou imaturidade na escolha da carreira: uma abordagem psicodinâmica. **Aval. psicol.**, Porto Alegre , v. 7, n. 1, p. 23-34, abr. 2008 .

DIAS, M. S. L.; SOARES, D. H. P. Jovem mostre a sua cara: um estudo das possibilidades e limites da escolha profissional. **Psicologia: Ciência e profissão**, Brasília, v.27, n. 2, Jun.2007

FERREIRA, M. M.; BIDARRA, M. G. A; RAPOSO, N. V. Atribuições Causais do (In)sucesso Acadêmico no Ensino Superior: Padrões Diferenciais de Professores e Estudantes

Rev. Portuguesa de Pedagogia, ano 45, vol. 2, p.149-158, 2011.

LUCCHIARI, D. H. P. S. **Pensando e vivendo a orientação profissional**. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1992.

LUFT, H. M.; BOAVENTURA, J. M.; COLOMBO, S. C. S. Escolha Profissional na Adolescência: Aspectos a considerar. In. Lassance, M. C. P.; Levenfus, R. S.; Melo-Silva, L. L.. **Orientação de carreira: investigação de práticas**. Porto Alegre: ABOP. Cap. 8 - p. 83-90, 2015.

LUNA, I. N.; BRASIL, V. Orientação Profissional no contexto da escola pública: Redes sociais, sentidos do estudo e planejamento de vida. In. Lassance; M. C. P, Levenfus, R. S.; Melo-Silva, L. L.. **Orientação de carreira: investigação de práticas**. Porto Alegre: ABOP. Cap. 9 - p. 247-254, 2015.

MELO-SILVA, L. L.; LASSANCE, M. C. P; SOARES, D. H. P. A Orientação Profissional no contexto da Educação e Trabalho. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 2, n. 5, p.31-52, jun. 2004.

MOURA, C. B. **Orientação Profissional sob o enfoque da análise do comportamento**. Campinas: Editora Átomo e Alínea, 2011.

NEIVA, K.M.C. **Jogo: Critérios para Escolhas Profissionais**. São Paulo: Vetor Editora, 2013.

OLIVEIRA, N. Q.; PESSOA R.C. A importância da orientação profissional para o direcionamento de carreira na adolescência. **Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Psicologia, UNIJORGE**. Salvador, 2013.

PEREIRA, S. C. S.; PASSOS, G. O. Desigualdade de acesso e permanência na universidade: trajetórias escolares de estudantes das classes populares.

Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 12, n. 16, p. 19-30, jan./jun. 2007.

RIBEIRO, M. F.. Demandas em orientação profissional: um estudo exploratório em escolas públicas. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo , v. 4, n. 1-2, p. 141-151, dez. 2003.

SPARTA, M. O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo , v. 4, n. 1-2, p. 1-11, dez. 2003 .

JOVENS, BIBLIOTECAS ESCOLARES E AÇÃO CULTURAL¹⁹

Renato Beluche²⁰

RESUMO: As bibliotecas escolares são, por vezes, discursivizadas em dois polos justapostos, à saber: discurso da carência (falta de: verba, espaço, acervo, profissionais capacitados, entre outros) e o discurso da idealização (todas as funções ideais que a biblioteca deveria promover: acervos atualizados, funcionários especializados e preparados, ensino e promoção de leitura, desenvolvimento de literacia em informação, entre outros). Para além das carências reais e dos discursos ideais, as bibliotecas e salas de leitura tem a possibilidade de proporcionar, por meio da ação cultural, práticas repletas de significados que podem imprimir em

¹⁹ Os termos usados para designar os espaços que contemplam livros e serviços são variados: Biblioteca, Sala de Leitura, Centro Cultural, CRE (Centro de Recursos Educacionais), CRA (Centro de Recursos para Aprendizagem), entre outros. Essas discussões envolvem, entre outras questões, visões de mundo, tipos de serviços oferecidos, profissionais que atuam no espaço (professores, técnicos, bibliotecários). Não é nosso intuito realizar a discussão dos porquês dessas nomenclaturas e sim demonstrar o caráter educativo que tais locais podem oferecer. Nesse trabalho, utilizamos a terminologia adotada pelo Ministério da Educação: biblioteca ou sala de leitura. Em geral, recorremos ao primeiro por ser o termo mais comum.

²⁰ Doutorando em Educação pela USP. Trabalha na Escola de Formação de Professores / Centro de Referência em Educação – Mario Covas, órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo responsável por coordenar e gerenciar sistemas de bibliotecas e salas de leitura das diretorias de ensino e escolas do Estado de São Paulo.

nossa mente sentimentos, desejos, estranhamentos tão complexos e ambivalentes quanto a própria existência, ou seja, proporcionar trocas simbólicas e culturais que ajudem, efetivamente, a transformar a vida de muitos jovens. Essas práticas contribuem para quebrar estereótipos não só sobre a biblioteca, mas também sobre os jovens que, muitas vezes, são taxados como consumistas e egoístas sem levar em conta que há, no contexto atual, uma nova participação desse extrato social ligada a subjetividade dos corpos, desejos e afetos. Esses jovens, muitas vezes, se interessam em criar outras formas de participação, outras sinergias coletivas e não, necessariamente, um engajamento político tradicional. Assim, ao discursivizar a biblioteca escolar em parâmetros diferentes dos dois polos elencados podemos problematizar os enunciados tradicionais e construir novas facetas concretas e teóricas de suas funções na escola e na vida dos estudantes.

Palavras-Chave: Jovens; Biblioteca Escolar; Sala de Leitura; Ação Cultural; Leitura.

Introdução

Ao pensar sobre bibliotecas escolares, por vezes, nos deparamos com o discurso tradicional da carência: inexistência do espaço ideal (quando não sem o próprio espaço real), acervo desatualizado, sem profissional qualificado (do ponto de vista biblioteconômico e pedagógico), ausência de público

para consumir os serviços propostos (alunos, professores e comunidade), falta de verba, dentre várias outras carências. Aparentemente contraposto, mas na verdade justaposto ao discurso da carência, temos o discurso da idealização, ou seja, valorização da biblioteca escolar frente aos avanços da sociedade da informação destacando-a como fundamental no processo de ensino (em geral esse discurso gira em torno da biblioteca como suporte as disciplinas e, para tanto, necessita de tudo o que o discurso da carência alega faltar: espaço adequado, acervo atualizado, profissionais capacitados, público bem instruído, entre outros).

Ludmila Ferrarezi e Lucília Maria Souza Romão, a primeira doutora e a segunda livre docente em Ciência da Informação e professora da Universidade de São Paulo (USP), observam que essas duas formações discursivas contribuem pouco na discussão sobre biblioteca escolar, pois criam um distanciamento reflexivo e, por vezes, de senso comum. As autoras asseveram que: “(...) é fundamental que essa instituição [biblioteca escolar] seja discursivizada de outro modo para que feche ou diminua a grande lacuna existente entre a teoria e a prática realizada nas bibliotecas” (FERRAREZI; ROMÃO, 2008, p.40-1). Na perspectiva das autoras

o discurso não é mera transmissão de informação, mas efeito de sentidos, pois “para que possa enunciar, é necessário que o sujeito sustente um já-dito (visto que ele não é a fonte do seu dizer), isto é, que ele se filie a zonas do interdiscurso” (FERRAREZI; ROMÃO, 2008, p.30-1). Finalizam as autoras, que, em parte, é importante o reconhecimento da biblioteca escolar nos parâmetros da carência e da idealização, mas sem esquecer que é preciso levar em conta o contexto da instituição para aproximar o arquétipo da biblioteca ideal de um padrão real e possível e, a partir daí, criar uma postura mais crítica, ampla e polissêmica (FERRAREZI; ROMÃO, 2008, p.41).

Devemos atentar que não são apenas os discursos da Ciência da Informação que contribuem para o distanciamento reflexivo sobre a biblioteca escolar. Temos, também, o estereótipo da biblioteca no imaginário social. Segundo Milanesi (2003, p.24), livre docente e professor da USP, a biblioteca é uma instituição que ninguém ousa contestar por medo de ser taxado de ignorante, mas que, por outro lado, quase não é utilizada e, geralmente, quando é serve

para “pesquisa” escolar.²¹ Esse imaginário social (biblioteca serve apenas para pesquisa escolar), de modo geral, é um dos elementos que constitui a cultura brasileira e como tal atinge também professores, bibliotecários e outros grupos que tem atuação direta com as bibliotecas e salas de leitura.

Em face a esses aspectos, é importante analisarmos em que medida a biblioteca escolar é efetivamente importante. Quais são as trocas culturais que ocorrem. Acreditamos que para além dos serviços tradicionais de busca e empréstimo, ocorrem trocas simbólicas e culturais que efetivamente ajudam a transformar a vida de muitos alunos. Entendemos o transformar não apenas, e nem principalmente, em um sentido utilitário como, por exemplo, passar no vestibular, conseguir um emprego melhor, tirar boas notas, etc. – embora essas melhorias possam, de fato, ocorrer. Pensamos o transformar principalmente em um sentido próximo ao de “atividade vital” desenvolvido pela antropóloga francesa do Centre National de la Recherche Scientifique, Michele Petit, que destaca:

²¹ Destacamos o termo pesquisa por se tratar, em grande parte das vezes, no consagrado “recorta e cola”. Sobre esse aspecto ver Luciano Roberto Rocha e Gláucia da Silva Brito em *Professor e internet: a concepção de pesquisa escolar em ambientes informatizados* (ROCHA; BRITO, 2007).

A literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo de que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos (...). Tomar o seu lugar no devir compartilhado e entrar em relação com outros de modo menos violento, menos desconstruído, pacífico (2009, p.289).

Para a autora, o contato com as artes e a cultura em geral, principalmente a literatura, por conta de alguns mecanismos psicológicos como o “espaço transicional” e o “romance familiar”, altera o conhecimento de si, além de permitir mudanças de ponto de vista, encontro com a alteridade, uma educação dos sentidos, ajuda a criar uma narrativa de si mesmo, buscar alternativas de vida e mesmo superar traumas.²²

²² A autora utiliza Sherazade como exemplo do auxílio que as artes têm na superação dos traumas. A rainha persa, por intermédio de suas histórias, permitiu ao rei Xariar (traumatizado com a traição de sua esposa) a restauração de sua capacidade de diferenciação. As histórias narradas possibilitaram ao Xariar criar novos sonhos, novas possibilidades e uma nova realidade – foi possível ao rei desvincular-se da terrível imagem da traição, de seu trauma.

Vejamos agora algumas concepções de cultura e, posteriormente, de biblioteca que nos auxiliarão a analisar as experiências coletadas mais à frente.

Cultura e biblioteca

Stuart Hall, sociólogo e um dos fundadores da vertente conhecida posteriormente como Estudos Culturais, define a cultura como parte integrante dos seres humanos:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto eles constituem nossas ‘culturas’. Contribuem para assegurar que toda ação social é ‘cultural’, que todas as práticas

sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (HALL, 1997, p.16).

Nesse sentido, a cultura faz parte de todos os aspectos da vida humana, tanto do ponto de vista dos aspectos substantivos (o lugar da cultura na estrutura empírica real, na organização das atividades, nas instituições e nas relações da sociedade), quanto nos aspectos epistemológicos (referente ao conhecimento e a conceitualização – como a cultura é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo) (HALL, 1997, p.16; 27). Assim, a cultura é uma condição constitutiva da vida e não um apêndice.

Milanesi demonstra que as questões culturais, muitas vezes, ficam relegadas a um segundo plano frente a outras consideradas mais urgentes como saneamento básico, asfalto e problemas relacionados a pobreza. O autor problematiza com a indagação: se há fome para que cultura? Discorrendo sobre a questão, Milanesi destaca que essa problemática leva em conta a própria definição do termo cultura. Se considerar a cultura como erudição, bom gosto, simples entretenimento não há porque levá-la aos famintos. Mas se a cultura for encarada como forma

de desvelamento do mundo, da realidade, estímulo ao conhecimento e ao desenvolvimento, aí a cultura é essencial, principalmente em um contexto de fome (MILANESI, 2003, p.100-1).

Feitas as considerações gerais sobre a importância real da cultura entramos, agora, em uma análise mais focada nos produtos culturais e sua relação com a biblioteca escolar. É justamente essa relação entre a biblioteca escolar e a cultura (nos níveis substantivo e epistemológico) que prefigura sua função educativa. Educativo não apenas em relação a escola ou ao currículo escolar, mas em seu sentido *lato*, à saber: aprendizagem, formação, transformação e ressignificação. Em outras palavras, entramos no terreno da ação cultural.

Gisele Sanches e Sinomar Rio, a primeira Especialista em Gestão de Bibliotecas Universitárias pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a segunda Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), dão-nos pistas para entendermos a ação cultural ao criticar a ideia do entretenimento: “A ação cultural não é por a disposição dos usuários o privilégio de usufruir dessa ou daquela cultura, passar horas de entretenimento e distração na biblioteca” (SANCHES; RIO, 2010, p.117). Nessa acepção, a ação cultural se diferencia

de animação cultural ou entretenimento. Sua origem etimológica, segundo Milanesi (2003, p.79):

vocabulo latino *colere*, cultura, que era usada para designar os cuidados com as plantas e os animais. Daí agricultura, bovinocultura e muitos outros termos com esse sufixo – cultura – que indica uma ação de cuidar, dar trato a. Está clara na origem do termo a ideia de cultivar, inclusive as formas de relação com os deuses, os antepassados e os cuidados com as zonas do sobrenatural. O campo dos espíritos também ligava-se à ideia do cultivo – daí a palavra ‘culto’. Esse termo designa a cerimônia das relações como o sobrenatural e também o indivíduo que, de uma certa forma, acumulou ‘cultura’.

Assim, temos a ação cultural voltada para um projeto de transformação e emancipação (tal qual um cultivo tem: tratamento, cuidado específico e seu resultado final é totalmente diferente do início dando, desse modo, uma ideia de transformação – cuidar e

transformar)²³, já animação cultural está ligado ao entretenimento, a distração, espécie de passatempo, atividade já pronta na qual o sujeito da ação é o animador.

Para entendermos melhor a ação cultural que ocorre nas bibliotecas escolares não devemos ignorar as mudanças socio-políticas das últimas décadas. Lúcia Maciel Barbosa de Oliveira (2007, p.10-5), doutora e docente da USP, destaca que ao asseverar ideias preconcebidas como a falta de engajamento dos jovens, taxados como consumistas e egoístas, não se leva em conta que há uma nova participação ligada a subjetividade dos corpos, desejos, afetos que se interessam em criar outras formas de vida, outras sinergias coletivas e não, necessariamente, um engajamento político tradicional.

Segundo Lúcia, no cenário contemporâneo, a resistência se faz a favor da vida e não pelo poder e, portanto, a luta é no âmbito cultural e não no

²³ Por outro lado, Bauman (1999) discorre sobre a metáfora do jardineiro para pensar o Estado moderno. Como um jardineiro, o Estado na modernidade, tenta manter o controle, cultivando, organizando de modo normativo todos os processos para se obter um fim esperado (e se necessário arrancando as ervas daninhas) – concepção essa, totalmente oposta ao conceito de ação cultural tal qual vemos nos autores. Em suma, a metáfora é válida no que tange o cuidado – cultivo – e no seu caráter transformador, mas fica comprometida frente a ideia da padronização.

político. Esse deslocamento de campo – da esfera política (tradicional) à cultural – é seguida de uma mudança de tática. Se na luta política tradicional a ênfase era o fim a ser alcançado, no campo cultural o próprio processo é encarado como agente transformador: “A ênfase na ação direta como fim e não como meio, traz implícita essa ideia do processo como agente transformador: a resistência como modo de existência” (Oliveira, 2007, p.33-4). Segundo essa perspectiva, não se faz uma ação para, necessariamente, alcançar algo (embora possa, ao fazê-la, alcançar alguma mudança política, tradicionalmente falando). A ação cultural é sempre incerta, um risco, uma aposta: “O risco passa a ser componente fundamental dessa ação. Ação cultural, vale insistir, é aposta (...). Opõe-se, dessa forma, à fabricação cultural cujo fim é previsto e as etapas são previamente determinadas de forma a atingi-lo” (OLIVEIRA, 2007, p.124).

No intuito de aprofundar essas questões vejamos algumas experiências que coletamos ao longo desse estudo.

Entre livros e ideias

Edmir Perrotti, professor Doutor da USP e um dos responsáveis pela implantação da Rede de Bibliotecas Interativas de São Bernardo do Campo (REBI), destaca que uma das grandes falhas das escolas é acreditar que basta alfabetizar para formar leitores como se ler fosse uma simples operação de decodificação e não implicasse em criação de novos saberes e atitudes. Em entrevista concedida a revista *Nova Escola* (FERRARI, 2006, p.25), Perrotti afirma que a escola deve, entre outras coisas, criar um circuito de trocas simbólicas que dizem respeito não só a leitura, mas a escrita, a recepção, a criação de novos saberes e atitudes. Nesse contexto, a biblioteca escolar deveria contribuir ao oferecer um espaço de encontro entre experimentadores/produtores de arte e cultura (reais e potenciais) que poderiam estar dispersos na multidão sem se encontrarem.

Dentro dessa perspectiva de um circuito de trocas simbólicas, temos o trabalho desenvolvido no Projeto Sala de Leitura²⁴ na Escola Estadual

²⁴ Algumas escolas estaduais do Estado de São Paulo contam com o Programa Sala de Leitura. Criado pela Resolução SE número 15, de 18 de fevereiro de 2009, tem como objetivo dar acesso aos mais variados

Professor Antonio Terezio Mendes Peixoto, localizada no bairro Padre Augusto Sani no município de Jaú. O educador Jose Antonio Cavalcante, mais conhecido como “Zé Gato”, desenvolveu dois projetos: “To quites com a leitura” e o “DVD’s literários”. O título do primeiro faz uma brincadeira com os kits enviados aos alunos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Projeto Apoio ao Saber)²⁵. Segundo relato do professor, muitos livros não eram sequer usados, pois os alunos além de não terem uma cultura leitora, também não davam valor a um material que ganharam sem ter feito nenhum esforço. Em conjunto com professores e gestores, foi desenvolvido esse projeto para que os alunos pudessem ficar “quites com os kit’s”, ou seja, para que pudessem, de fato, usufruir do material enviado. Sucintamente, o projeto, desenvolvido consistia em uma relação das leituras e atividades interdisciplinares como, por exemplo, leituras

materiais, tais como, livros, revistas, jornais, vídeos, DVD’s, entre outros. Além do acesso, destaca que deve se tornar: “espaço privilegiado de incentivo à leitura como fonte de informação, prazer, entretenimento e formação de leitor crítico, criativo e autônomo” (SÃO PAULO, 2009).

²⁵ <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/secretaria-distribuiu-122-milhoes-de-livros-para-alunos-e-professores-em-2011>

conjuntas e compartilhadas, encenação e, no que mais nos interessa, na composição de seu outro projeto: os DVD's literários.

O projeto “DVD's literários” consiste em entrevistas descontraídas com os alunos leitores – gravadas de modo amador, apenas com um celular. Muitas vezes envergonhados, pela câmera e/ou por não terem uma cultura de leitura e muito menos de compartilhamento, Zé Gato, como um jeito descontraído e carismático, buscava deixá-los a vontade e puxar ganchos para que continuem a história. Muitas vezes, próximo ao desfecho da trama eles criam um clima de suspense e terminam com um bordão: “quer saber mais, venha para sala de leitura”. Essas entrevistas são exibidas continuamente em uma televisão no ambiente da Sala de Leitura. Desse modo, a ideia é, entre outras, chamar a atenção de que tem alunos que leem, que ler é algo prazeroso, além de aguçar a curiosidade com a história contada e, muitas vezes, não terminada. Segundo as palavras do próprio mediador:

(...) quando um aluno vem buscar um livro "x" de sua livre vontade, mas, de repente, se depara com a aluna ou aluno "y" no DVD contando sobre o livro "w" que leu, então aí

alguns alunos se interessam tanto pelo livro que está sendo divulgado como acervo vivo, bem como por também ser gravado e poder estar na "televisão". Claro que é um trabalho que é gradativo e aos poucos muitos vão participando. Alguns com mais desenvoltura outros com menos, mas uma coisa é fato...

Eu e Rita [a outra mediadora] sempre estamos procurando fazer com que nossos alunos se sintam verdadeiros atores e atrizes da vida real, leitores de mundo através da literatura que disponibilizamos independentemente do escritor, do programa, do gênero...etc. (CAVALCANTE, 2013).

Além disso, a ideia é, segundo as palavras do professor Cavalcante, criar um acervo vivo. Assim, o aluno, além de poder consultar as referências diretas no suporte (capa, folha de rosto, sumário etc.) ou o resumo no sistema,²⁶ ainda teria a possibilidade de assistir a um ou mais alunos comentando (com uma linguagem mais próxima a sua) a referida obra. Isso

²⁶ A Secretaria desenvolveu um sistema denominado de InfoPrisma. Ainda não está disponível para todas as escolas, pois está sendo implementado gradativamente. De todo modo, algumas escolas elaboram suas estratégias de busca como, por exemplo, com o uso de fichas.

poderia despertar um interesse maior, inclusive por focarem em aspectos muito particulares ligados a sua faixa etária, escolaridade e contexto (diferente do resumo feito por um especialista e tendo como parâmetro uma linguagem documentária).²⁷

A principal oferta de ensino das escolas estaduais é para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (público alvo ideal que varia dos 11 aos 17 anos). Nessa faixa etária as crianças e adolescentes estão começando a desenvolver o pensamento formal ou hipotético-dedutivo, segundo o suíço Jean Piaget (2002, p.59), nessa faixa etária:

(...) o pensamento formal torna-se possível, isto é, as operações lógicas começam a ser transpostas do plano da manipulação concreta para o das ideias, expressas em linguagem qualquer (a linguagem das palavras ou dos símbolos matemáticos, etc.) (...) O pensamento formal é, portanto, ‘hipotético-dedutivo’, isto

²⁷ Não estamos desfazendo das linguagens documentárias ou das técnicas de resumo usadas pelos especialistas que tem inúmeras vantagens, inclusive a de buscar um padrão que sirva para pessoas de cultura, contexto e escolaridade muito diferente e que, para tanto, requer muito estudo, reflexão e prática. Apenas atentamos para o aspecto mais emocional e apelativo que tal projeto pode desencadear nesses jovens. Portanto, as iniciativas se somam.

é, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de uma observação real.

Em relação ao pensamento e suas operações, Piaget destaca que as crianças da fase anterior aos 11 e 12 anos pensam mais concretamente sobre cada problema à medida que a realidade os propõe. Já os adolescentes, a partir dessa idade, começam a construir teorias e sistemas, tem interesses por problemas que não estejam relacionados as questões concretas do presente, ou seja, ligados a situações futuras ou meramente quiméricas, elaboram teorias abstratas (que transformam o mundo em um ponto ou noutro), muitas vezes criam uma filosofia, uma política, uma estética ou algo parecido, embora muitas vezes não escrevem ou falem sobre o assunto (PIAGET, 2002, p.58).

Seguindo nessas observações sobre os alunos, Carol Kuhlthau, professora da *School of Communication, Information and Library Studies*, da *Rutgers University*, destaca que nessa fase os jovens são muito enérgicos e tem grandes apreços pelas companhias e grupos – mesmo que, muitas vezes, querem mostrar sua individualidade, eles têm necessidade de serem iguais aos outros (ao menos em

relação ao grupo ou círculo das amizades de que gostam). Dessa forma a leitura e algumas atividades culturais podem demandar silêncio e um certo isolamento o que passaria a ser uma prática que não agradaria a todos nessa fase. Assim, uma ideia interessante seria criar formas de estímulo que possam juntar e tirar proveito do gosto de exercitar em grupo as habilidades necessárias ou recém-adquiridas. Alguns exemplos de estímulos são usados por Kuhlthau, tais como, criar vínculos com a formação de grupos interessados e uma agenda de leitura. Por fim, destaca a autora, que é fundamental darmos a oportunidade para que os alunos recomendem uns para os outros seus livros, pois nessa idade costumam ser influenciados pelas opiniões dos outros e seguir exemplos de líderes de grupos (KUHLTHAU, 2009, p.149; 176; 236).

Alberto Manguel (2009, p.35-6), intelectual argentino radicado na França, destaca que os leitores são maltratados não apenas nos governos totalitários, mas nas escolas, repartições do governo e nas prisões. Lembra que a comunidade dos leitores tem uma reputação ambígua que advém de sua autoridade e poder. Destaca que: “algo na relação entre um leitor e um livro é reconhecido como sábio e frutífero, mas é também visto com desdenhosamente

exclusivo e excludente”. E, ainda, ao refletir sobre esse temor atenta que:

O medo popular do que um leitor possa fazer entre as páginas de um livro é semelhante ao medo intemporal que os homens têm do que as mulheres possam fazer em lugares secretos de seus corpos, e do que as bruxas e os alquimistas possam fazer em segredo, atrás de portas trancadas.

A ambivalência entre o poder e a autoridade do leitor, aliado ao desprezo e a fúria para com o mesmo, tem raízes muito antigas. Manguel (2009, p.331-7) ao analisar *A nau dos insensatos*, de Sebastian Brant, ilustrada por Albrecht Dürer, pondera que o homem cercado por muitos livros, veste uma touca para esconder suas orelhas de asno, e por trás pende uma carapuça de bufão com sinos, uma das mãos segura um espanador para moscas, sua loucura consiste em se enterrar nos livros, sobre seu nariz pende um par de óculos, é o primeiro a subir no barco dos loucos, na nave dos insensatos.



***Dos livros inúteis* – Sebastian Brant (2010, p.26), ilustrada por Albrecht Dürer.**

Essa ambivalência repousa sobre ficções, consideradas pelo autor como perigosas, e pode ser traduzida nos seguintes termos: “O argumento que opõe aqueles com direito a ler, porque podem ler ‘bem’ (como os temíveis óculos parecem indicar), e aqueles a quem a leitura deve ser negada, porque

‘não entenderiam’, é tão antigo quanto especioso” (MANGUEL, 2009, p. 336-7).

Desse modo, formar uma comunidade leitora e, indo mais além, uma comunidade experimentadora/produtora de cultura, de arte em geral, é de suma importância tanto para se defender do desprezo e da fúria do estereótipo do louco dos livros, quanto para criar um sentimento de pertença, de identidade que é fundamental para que esse leitor, experimentador/produtor de arte e cultura se sinta parte de uma comunidade. O projeto “Jovens Construindo a Cidadania”, desenvolvido em duas escolas estaduais de São Paulo (Índia Vanuire e Joaquim Abarca), criou um código de ética com regras de conduta como se fizessem parte de uma gangue (especializada em fazer boas ações), essa relação cria uma vinculação identitária especial (OLIVEIRA; MENIN, 2013, p. 192-3).

Michèle Petit (2008, p. 74-5) destaca que nem sempre temos alguém (por falta, vergonha, etc.) para dividir as angústias. Na leitura, de literatura em particular, e nas artes, em geral, encontramos palavras, sentimentos e expressões de homens e mulheres que permitem dizer o que temos de mais íntimo, descobrir quem somos, sentirmos acolhidos, pensantes, etc. Segundo a antropóloga as artes, em

especial a leitura, ajuda a conjugar as relações de inclusão, ou seja, harmonizar diferentes universos culturais em vez de deixar que eles se hostilizem e, com isso, aumentar o círculo de pertencimento, perceber que, antes de pertencer a certa família, etnicidade, bairro ou território, somos humanos (PETIT, 2008, p. 86; 93-5).

No que tange ao contexto dos diferentes universos culturais e o aumento do círculo de pertencimento (questões tão caras aos jovens) temos, como exemplo, o “desfile dos monstros” que nasceu na mesma Sala de Leitura da Escola Estadual Professor Antonio Terezio Mendes Peixoto. A descrição é bem simples, elaborou-se um desfile de moda, com plateia, passarela e premiação, mas diferente do habitual pautado na beleza e elegância houve uma inversão na qual os mais bizarros seres (bruxas, monstros, cadáveres, múmias, entre outros) foram os modelos. Desfilaram e foram premiados ao som dos gritos de apoio e repulsa da multidão. A escola inteira participou com paixão.

Para Lucia Maciel Barbosa de Oliveira a luta, na atualidade, é contra a submissão da subjetividade a qualquer tipo de poder. A resistência não é lutar pelo poder, mas neutralizá-lo em suas manifestações por meio de uma nova cartografia das

multiplicidades sustentada por uma ação cultural. Segundo Oliveira (2007, p.66-7), em um mundo que inexistente o lado de fora, o que deve ser procurado são brechas no intuito de construir alternativas na qual a atuação funcione como agente de transformação, de modo que os sujeitos mudem a partir do momento em que agem para mudar o mundo. A inversão causada pelo “culto” ao horrível (o monstro mais medonho ganhava o desfile), ou seja, inversão da beleza como prioridade da vida (e toda a normatividade que se encerra no conceito de beleza, tais como, magro, branco, ocidental, etc.) leva a reflexão e discussão de valores como os padrões estéticos, grupos, gostos, preferências, posturas, entre outros. Valores esses que são caros aos seres humanos, principalmente aos adolescentes que, em geral, passam por um período de mudanças rápidas, muita energia e de formação da personalidade mais madura.

Essa é a típica ação cultural que, como vimos, o foco não é um fim a ser alcançado, mas no qual o próprio processo é encarado como agente transformador. No desfile dos monstros ninguém desejava mudar o poder político tradicional ou o jogo de poderes constituídos na escola (a hierarquia ou as funções). A luta ou a ação tem uma relação quanto ao

agenciamento da vida, quanto aos micropoderes. Foucault, filósofo francês, atenta que há um deslocamento das análises de filosofia política que privilegiavam as relações entre poder e as instituições tradicionais, ou seja, o Estado. Para ele não é o Estado que cria as sujeições e os padrões da vida, mas os micropoderes que sustentariam uma forma determinada de ser, de viver, de conhecer, em suma, de produção da verdade. Segundo Foucault,

Mas o Estado – hoje provavelmente não mais do que no decurso de sua história – não teve essa unicidade, esta individualidade, esta funcionalidade rigorosa e direi até esta importância. Afinal de contas o Estado não é mais que uma realidade compósita e uma abstração mistificada, cuja importância é muito menor do que se acredita (FOUCAULT, 2000, p.292).

Nesse sentido, Foucault propõe uma análise ascendente, ou seja, encarar o poder no nível elementar, na realidade mais concreta dos indivíduos: seu corpo. Roberto Machado (1988, p.139), Doutor em Filosofia pela Université Catholique de Louvain, na Bélgica e professor titular aposentado da

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), aponta que, para o filósofo francês, “O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma ‘positividade’. E é justamente este aspecto que explica o fato de que tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo”.

Daí toda a atenção às técnicas disciplinares desenvolvidas no século XIX. Segundo Foucault,

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’ muitos processos disciplinares existiam há muito tempo nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação (FOUCAULT 2001, p.118).

A disciplina não é um aparelho ou instituição, mas um dispositivo que permite um controle minucioso das operações do corpo e que possui como características principais uma reorganização do

espaço, do tempo, da vigilância e principalmente na produção de saberes. Entramos então no território da biopolítica. Por um lado, não há o fora do poder (ele está no nível capilar, nos nossos corpos) e, por outro, ele não existe como substância, não existe um foco de onde emana. Para Foucault

O poder não existe. Quero dizer o seguinte: a ideia de que existe, em um determinado lugar, ou emanado de um determinado ponto, algo que é um poder, me parece baseada em uma análise enganosa e que, em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado. Portanto o problema não é de construir uma teoria do poder (...) se o poder na realidade é um feixe aberto, mais ou menos coordenado (e sem dúvida mal coordenado) de relações, então o único problema é munir-se de princípios de análise que permitam uma analítica das relações de poder (Foucault, 2000, p.248).

Portanto, não estando o poder em nenhum lugar – ele não é uma coisa, ninguém o detém, ou seja, ele se exerce em uma relação – e não existindo o fora desse poder entendemos que não só as análises tradicionais do poder político começaram a mudar, mas também a luta mudou de foco. Ou seja, não é mais exclusivamente, talvez nem principalmente, uma luta política no sentido tradicional do termo. Para Oliveira (2007, p.10), como vimos acima, a luta é contra a submissão da subjetividade a qualquer tipo de poder. A resistência não é lutar pelo poder, mas neutralizá-lo em suas manifestações por meio de uma nova cartografia das multiplicidades sustentada por uma ação cultural.

Nesse sentido, encontramos outras formas de ação cultural como as dos *flashmob* que foram produzidos em uma parceria das Salas de Leitura das escolas estaduais de São Paulo com o Instituto Ayrton Senna. Tal prática, como o próprio nome sugere, consiste em uma mobilização rápida. Poderíamos caracteriza-lo como um ato performático que reúne várias pessoas que o realizam inesperadamente em um meio público (rua, pátio, ônibus, shopping) e, do mesmo modo que surgiu, se desfaz. Embora aparentemente surja de modo

inesperado e dure poucos minutos a ação é embasada em muito ensaio e estudo até que se faça a atuação.

A Escola Estadual General Artigas, em Diadema, produziu um *flashmob* na praça de alimentação de um shopping.²⁸ No momento da ação a praça de alimentação estava cheia. De modo inesperado, uma menina se levanta da mesa e começa, sozinha, a declamar um soneto de Camões (o clássico *amor é fogo que arde sem se ver*). Depois de alguns instantes, outro aluno em uma extremidade da praça começa a fazer coro com ela. Assim, sucessivamente, de modo aparentemente desordenado, outros alunos se somam ao coro até que muitas pessoas estão declamando em voz alta. Após alguns segundos fazem uma breve pausa (um momento de reflexão que se justapõe ao aspecto de assombro e confusão) voltam a declamar, mas não mais parados e sim circulando entre as pessoas. Depois, aos poucos vão se dispersando e calando. No fim tudo volta aparentemente ao normal.

²⁸ Embora esteja editado e não contenha a performance por inteiro podemos ver parte da ação e do trabalho conjunto com a sala de leitura no núcleo de vídeo da Fundação Padre Anchieta: <http://nucleodevideosp.cmais.com.br/mais-videos/voce-sabe-o-que-e-um-flashmob>

Assim como aparentemente a ação é casual - o que ajuda a criar o clima de surpresa e confusão que é o que no fim leva à supressão, mesmo que temporária, da ordem e, conseqüentemente, uma reflexão dessa mesma ordem ou da não ordem (não necessariamente desordem no sentido de uma bagunça, mas de supressão da ordem comum e estabelecida) – a volta a normalidade também é só aparente. Após a performance fica evidente, pela expressão de espanto no rosto do público envolvido, que alguma coisa está diferente, fora do lugar. A rotina do almoço ou do lanche do passeio é quebrada por um coro que desconcerta a ordem estabelecida. Nietzsche (2005, p. 61-2), filósofo alemão, ao refletir sobre a função do coro na tragédia grega destaca que “Ainda que seja uma pluralidade de pessoas, o coro não representa musicalmente uma massa, mas sim somente um descomunal indivíduo dotado de um pulmão sobrenatural”. Segundo o filósofo, no ditirambo a expressão não é individual, mas como homem representante da espécie ele passa a falar como um Sátiro (NIETZSCHE, 2005, p. 36). Assim, temos a irrupção da pulsão de primavera, segundo o autor, caracterizada como um sentimento avassalador que, como a primavera, faz brotar, de modo

repentino e excessivamente rápido, liberando forças vitais. Por fim, conclui:

E aqui está o berço do drama. Pois ele não começou com alguém que tivesse se disfarçado e quisesse enganar os outros: não, começou antes, quando o homem está fora de si e se crê transformado e encantado. No estado de ‘estar fora de si’, do êxtase, somente um passo é ainda necessário: que não voltemos a nós mesmos novamente, mas entremos em um outro ser, de modo que nos portemos como encantados. Por isso, o profundo espanto diante do espetáculo do drama toca a última profundidade: vacila o solo, a crença na indissolubilidade e na fixidez do indivíduo (NIETZSCHE, 2005, p. 55-6).

Aqui encontramos o ponto fulcral do *flashmob*. Embora tenha de antemão todo preparo para que aconteça de forma que pareça um acaso a ideia não é enganar alguém, mas criar a supressão da ordem necessária para que ocorra o passo que Nietzsche destaca – que não voltemos a nós mesmos novamente, mas que entremos em outro ser, que sejamos outro(s). Nesse sentido, a quebra da ordem

possibilita que vejamos o tradicional e automático de outro modo, com novos olhares, que sejamos diferentes do que éramos, que possamos refletir no acontecido, no acontecimento e no que nos cerca.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que um dos objetivos do ensino fundamental é desenvolver nos alunos a capacidade de compreender a cidadania e desenvolver atitudes de solidariedade e respeito; ter uma posição crítica e diálogo para mediar conflitos; conhecer e valorizar a variedade cultural; atuar de forma positiva em seu meio; ter o conhecimento de si, sentimento de confiança; conhecer o corpo; usar diferentes linguagens para comunicar ideias; usar diferentes fontes de informação e tecnologias da informação e comunicação (TIC) para adquirir conhecimento e questionar e ajudar a resolver problemas (BRASIL, 1998, p. 55-6). Denise D'Aurea-Tardeli, Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, professora Universidade Católica de Santos, assevera como fundamental nas escolas “a possibilidade de trazer o aluno à participação e intervenção social, de conscientizá-lo para as questões de seu tempo e de seu contexto, de desenvolver um senso crítico e moral para as mazelas humanas é o princípio básico da educação” (D'AUREA-TARDELI, 2013, p.167).

Para darmos prosseguimento a discussão sobre os *flashmob* é interessante acrescentarmos a experiência da Escola Estadual Camilo Faustino de Mello.²⁹ A ação foi muito simples, durante o intervalo que, em geral, os docentes se reúnem na sala dos professores para descansar, conversar ou tomar um lanche um aluno mascarado (na verdade seu rosto, e dos outros que depois compõe a ação, está completamente pintado de branco o que causa um efeito como uma máscara) entra na sala, em suas mãos um livro aberto. Seu olhar se fixa profundamente no livro, como se absorto pela leitura. Sem som, movimento, nada além de um corpo mascarado que segura um livro para o qual olha, fixamente, com uma expressão estoica. Depois de alguns minutos, outros indivíduos repetem seus gestos até que, aos poucos, formam uma roda em torno da mesa dos professores. Todos ficam imóveis, do mesmo modo que o primeiro (olhar fixo no livro, completamente estáticos, sem pronunciarem um som sequer). No início os professores demonstram cara de espantados e alguns riem (a risada também reflete um certo estranhamento frente ao inesperado). Com

²⁹ Embora não contenha a performance por inteiro e a qualidade do vídeo não seja muito boa podemos ver parte da ação em: <http://www.youtube.com/watch?v=BTtQABWCKP4>

o passar do tempo o ambiente começa a ficar mais constrangedor. As conversas cessam, uns olham para os outros sem entenderem o que se passa. Depois de alguns minutos de constrangimento, um aluno (com a mesma caracterização) percorre a sala com um cartaz no qual está escrito em letras garrafais: “PARE PARA LER POR UM MINUTO”. Ao completar uma volta pela mesa dos professores ele se retira. Os outros permanecem mais algum tempo na mesma posição e, depois, da forma como entraram, se retiram.

Sob a ótica que expomos anteriormente, ações como a desenvolvida na Escola Estadual Camilo Faustino de Mello passam a fazer mais sentido. Como Foucault afirma o poder está em toda parte e no nível mais elementar: o corpo. Desse modo, a resistência deve ser proporcional, ou seja, deve estar em todos os lados e no próprio corpo. Nas palavras de Oliveira (2007, p.27): “para lutar contra um poder descentralizado, são necessários meios descentralizados e pulverizados agindo conjuntamente. A ideia de um foco único de resistência não faz sentido no contexto biopolítico”.

Entramos, desse modo, no terreno do que Hakim Bey, pseudônimo de Peter Lamborn Wilson, historiador, escritor, teórico libertário, poeta e

pesquisador da organização social dos piratas do século XVII, denominou de TAZ (Zona Autônoma Temporária). O autor discute, seguindo a linha da crítica à centralidade política tradicional, que a ideia de revolução, de certo modo, fracassou, pois, a revolução conquista permanências que, mais cedo ou tarde, entram no círculo do eterno retorno: revolução, reação e traição. Fazendo uma alusão a *1984* de George Orwell, destaca que a revolução conduz a fundação de um estado ainda mais opressivo: “as botas marchando eternamente sobre o rosto da humanidade” (BEY, 2011, p.15).³⁰ Já o levante temporário produz mudanças. Como uma operação de guerrilha que liberta uma área (de tempo, de terra, de imaginação), a TAZ se dissolve em seguida, para se refazer em outro lugar antes que perca suas forças (por combate direto ou por perder a força do extraordinário, da surpresa, do diferente). Sua força, assim como do *flashmob*, está justamente nessa surpresa, no estranho, no diferente. Desse modo, o levante se torna, segundo Bey (2011, p.21) uma

³⁰ No original O’Brien diz para Winston: “Se queres uma imagem do futuro, pensa numa bota pisando um rosto humano – para sempre” e mais a frente, “E lembra-te de que é para sempre. O rosto estará sempre ali para ser pisado. O herege, o inimigo da sociedade, ali estará sempre, para ser sempre derrotado e humilhado” (ORWELL, 2002, p. 248).

opção mais interessante do ponto de vista de uma psicologia de libertação.

Os índices de leitura no Brasil são baixos. A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 3* destaca que a média de livros lidos pelos brasileiros nos últimos 3 meses é de 1,8 títulos. Além disso, mais da metade são indicados pela escola e não são lidos integralmente. Por outro lado, a pesquisa aponta para o fato de que mais da metade não leem por falta de tempo, desinteresse ou por não gostar de ler. Sobre a pergunta “o que gostam de fazer em seu tempo livre” a resposta “ler” só aparece em sétimo lugar (FAILLA, 2012, p.262-276).

Para nós esses dados são ainda mais desanimadores se pensarmos no que Sonia Vieira (2009, p.66), Pós doutora na Universidade da Califórnia, Berkeley e Universidade Yale, denominou de “viés da resposta” no qual as pessoas, muitas vezes, por conta da sugestão contida na pergunta ou exibicionismo (intenção de agradar ao entrevistador, de dar a resposta correta, de ser socialmente correto, dar respostas que a façam sentir bem, gostam de se sentir mais importantes do que são ou podem se sentir julgadas e tratam de salvar as aparências) tendem a dar respostas que elevem a sua importância – no nosso caso importância no que diz

respeito a leitura levando, dessa forma, melhorar os dados sobre a leitura. Podemos perceber essas atitudes se pensarmos, por exemplo, no caso da *Bíblia*. Desde as outras edições da pesquisa, a *Bíblia* ficou em primeiro lugar como o “último livro que leu ou está lendo” e “livro mais marcante”. Já como “gênero lido mais frequentemente” ficou em segundo lugar, perdendo apenas para os livros didáticos – houve uma troca de lugar em relação a 2007.³¹ Assim, tendo a Bíblia como o maior destaque poderíamos nos indagar que tipo de leitura é essa (leitura mais aprofunda e reflexiva, sistemática, esporádica, apenas trechos da obra)? A suspeita aumenta quando na questão sobre “o livro mais marcante” temos *O Sítio do Pica-pau Amarelo* que na verdade é um programa de televisão baseado na obra de Monteiro Lobato. A resposta *O sítio do pica-pau amarelo* ficou atrás apenas da *Bíblia* em 2007 e em 2011 perdeu também para *A Cabana* e *Ágape*.

Levando em conta a crítica de Michel de Certeau (2009, p.92), historiador francês, diríamos que a pesquisa reflete mais os anseios de quem a propõe do que o que alega mensurar, no nosso caso, os hábitos de leitura. A estatística se contenta em

³¹ cf. AMORIM (2008).

classificar, calcular e tabular – e o fazem com as categorias segundo as taxinomias da produção industrial ou administrativa. Por isso só captam o material utilizado pelas práticas e não a formalidade dessas práticas, isto é, segundo Certeau, a “atividade de fazer com”. Contabiliza-se aquilo que é usado (descontando o viés da resposta, como vimos), não as maneiras de utilizá-lo. As pessoas já se “programam” a responder o que acham certo para a pesquisa, ou seja, o valor da leitura, sua importância, etc. e não realmente o que e como leem.

Em suma, se pensarmos o viés da resposta (sugestão contida na pergunta e/ou o exibicionismo do entrevistado) em conjunto com a crítica de Michel de Certeau poderíamos imaginar que os índices de leitura seriam bem diferentes e até piores que os apresentados pela pesquisa. Por outro lado, a pesquisa sugere algumas questões interessantes como, por exemplo, o papel da mãe e do professor como principais influenciadores. Se em 2007 o professor vinha em segundo lugar, perdendo apenas para a mãe, já em 2011 ele ganha em primeiro lugar na lista de importância. Nesse contexto temos, segundo a pesquisa *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras* (BRASIL, 2008, p.124-5), que:

(...) há uma afirmação que aparece reiteradamente nas entrevistas de que os professores, praticamente, não utilizam a biblioteca, não a frequentam, não conhecem o acervo disponível, não têm a prática da leitura ou, mesmo, não gostam ou não têm tempo para ler. É um viés contraditório: profissionais não-leitores serem responsáveis pela formação de leitores, nas escolas públicas de estados e municípios pesquisados.

Em um contexto como esse, no qual o brasileiro e até mesmo o próprio professor (que é um dos principais agentes de disseminação da leitura) pouco leem, a ação desenvolvida na escola Camilo Faustino de Mello ganha significado singular. Os próprios alunos se envolvendo e, de certo modo, subvertendo a ordem (a mensagem passa a ser dada por eles aos professores: “PARE PARA LER POR UM MINUTO”). Essa ação é condizente com a assertiva de Ana Cristina Dubeux Dourado (2011), Doutora em teoria da literatura pela Universidade Federal de Pernambuco, coordenadora de programa na Fundação Abrinq-Save the Children:

(...) não basta distribuir livros, como também não é suficiente ter o espaço físico da biblioteca nem mesmo ter um profissional que assuma a missão de formar leitores, com a competência para a prática da mediação. Nada disso funciona sem o impulso para que as pessoas se sintam parte dos projetos ou práticas de incentivo à leitura, de modo a fazer das bibliotecas espaços vivos(...).

Tal como vimos, a ação cultural ajuda a construir uma comunidade experimentadora/produtora de cultura, de arte e leitura com referências e cumplicidades mútuas. As ações produzidas nas bibliotecas ou salas de leitura transformam não só os indivíduos que dela participam, mas extrapolam seu contexto como, por exemplo, no *flashmob* que foi realizado no shopping center ou na sala dos professores.

Considerações finais

Se o discurso da Ciência da Informação, no que tange a biblioteca escolar, tal qual delineado no início do texto pelas professoras Ludmila Ferrarezi e Lucília Maria Souza Romão é polarizado, muitas

vezes vazio e de senso comum, vemos, por outro lado, que algumas das práticas desenvolvidas com os jovens e professores nas bibliotecas ou salas de leitura são repletas de significados que podem imprimir em suas mentes (e nossas também) sentimentos, desejos, estranhamentos complexos e ambivalentes. Essa profusão de saberes e emoções pode nos instigar a uma reflexão profunda sobre nós mesmos e a nossa relação com “o outro” (alteridade) ao mesmo tempo em que nos abre caminhos para trabalhar os dilemas da existência e dessa própria reflexão.

Ao analisarmos estas experiências encontraremos não “o” sentido da biblioteca, mas algumas facetas dos múltiplos sentidos que a biblioteca escolar pode e deve desenvolver. Compreender algum desses sentidos nos abre a possibilidade de entender a importância dessa instituição. Assim, ela não terá seu sentido calçado por estereótipos vagos ou discursos vazios, mas referendado em seus aspectos práticos.

Por meio de um enfoque mais positivo quanto ao entendimento das novas posturas e anseios dos jovens nas escolas e entendendo as novas formas de participação social, de contestação e de produção cultural, percebemos que é possível trabalhar com as

bibliotecas escolares e salas de leitura de uma forma muito mais ativa e positiva do que, muitas vezes, é trabalhada e entendida – suporte as disciplinas, quando não como depósito de livros. Desse modo, acreditamos que ao discursivizar a biblioteca escolar em outros parâmetros, podemos problematizar os enunciados tradicionais e construir novas facetas concretas e teóricas de sua função na escola e na vida. E, portanto, contribuir para a reflexão e as práticas que ocorrem nesses espaços, muitas vezes, pouco entendidos, quando não, pouco valorizados.

Bibliografia

AMORIM, Galeano (org). *retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-livro, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BEY, Hakim. *TAZ: zona autônoma temporária*. 3 ed. Trad. Renato Resende. São Paulo: Conrad, 2011.

BRANT, Sebastian. *A nau dos insensatos*. Trad. Karin Volobuef. São Paulo: Octavo, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional biblioteca da escola (PNBE): leitura e*

biblioteca nas escolas públicas brasileiras. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, José Antônio. *RE: Sala de leitura* [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por renatobeluche@gmail.com em 27 maio 2013.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 16°. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

D'AUREA-TARDELI, Denise. Projeto “Conviver”: estabelecendo as relações e organizando o currículo. In. MENIN, Maria Suzana De Stefano; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; ZECHI, Juliana Aparecida Matias (Org). *Projetos bem-sucedidos de educação de valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez, 2013.

DOURADO, Ana Cristina Dubeux. *Ler literatura: foco na leitura literária inspira mudanças no comportamento leitor brasileiro*. Revista Digital Emília. Out. 2011, disponível em <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=53> acesso em 13/02/2012.

FAILLA, Zoara (org). *Retratos da leitura no Brasil* 3. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Pró-Livro, 2012.

FERRAREZI, Ludmila; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. Sentidos de biblioteca escolar no discurso da ciência da informação. *Inforamação e Sociedade*, vol. 18, n. 3, p. 29-44, 2008. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/1777/2270>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

FERRARI, Márcio. Biblioteca não é depósito de livros. *Nova escola*. São Paulo, Ano XXI, n. 193, p. 24-6, jun./jul. 2006.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: História da Violência nas prisões*. Trad. Raquel Ramalhete. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

KUHLTHAU, Carol. *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental*. Trad. e adapt. Bernadete Santos Campello et all. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MACHADO, Roberto. *Ciência e Saber: A Trajetória da Arqueologia de Foucault*. 2ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. 2°. ed. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

MILANESI, Luís. *A casa da invenção: biblioteca centro de cultura*. 4° Ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. *A visão Dionisíaca do mundo e outros textos de juventude*. Trad. Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Maria Cristina dos Santos de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

OLIVEIRA, Alana Paula de; MENIN, Maria Suzana De Stefano. Projeto “Jovens construindo a cidadania” (JCC). In. MENIN, Maria Suzana De Stefano; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; ZECHI, Juliana Aparecida Matias (Org). *Projetos bem-sucedidos de educação de valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Lúcia Maciel Barbosa de. *Corpos indisciplinados, ação cultural em tempos de biopolítica*. São Paulo: BECA, 2007.

ORWELL, George. 1984. Trad. Wilson Velloso. 27 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 24 ed. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

ROCHA, Luciano Roberto; BRITO, Gláucia da Silva. Professor e internet: a concepção de pesquisa escolar em ambientes informatizados. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15-16, p. 1-16, jan/dez, 2007. Disponível em:

<<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/172>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

SANCHES, Gisele A. Ribeiro; RIO, Sinomar Ferreira do. Mediação da informação no fazer do bibliotecário e seu processo em bibliotecas universitárias no âmbito das ações culturais. *InCID: revista de ciência da informação e documentação*. Ribeirão Preto, vol. 1, n. 2, p. 103-121, jul./dez. 2010. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42323/45994>>. Acesso em: 26 mar. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino. Resolução SE - 15, de 18-2-2009. *Imprensa Oficial do Estado de São Paulo*, 19 fev. 2009. Disponível em:

<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2009/executivo%2520secao%2520i/fevereiro/19/pag_0039_6F6DVBf6R8O08eASJCPhTROJOOH.pdf&pagina=39&data=19/02/2009&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=10039>. Acesso em: 23 ago. 2013.

VIEIRA, Sonia. *Como elaborar* questionários. São Paulo: Atlas, 2009.

PEDAGOGIA ONTOPSICOLÓGICA E FORMAÇÃO DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS

Patrícia Wazlawick³²

Resumo: Nesta pesquisa investiga-se como a pedagogia ontopsiológica contribui para a formação pessoal e profissional de jovens universitários. Participaram dela 49 estudantes de Administração, Sistemas de Informação e Direito. É uma pesquisa exploratória/empírica, de abordagem quantitativo-qualitativa, com estudo de caso. Aplicaram-se três testes quantitativos em dois momentos: ao ingresso na graduação e decorridos nove meses, quais sejam: Inventário dos Cinco Grande Fatores de Personalidade; Escala da Existência de Längle; Teste *Forma Mentis*. Foi aplicado também um questionário qualitativo para conhecer os significados e sentidos dos sujeitos que obtiveram maior resultado de significância estatística nas aplicações dos três testes quantitativos. Realizaram-se análises estatísticas e de conteúdo. Conclui-se que a pedagogia ontopsiológica contribui com resultados no aspecto psicológico dos jovens, pois a dinâmica de desenvolvimento da personalidade durante o período estudado existe e auxilia no desenvolvimento sadio pessoal, existencial e profissional dos jovens.

Palavras-chave: Formação Pessoal. Formação Profissional. Jovens universitários. Pedagogia ontopsiológica. Ontopsicologia.

³² Professora e pesquisadora, coordenadora de curso de graduação na Faculdade Antonio Meneghetti, localizada no município de Restinga Sêca-RS, no Distrito Recanto Maestro

1 Introdução

Este estudo possui como principal referencial teórico a pedagogia ontopsicológica de Antonio Meneghetti (2005a, 2006b, 2010a, 2010b, 2013, 2014). A escolha dessa abordagem deve-se à proposta de formação de jovens na contemporaneidade, considerando a categoria da “responsabilidade” como eixo principal, que se reflete como uma inovação no ensino universitário por amalgamar formação pessoal/profissional com resultados concretos no cotidiano do jovem, especificados pelos valores de ser-saber-fazer.

O primeiro valor é a pessoa (ser), no sentido ontológico, a identidade de natureza do sujeito e o que possibilita a sua realização, onde a melhoria da eficiência em qualquer campo é obtida cultivando o potencial pessoal. O segundo valor é o saber, que envolve o processo de busca pelo conhecimento histórico, cultural, técnico, em conjunto com o conhecimento dos valores e da cultura humanista. O fazer é o terceiro valor, porque o sujeito tem a possibilidade de realizar-se quando se auto oportuniza a prática operativa e encontra resultados que proporcionam ampliação de si mesmo.

A Ontopsicologia analisa o valor positivo e criativo presente em cada ser humano, ela é a lógica do homem real, sadio, responsável e artífice positivo de bem estar e socialidade. Deste ponto de partida é possível levar adiante a intenção de formalizar uma estratégia orientada verso à formação e a realização de personalidades criativas³³ que possam dar uma contribuição à evolução do contexto social e civil (MENEGETTI, 2014). A Ontopsicologia é ciência epistêmica com critério interdisciplinar que afronta o problema crítico do conhecimento e da causalidade física. Sendo conhecimento ontológico, a Ontopsicologia pode ser aplicada em diversos setores do saber humano (MENEGETTI, 2015b).

O escopo da pedagogia ontopsicológica é “educar o sujeito a fazer e a saber a si mesmo: fazer uma pedagogia de si mesmo como pessoa líder no mundo, educar um Eu lógico-histórico com capacidades e condutas vencedoras” (MENEGETTI, 2010a, p. 409). A partir do momento em que o sujeito conhece a lógica da própria existência e a atua na história, progressivamente seu projeto de vida pode estar em

³³ A capacidade do sujeito dar respostas novas diante de cada situação de vida que se apresenta a ele, sendo solução ao contexto social.

função da construção de si mesmo como pessoa integral, capaz de ação com responsabilidade no contexto social no qual está inserido e constrói dialeticamente por meio de sua atividade. Dessa forma, o artigo apresenta resultados de pesquisa que buscou compreender como a pedagogia ontopsicológica contribui para a formação pessoal e profissional de jovens no ensino universitário (objetivo geral).

2 Materiais e Métodos

A pesquisa é de abordagem quantitativa e qualitativa, sendo um estudo de caso, exploratória e empírica. Os objetivos específicos são: a) identificar como os estudantes dos cursos de graduação da IES tendem a ser, como pensam e como se comportam, em aspectos psicológicos (traços de personalidade); b) verificar quais são os resultados da aplicação da Pedagogia Ontopsicológica no desenvolvimento pessoal/existencial e profissional/técnico dos estudantes; c) compreender as diferentes tendências comportamentais, seja no que diz respeito ao campo da excelência ou das limitações desse grupo de estudantes.

O campo de pesquisa foi uma faculdade privada localizada em município de pequeno porte do Rio Grande do Sul. Envolveu três cursos de graduação: Administração, Direito e Sistemas de Informação (com aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aprovação junto ao CEPESH da instituição). Os cursos conjuntamente as disciplinas teórico-práticas das matrizes curriculares possuem a cada período uma disciplina com ênfase no desenvolvimento pessoal e profissional com foco na formação empreendedora e liderança, interdisciplinar, a partir do viés da pedagogia ontopsicológica.

Os sujeitos de pesquisa foram 49 estudantes dos períodos iniciais, com média de 25 anos de idade, origem social, faixa etária, trajetórias escolares e atividade profissional diversas. Responderam três instrumentos quantitativos em dois momentos: ao ingressar na graduação e nove meses decorridos do primeiro momento de aplicação, caracterizando a segunda etapa. Os instrumentos foram: a) Inventário dos Cinco Grande Fatores de Personalidade (*Big Five*); b) Escala de Existência de Längle; c) Teste *Forma Mentis* (Mencarelli, 2005). Após, foi aplicado questionário qualitativo para colher informações sobre os significados/sentidos dos participantes que

obtiveram maior resultado de significância estatística na etapa quantitativa.

O Inventário dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade (*Big Five* ou *Five Factor Model*) (McCrae, 2002; Nunes, 2000), é uma versão moderna da Teoria de Traço que representa avanço conceitual e empírico no campo da personalidade, descrevendo os traços de personalidade e dimensões humanas básicas de forma consistente e replicável. Sua formulação atual propõe os fatores Extroversão; Autoconsciência/Organização (Conscienciosidade/Realização); Disponibilidade ao acordo/Colaboração (Amabilidade/Socialização); Estabilidade Emocional (Neuroticismo); Recursos Pessoais (Abertura para novas experiências). Schultz e Schultz (2002) consideram que esses fatores representam um *continuum* dentro do qual o sujeito se coloca, são aspectos marcantes da personalidade.

A Escala de Existência (ES) foi formalizada por Alfried Längle (1998), para convalidar empiricamente os postulados da Logoterapia. Avalia a capacidade de encontrar significado pessoal na vida e alcançar realização existencial, baseado na exploração de realidades pessoais e existenciais. Mede habilidades pessoais chamadas de competências pessoais para a existência. Pode ser

empregado para avaliar se o sujeito percebe a dimensão pessoal-existencial e em que medida esta foi incorporada no seu desenvolvimento da personalidade (LÄNGLE e cols., 2003; FRANKL, 2005; DZAZÓPULOS e cols., 2004). Analisa Autodistanciamento (*self-distance*, a percepção não distorcida da realidade); Autotranscendência (*self-transcendense*, o significado essencial da avaliação); Liberdade (*freedom*, o decidir/decisão entre diferentes opções); Responsabilidade (*responsibility*, o agir/execução de planos e decisões). Os dois primeiros estão relacionados ao ego, dependem do desenvolvimento da personalidade e são combinados para formar o P-Fator (fator pessoal); a decisão de algo e sua realização representam o campo da existência, os dois últimos são combinados no E-Fator (fator existencial), e por fim a Graduação da Existência (ES-Escore total). Längle, ao assinalar o conceito de existência, refere-se a construir uma vida com sentido, com liberdade, fidelidade a si mesmo e autenticidade, um encontro/intercâmbio dialógico das pessoas com o mundo.

O Teste *Forma Mentis*, proposto por Mencarelli (2005), é objetivo/perguntas fechadas, composto por 21 questões de múltipla escolha, com três opções de resposta, relacionadas a situações

profissionais e aspectos pessoais. Analisa cinco dimensões de desenvolvimento em relação à *forma mentis* (mentalidade), a saber: a) responsabilidade; b) autonomia; c) vontade; d) espírito de iniciativa e *problem solving*; e) relação funcional.

Os dados foram analisados através de estatísticas descritivas, por meio do pacote estatístico para Windows SPSS-21. Foram observadas as correlações entre os fatores e aspectos sócio-demográficos dos sujeitos como gênero e diferenças nas configurações dos fatores em função dos dois momentos de aplicação.

A partir dos resultados dos dois momentos de aplicação identificou-se 20 estudantes que obtiveram resultado estatístico de maior significância (*p-valor* menor que 0,05) nas dimensões dos testes nos dois momentos, para os quais foi aplicado o questionário qualitativo. As temáticas deste versam sobre: a) caracterização do sujeito antes de iniciar a estudar; b) mudanças percebidas após começar a estudar; c) motivos das mudanças ocorridas no período de nove meses; d) a definição de si mesmo no momento após a segunda aplicação dos testes; e) o que começou a perceber sobre sua vida e seu potencial; f) metas atuais de vida. Estas respostas foram analisadas por

meio de Análise de Conteúdo (CERVO & BERVIAN, 2007).

3 Abordagem ontopsicológica para a formação pessoal e profissional do jovem

Bernabei (2003), acerca da atuação profissional em diversos contextos, salienta que “a diferença no sucesso de qualquer atividade não é mais devida apenas à técnica, mas ao indivíduo” (p. 16), pois o que realmente faz funcionar uma organização são as pessoas que nela atuam. Porém, em uma visão panorâmica acerca da busca da resposta para a questão “onde estão os verdadeiros líderes?” no contexto atual, Negromonte (2011) enfatiza que, o que ocorre hoje, é que o modelo mudou, mas as pessoas não. Para Reimers (2011), um cidadão do “século 21 precisa entender quais são os principais desafios mundiais que nós compartilhamos e ter as habilidades para contribuir com soluções, para gerenciá-los ou transformá-los em oportunidades” (p. 33).

No mundo contemporâneo as organizações conhecem e utilizam tecnologias de venda e de produção avançadas, utilizam meios de comunicação e de gestão da informação, do conhecimento, internet

e inúmeras ferramentas de gestão. No entanto, a “diferença substancial é determinada pela *capacidade subjetiva* de quem trabalha e produz no interior das empresas” (MENEGETTI, 2010a, p. 9). Conforme Gramignano (2007), “o *business* tem necessidade de líderes” (p. 263), que sejam formados especificamente para atuarem na realidade da vida de todos os dias no contexto organizacional, de negócios, educacional, cultural, de novos projetos, de inovação.

Para Negromonte (2011) os processos de aprendizado e formação de profissionais ainda não estão estruturados para construir o perfil do líder que a contemporaneidade demanda. É um processo de formação que deveria ser revisto desde o início, ou seja, outra concepção de formação deveria iniciar na família, continuar na escola, intensificar-se na universidade e se completar nas empresas com a capacitação continuada dos profissionais. Para este autor (2011) um dos aspectos de solução estaria em:

...Criar as condições propícias de educação, oferecendo cenários e exemplos vivos que estimulem o surgimento não propriamente de um novo profissional, mas sim de um novo perfil humano, melhor por decisão própria,

mais consciente de seu papel social, mais perceptivo das reais necessidades de todos, mais elevado e abrangente nas suas metas (NEGROMONTE, 2011, s/p).

Em vista disto, a pedagogia ontopsicológica aplicada ao ensino universitário se apresenta como formação prática eficiente à preparação do estudante, como metodologia de formação integral da pessoa/profissional. A Ontopsicologia, por meio da pedagogia aplicada ao ensino superior, traz em sua proposta teórico-prática contribuições para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais necessárias para serem atuadas no contexto social, para gerar respostas e soluções inovadoras, uma vez que a vida, os mercados, clientes, economia, necessidades mudam, estão em movimento, se atualizam continuamente. O profissional, conhecendo a situação, precisa intervir em sua comunidade local, de modo a ser agente da inovação, de empreendedorismo e desenvolvimento. Uma das contribuições principais da Ontopsicologia em âmbito da pedagogia é a preocupação constante com a autorrealização do ser humano e com a criatividade para formar pessoas, “homens que sejam sadios, que atuem a própria liderança através de um atento

serviço às progressivas exigências do humano e da sociedade” (SCHAEFER et al., 2011, p. 52).

A Ciência Ontopsicológica possui um preciso objeto de estudo, um método, um fim, visão de homem, descobertas científicas específicas, instrumentos de análise e intervenção, campos de aplicação prática (MENEGETTI, 2010a; BERNABEI, 2007). Ao definir e formalizar sua teoria e metodologia, é ciência epistêmica, interdisciplinar e fundamental, que pode ser utilizada nas diversas áreas do saber e fazer humano, não substituindo nenhum conhecimento técnico-profissional, e sim atuando ao lado desses, permitindo uma visão integral da realidade. Desenvolveu, nos últimos 40 anos a própria teoria e metodologia, que aporta como novidade ao quadro das ciências três descobertas científicas exclusivas: Campo Semântico, Em Si ôntico e Monitor de Deflexão – realidades cardinais para compreender a existência humana, e sobre elas esta ciência funda a própria teoria e práxis (MENEGETTI, 2006a).

Ao analisar o princípio do sujeito dele se aprende o modo da solução. Este princípio é o Em Si

ôntico³⁴, essência virtual e formal, “a radicalidade da atividade psíquica, o projeto de natureza³⁵ que constitui o humano” (ibid.). O que está em identidade a este projeto de natureza permite a funcionalidade de cada ação e escolha. Por isso, “para ter realização na vida, é preciso sempre centrar a técnica exata de uma escolha” (ibid., p. 18). Ao escolher o que é útil e funcional à própria identidade o homem pode resolver questões existenciais, colocar-se na norma de sanidade, e a partir daí, em autóctise³⁶ histórica, traçar seu caminho de criatividade em devir, tendo em vista a realização existencial em todos os âmbitos que compõem a vida humana.

O Campo Semântico é a comunicação base, inconsciente, anterior a todas as outras formas de comunicação (verbal, gestual, etc.), constitui-se como a forma primordial de conhecimento e interação que o ser humano possui (MENEGETTI,

³⁴ “Princípio formal inteligente que faz autóctise histórica” (MENEGETTI, 2008b).

³⁵ O termo natureza é entendido como “o que surge por nascimento. O que é e faz por nascimento de leis universais aplicadas a um contexto preciso” (MENEGETTI, 2012, p. 185).

³⁶ Do grego αυτοσ κτιζο = posição ou constituição de si, κτιζο = construir, fundar. “Autoconstituição. Processo histórico de escolhas existenciais que fazem a resultante da evolução e da situação pessoal (...). Cada escolha, cada investimento condiciona o sucessivo e se reflete no inteiro” (MENEGETTI, 2012, p. 31-32).

2009). O Campo Semântico “permite conhecer em primeira atualidade a dinâmica que uma realidade psicobiológica está operando” (MENEGETTI, 2006a).

Monitor de Deflexão é definido como “o mecanismo que interfere na exatidão dos processos cognitivos e voluntários, determinando toda fenomenologia regressiva conhecida pelo homem como doença, dor, angústia, falência, etc.” (MENEGETTI, 2006a, p. 7). É o mecanismo que altera a leitura que o sujeito faz da realidade, defletindo (distorcendo) a informação.

As três descobertas da Ontopsicologia, em qualquer área de conhecimento e atuação, devem ser utilizadas contemporaneamente, porque, ao fim o elemento fundante do real é a informação (MENEGETTI, 2015a). Significa que existe sempre o mover-se da informação (Campo Semântico), e o sujeito, ao desenvolver um processo de autenticação de si mesmo, tendo em vista tornar sua consciência reversível com o real, pode identificar as soluções precisas para um contexto, que estão em congruência com sua identidade, funcionais ao escopo da ação pessoal e profissional, centrando a informação do Em Si ôntico. No entanto, geralmente, o sujeito possui errada percepção de si

mesmo, considerando-se inferior às próprias capacidades, ao seu potencial. Pensa-se inferior, valendo-se de estereótipos e imagens pré-estabelecidas por critérios convencionais, optando por informações externas não condizentes com sua realidade, atuando uma informação distorcida (monitor de deflexão), em prejuízo de si mesmo.

Portanto, a pedagogia ontopsicológica aplicada à formação universitária e nas diversas áreas de intervenção humanista profissionais visa a formação do homem responsável e protagonista da própria existência histórica. Auxilia o sujeito para desenvolver capacidades em dar respostas de solução e ser resposta inovadora a cada dia, agente responsável para si e para o contexto social.

No que diz respeito à pedagogia contemporânea, tem-se que como produção do conhecimento em âmbito pedagógico, ao longo do tempo e nas diversas culturas, existe vasta literatura e pesquisas no que tange à pedagogia da criança, delinquência juvenil, e sobre os motivos pelos quais um jovem é problemático (BERNABEI, 2011). Não existe com mesma intensidade métodos, instrumentos, pesquisas ou aplicações em relação ao desenvolvimento do jovem considerado sadio.

Justamente aí a pedagogia ontopsicológica na formação humanista prática de jovens se propõe.

Percebe-se que nascem tantas inteligências, tantos jovens são bem preparados, porém, num certo ponto, perdem-se no caminho. Por que não ajudar esta parte da juventude que pode ser um recurso para a sociedade? “Por que devemos perder estes jovens? Por que não os ajudamos de alguma maneira? Por que devemos considerar presumido o fato de que, se um jovem é saudável, se está bem, então não deve ser ajudado? Ajudemos um recurso que será de todos amanhã” (BERNABEI, 2011, p. 63).

Nas diversas épocas se observa que os jovens se perdem mais ou menos na idade de 16 aos 24 anos, momento em que, depois, começam a enrijecer no interior de uma das tantas máscaras/estereótipos que se pode assumir na sociedade. Mas, o período que vai dos 14 aos 24 anos, a década de ouro, é um período em que ainda se pode agir e reagir em relação a esta possibilidade de enrijecimento futuro do jovem (ibid.).

O paradoxo se dá neste momento, pois, presumindo-se que o jovem está bem e não precisa ser ajudado, é neste período em que é deixado sozinho, e neste mesmo período se dá a perda de tantas inteligências. A partir da educação que teve na família, na escola e nos diversos lugares sociais, o jovem não se encontra pronto, não está formado diante da vida e de seu potencial, e não sabe fazer, ou seja, existe ainda todo um caminho a percorrer e operar sobre si mesmo. A família, escola e sociedade podem dar boa educação, mas, geralmente, não conhecem o potencial ínsito (critério de natureza) a cada ser humano. Urge uma pedagogia para o jovem profissional, “os jovens são sempre uma explosão vital que não deve ser desperdiçada em um momento em que a vida está no auge do seu vigor” (BERNABEI, 2011, p. 64). No percurso de formação pessoal/profissional o jovem não pode ser substituído: deve assumir a responsabilidade em construir a própria estrada e agir em primeira pessoa.

4 Um critério para a educação: Em Si ôntico em devir histórico

A Pedagogia Ontopsicológica é decorrência da descoberta do Em Si ôntico. A partir do momento

que cada pessoa existe e se encontra em um contexto histórico-cultural, existe, contemporaneamente a dimensão da sociedade e o mundo-da-vida³⁷. Quando as ações do sujeito são fundamentadas sobre o critério convencional, o critério de cultura, tudo que faz permanece opinião, algo que se baseia sobre o que se diz, mas não sobre como é e está a realidade. Meneghetti (2005) salienta que: “para estar bem é preciso compreender a engenharia da própria posição, ou seja, compreender como cada um de nós é feito, não como estudou, como lhe ensinaram” (ibid., p. 351). Quase sempre, o sujeito é de um modo, mas se pensa de outro modo. E este pensar-se de um modo equivocado, diferente do que se é por natureza, é fruto de longo percurso de formação no contexto grupal, cultural, social.

Dada esta situação, imediatamente, é o próprio sujeito que inicia e mantém uma contradição no seu modo histórico-social de ser em relação à identidade de natureza. Portanto, o sujeito a partir do momento em que é (ser), deve conhecer, saber aquilo que é, saber onde é constituído a partir da lógica do real, da vida, e saber onde atua de modo diferente desta lógica. A dimensão do saber integra o saber a si

³⁷ Edmund Husserl (1961).

mesmo, bem como o conhecimento de tantas instrumentalizações que deve adquirir e apropriar-se no arco da vida.

Frequentemente, junto deste modo estereotipado, o sujeito faz e utiliza o arquivo de tantas memórias, prende-se a imagens que dizem respeito a informações fixas, em detrimento da realidade do aqui-agora. Porém, “a natureza é sempre nova, é como a água de uma torrente que é sempre nova. A vida em si mesma não tem dois segundos iguais, é sempre nova, é autóctise aberta, crescimento contínuo” (MENEGETTI, 2005, p. 352).

A partir da identidade de natureza de um sujeito pode-se compreender seu projeto de vida. Porém, é preciso trabalhar, caso contrário, nada acontece, é o jogo da existência. Mesmo que não se saiba, é preciso continuar a trabalhar, atendendo ao critério da cultura que se tem, e, principalmente, ao critério do Em Si ôntico. O critério ôntico, de acordo com Meneghetti (2005) é fazer cada dia aquilo que é o utilitarismo funcional à identidade de cada sujeito.

...quando você cumpre uma ação que é boa, como fazemos para saber se é boa? Está satisfeito, produz saúde, sucesso progressivo. Portanto, quais efeitos? Os efeitos que exaltam

e que aumentam a identidade total disto que você é (...). *Fazer a si mesmo, dia a dia, fiel ao projeto estrutural do seu simples ser* (MENEGETTI, 2005, p. 353).

Descobrir e conhecendo a própria ambição, o processo de formação do jovem, em primeiro momento, requer observar qual é o projeto de natureza, ali onde existe a predisposição por natureza. A partir daí se deve desenvolver esta ambição. Deve-se preparar sobre o próprio campo de interesse e saber tudo o que se diz no mundo sobre este tema. Isto é: se quer ser cozinheiro, deve conhecer todas as cozinhas do mundo; se quer ser economista, deve saber todas as teorias; se quer se tornar um advogado, igualmente. Deve administrar ou cultivar sua ambição, esta é a primeira coisa: ter uma curiosidade sobre aquilo que se tem como ambição (BERNABEI, 2011).

Segundo ponto fundamental é que, após conhecer a própria ambição, no início o jovem deve fazer muita prática, deve assimilar tantas estradas, operar sobre si mesmo, para saber qual estrada tomar, compreender como ser eficaz, como estar tecnicamente preparado e saber fazer, para aquilo

que um dia será o seu futuro (ibid.). Por isso, a formação no trabalho, a técnica, a escola, a universidade, todos os conhecimentos teóricos e práticos a respeito das áreas de interesse de cada um são fundamentais. O jovem deve agir, experimentar-se, resolver e solucionar, pois o maior conhecimento, habilidades e competências advêm com a ação. Aqui encontra-se a dimensão do fazer.

A disciplina, a aplicação, o adiamento do prazer, a restrição sobre si mesmos, a modelação e educação de si mesmos, tornam-se todos necessários também para o “profissional nato”. Não importa quanto você ama o seu trabalho: sempre haverá esforços a serem realizados por amor ao resultado (MASLOW, 1971, p. 176).

Unindo-se à formação acadêmica do ensino universitário, desde as disciplinas técnicas e regulares estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Pedagogia Ontopsicológica, como lógica de formação humanista, ensina conjuntamente a responsabilidade, a autonomia, a disciplina. Ela é um estímulo ao temperamento, às habilidades e ao

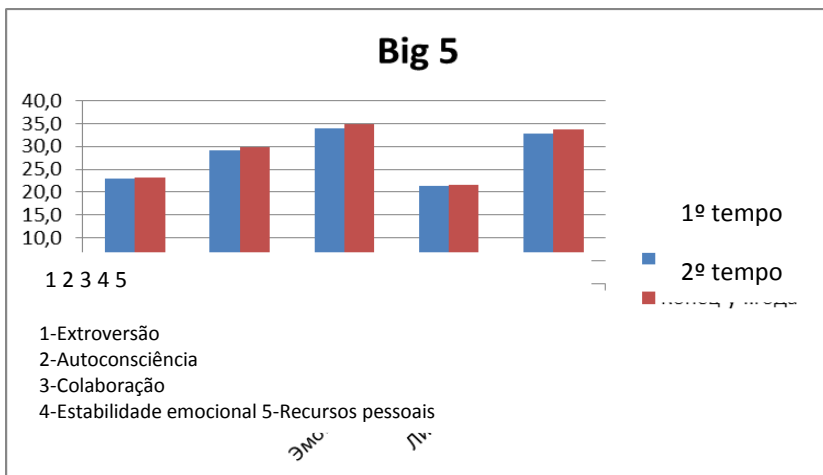
potencial de natureza, que se torna continuamente encorajado a ser desenvolvido por meio da prática em diversos momentos de atuação no contexto, com atividades das mais simples às mais complexas, manuais, intelectuais, artísticas, criativas, de estudo, de trabalho, etc., com uma imersão no real, com o contato direto com o fazer da vida do homem.

Com a pedagogia ontopsicológica existe o escopo da competente formação técnica, profissional, empresarial, intelectual, e o estímulo ao projeto ínsito em cada jovem, à sua unicidade irrepetível. “Toda individuação humana tem o seu processo histórico sincronizado entre a sua natureza e a cultura onde está inserida. Aprender a viver é uma dialética infinita entre individuação e interação social” (PALUMBO, 2011, p. 66).

5 Resultados e Discussão

No que diz respeito aos resultados e a discussão, iniciamos com a apresentação das informações analisadas com o Inventário dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade (*Big Five*). Para este obteve-se a representação do gráfico 1 em relação à dinâmica das características pessoais considerando as duas aplicações.

Gráfico 1: Resultados dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade



Fonte: dados da pesquisa.

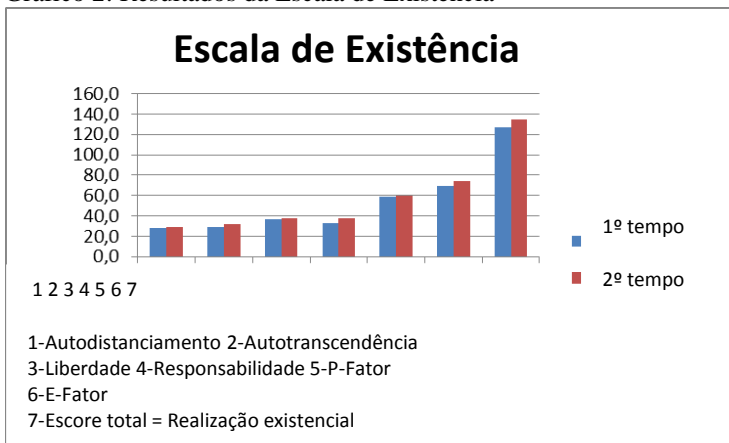
No que concerne às características de personalidade atuais do total do N = 49 estudantes analisados, tem-se que estes estudantes são introvertidos/reservados (média de 22,97 primeira aplicação; 23,08 segunda), o que se confirma com a estabilidade emocional (um pouco inseguros) (primeira média 21,76; segunda 21,57), em relação a qual podem desenvolver maior segurança e confiança em si mesmos e melhor autoavaliação. Possuem organização individual (primeira média 28,83;

segunda 29,94), persistência e motivação para alcançarem seus objetivos e são prestativos em suas relações, responsivos, empáticos e cooperativos, tendo interação e colaboração nas relações interpessoais (primeira média 33,88; segunda 34,92). Em relação aos recursos pessoais (média 32,05 primeiro tempo; 33,67, segundo), o valor acima da média demonstra que possuem recursos que os direcionam a abertura para novas experiências, disponibilidade a conhecer algo novo, salientando sua força interior, que os leva a realizar-se e desenvolver-se. Verifica-se que existe dinamicidade, força pessoal, e não rigidismo mental.

Os valores estatisticamente significativos do Inventário dos Cinco Grande Fatores da Personalidade (*Big Five*) não foram muito diferentes antes e depois, as avaliações são semelhantes, que de acordo com a interpretação do Inventário, são de nível médio. Sobre cada uma das escalas não houve diferenças significativas nas características pessoais nos dois tempos, mas quatro de cinco indicadores têm tendência para o crescimento positivo (extroversão, autoconsciência/organização, disponibilidade ao acordo/cooperação e recursos pessoais).

Em relação aos fatores na Escala de Existência (ES) apresentados no Gráfico 2, demonstra-se a dinâmica das características pessoais segundo esta escala.

Gráfico 2: Resultados da Escala de Existência



Fonte: dados da pesquisa.

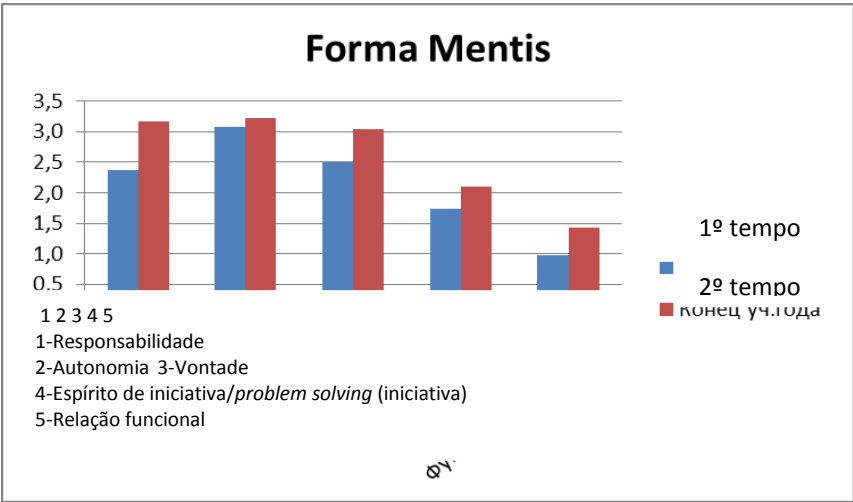
No gráfico 2 demonstra-se a dinâmica das características pessoais segundo esta escala: no fator autodistanciamento tem-se média de 28,36 na primeira aplicação e segunda 29,37. No fator autotranscendência tem-se 28,94, para 32,59 na segunda. No fator liberdade tem-se 36,27 na primeira, para 37,26. E no fator responsabilidade, 32,88 na primeira, para 37,21 na segunda aplicação.

Ao se formar o P-Fator (fator pessoal) tem-se a média de 58,31 na primeira aplicação, e 60,95 na segunda. No E-Fator (fator existencial), tem-se a média de 69,14 na primeira aplicação, e 74,47 na segunda. O Escore Total (realização existencial) foi de 127,45 no primeiro tempo, e 135,41 no segundo.

Na Escala de Existência todos os indicadores são um pouco altos (considerando os valores para as escalas no teste) para os estudantes no segundo momento da aplicação, que indica relevante maturidade pessoal. A análise sobre a Escala de Existência mostra diferenças estatisticamente significativas em quatro de sete escalas: autotranscendência, responsabilidade, fator de existência e realização existencial. Além disso, identifica-se a dinâmica positiva presente em todos os fatores.

Os resultados do teste *Forma Mentis*, comparando os dois momentos da aplicação, apresenta que os estudantes obtiveram resultados significativos de aumento da média nos cinco fatores mensurados da primeira para a segunda aplicação. O gráfico 3 demonstra as informações em relação à dinâmica das características pessoais segundo o Teste *Forma Mentis*.

Gráfico 3: Resultados do Teste *Forma Mentis*



Fonte: dados da pesquisa.

No fator responsabilidade (máximo 5 pontos), tem-se 2,26 no primeiro tempo e 3,16 no segundo. Fator autonomia (máximo 4 pontos), 3,03 pontos no primeiro tempo e 3,21 no segundo. Fator vontade (máximo 4 pontos), 2,48 no primeiro tempo e 3,04 no segundo. Fator espírito de iniciativa/*problem solving* (máximo 5 pontos), tem-se 1,77 no primeiro tempo e 2,10 no segundo. E por fim, fator relação funcional (máximo 3 pontos), tem-se 0,95 no primeiro tempo e 1,43 no segundo.

Os indicadores de *Forma Mentis* mostram a dinâmica positiva, verifica-se que a mentalidade (forma de pensar), a visão de mundo dos estudantes modificou-se incentivando características de ação e aspectos psicológicos que os instigam a serem mais responsáveis, mais autônomos, com maior vontade e motivação em realizar ações, trabalho, atividades, estudo; junto da autonomia e da vontade vem a iniciativa que começou a ser desenvolvida e a resolução de problemas em âmbito pessoal e profissional; e o estabelecimento de relações funcionais: relações interpessoais úteis e funcionais à própria identidade.

De acordo com as premissas humanistas profissionais práticas na formação do jovem, e a partir das atividades teórico-práticas experienciadas pelos estudantes ao longo das disciplinas nos cursos de graduação, houve crescimento positivo e saudável em relação a qualificar a si mesmo no âmbito dos estudos (formação acadêmica, científica), trabalho (formação profissional) e de atividade social, uma vez que os jovens começam a fazer um investimento de si mesmo de modo profícuo.

Analisando os resultados de formação dos estudantes em nove meses, começaram a aprender sua ação de trabalho para dar contribuição mais

qualificada sob diversos aspectos e continuarem crescendo para alcançarem outros postos. Começam a amadurecer psicologicamente, como inteligência e vontade de ação/trabalho, construindo resultados para si e para o local onde atuam. Aprendem a técnica de personalidade, que se compreende como um saber fazer, que é a inteligência centrada na ação específica de sua atividade/trabalho do momento, em um local específico (empresa, projeto, *business*), onde a pessoa é fundamental e determinante. O jovem começa a desenvolver a excelência da própria dignidade, da autonomia econômica e da liderança, e deve dar continuidade dia a dia, mantendo, conservando e expandindo, com coerência, o melhor de si mesmo.

De jovens definidos por si mesmos, de modo crítico, como sujeitos *sem foco, sem objetivos, com dificuldade de atenção e concentração, desequilíbrio emocional, que estudava pouco, sem vontade, sem motivação, com uma vida monótona, rigidismo, imaturidade, insegurança, irresponsabilidade, sem ambição, preguiça, conformismo, indecisão, dependente, comodismo, indisciplina, timidez*³⁸, e operando sobre si mesmos, de modo responsável e

³⁸ Informações decorrentes da Análise de Conteúdo.

decidido, no período estudado, assumiram uma nova postura, por meio do estudo e trabalho, encontram-se jovens que passam a ser *função pessoal* (serem melhores a si mesmos), *função existencial* (começam a conhecer e acessar a dimensão do próprio projeto de natureza, o Em Si ôntico) para atuá-la historicamente como *função social* (trabalho/aspecto profissional com resultado social).

Analizando os discursos dos estudantes quanto aos motivos das mudanças realizadas verifica-se que são mudanças em aspectos da vida pessoal e profissional (dimensões de trabalho, relacionamentos interpessoais – amigos, família, afetivo; no estudo e no estilo de vida). Podem ser representadas, considerando a frequência do conteúdo, do seguinte modo:

Quadro 1: Motivos das mudanças ocorridas

SER	SABER	FAZER
Estilo de vida Maneira de pensar (lógica) Maturidade Conhecimento de si mesmo Postura de seriedade Ambição	Estudo Ontopsicologia Metodologia FOIL ³⁹ Exemplos dos professores	Responsabilidade Mudança de prioridades Mudança de relações que eram erradas a si mesmo Sair da zona de conforto/Agir mais Mudança de comportamento Trabalhar/Crescimento profissional como prioridade

³⁹ Formação Ontopsicológica Interdisciplinar Liderística – FOIL.

Fonte: dados da pesquisa.

Os estudantes identificam os motivos das mudanças em si mesmos elencados nos três aspectos acima, que integram a tríade dos valores de ser, saber e fazer, e que ao existirem como evidência de mudanças, são causas das próprias mudanças e se retroalimentam. Em relação ao que começaram a perceber sobre sua vida e seu potencial verifica-se a compreensão da finalidade e da responsabilidade em fazer-se, construir-se.

Quanto às metas atuais de vida, como projetam suas vidas, ações e objetivos no momento presente e futuro incluem-se: *finalizar os estudos atuais, graduar-se, continuar realizando os estudos em nível de pós-graduação, contínua qualificação e capacitação profissional no tipo life long learning (saber). Ampliar o negócio/empresa ou constituir uma empresa própria nova, seguir a carreira docente, trabalhar, empreender, aumentar o rendimento financeiro, comprar uma casa, um carro, o que constitui maior autonomia e autossustento (fazer). E continuamente qualificar o aspecto pessoal/existencial (ser)*⁴⁰. Existe ambição na medida

⁴⁰ Informações decorrentes da Análise de Conteúdo.

da identidade de cada um. Os discursos analisados validam os resultados estatísticos.

A partir destes resultados verificamos que um dos pontos de atuação da Pedagogia Ontopsicológica no ensino universitário é a técnica de personalidade. Quando o jovem estuda e entra no mundo do trabalho deve aprender de modo superior o serviço, a atividade que irá desenvolver, para dar uma contribuição qualificada, e um dia chegar a outras posições em sua área de interesse. Portanto, em relação ao trabalho concreto que realiza o objetivo é que, enquanto trabalhe, aprenda a amadurecer a “objetiva capacidade de conduzir uma produção com ganho da empresa, de si mesmo e com reflexo social” (MENEGHETTI, 2011, p. 13). A técnica de personalidade é *o saber fazer bem*, “é a inteligência centrada na ação específica de serviço à empresa e onde a pessoa é fundamental e determinante” (ibid.).

E isto se faz como? Trabalhando. Atuando a própria ambição, humildemente, a cada momento do cotidiano e construindo com pequenos tijolos no momento atual de vida. O resultado desta formação será chegar, em um futuro próximo, a ser capaz, sagaz, provido de conhecimento e o saber fazer, em âmbito profissional, para atuar a liderança em contexto social.

Por isso a responsabilidade é o ponto principal da Pedagogia Ontopsicológica: assumir a responsabilidade por si, por suas ações profissionais, responder em primeira pessoa pelas ações bem-sucedidas que executa, e pelo que deveria fazer e não fez. Esta postura ética responsável se traduz na prática, na formação global do sujeito, como chave propulsora de desenvolvimento pessoal e social. Viver e como viver é sempre uma escolha pessoal responsável, e “os jovens devem ser educados à lógica das consequências de cada escolha, sem economizar as suas dores” (CAROTENUTO, 2013, p. 422).

Para desenvolver a técnica de personalidade, junto à formação nos cursos de graduação, a Pedagogia Ontopsicológica possui em sua práxis diversos momentos interligados de formação pessoal e profissional especificados em: formação prática – a realização contínua de atividades, o saber fazer, “colocar a mão na massa” propriamente dito; desenvolvimento e incentivo à autonomia e ao autossustento; desenvolvimento da base econômica: o trabalho; estudo acadêmico; saber pelo menos uma língua estrangeira; saber usar computador e internet; especializar-se em um campo de interesse e realizar contínua atualização (aprender pelo menos uma ou

duas coisas novas por dia no próprio campo de interesse); aprender a falar em público e reforçar a própria imagem; o cuidado com sua fisionômica; cuidado com o estilo de vida e aperfeiçoá-lo constantemente; saber lidar com os estereótipos principais dos jovens (biologismo, idealismo crítico e consumismo) e atenção aos principais vícios dos jovens (sexomania, alcoolismo, toxicodependência, antissociabilidade, psicossomática grave e superficialidade do poder digital), não no sentido de evitá-los, e sim saber se posicionar com responsabilidade diante destes, sendo sujeito e não objeto neste jogo.

Além disso, a contínua formação personológica e cultural que desenvolve a própria racionalidade; a convivência internacional com outras culturas; postura de humildade para aprender com adultos de valor; saber servir: ser o melhor no exercitar determinado tipo de serviço, a qualidade e utilidade ao cliente, aos colegas de profissão, ao empregador e ao próprio mercado, realizando um serviço de inteligência e de competência competitiva; *life long learning*: a formação continuada ao longo da vida; aprender os aspectos da liberdade legal; as pessoas de apoio; educação empreendedora; meritocracia. Estes pontos de formação

pessoal/profissional são desenvolvidos de modo prático e teórico, interdisciplinarmente junto à formação profissional na graduação, com o objetivo de formar integralmente a pessoa como valor humano e social.

6 Considerações Finais

Identificou-se um novo modo de formação interdisciplinar que é, ao mesmo tempo, acadêmica, profissional, técnica, humana na universidade contemporânea, uma formação humanista/profissional fundamentada na Pedagogia Ontopsicológica. Verificou-se resultados positivos, transformações práticas nos estudantes em aspectos psicológicos, cognitivo/intelectuais, técnicos, culturais, sociais e de atitudes empreendedoras para o trabalho.

A Pedagogia Ontopsicológica auxilia no desenvolvimento pessoal e existencial dos estudantes, pois começam a encontrar o significado pessoal na vida e começam a alcançar realização existencial, construindo competências pessoais para a existência. Isto denota que o método e a pedagogia ontopsicológica são: compreender o ponto que centra o verdadeiro de si mesmo naquele real que é preciso

saber realizar. A formação ontopsicológica interdisciplinar nos cursos de graduação incentiva o jovem a compreender isto, porém, a tarefa é única e exclusiva de cada um em continuamente manter a coerência sobre este ponto. Os resultados em âmbito psicológico (pessoal e existencial) constituem e implicam os resultados do desenvolvimento profissional, técnico e social, e vice-versa, em mútua constituição.

A dinâmica de desenvolvimento da personalidade durante os três primeiros semestres letivos realmente existe. De acordo com os resultados identificou-se não só resultados educativos, mas pessoais, no processo inicial de ensino universitário, que permitem ao estudante se desenvolver em diferentes níveis. Assim, a Pedagogia Ontopsicológica auxilia o desenvolvimento sadio pessoal/existencial dos estudantes.

São jovens que começam a resolver o problema de serem pessoa, começam a crescer, agir, serem operativos, atuar/resolver no trabalho, nas relações, na sociedade. Começam, a partir de uma nova perspectiva, a observar, colher e selecionar da realidade circunstante aquilo que serve para o crescimento, o melhor para si e a desenvolvê-lo.

Dessa forma, a Pedagogia Ontopsicológica aplicada no ensino universitário auxilia a centrar a inteligência e a vontade do jovem, tendo por base a responsabilidade.

Referências

BERNABEI, P. Psicologia managerial: o conhecimento que consente a escolha ótima. In: FOIL, *Psicologia Managerial* (p. 15-26). São Paulo: FOIL, 2003.

BERNABEI, P. FOIL Management e Business Intuition. In Meneghetti, A., *Atos do Congresso Business Intuition 2004* (p. 98-104). São Paulo: FOIL, 2007.

BERNABEI, B. A formação humanista ontopsicológica na prática. Entrevista com Barbara Bernabei. In Schaefer, R., Petry, A., Barbieri, J. & Azevedo, E. (Orgs.), *Identidade Jovem: a formação humanista de jovens como garantia de sustentabilidade, identidade e protagonismo civil* (pp. 63-65). PRONAC nº 098244/Associação Brasileira de Ontopsicologia. Recanto Maestro: Associação Brasileira de Ontopsicologia, 2011.

- CAROTENUTO, M. *A Paideia ôntica. Dos Sumérios a Meneghetti. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária*, 2013.
- CERVO, A. L., BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Mackron Books, 2007.
- DZAZÓPULOS, A. M., PRIETO, P. A., TRAVERSO, G. & SOLÍS, M. *Estandarización del Test Escala Existencial de A. Längle, C. Orgler, M. Kundi en Estudiantes Universitarios de Santiago de Chile*. Santiago de Chile: Universidade de Las Americas, 2004.
- FRANKL, V. *Um sentido para a vida*. Aparecida: Idéias e Letras, 2005.
- GRAMIGNANO, E. Experiência FOIL. In Meneghetti, A., *Atos do Congresso Business Intuition 2004* (p. 262-267). FOIL: São Paulo, 2007.
- HUSSERL, E. *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale. Per un sapere umanistico*. Milano: Il Saggiatore, 1961.
- LÄNGLE, A., ORGLER, C. & KUNDI, M. *The Existence Scale*. A new approach to assess the ability to find personal meaning in life and to reach existential fulfillment. *European Psychotherapy Journal*, 1(4), 135-151, 2003.
- McCRAE, R. O que é personalidade? In Flores-Mendoza, C., Colom, R. (Orgs.). *Introdução à*

psicologia das diferenças individuais (p. 203-218). Porto Alegre: Artmed, 2002.

MASLOW, A. *Verso una psicologia dell'essere*. Roma: Ubaldini Editore, 1971.

MENCARELLI, C. *Test "Forma Mentis" as an efficient tool for selection and recruitment*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University, 2005.

MENEGHETTI, A. *Pedagogia Ontopsicologica*. 2. ed. Recanto Maestro: Ontopsicologica Editrice, 2005.

MENEGHETTI, A. *Nova Fronda Virescit*. (2006a). Introdução à Ontopsicologia para jovens. Vol. 1. Recanto Maestro: Ontopsicologica Editrice, 2006.

MENEGHETTI, A. Una nuova pedagogia per la società futura. In Meneghetti, A. *Pedagogia Ontopsicologica*. Roma: Psicoedit, 2006b.

MENEGHETTI, A. *A psicologia do líder*. 4. ed. Recanto Maestro: Ontopsicologica Editrice, 2008a.

MENEGHETTI, A. *Dicionário de Ontopsicologia*. 2. ed. Recanto Maestro: Ontopsicologica Editrice, 2008b.

MENEGHETTI, A. A autossabotagem no inconsciente do empreendedor. *Performance Líder*, 4(1), 94-107, 2009.

MENEGHETTI, A. *Manual de Ontopsicologia*. 4. ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2010a.

MENEGHETTI, A. *I giovani e l'etica ontica*. Roma: Psicologica Editrice, 2010b.

MENEGHETTI, A. Inserção competitiva no mundo do trabalho. In FOIL, *Psicologia Managerial* (pp. 9-14), 3. ed. São Paulo: FOIL, 2011.

MENEGHETTI, A. *Dicionário de Ontopsicologia*. 2. ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2012.

MENEGHETTI, A. *Os jovens e a ética ôntica*. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2013.

MENEGHETTI, A. *Pedagogia Ontopsicológica*. 3. ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2014.

MENEGHETTI, A. *Fisicidade e Ontologia*. A relação crítica entre física nuclear e Ontopsicologia. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2015a.

MENEGHETTI, A. *Ontologia da percepção*. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2015b.

NEGROMONTE, R. Onde estão os verdadeiros líderes? *Jornal Estado de Minas*. Belo Horizonte, 10 de abril de 2011.

NUNES, C. *A construção de um instrumento de medida para o fator neuroticismo/estabilidade emocional dentro do modelo de personalidade dos cinco grandes fatores*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

PALUMBO, G. O percurso científico da pedagogia ontopsicológica. A experiência da Escola College. In Schaefer, R., Petry, A., Barbieri, J. & AZEVEDO, E. (Orgs.). *Identidade Jovem: a formação humanista de jovens como garantia de sustentabilidade, identidade e protagonismo civil* (pp. 66-67). PRONAC nº 098244/Associação Brasileira de Ontopsicologia. Recanto Maestro: Associação Brasileira de Ontopsicologia, 2011.

REIMERS, F. As escolas perdem tempo ensinando habilidades que foram úteis no passado. *Nova Escola*, São Paulo, Editora Abril, jun./jul., 2011.

SCHAEFER, R., Petry, A., Barbieri, J. & AZEVEDO, E. (Orgs.). *Identidade Jovem: a formação humanista de jovens como garantia de sustentabilidade, identidade e protagonismo civil* (p.

66-67). PRONAC nº 098244/Associação Brasileira de Ontopsicologia. Recanto Maestro: Associação Brasileira de Ontopsicologia, 2011.

SCHULTZ, D. P., SCHULTZ, S. E. *Teorias da Personalidade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

EXPERIÊNCIAS DE SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR DE JOVENS NEGROS(AS) E BRANCOS (AS) NO ENSINO MÉDIO

Natalino Neves da Silva⁴¹

A escolaridade média considerada pelos jovens como porto de passagem

Compreender a experiência⁴² de socialização escolar para jovens negros(as)⁴³ e brancos(as) inseridos no ensino médio *regular*, na idade/série *adequada*⁴⁴ consistiu no cerne de investigação que motivou a realização desta pesquisa⁴⁵. O foco do

⁴¹ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMG) - Campus Ouro Preto.

⁴² O conceito de experiência aqui utilizado aproxima-se dos estudos desenvolvidos pelo sociólogo François Dubet. Esse autor lança mão do entendimento de experiência social porque, em sua opinião, a representação clássica da sociedade já não é mais adequada, ou seja, os atores constantemente são obrigados a lidar com diferentes lógicas de ação no sistema social (Giovanni, 2009).

⁴³ Entende-se por negro as pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, segundo os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

⁴⁴ Os documentos oficiais estabelecem como idade *adequada* os estudantes de 15 a 17 anos.

⁴⁵ As reflexões aqui desenvolvidas fazem parte da pesquisa de doutorado. (Silva, 2015)

trabalho pautou-se nas interações sociais ocorridas entre esses atores em uma escola pública localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais. Na instituição realizamos a observação participante com estudantes em sala de aula, durante sete meses. O acompanhamento das práticas de ensino se deu no intuito de perceber a interação ocorrida entre os atores sociais. O diálogo estabelecido com eles se deu através da realização de *grupos de discussão*. Nos grupos contamos com a participação de 29 estudantes. Destes, 18 são mulheres e 11, homens, que se autodeclararam como pretos, pardos e brancos. Nesse sentido, optou-se por investigar somente estudantes⁴⁶ que, no ano de realização da pesquisa, se encontravam na condição de concluintes deste nível de ensino.

Essa decisão se deu, sobretudo, por considerarmos que o último ano de escolaridade é uma etapa decisiva na vida desses jovens. É durante

⁴⁶ O termo *estudante* é aqui adotado ao invés de *aluno*. Essa orientação tem como base o pensamento do filósofo Ortega y Gasset (2000, 91), ao considerar que “damo-nos conta de que o estudante é um ser humano, masculino e feminino, a quem a vida impõe a necessidade de estudar ciências sem de elas ter sentido uma imediata e autêntica necessidade (...) o estudante sente uma necessidade sincera, embora vaga, de estudar *algo*, algo *in genere*, isto é, de *saber*, de se instruir. Mas o caráter vago deste desejo é revelador da sua frágil autenticidade”.

esse período, por exemplo, que eles são exigidos socialmente a decidirem o rumo de seu futuro profissional e escolar. Além disso, consideramos que os jovens negros(as) e brancos(as) ‘sobreviventes’, que conseguiram chegar até esta etapa final, teriam melhores condições de ponderar sobre toda a sua trajetória de escolaridade média. Ademais, para “aqueles que conseguem chegar até o terceiro ano (...) o cotidiano escolar é vivido como um tempo de urgências e de inquietações que precisam gerir ao lado das lógicas escolares” (SPÓSITO e GALVÃO, 2004).

Para constituir *novos valores* da escolaridade média para os atores parece ser então necessário investir numa nova concepção de educação entendida no *sentido lato*. Interessante notar que os jovens hoje presentes nesse nível de ensino em situação de escolaridade *regular* fazem parte de uma geração nascida na década de 1990. Período histórico marcado pela instabilidade financeira do país; pelo recém-processo de redemocratização; pela luta dos movimentos sociais para a ampliação de acesso e permanência da educação básica, etc. Os *novos sujeitos* presentes hoje no ensino médio vivenciam uma experiência de socialização escolar distinta das gerações anteriores. Isso significa que muitos deles

tiveram acesso à experiência institucional escolar de maneira mais prolongada comparada a de seus familiares.

Nesse sentido, a pesquisa revelou que a socialização escolar média é entendida para muitos deles enquanto um *porto de passagem*. Esse *porto* segundo eles deveria ser capaz de assegurar-lhes condições mínimas de *segurança* tendo em vista os diferentes desafios a serem enfrentados na nova fase da vida social. Assim sendo, a partir das interações ocorridas através da socialização escolar os jovens negros(as) e brancos(as) sentem necessidade de intensificar a constituição dos vínculos *socioafetivos*. De fato, para muitos deles esse vínculo é uma das dimensões mais *valorada* da socialização escolar.

A esse respeito, o *amadurecimento na e da* vida é tematizado pelos próprios jovens.

Edison (Preto): *Não era apenas o que o ensino médio mexe no vestibular. Eu acho que o ensino médio especificamente nessa escola veio é pra o amadurecimento da vida* assim, porque você lá do Fundamental é tipo uma prisão né, entre aspas, todo mundo te cuida. Ai você chega aqui o portão está

aberto. Tem todo tipo de pessoa gay, lésbica, roqueiro.

Heloísa (Branca): Sapatão...

Leda (Parda): *A escola aqui é bem diversificada.*

Edison (Preto): Todo tipo de pessoa. *É uma espécie de amadurecimento velho.*

Pesquisador: E a escola ajudou vocês em alguma coisa?

Alzira (Branca): No namorado dela. (risos)

Heloísa (Branca): *Arrumar meu namorado.* (risos)

Joel (Branco)⁴⁷: Ajudou sim em algumas coisas ajudou. *A gente está levando alguma coisa daqui né. É amizade principalmente né.* (Grupo de discussão realizado com estudantes, grifos nossos).

É possível notar que o jovem negro Edison é capaz de identificar a diferença entre a experiência escolar obtida no ensino fundamental e à adquirida agora na escolaridade média. Isso parece corroborar com os achados obtidos das pesquisas no âmbito da

⁴⁷ Por motivos éticos de pesquisa todos os nomes aqui utilizados além de fictícios, fazem menção ao nome de um(a) escritor(a) da literatura, por muitos denominada, afrobrasileira.

socialização escolar de que lidamos com jovens com elevado grau de institucionalização escolar. Significa dizer que os estudantes desse nível de ensino, ao contrário de outros, já dão conta de perceber as *regras do jogo escolar* de maneira bastante nítida.

Podemos verificar, ainda, que há o reconhecimento por parte dos(as) jovens tanto negros(as) quanto brancos(as) de que o ensino médio os possibilitou a *redescoberta* de si e do outro. Neste caso, percebe-se que esses *sujeitos* ressignificam o tempo-espço escolar. Assim sendo, a instituição escolar é apreendida por eles(as) não apenas como um *lócus* de ensino-aprendizagem de conteúdos disciplinares. Mas ela é entendida também como sendo capaz de promover encontro *com e na diferença*.

Independentemente se à diversidade é ou não tematizada nas práticas de ensino ela está inscrita nos corpos, nas atitudes, nas mentes, etc., dos atores. A esse respeito, a jovem negra Leda reconhece que “a escola aqui é bem diversificada”. Para a maior parte dos jovens a experiência social e escolar média serve ou deveria servir exatamente para o *amadurecimento na e da vida*.

Embora não seja consensual, os estudantes reconhecem que a essa experiência foi muito

importante para fazer amizades. Isso é explicitado na fala do jovem branco Joel quando diz “a gente está levando alguma coisa daqui né. É amizade principalmente”. A esse respeito, as informações do GRÁFICO 1, referente à vivência do jovem no ensino médio, mostram-nos que 87,2% dos estudantes avaliam que a escolarização média foi muito importante para eles fazerem amigos.

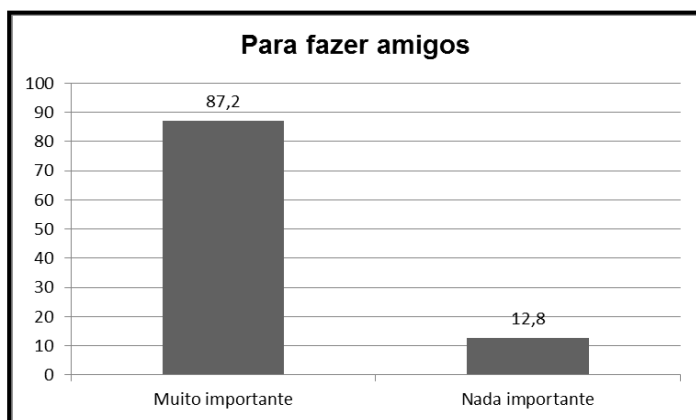


GRÁFICO 1: A importância da experiência da socialização escolar do ensino médio para jovens

Fonte: Informações retiradas de questionário de pesquisa.

Ao cruzamos os resultados acima com os que foram obtidos na Tabela 1, constatamos um interessante dado de pesquisa.

TABELA 1 - Expectativa da escola segundo os Estudantes

Em sua opinião o que se espera de um aluno do ensino médio?

	Frequência %
Estudar/adquirir conhecimentos.	17170,4
Oportunidade de ingressar no mercado de trabalho.	3313,6
Fazer amigos.	7 2,9
Total	21186,8

Fonte: Informações retiradas de questionário de pesquisa.

Segundo as informações contidas nessa tabela⁴⁸, apenas 2,9% dos estudantes julgaram que o

⁴⁸ Além das entrevistas realizadas nos grupos de discussão com os jovens, aplicamos também um questionário envolvendo todos os estudantes do turno diurno da escola. Conseguimos obter o total de 243 questionários respondidos. Esse número equivale a amostra de aproximadamente 5% do total de estudantes matriculados durante esse turno.

vínculo de amizade é incentivado pela escola. Entretanto, segundo a opinião dos próprios atores a experiência escolar os ajudou a constituir vínculos *socioafetivos*. Isso nos leva a ponderar que esses *sujeitos reapropriam da experiência da socialização escolar*.

Socialização escolar do ensino médio como promotora de segurança institucional

Neste caso, ponderamos que os atores por meio da experiência vivenciada em diferentes instituições sociais intentam obter é determinado tipo de *segurança institucional*. Não significar entender com isso que todos eles compartilham da mesma compreensão. Trata-se apenas de explicitar na verdade determinado *desejo* manifestado pelos próprios jovens haja vista a vivência dessa experiência.

Assim, muitos deles parecem que estão em busca de determinada *segurança* no mundo que se apresenta cada vez mais *inseguro*. Poderíamos indagar nesse sentido: na atual sociedade contemporânea onde é possível encontrar *segurança*? Para a maior parte dos atores a resposta seria possivelmente nas *instituições sociais*. É certo que se

trata de uma *idealização* por parte deles. Não obstante, o sonho por alcançar determinada “estabilidade” é algo perseguido pelos estudantes, conforme visto na realização desta pesquisa. Em muitos casos, a escolha por estudar no colégio público mais tradicional mineiro vai ao encontro dessa expectativa. De igual modo, a expectativa de continuidade de estudos em nível técnico e/ou superior, a realização de concursos públicos, etc.

Outras agências sociais como, por exemplo: religiosas, familiares, mundo do trabalho, entre outras, são por muito deles *idealizadas* enquanto capazes de possibilita-lhes também *segurança institucional*. Trata-se de indivíduos caretas e antiquados? Mais do que analisar uma característica comportamental dos jovens, consideramos que a principal questão de fundo aqui é outra.

Ela diz respeito à determinada crença por parte desses *sujeitos* referente às representações das instituições sociais. Em outras palavras, a maior parte dos jovens parece depositar *confiança* a respeito de uma possível *segurança* a qual as instituições sociais socialmente propõem assegurar. No desenvolvimento da pesquisa observamos que a maior parte dos estudantes *confiava* que a experiência da socialização escolar adquirida na escola fosse capaz de propiciá-

los, ao mesmo tempo, uma formação para a cidadania e garanti-lhes a condição preparatória para a realização de provas como, por exemplo, o Enem. Neste caso, a observância de suas expectativas não correspondidas pela instituição encerra por eles *desvalorizarem* essa experiência.

Não obstante, a ideia de *segurança* institucional *real*⁴⁹ proporcionadas pelas instituições tem sido cada vez mais fragmentada socialmente. De fato, as instituições sociais têm sido impelidas a repensar *novas* maneiras de lidar com o processo de *socialização* contemporânea dos indivíduos. Dubet (2002) entende esse momento social como fazendo parte do *declínio de programas institucionais*. Não significa entender com isso que as instituições estão deixando de existir, mas sim “um tipo particular de socialização, uma forma específica de trabalho sobre os outros”. (DUBET, 2002, p. 32)

Deste modo, muitos jovens parece se apoiarem de maneira *idealizada* em determinada *segurança institucional* a qual a atual realidade social não condiz mais com esse modelo. Mas será por que a busca pela *segurança institucional* persiste ainda

⁴⁹ A esse respeito, temos assistido no atual cenário político do país: a flexibilização das leis trabalhistas, a discussão sobre a redução da maioria penal, a redução orçamentária na educação pública, etc.

hoje presente no imaginário social tanto dos jovens quanto de seus familiares? Dubet (2002, p. 30), nos lembra a esse respeito que “as instituições não são unicamente *atos* e práticas coletivas, mas elas são também marcos *cognitivo e morais* nos quais se desenvolvem os pensamentos individuais”. Nessa perspectiva, a *confiança* a qual os atores depositam nas instituições sociais está relacionada com determinada *crença imaginária* por parte deles da *validade* ainda que desconfiados, de seus processos de socialização.

Contudo, a *confiança institucional* é vivenciada pelos indivíduos de maneira conflitiva. A esse respeito, vejamos como a instituição familiar é interrogada pelos jovens. Parece que a *confiança* é entendida por eles fazendo parte de uma *construção mútua e relacional*.

Heloísa (Branca): É assim... a minha mãe. *Na hora que eu falei com a minha mãe, ela já falou não de cara, ela nem pensou.* Depois eu discuti com ela muito, porque que ela nem pensou. Ela falou assim que não, é perigoso e ela tem medo de acontecer alguma coisa comigo.

Edison (Preto): Você nunca foi num show?

Heloísa (Branca): Sozinha não.

Joel (Branco): *Só pra superproteger.* Ai eu comecei a fazer exercício físico e tomar algumas coisas e minha mãe falou assim, que ela ouviu falar que dava câncer e matava. Só que na verdade, a pessoa só pode falar de uma coisa quando ela participa daquela coisa se ela teve experiência ou procurar saber mais. *E a mãe dela deve achar isso só pra superproteger ela, entendeu. Igual a minha mãe faz comigo.*

Heloísa (Branca): É. *Desconfiança.*

Leda (Parda): Isso é chato porque ela tem que confiar.

Alzira (Branca): *Falta de confiança.*

Leda (Parda): E tipo, eu nunca mostrei desconfiança nela em relação a isso. *Eu sempre fui mais quieta.* Vai da mãe e do filho também.

Alzira (Branca): Quando você vai questionar, falam que é questão de falta de confiança. *Falta de confiança não em você, mas na outra pessoa.* Mas eu ainda acho que é uma falta de confiança.

Leda (Parda): Hum, hum...

Heloísa (Branca): Pra você, porque assim se sua mãe te conhece e tem confiança em você.
Não é criança mais. (risos)

Alzira (Branca): A gente não é criança mais. De certa forma a gente sabe escolher também. Claro que a gente faz coisa errada, mas a gente também não é bobo não uê.

Heloísa (Branca): *Tem noção né.*

Alzira (Branca): *É a gente tem noção.* É igual, o meu pai quando eu era um pouco mais nova, mandava fazer qualquer coisa que ele achava errado, *ele queria me proibir de ir à igreja. Oh mas na igreja? Mas era uma das coisas que eu mais gostava de fazer.* Aí um dia a mãe da minha colega que me levava na igreja, porque eu ia com elas. Ela nossa, muito amiga do meu pai, veio foi conversar com meu pai e falou com ele assim bem aberto né. *Que se ele tivesse uma filha que prostituísse, que roubasse, usasse droga que ele não ia gostar. Então que não era pra ele ficar me proibindo de ir à igreja.* Enquanto eu estava na igreja, eu não estava né...

Heloísa (Branca): Na rua...

Leda (Parda): Na rua. Fazendo bobagem.

Alzira (Branca): Pois é, ai ele parou de me proibir de ir à igreja sabe.

Leda (Parda): Às vezes, o negócio da mãe proteger o filho é não ter confiança no filho tipo assim a minha mãe pode confiar em mim. (Grupo de discussão realizado com estudantes, grifos nossos)

Os jovens põem em evidência que a imposição de regras e controle com base na autoridade dos membros adultos da família não é aceita por eles de maneira passiva. Neste caso, a reação por parte deles é diversa. Na conversação realizada entre os jovens percebe-se que a *confiança* emerge enquanto tema e passa a ser debatida por eles. Eles expõem os dilemas vivenciados entre si para conseguir obter a *autonomia* e a *confiança* de seus familiares.

No caso específico das jovens negras e brancas parece incidir sobre elas o discurso referente à *superproteção* e o *controle* dos corpos femininos. A superproteção ocorrerá tanto por parte do pai quanto da mãe. Interessante notar a esse respeito que as jovens negra e branca, Leda e Heloísa, inconformadas com isso lançam mão de dois argumentos para explicitar a sua não concordância com as atitudes tomadas por parte dos seus

familiares. Leda reivindica a *confiança* por parte de sua mãe, pois segundo ela sempre demonstrou um comportamento social mais “comportada”. Segundo as suas próprias palavras “eu sempre fui mais quieta”. Ela neste caso nunca deu “motivos” *reais* para tal desconfiança. Heloísa, no seu turno, apela para o reconhecimento de sua atual condição juvenil. Ou seja, a jovem dá conta de perceber o *amadurecimento* ocorrido com ela, quando diz: “não é criança mais”. No entanto, isso é imperceptível por sua mãe.

Interessante notar aqui é que em nenhum momento as jovens associam à questão de gênero com a *superproteção* recebida por seus familiares. Isto é, para elas a diferenciação de tratamento se relaciona basicamente a *desconfiança*. A produção de *controle* sobre os seus corpos femininos enquanto uma construção social neste caso, não se apresenta como problematização nas falas das jovens (Butler, 2003). A esse respeito, é interessante observar o depoimento realizado por Joel. Apesar de o jovem reconhecer também o tratamento de *superproteção* por parte de sua mãe em nenhum momento ele se refere se sentir coibido em relação a sua *autonomia* e *liberdade*. Postura essa também compartilhada pelo

jovem negro Edison, chegando até mesmo indagar a sua colega “você nunca foi num show?”

Diferentemente de épocas anteriores, os jovens estão imersos no mundo da tecnologia da comunicação e da informação que os permite confrontar o ponto de vista dos adultos com as informações hoje disponíveis na rede mundial de computadores (CASTELLS, 2005, LÉVY, 1999, SIBILIA, 2012). Nesse sentido, a *confiança* que os jovens depositam sobre a opinião dos adultos tem sido também balizada pelas informações as quais eles possuem obtidas através da rede. Podemos notar a esse respeito que Joel contra-argumenta com a sua mãe em relação aos produtos destinados a melhoria do desenvolvimento físico do corpo. Segundo ele, para a pessoa falar sobre algo é preciso ter conhecimento de causa do que se fala, pois do contrário o seu discurso é deslegitimado.

Tendo em vista a conversação realizada pelos jovens, é possível perceber que existe uma determinada disputa entre os diferentes referenciais de controle da conduta juvenil. Se antes as principais instituições sociais que exerciam o controle sobre os jovens eram, basicamente, a família, a escola e a igreja, entre outros. Hoje essas instituições *tradicionais* são cada vez mais confrontadas com as

informações produzidas e reproduzidas pelos meios de comunicação. E mais, é preciso não perder de vista que os próprios indivíduos jovens são também produtores e reprodutores de informação na contemporaneidade.

A esse respeito, Alzira explicita o dilema vivenciado com o seu pai tendo em vista a sua participação na igreja. Ir a igreja é segundo ela a coisa que mais gosta de fazer. Contudo, devido à *desconfiança* o seu pai a proíbe de participar da celebração religiosa. A jovem conta então com o intermédio de uma pessoa adulta amiga da família. Interessante notar, as representações sociais que a mãe de sua colega elege como sendo os *desviantes* do comportamento moral social. A rua é mencionada também como lugar perigoso. Ela é apreendida no imaginário das jovens como *lócus* que incita a *fazer bobagens*, conforme as palavras de Leda.

No fim das contas, o pai da jovem se rende a pressão exercida tanto exterior quanto interior permitindo com isso que Alzira volte a participar novamente das celebrações. Mas será que isso se deu devido o fato de que os processos de socialização transmitidos pela instituição religiosa geram *confiança*? Ou, pelo fato de que a igreja pode ser considerada um refúgio seguro ante as inúmeras

perversidades vistas às quais ocorrem fora dela? A esse respeito, Giddens (2009, p. 70) entende que *confiança* do ponto de vista da teoria sociológica, diz respeito à “atividade social depende de certas conexões especificáveis entre o agente se movimenta no decorrer da vida cotidiana”. Essas conexões referem-se aos vínculos emocionais, socioculturais e cognitivos, que são instituídos a partir da relação estabelecida entre ator e instituição.

De maneira geral, a *confiança* e *autoconfiança* fazem parte de nossas vidas desde a infância. Giddens (2009) defende que uma importante chave-mestra para compreendermos a maneira pela quais os sujeitos lidam com a *confiança* e *autoconfiança* na relação com as instituições sociais é preciso estar atentos ao que ele nomeia como *rotinização* “um exame da rotina dota-nos de uma chave-mestra para *explicar as formas características de relação do sistema de segurança básica* com os *processos reflexivamente constituídos inerentes ao caráter episódico dos encontros*” (Idem, *ibidem*, grifos nossos). Neste caso, paira sobre o *imaginário* dos familiares dos estudantes a busca pela *segurança* principalmente no que toca as promessas muitas vezes irrealizadas pelas próprias instituições.

Nesta perspectiva, no diálogo dos jovens é possível perceber que há por parte da família a valorização da *confiança* institucional em detrimento da pessoal. A observância desse fato merece ser melhor problematizada. Por ora, é perceptível notarmos o dilema enfrentado pelos jovens com os seus familiares no que concerne *confiança* e a *superproteção*. A família geralmente lança mão do discurso do *perigo* e da *proteção* para tentar exercer o controle e a disciplina sobre os corpos femininos. Situação essa que gera indignação, sobretudo nas jovens.

Essa atitude além de não promover a *autoconfiança* dos atores encerra ainda por distanciá-los. Nesse sentido, a *segurança institucional* antes proporcionada pelo grupo familiar passa a ser confrontado pelos jovens com as produzidas por outras instituições sociais. O caso da igreja nesse sentido é emblemático. A esse respeito, interessante notar que a própria família já foi entendida, segundo as palavras de Christopher Lasch (1991), como sendo “refúgio num mundo sem coração”. É justamente esse tipo de entendimento que os jovens parecem tencionar, em última instância, com os seus familiares.

De fato, o dilema vivenciado pelos jovens diz respeito não só uma questão relacionada à *confiança* e a *superproteção* recebida por parte da sua família. Ele parece por em evidência também determinada insegurança por parte deles em relação o enfrentamento de *provas/desafios* os quais eles são submetidos no mundo da vida social. Nessa perspectiva, se a família em um determinado momento histórico “proporcionava a juventude um vislumbre de um mundo que os transcendia, cristalizado no rico imaginário do amor maternal”, nos dias atuais “o capitalismo, em suas últimas etapas, eliminou, ou pelo menos suavizou essa contradição”. (LASCH, 1991, p. 24)

Com isso, é possível perceber que os jovens se sentem pressionados pela própria família em relação às expectativas pela continuidade de estudos e a inserção no mercado de trabalho. Isso nos leva inferir que mais do que um *refúgio* à família encontra-se também *sitiada*. Nesse sentido, a experiência do *amadurecimento* juvenil se dá de maneira cada vez mais individualizada. A ruptura imaginária da família coesa vem deixando de existir, segundo o psicanalista Jurandir Costa (2004), já há vários anos na sociedade brasileira. A representação social da família moderna nesse sentido “ao invés de propiciar

carinho e proteção, estaria fomentando a guerra entre sexos e gerações”. (COSTA, 2004, p. 11)

Tendo em vista, os impasses proporcionados pela vida social urbana, o autor pondera ainda que as regras de convivência as quais mantinham os indivíduos unidos em um projeto de vida comum vêm com passar do tempo se perdendo.

A família estaria vivendo em rude impasse. Perdeu seus antigos valores sem conseguir criar nada que pudesse substituí-los. A mobilidade sociocultural do universo citadino privou-a de seus vínculos tradicionais e, ao mesmo tempo, da possibilidade de estabelecer novos relacionamentos sólidos. Sem auxílio, portanto, ela estaria perdida. Sem cuidados especializados, não encontraria saída para os conflitos em que se debate. (COSTA, 2004, p. 11)

O conflito vivenciado pelos jovens em torno da busca pela *segurança institucional* por meio de sua experiência social e escolar parece evidenciar, portanto, determinada especificidade acerca da socialização juvenil contemporânea.

A esse respeito, é importante estar atento ao fenômeno referente à *perversidade da autoresponsabilização individual* (PAIVA, 1999). De acordo com essa autora as novas estruturas sociais responsabilizam os indivíduos por seu processo de formação. A perversidade da autoresponsabilização individual pelo “sucesso” oculta a face da produção de novas desigualdades social, racial, educacional e política,

se os processos educacionais ainda desempenham um papel essencial para mudanças e passagens menos traumáticas e para a identificação de novos lugares sociais, conhecimentos tradicionais não escolares precisam ser acionados para tornar mais suave a entrada no mundo do trabalho na juventude (...) num mundo que mescla imensas possibilidades com enormes restrições à felicidade humana (PAIVA, 1999, p.132).

Nesse sentido, parece-nos importante problematizar cada vez mais juntamente com os estudantes sobre o sentimento *socioafetivo* que é também produzido e reproduzido por diferentes instituições sociais.

Concluindo...

A experiência da socialização escolar do ensino médio é para a maior parte dos jovens negros(as) e brancos(as) *valorada* no sentido de possibilitar-lhes o encontro *socioafetivo* com o outro. Não obstante, ela é também indagada pelos estudantes sobretudo por não cumprir com a sua *função social institucional* a qual os possibilitaria *idealmente* determinada *segurança* na vida social.

Em se tratando de compreender que a socialização escolar do ensino médio se concretiza ante a presença de novos sujeitos sociais no que diz respeito a sua condição de gênero, etário, étnico-racial, classe social, orientação sexual, deficiência etc., levar em consideração as singularidades da experiência escolar da escolaridade média desse público torna-se cada vez mais necessário.

A terminalidade da educação básica mobiliza expectativas de diferentes atores sociais no sentido de exigir dos *alunos* determinadas atitudes *maduras* ante a realidade social. No seu turno, entretanto, para a maior parte dos(as) jovens negros(as) e brancos(as) a experiência da socialização escolar desse nível de

ensino é entendida como *porto de passagem*, o qual de maneira muitas vezes *individualizada* eles vão *amadurecendo* a partir das interações estabelecidas com outras agências sociais. Neste caso, esse *porto* para eles(as) deveria ser capaz de assegurar-lhes condições mínimas de *segurança*. Haja vista, os diferentes *desafios* a serem enfrentados em sua nova fase de vida social.

Referências

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: o feminismo e a subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. Trad. Roneide Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

DUBET, François. El Declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado. Traducción de Luciano Padilla. Barcelona: Editorial Gedisa, 2002.

GIDDENS, Anthony. A constituição da sociedade. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

GIOVANNI, Luciana Maria. François Dubet: a experiência escolar em jogo. Revista Educação. São Paulo, n. 1, especial, Pedagogia Contemporânea, p. 44-59, set. 2009.

LASCH, Christopher. Refúgio num mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada? Trad. Ítalo Tronca et. all. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

ORTEGA Y GASSET, José. Sobre o estudar e o estudante. In: POMBO, Olga (Org.). Quatro textos excêntricos, Lisboa: Relógio d'Água, 2000. p. 87-103.

PAIVA, Vanilda. Nova relação entre educação, economia e sociedade. Contemporaneidade e Educação, v.4, n.6, p. 120-149, 1999.

SIBILIA, Paula. Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Natalino Neves da. *O valor da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros(as) e brancos(as)*. 2015. 261 f. Tese

(Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SPÓSITO, Marília; GALVÃO, Isabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n.2, p. 345-380, jul./dez., 2004.

PESQUISA DE CAMPO SOBRE BULLYING COMO TEMÁTICA PARA PROMOVER A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Natália Murta de Lima Dornelas⁵⁰

Fernanda Aires Guedes Ferreira⁵¹

Resumo: O ensino por investigação é uma forma eficiente de construir o conhecimento dos estudantes no ensino de ciências, principalmente por instiga-los a pensar, buscar respostas e formular hipóteses, processo este conhecido como alfabetização científica. Além disso, aumenta a curiosidade e o interesse do aluno sobre o assunto e, conseqüentemente, torna o aprendizado mais significativo e contextualizado. Apesar de promissor, esse método ainda é pouco explorado no plano de aula dos professores da educação básica por falta de planejamento e capacitação desses profissionais. Diante dessa realidade, este trabalho relata uma experiência de uma prática de ensino por investigação na disciplina de educação sexual sobre o tema *bullying* para estudantes do 9º ano do ensino

⁵⁰ Universidade do Estado de Minas Gerais, campus Ibirité e Escola Sandoval Soares de Azevedo, Ibirité, Minas Gerais.

⁵¹ Universidade Estadual de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte e Escola Estadual Domingos Justino Ribeiro, Mateus Leme, Minas Gerais. E-mail: natdornelas@gmail.com

fundamental, em que recorre à pesquisa de campo como método investigativo.

Palavras chave: *Bullying*, Alfabetização Científica, Escola.

Introdução

Muitos estudos na área da educação indicam que no ensino básico o professor deve preparar aulas prazerosas para atrair a atenção dos alunos, os quais se mostram dispersos e desinteressados aos métodos tradicionais de ensino (Bianchini, 2011; Gavazzoni, 2014; Augusto & Caldeira, 2005; Godinho, 2014). Além de atrativas, o educador deve se preocupar em transmitir o conhecimento de forma contextualizado e interdisciplinar, garantindo que o aprendizado faça sentido para o aluno e permita a construção do conhecimento.

Dentre as práticas de ensino que buscam desenvolver aulas atrativas e contextualizadas, o ensino por investigação se destaca, principalmente na disciplina de ciências, por se caracterizar pela busca do conhecimento pelo estudante. Segundo Gavazzoni et al. (2014):

"No ensino por investigação concebe-se o aluno como responsável pela busca do conhecimento e o professor como o facilitador deste processo. A resolução de problemas que leva a uma investigação deve estar fundamentada na ação do aluno. Estes devem ter a oportunidade de agir e emitir sua opinião, acompanhada de ações e demonstrações que o levem a um trabalho prático". (Gavazzoni et al, 2014, p. 102).

Assim, o ensino por investigação não deve se limitar apenas ao trabalho de manipulação ou observação, tão corriqueiramente empregado na educação básica, mas deve conter características de um trabalho científico no qual o aluno possa refletir, discutir, explicar e relatar. Contudo, essa investigação deve ser fundamentada e que tenha sentido para o aluno, para que ele entenda o porquê de estar investigando o fenômeno apresentado, conforme Bachelard (1996) apud Gavazzoni et al, 2014."

Almejando essa tendência, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) propõem que no ensino de ciências os estudantes não fiquem presos apenas aos produtos dos

conhecimentos científicos, como as teorias e as definições acumuladas nos livros didáticos, mas que também possam vivenciar experiências de produção de conhecimento e perceber que eles também têm a capacidade de produzi-lo.

A partir do ensino por investigação bem planejado e contextualizado, o professor pode desenvolver a alfabetização científica do aluno de forma prazerosa e significativa. Ser alfabetizado cientificamente não significa ser um cientista ou possuir todo conhecimento sobre as ciências, mas que o aluno tenha acesso a um conjunto de ações que caracterizam a cultura científica, por exemplo, formular hipóteses, desenvolver habilidades de leitura e escrita, explicar fenômenos e argumentar (Yamada & Motokane, 2013). Lembrando que adquirindo essas habilidades, os conhecimentos das ciências da natureza passam a ter significado e o aluno se apropria desse conhecimento, permitindo que ele o utilize em situações do cotidiano, tornando-o cidadão capaz de participar ativamente da sociedade a qual está inserido.

É importante que o professor perceba que o aluno pensa acerca de determinado assunto e o ele deve explorar essa capacidade tentando estimulá-lo a buscar respostas e não entregá-las prontas. Isso

demonstra que não só o professor se importa com a aprendizagem significativa e construtivista do aluno, mas também permite desenvolver nos estudantes uma compreensão crítica sobre a investigação científica (Bianchini, 2011). Além disso, quando a pergunta/ideia surge do próprio aluno, o professor pode ter mais sucesso no envolvimento dos demais para formular hipóteses e testá-las, obtendo uma aula prática agradável e interessante para todos os envolvidos (Gavazzoni et al, 2014). Apesar de necessárias, essas inovações no método de ensino esbarram em algumas situações que podem impossibilitar o desenvolvimento de uma aula diferenciada, uma vez que demanda de tempo para preparação, capacitação do profissional e materiais ou locais adequados para a proposta elaborada. Assim, existem muitas práticas de ensino simples que podem promover a alfabetização científica sem necessitar de recursos mais avançados, com o intuito de despertar a curiosidade dos estudantes para as hipóteses, objetivos, indagações e práticas envolvidas no seu cotidiano. Dentre as práticas com estas características, a pesquisa de campo pode ser um recurso em diversas disciplinas e o professor pode adaptá-la em inúmeras situações de aprendizagem. A pesquisa de campo atribui-se por coletar dados junto

às pessoas, através de diversos recursos, como a entrevista (Fonseca, 2002 apud Gerhardt & Silveira, 2009), facilitando a geração de dados.

Diante do acima exposto, esse trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de campo básica e exploratória que objetivou promover a alfabetização científica de estudantes do 9º ano da Escola Sandoval Soares de Azevedo no que se refere à coleta e análise de dados quantitativos envolvendo a temática: *Bullying*.

O *bullying* é um termo inglês que se refere a agressões físicas e verbais de uma pessoa sobre uma outra mais fraca. Conforme Lisboa (2009)

“O termo *bullying* não possui equivalente exato para a língua portuguesa. *Bully*, em inglês, quer dizer "valentão", que se origina do vocábulo *Bull* (touro). Assim, a palavra *bullying*, em geral, é traduzida por "intimidação" ou às vezes também por "humilhação".” (Lisboa, 2009, p. 60)

Esse problema não é novo no Brasil, mas ultimamente estudos se intensificaram nessa área, especialmente no ambiente escolar, onde ocorre com mais intensidade devida a grande concentração de

jovens da mesma faixa etária. Essa constante agressão pode resultar ao agredido diversas consequências, como: depressão, dificuldade de aprendizado, desmotivação para o estudo e problemas nas relações interpessoais. Desta forma, é importante identificar essas agressões nas escolas e trabalhar a consciência de todos sobre os problemas do *bullying*.

Metodologia

A pesquisa pautou-se numa abordagem qualitativa para avaliar os resultados de uma proposta de intervenção para promoção da alfabetização científica, junto a alunos de 9º ano do ensino fundamental, na disciplina Educação Sexual, realizada em uma escola pública (Escola Sandoval Soares de Azevedo) do município de Ibirité, região metropolitana de Belo-Horizonte, Minas Gerais.

A proposta de intervenção foi direcionada na temática: *Bullying*. Esta temática foi escolhida por se tratar de um tema em evidência no cotidiano dos alunos no ambiente escolar, o que desencadeou uma demanda da supervisão da escola trabalhá-la na disciplina.

Primeiramente os alunos tiveram aula teórica abordando o conceito, história, mitos e verdades relacionados ao *Bullying*. Após esse processo de capacitação e domínio sobre o tema, que demandou duas aulas de 50 minutos, foi proposto aos estudantes uma pesquisa de campo sobre o tema, de modo a possibilitar uma investigação qualitativa e quantitativa através da realização de entrevistas com diferentes contingentes da comunidade escolar.

Por questões de didática e organização cronológica, cada turma ficou encarregada em entrevistar um grupo de pessoas, sendo estas selecionadas por característica como idade e sexo, desta forma, as seis turmas do 9º ano foram assim divididas:

- Turma 9º1: mulheres entre 14 e 18 anos;
- Turma 9º2: homens entre 14 e 18 anos;
- Turma 9º3: homens entre 21 e 30 anos;
- Turma 9º4: mulheres entre 21 e 30 anos;
- Turma 9º5: mulheres ou homens acima de 40 anos e
- Turma 9º6: crianças entre 7 e 13 anos .

Cada estudante entrevistou três pessoas para que cada turma obtivesse um N(número) amostral de aproximadamente 100 entrevistados. As entrevistas

basearam-se nas questões apresentadas no Anexo 1 e no quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Roteiro de entrevista utilizado na pesquisa de campo sobre *Bullying*.

- 1) Você já ouviu falar no termo *bullying*?
() Sim () não
- 2) O que significa?
() uma pessoa que não se alimenta bem e fica muito magra.
() violência contínua de uma pessoa mais forte contra outra mais fraca.
- 3) Você sofreu ou sofre *bullying*?
() Sim Se sim, descreva o tipo de agressão. () não
- 4) Você conhece alguém que sofre *bullying*?
() Sim Se sim, descreva o tipo de agressão. () não
- 5) Você conhece alguém que faz *bullying*?
() Sim Se sim, descreva o tipo de agressão. () não

Ficou acordado entre professor e estudantes o prazo de uma semana para realização das entrevistas.

Então, a professora regente orientou como tratar os dados para que eles fossem analisados de modo científico, baseado em objetivos e hipóteses. Na primeira etapa desse processo, cada turma foi dividida em grupos e cada grupo tabulou as respostas para cada pergunta do questionário. Na segunda etapa, um membro de cada grupo se reuniu para fazer a somatória total. Com a somatória pronta, a professora regente perguntou, de modo a incitar a participação dos estudantes, qual seria passo seguinte para transformação dos dados para que fosse possível fazer comparações dos resultados entre as turmas. Os estudantes motivados, logo responderam que seria através da porcentagem. Assim, a convite do professor, os estudantes fizeram a transformação da frequência absoluta em frequência relativa, detalhando todo o processo para aqueles que tinham dificuldade nesta regra matemática. A partir destas etapas a professora foi orientando os estudantes mediante a elaboração de objetivos e hipóteses. A análise dos dados pelos estudantes foi feita de modo a possibilitar o conhecimento sobre a corroboração ou refutação às hipóteses.

Posteriormente os resultados obtidos em sala de aula foram transcritos para cartazes em forma de gráficos. Todos os cartazes foram anexados no mural

da escola, onde se pode compartilhar a experiência com os demais estudantes através da observação, comparação e discussão sobre o *Bullying*.

A forma utilizada para avaliar o alcance de habilidades científicas nos estudantes e seus conhecimentos sobre o tema baseou-se nas metodologias qualitativas na comparação dos resultados expostos de forma oral e na produção de texto com a discussão dos resultados obtidos na pesquisa.

Resultados e discussões

Na exposição da aula teórica introdutória do tema, percebeu-se grande participação dos alunos em sanar dúvidas e contar casos de pessoas conhecidas que passaram por situações de agressão, principalmente por se tratar de um assunto presente no cotidiano escolar, foi natural o envolvimento e a participação ativa dos estudantes nas aulas teóricas. Conforme Antunes (2009), temas que presentes no cotidiano dos estudantes oferecem maior participação e envolvimento no processo ensino-aprendizagem.

Durante esta intervenção pedagógica pode-se perceber a necessidade e a falta de alfabetização científica dos estudantes, o que é corriqueiro nas

escolas brasileiras (Dos Santos, 2012; Godinho, 2014). A iniciação científica possibilita aos estudantes agirem como construtores do próprio conhecimento e maximizam o processo de aprendizagem, ajudando no entendimento de conteúdos curriculares que muitas vezes são tidos como muito difíceis, como por exemplo, a matemática (Godinho, 2014; Hartmann & Zimmermann, 2009). Nesta pesquisa pode-se nitidamente perceber o interesse dos alunos em entender o processo matemático para tratamento dos dados de campo relacionados às entrevistas. Isso foi possível, principalmente porque os dados matemáticos estavam contextualizados com o conhecimento que eles estavam desenvolvendo nas aulas de ciências, especificamente educação sexual, o que evidencia o potencial de trabalhar a interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade é “uma intercomunicação efetiva entre as disciplinas, através da fixação de um objeto comum diante do qual os objetos particulares de cada uma delas constituem subobjetos” (Machado, 2000).

Os alcances interdisciplinares para a temática *Bullying* são extremamente grandes e por isso oferece a cada conteúdo curricular trabalhar a temática. Os conteúdos curriculares de Geografia e

História poderiam trabalhar os contextos culturais, históricos e geográficos do *Bullying* em escala local e global. Os docentes de Língua inglesa, por se tratar de termo inglês, permitiria trabalhar textos ou produção de texto a respeito do tema, ampliando vocabulários de forma contextualizada, inclusive em conjunto com a Língua Portuguesa. Entretanto, o ensino brasileiro de depara com a dificuldade de trabalhar a interdisciplinaridade, devido à formação dos professores nas universidades ocorrerem sobre o paradigma cartesiano (Fazenda, 2002) e além de inseguros, os professores não possuem aporte teórico necessário para propor tal atividade, o que resulta em, muitas vezes, em práticas intuitivas (Augusto et al., 2005).

Um resultado alcançado que permitiu indagar sobre a eficiência de práticas de intervenção em assunto transversais, tais como o *Bullying* envolveu o trabalho em equipe dos estudantes e entre estes e a professora. Em grupos os estudantes desenharam os gráficos com os resultados das entrevistas e, em cartolina, um grupo de voluntário com habilidades artísticas desenhou o gráfico de barras respeitando uma escala pré-estabelecida, para fins de comparação entre os dados de cada turma. Foi estabelecido o

valor de 30 centímetros a barra gráfica que corresponde a 100%.

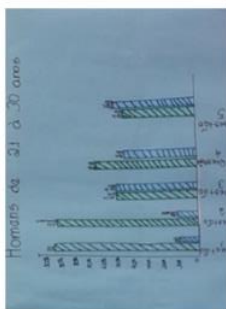
A figura 1 mostra os dados gráficos plotados no programa Excel, a Figura 2 mostra os gráficos e em desenho livre comprovando que os alunos usaram a escala preestabelecida de forma correta e a Figura 3 o mural da escola com os gráficos.



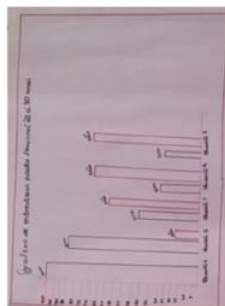
Turna 9^o1: mulheres entre 14 e 18 anos



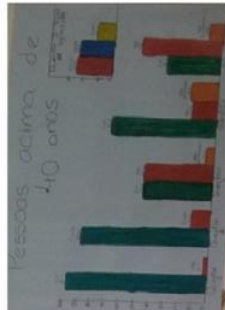
Turna 9^o2: homens entre 14 e 18 anos



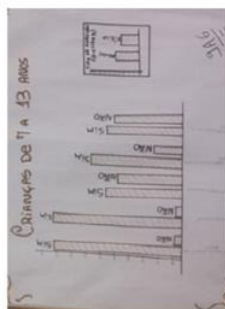
Turna 9^o3: homens entre 21 e 30 anos



Turna 9^o4: mulheres entre 21 e 30 anos



Turna 9^o5: mulheres ou homens acima 40 anos



Turna 9^o6: crianças entre 7 e 13 anos

Figura 1: Dados percentuais da pesquisa de campo sobre *Bullying* mostrando os gráficos confeccionados pelos alunos. Fotos de Natália Murta de Lima Dornelas.

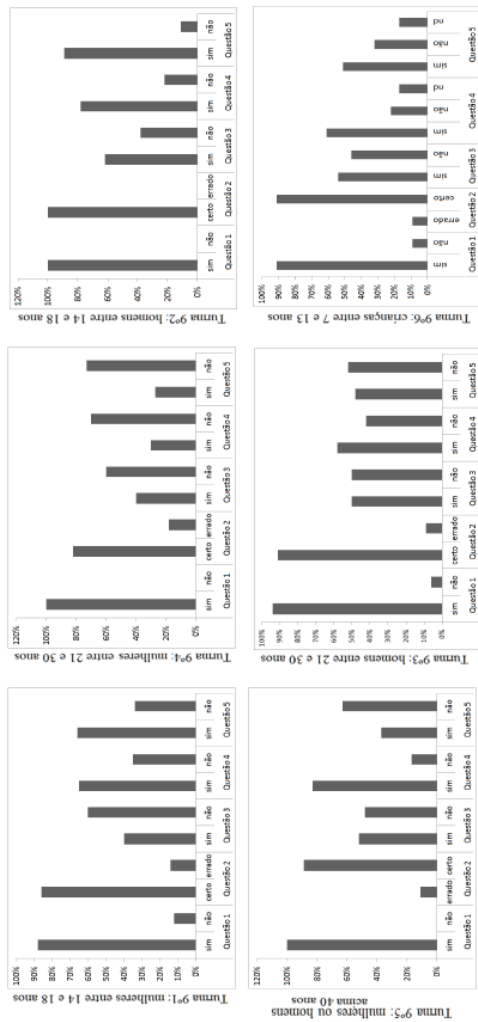


Figura 2: Dados da pesquisa de campo sobre *Bullying*, mostrando gráficos gerados no programa Excel-Windows 2007.



Figura 3: Foto do mural da Escola com os cartazes confeccionados pelos estudantes dos dados gráficos da pesquisa sobre *Bullying*. Foto de Natália Murta de Lima Dornelas.

Os gráficos se apresentaram nas mais diversas cores e texturas, permitindo o uso da criatividade. Com a construção destes gráficos pode-se avaliar mais ativamente a participação dos estudantes, pois eles de forma autônoma foram detalhando oralmente os resultados e discutindo as comparações feitas com os diversos públicos de entrevistados trabalhados. Essa organização dos dados é crucial para permitir uma observação sistematizada para suas análises.

A observação é uma etapa muito importante no método científico, mas deve ser uma observação sistemática (não casual ou oportunista) e objetiva, diferente daquela convencional que faz parte da rotina. Dessa forma, observar o resultado com o olhar científico demanda prática, para que, a partir da organização das informações obtidas, possam surgir hipóteses para explicar um fenômeno (Fourez, 1995; Santo, 1992). Diante destas informações foi estabelecido nesta prática de intervenção pedagógica um momento para observação, discussão e avaliação conjunta dos resultados alcançados pelos sujeitos envolvidos. Então, para isso, depois de todos os cartazes com os resultados afixados no mural da escola, cada turma foi visitá-los, sobre a orientação da professora que fez duas perguntas direcionadas, sendo: Qual grupo de entrevistados se destacou em

não responder o que significa o termo *Bullying*? Qual grupo de entrevistados apresentou maior número de pessoas que declararam que já sofreram ou sofrem *Bullying*? Esta intervenção da professora foi necessária, principalmente porque, inicialmente, poucos estudantes foram perspicazes o bastante para explorar os dados.

Através destes resultados, averiguou-se que a maioria dos entrevistados (em torno de 90%) já ouviram falar sobre o termo *Bullying*, entretanto, uma parcela considerável (máximo de 18% das entrevistadas da turma 9^ª, figura 2) não souberam ou não quiseram explicar o significado. Quando a professora fez a primeira pergunta (Qual grupo de entrevistados se destacou em responder errado o que significa o termo *Bullying*?) muitos estudantes (em torno de 80%) não responderam de forma correta, pois estes, aparentemente, não haviam estabelecido habilidades para analisar gráficos de barras. Assim, somente, após a professora sanar esta carência matemática, foi possível responder a pergunta corretamente – Grupo do sexo feminino com idade entre 21 e 30 anos, sendo 18% das entrevistadas.

Com esses dados, foi possível gerar uma discussão diante do exposto: a professora regente perguntou "como seria possível mais de 90% dos

entrevistados conhecerem o termo, mas uma porcentagem menor saber explicar o que é?". Logo os alunos começaram a formular hipóteses que pudessem explicar esse resultado e em todas as turmas a maioria argumentou que as pessoas escutam falar o termo em meios de comunicação em massa, como televisão ou até mesmo em roda de conversas, pois é um assunto que está em evidência na mídia, devido aos problemas que a prática de *bullying* causam principalmente nas escolas. Entretanto, todos concordaram que apenas ouvir dizer não é o suficiente para saber explicar o real significado do termo. Assim, eles concluíram que o assunto é bastante divulgado, mas ainda existe uma deficiência por parte da população em assimilar o conceito.

Já na segunda pergunta direcionada (Qual grupo de entrevistados apresentou maior número de pessoas que declararam que já sofreram ou sofrem *Bullying*?) todos os estudantes responderam corretamente (Resposta: homens de 14 a 18 anos, sendo 62% dos entrevistados), uma vez que já haviam adquirido habilidades para análise de gráficos. Foi possível ir além e explorar outros dados que explicavam ou justificavam a resposta. Os discentes destacaram que a agressão verbal ou psicológica (próximo de 90%) em relação à agressão

física, era o tipo de *Bullying* sofrido pelos entrevistados (figura 2). Os alunos também tentaram explicar este dado, relatando que adolescentes, principalmente do sexo masculino, fazem mais brincadeiras entre si (piadas, apelidos, etc.) e muitas vezes pela questão de ser do sexo masculino a vítima suporta as agressões, com receio de se expor através de denúncia ou de solicitar ao agressor uma mudança de atitude. Assim, essa tolerância pode resultar em graves traumas psicológicos, levando a vítima a apresentar desmotivação, depressão, revolta e até mesmo suicidar-se.

Com as considerações dos estudantes para a segunda pergunta de intervenção feita pela professora pode-se perceber o progresso dos estudantes na exploração dos dados. É importante considerar que uma aluna das 6 turmas trabalhadas foi capaz de explorar de forma extraordinária as tendências do *Bullying* entre homens e mulheres e idades. A extrapolação desta aluna surpreendeu até mesmo a professora regente que não havia notado essa relação. Os argumentos desta aluna foram conduzidos através da pergunta: Você conhece alguém que sofre *Bullying*?, ela percebeu que tanto o sexo feminino quanto o masculino na idade entre 14 e 18 anos obtiveram a maior porcentagem de

respostas afirmativas. No caso das adolescentes, apesar de não sofrerem *Bullying* como os meninos, elas conhecem muitas vítimas pelo fato de pertencerem à mesma faixa etária e, naturalmente, conhecem e convivem com os adolescentes. Resultados como estes comprovam a vocação científica de alguns alunos e inspira o desejo de incentivá-los e aprimorá-los para formação de pesquisadores no Brasil.

Esta fase da intervenção que proporcionou discussão com autonomia de muitos estudantes sobre os resultados científicos alcançados dar-se, conforme Galiuzzi (2001) e Sasseron & Carvalho (2008), como uma etapa de desfecho do processo de alfabetização científica, uma vez que foi possível averiguar que os estudantes adquiriram habilidades próprias do “fazer científico”.

Assim, constatou-se um envolvimento e comprometimento satisfatório dos alunos por ser conhecimentos gerado por eles próprios, o que permitiu que cada um fizesse sua contribuição nas diversas etapas da elaboração desse trabalho, revelando sua vocação e entusiasmo para as tarefas que se propuseram a realizar, evidenciando que nem todos os estudantes possuem o perfil científico, mas cada um pôde participar de alguma forma, por

exemplo: na coleta dos dados ou na confecção dos cartazes.

Conclusão

O ensino por investigação promove a alfabetização científica na educação básica quando se utiliza temáticas cotidianas para os discentes e metodologias simples de pesquisa, como a entrevista em pesquisa de campo. A entrevista é um recurso de fácil acesso que não demanda materiais caros ou procedimentos experimentais complicados e permite ao professor elaborar aulas interessantes e contextualizadas, revelando alunos com perfil científico capazes de gerar dados, interpreta-los e, conseqüentemente, contribuir para a ampliação do conhecimento em diversas áreas.

Referências bibliográficas

ANTUNES, C. Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender. Artmed Editora, 2009.
AUGUSTO, T. G.S.; CALDEIRA, A. M. A. Interdisciplinaridade no ensino de ciências Da

natureza: dificuldades de professores De educação básica, da rede pública brasileira para a implantação dessas práticas. Enseñanza De Las Ciencias, n. Extra, p. 0001-5, 2005.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1998.

BIANCHINI, T. B. O ensino por investigação abrindo espaços para a argumentação de alunos e professores do ensino médio. Bauru: Universidade estadual paulista. Dissertação de mestrado, 2011.

DOS SANTOS, A. B. Feiras de ciência: um incentivo para desenvolvimento da cultura científica. Revista Ciência em Extensão, v. 8, n. 2, p. 155-166, 2012.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 10. ed. Campinas: Papirus, 2002.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Apud: GERHARDT, T. E. & SILVEIRA, D. T. Métodos de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1ª ed., p. 113, 2009.

FOUREZ G.. A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências. Editora da Universidade Estadual Paulista, p. 39-42, 1995.

GALIAZZI, M. C. Rocha, J. M. D. B., Schmitz, L. C., Souza, M. L. D., Giesta, S., & Gonçalves, F. P.

Objetivos das atividades experimentais no ensino médio: a pesquisa coletiva como modo de formação de professores de ciências. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 7, n. 2, p. 249-263, 2001.

GAVAZZONI, M.; LUIZ, C. F.; FERRAZ, D. F & JUSTINA, L. A. D. Um estudo sobre o ensino por investigação no nível fundamental: o caso das formigas. *Revista de Educación en Biología*, vol. 17, n 2, p. 101-110, 2014.

GODINHO, J. D. A Iniciação à Educação Científica como ferramenta para a formação do Jovem Pesquisador: conhecendo as potencialidades procedimentais e atitudinais a serem desenvolvidas nos caminhos investigativos. *Teses e Dissertações PPGECIM*, 2014.

HARTMANN, Â. M.; ZIMMERMANN, E. Feira de Ciências: a interdisciplinaridade e a contextualização em produções de estudantes de ensino médio. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009.

LISBOA, C.; BRAGA, L. L.; EBERT, G. O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, v. 2, n. 1, p. 59-71, 2009.

MACHADO, N. J. *Educação: projetos e valores*. 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2000.

SANTO, A. E. Delineamentos de metodologia científica. Editora Loyola, São Paulo, p. 155-156, 1992.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. *Investigações em ensino de ciências*, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

YAMADA, M & MOTOKANE, M. T. Alfabetização Científica: apropriações discursivas no desenvolvimento da escrita de alunos em aula de Ecologia. *Revista Práxis*, ano V, n. 10, 2013.

ANEXO

ROTEIRO PARA PESQUISA DE CAMPO SOBRE BULLIYNG

Instruções

- Entreviste três pessoas, observando o perfil destas pessoas, conforme a sua turma. Sendo:

- Turma 9º1: mulheres entre 14 e 18 anos;
- Turma 9º2: homens entre 14 e 18 anos;
- Turma 9º3: homens entre 21 e 30 anos;
- Turma 9º4: mulheres entre 21 e 30 anos;
- Turma 9º5: mulheres ou homens acima de 40 anos;
- Turma 9º6: crianças entre 7 e 13 anos .

- Não é necessário revelar a identidade do entrevistado.
- Explique que você está fazendo um trabalho para a escola e que a participação do entrevistado é muito importante.
- Se o entrevistado responder errado a pergunta 2, explique o conceito de *bullying* para que ele possa responder as demais perguntas.

Perguntas

1) Você já ouviu falar no termo *bullying*?

() Sim () não

2) O que significa?

() uma pessoa que não se alimenta bem e fica muito magra.

() violência contínua de uma pessoa mais forte contra outra mais fraca.

3) Você sofreu ou sofre *bullying*?

- () Sim Se sim, descreva o tipo de agressão.
() não
- 4) Você conhece alguém que sofre *bullying*?
() Sim Se sim, descreva o tipo de agressão.
() não
- 5) Você conhece alguém que faz *bullying*?
() Sim Se sim, descreva o tipo de agressão.
() não

“OS HERDEIROS DA COSTURA: A LÓGICA REPRODUTIVA DA ESCOLARIZAÇÃO ENTRE OS JOVENS POR MEIO DA NECESSIDADE”⁵²

Mesias Ramos de Sousa Neves⁵³

Ivan Fontes Barbosa⁵⁴

RESUMO: O presente trabalho investigou a causa de pessoas saírem da Escola para ingressar no mundo do trabalho, mais precisamente, no *Polo de Confeções do Agreste Pernambucano* que tem se expandido nos últimos anos e chegou ao Cariri Paraibano. Nesse sentido, tencionei saber em que medida essa expansão tem alterado a configuração da escolarização do município de Coxixola e como tem se efetivado esses modos de atuação para a reprodução, que permeiam as práticas da relação trabalho-escola. Através duma abordagem exploratória, levantei dados primários, por meio de questionários preenchidos por trabalhadores do ramo da costura, que permitiram à pesquisa uma explanação do campo de estudo, vislumbrando a compreensão das relações de produção que tecem a vida escolar dos sujeitos advindos de camadas populares e qual sua relação com o mundo do trabalho. Ademais, ouvi esses agentes que por meio de suas vivências diárias narraram como se constrói diariamente esse

⁵² Este artigo é resultado da pesquisa feita para o trabalho de conclusão do curso de Ciências Sociais, orientado pelo Prof. Dr. Ivan Fontes Barbosa.

⁵³ Licenciado em Ciências Sociais pela UFCG e aluno do curso de Bacharelado em Psicologia na UFCG.

⁵⁴ Professor na Universidade Federal da Paraíba.

aglomerado produtivo nos micro-espços de trabalho, culminando numa lógica prpria de atuao do Capital e de suas Instituies reprodutoras, sobretudo a Escola. A manuteno cíclica dos “herdeiros” se configura como ato primordial na consumao das reprodues societárias, cujas Instituies Educacionais manifestam expressamente espaos de aparelhamento dessa lógica. Assim sendo, busquei investigar como tem sido essa relao entre trabalho e educao na reproduo das desigualdades sociais, cujo resultado demonstrou a sada precoce em vista das necessidades que acompanha as classes populares, mantendo, dessa forma, uma atuao prpria e recorrente de reprodues em sociedade.

PALAVRAS CHAVES: Educao. Trabalho. Polo de Confeo do Agreste Pernambucano. Coxixola. Reproduo.

Introduo

O trabalho é o ato contnuo de produo daquilo que o ser humano necessita à sobrevivência. O ato de agir sobre a natureza transformando-a em funo das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome trabalho, a essência do homem. Mediante o trabalho o homem forma a história da humanidade, transformando-a e escrevendo-a (MARX, 2004). No momento que o trabalho cria relaes sociais, a educao se torna

necessária à transmissão daquilo que é construído socialmente (SAVIANI, 2007).

Por isso trabalho e educação sempre estiveram de mãos dadas. A partir do momento que a sociedade passou pelo crivo da divisão social do trabalho e ensejou à divisão de classes, a educação se tornou um subproduto do mundo do trabalho, reservando modelos de educação diferenciados aos indivíduos que a compõe. É sobretudo com o advento da sociedade capitalista que esse processo ganha ênfase; acontece a racionalização da produção e do trabalho e, conseqüentemente, a separação entre trabalho e educação se dá de modo mais incisivo. O trabalho intelectual e o trabalho manual, concebidos de forma distintas, ensejaram novas formas de educação, cujo oferecimento não foi estendido homogeneamente a todos e, nesse sentido, deu origem a novas formas de atuação da educação em favor do mundo do trabalho (EUFRÁSIO, 2013).

Partindo do pressuposto que o trabalho motiva as relações escolares, na medida em que projeta aos seus partícipes os postos de trabalho que irão ocupar futuramente, a presente pesquisa propôs uma análise

do *Polo de Confeções do Agreste Pernambucano*⁵⁵ se valendo das contribuições no âmbito da “Sociologia do Trabalho” com a “Sociologia da Educação”, segmentos de importante investigação sociológica.

Consideramos importante fazer uma análise sob esse prisma pelo fato de haver grande número de pessoas que deixam muito cedo a escola para ingressar no mercado de trabalho, de tal forma que põe em questão o “por que” de a escola não cumprir com seu papel essencial que, em tese, deveria ser formar sujeitos críticos, cidadãos, emancipados e, que de alguma forma vissem na Escola a possibilidade de melhoria de vida, sobretudo no que se refere ao mundo do trabalho. No entanto, percebe-se que há forte descrédito institucional, por parte da Escola contemporânea (CANÁRIO, 2008. p.76).

⁵⁵ O *Polo de Confeções do Agreste Pernambucano* é um aglomerado produtivo que reúne unidades produtivas de diversas cidades do Pernambuco. Iniciado primeiramente na cidade de Santa Cruz do Capibaribe estendeu-se para Toritama e Caruru expandindo-se mais tarde para outros lugares. Essa denominação será utilizada neste trabalho, por ser a mais comum na literatura, bem como as abreviações *Polo de Confeções* ou simplesmente *Polo* – sobretudo esta última por considerar a expansão do aglomerado que não mais restringe-se ao Agreste do Pernambuco.

A cada dia a pirâmide de pessoas que concluem ao menos o Ensino Médio tem se afunilado ainda mais, de modo que tem produzido uma exclusão e insucesso⁵⁶ de muitos que ingressam no campo educacional. É nesse sentido que a pesquisa quis trilhar: saber os “por quês” de tantas pessoas saírem cedo da Escola e entrar no mundo do trabalho precocemente. Feito isso, ousou ainda perguntar, em que medida o *Polo de Costura* tem corroborado com essa assertiva e, simultaneamente, investigar como a *costura* tem sido uma alternativa mais vantajosa àqueles que “fracassam” escolarmente.

Com o crescimento exponencial que o *Polo de Confecções* vem tendo nos últimos anos no Cariri Paraibano, toda essa relação mundo de trabalho *versus* mundo educacional tem ocasionado imbricado e complexo contexto social, cuja relação causal encontra solo fértil à pesquisa. Mais precisamente, o município de Coxixola tem sido afetado com tal desenvolvimento, dada a sua proximidade geográfica

⁵⁶ Leia-se “insucesso” e “fracasso” como definição “daqueles” que não conseguem concluir seus estudos no processo institucional de escolarização. Fica, pois, à margem a definição de “bem-sucedidos” quer seja do ponto de vista financeiro ou da vida pessoal, haja vista que o trabalho não contempla tal objeto de análise. Sendo assim, entendo por “insucesso” o processo que abrange essa dimensão de “impossibilidade” no que se refere às carreiras acadêmicas.

com o *Polo*. Esse fator tem contribuído intensamente nesse processo de expansão que absorve a mão de obra local de tal forma que contribui na composição de relações sociais de produção entre os que estão inseridos no ramo da costura e, por conseguinte, tem influenciado a vida escolar local. Por isso, para efeito de recorte de objeto, a pesquisa restringiu-se ao município citado, que não obstante, revela semelhança com o *Polo* em geral e as cidades que o compõe.

Como se trata duma pesquisa exploratória utilizou-se como técnica de pesquisa alguns questionários para fazer levantamentos necessários à abordagem. Esses questionários foram aplicados com 27 trabalhadores, em visita a 10 unidades produtivas no município de Coxixola, contemplando 8 *facções* e 2 *fabricos*⁵⁷, escolhidos pela sua capacidade de

⁵⁷ *Fabrico* é um lugar específico destinado à produção de roupas. Em geral concentra mais pessoas empregadas comparada às *facções*, contém toda ou grande parte da produção concentrada no próprio recinto, os trabalhadores cumprem expedientes pré-definidos e há pessoas responsáveis pela organização do processo (podendo ser o próprio patrão ou uma espécie de gerente). Já as *facções*, são locais onde se realiza parte do processo produtivo, que inclusive é distribuído em várias delas. Em geral são organizadas dentro da própria casa ou “puxadinhas”, garagens ou áreas desse tipo. Os empregados definem suas horas de trabalho mais livremente (já que estão na sua própria casa) e os patrões apenas deixam/enviam os produtos que devem ser devolvidos prontos.

representação quantitativa, isto é, os que empregam maior número de trabalhadores.

Somado a isso, realizou-se entrevistas com jovens costureiros para colher experiências vivenciadas reveladas nos discursos, não contemplados pelos questionários.

Para as entrevistas foram escolhidos jovens de até 30 anos por entender que esses sujeitos tiveram maior acesso à Escola, uma vez que nas últimas décadas houve maior oferta educacional a eles, ao contrário de pessoas com idade mais elevada que não tiveram oportunidades de ingresso devido às necessidades que lhes eram postas. Assim, a investigação se dá no plano sutil da educação, onde há a oferta, porém não há uma correspondência do ponto de vista da demanda, já que muitos indivíduos saem desse campo por motivos nem sempre aparentes, mas que corroboram na manutenção das desigualdades sociais.

Assim posto, esboçaremos num primeiro momento uma rápida apresentação sobre o que é o *Polo de Confeccção* para em seguida adentrar nas suas características. Tais características serão fundamentais à compreensão das expectativas e concepção em relação ao ensino, que as pessoas inseridas nesse aglomerado têm. Enfaticamente, essa

caracterização contemplará as expectativas reais dos trabalhadores em relação à educação no Cariri Paraibano, mais precisamente no município de Coxixola.

Posteriormente, trataremos da realidade escolar que as pessoas inseridas nesse campo estão imbuídas. Perscrutar este universo por meio de dados primários, unidos aos depoimentos colhidos será a tarefa num segundo momento. As narrativas de pessoas que tem suas vidas marcadas no ramo da costura serão fundamentais para explicar o campo das probabilidades, de forma que a partir da fala dos sujeitos irei mediar à teoria com a realidade.

Ao final, teceremos considerações sobre o trabalho realizado, apontando conclusões e questionamentos descobertos no caminhar da pesquisa.

Polo de confecções do agreste pernambucano

O Polo de Confecções do Agreste Pernambucano trata-se de uma região cuja produção de roupas é seu foco. De acordo com Vêras de Oliveira (2013, p.232) “trata-se de um aglomerado de atividade produtiva, comercial e de serviços, especializado em confecção”. Essa região, diga-se de

passagem, não meramente geográfica, tem tido grande importância para inúmeras cidades e estados, já que o *Polo* tornou-se referência nacional acerca da produção e comercialização de produtos como “calças, bermudas, saias, vestidos, blusas, *shorts*, *tops*, jaquetas, camisetas, roupas íntimas; para públicos femininos, masculinos e infantis” (Véras de Oliveira, 2013. p. 234).

Sua origem remonta-se para a década de 1940 onde com a decadência da agricultura de subsistência e do ciclo do algodão passou-se a criar novas formas de atuação econômica para a sobrevivência. O destaque para essa transformação se dá, sobretudo, para as novas formas de convivências com o semiárido (ARAÚJO, 2012. p.3), dado a inviabilidade de outras formas de economia - como a agricultura - na região, em virtude do baixo índice pluviométrico, cuja característica marca a necessidade de adequar-se a essas variações climáticas. Sendo assim, urgia construir uma economia mais sólida e estável, balizada em novos parâmetros.

Com o declínio da produção algodoeira no Nordeste, cujo marco foi a concorrência internacional, sobretudo dos Estados Unidos e do algodão da São Paulo, emerge, segundo Lira (2011), a produção artesanal calçadista e de produtos ligados

ao couro. Simultaneamente a essa produção artesanal, surgia também a produção com tecidos, e isso se dá com maior intensidade quando moradores da região levavam produtos diversos para serem comercializados na capital Recife e, em contrapartida traziam retalhos de tecido – que eram distribuídos gratuitamente no início - para confeccionar roupas, sobretudo para crianças.

Com o aumento da produção, esses *retalhos* passaram a serem comercializados, constituindo um novo posto de trabalho: os compradores de *retalho*. Os compradores passaram a buscar esses retalhos em São Paulo, devido a grande quantidade do produto na região do Brás. Assim, começa-se a consolidar a *sulanca*⁵⁸ (LIRA, 2011.p. 85). Grosso modo, a *sulanca* é a definição de produtos de baixa qualidade, com baixo custo de produção e preços abaixo dos valores de mercado, destinados à população de baixa renda da região e entornos.

Essa produção intensificou-se cada vez mais, constituindo, por sua vez, as “*feiras da sulanca*”, isto é, lugares específicos destinados à comercialização em atacado e varejo dos produtos confeccionados.

⁵⁸ Segundo Vêras de Oliveira (2013, p. 238, N. 7), a denominação *Sulanca* “deriva da corruptela das palavras ‘sul’ e ‘helanca’, se referindo às confecções produzidas com malhas vindas de São Paulo - do ‘Sul’.

Essas feiras efetivaram-se, sobretudo nos anos de 1970 e 1980 em Santa Cruz do Capibaribe e Caruru, respectivamente, e em Toritama fins de 1990. Note-se que esse período marca o declínio da indústria do couro, que nesse momento aumentava de custo, tornando a matéria prima ainda menos acessível, de tal forma que migrar-se-ia para a produção emergente: a costura.

A formação do *Polo* não resultou de grandes políticas públicas. Não houve planejamento prévio de investimentos por parte de órgãos estatais, coletivos e sindicais, mas uma incessante busca pela sobrevivência de pessoas que diante de situações adversas, sobretudo climáticas, tiveram de buscar saídas para driblar os desafios desse contexto. Para Cabral (2007), o mérito da ascensão produtiva desse aglomerado se deu pela via estrita de “agentes individuais” que procuraram sair da condição social que se encontravam e, de modo “inconsciente” promoveram a criação do *Polo de Confecções*.

O Estado só viera intervir na produção do *Polo*, depois que este havia se consolidado. A perspicácia do povo dessas cidades em atuar de forma economicamente diferente, capaz de modificar anos de tradição de mercado agrícola e criação de animais, culminou na gênese histórica desse

aglomerado produtivo. Isso será fator preponderante para a informalidade em larga escala e precarização exacerbada em todos os setores que envolvem esse ramo, devido a não regulação do setor, que por sua vez fica a cargo de “cada um”.

Atualmente a abrangência de novas cidades cada vez mais se torna comum nesta realidade. Segundo o DIEESE (2010) nos últimos anos o Polo expandiu-se para municípios como Taquaritinga do Norte, Brejo da Madre de Deus, Jataúba, Vertentes, Riacho das Almas, São Caetano, Surubim e para outros Estados como é o caso da Paraíba, cuja influência está extremamente ligada, sobretudo, com o Cariri Paraibano (BEZERRA, 2011.p.63).

No que se refere aos números de unidades produtivas em cada município, percebe-se que há predominância dessas unidades em municípios pioneiros na confecção, como no caso de Santa Cruz do Capibaribe, Caruaru e Toritama, respectivamente. No entanto, como o alargamento dessa abrangência e migração de pessoas para outras cidades do entorno, vêm crescendo cada vez mais o *Polo* na região, de modo que diversos municípios têm sido contemplados com essa disseminação.

Municípios	Número de Unidades Produtivas	% do Total
Agrestina	299	1,6
Brejo da Madre de Deus	1.396	7,4
Caruru	4.530	24,1
Cupira	135	0,7
Riacho das Almas	415	2,2
Santa Cruz do Capibaribe	7.169	38,1
Surubim	454	2,4
Taquaritinga do Norte	1.185	6,3
Toritama	2.818	15,0
Vertentes	401	2,1
<i>Total dos dez municípios (Polo-10)</i>	<i>18.803</i>	<i>100,0</i>

Tabela 1. Estimativa de unidades produtivas de confecções nos dez municípios pesquisados. Grifo meu. Fonte. SEBRAE, 2013.p.28.

Para se ter uma dimensão da grandiosidade da mobilização econômica que gira em torno do setor, basta observarmos os dados quantitativos de cada centro comercial destinado à comercialização desses produtos. No *Parque das Feiras*, situado em Toritama, foram inaugurados 875 *boxes* que tornaram-se insuficientes diante da demanda, sendo necessário a construção de mais 110 lojas. Some-se a isso, as barracas instaladas nas áreas não cobertas, abrigando no total, cerca de 2 mil pessoas. Caruaru, por sua vez, contém, no *Pólo Comercial de Caruaru* 530 lojas, acrescido daqueles que colocam suas barracas no entorno do *Pólo Comercial*, cujos números são imprecisos. Já Santa Cruz do Capibaribe, compreende 9.624 *boxes* e 707 lojas, destinadas à comercialização sem levar em consideração os inúmeros barraqueiros que, como nos casos anteriores, não são contabilizados pela falta de precisão dos dados (VERAS DE OLIVEIRA, 2000?. p.4).

Apesar das nuances que o *Polo* possui em seu bojo, no que diz respeito à precarização do trabalho, tem sido uma importante via de fomento à industrialização e formas de sobrevivência do povo que ali vive, empregando cerca de 76 mil pessoas em todo o *Polo* (*Idem*). Hoje, não se fala mais em

produtos artesanais feitos com baixa qualidade – o que rendia às peças produzidas o termo *sulanca* -, mas um forte investimento por parte de diversos setores que têm feito com que a produção seja feita em curto lapso de tempo, com eficiência e qualidade. Em outras palavras, não encontramos mais um *Polo* semi-artesanal como antes, mas uma estrutura cujas dimensões são extremamente grandiosas e complexas de tal forma que perpassa a relação unidade produtiva versus comercialização ensejando, desse modo, relações cada vez mais imbricadas no que diz respeito às formas de atuação do Capital contemporâneo.

Hodiernamente, o *Polo* movimenta algo em torno de 144 milhões de reais ao mês, segundo Veras de Oliveira, e R\$ 1,7 Bilhões anualmente, conforme aponta Lira (2009) ao citar Pernambuco (2003).

As cidades que compõem o *Polo* quase não registram pessoas fora do rol de empregados, o que torna-se campo fértil à investigação para avaliar em que medida essa taxa de emprego tem produzido efeitos ligados à escolarização desses jovens inseridos nesse campo.

A informalidade do polo de confecções

A composição das unidades produtivas do *Polo* são majoritariamente familiares. Essas unidades - sejam elas *fábricas*, *fabricos* ou *facções* - são, de modo geral, constituídas por pessoas muito próximas que, não obstante vão montando seu próprio negócio e, posteriormente, começam a “contratar” familiares para ingressar em sua unidade.

Pelo fato de ser um campo de trabalho onde não exige grande experiência no setor, de forma que as pessoas aprendem na própria unidade produtiva que são inseridas, estas são introduzidas desde cedo no ramo da confecção de tal forma que geram-se ciclos “familiares” de trabalhadores dentro desses espaços. Esse processo se verifica nos depoimentos que colhemos acerca do ingresso dos trabalhadores no ramo da costura.

Conta certa mesmo sem parar é quase 5 anos [O tempo de trabalho]. Mas só que desde de pequeno eu trabalhava com meu pai. Quase toda semana eu trabalhava com meu pai, desde pequeno, desde os oito anos de idade (Rafael, 15 anos. 29 de Março de 2016)

[comecei na costura] por bastante influência de minha família que desde a minha vó até hoje... pelos meus tios também que sempre trabalharam em costura. (Pedro, 24 anos. 16 de Abril de 2016)

Essa estreita relação que há entre as famílias e as unidades de produção é mensurada quantitativamente pelo SEBRAE (2013) na tabela abaixo.

Empresas	Empreendimentos Complementares (Facções)	Total de Unidades Produtivas
7.581	5.183	12.764

Tabela 2. Número de Unidades Produtivas que há familiares trabalhando. Fonte: SEBRAE (2013)

Eis uma das maiores nuance que o *Polo* comporta em sua tessitura. Como são relações de produção marcadamente próximas, o trabalho dessas pessoas fica a cargo dos patrões, que são seus próprios familiares. Elementos como carga-horária

de trabalho, preço dos salários, posto profissional a ser ocupado e definido, etc. são decididos pelo pai, pela mãe, tios, vizinhos, isto é, pessoas duma estreita relação com o empregado. Nesse sentido, a configuração do trabalho informal ganha ainda mais ênfase dado que as pessoas que trabalham no *Polo* não querem, por exemplo, suas carteiras assinadas, pela simples razão do pagamento de impostos que será feita pelos próprios integrantes da renda familiar. Se assim for feito, prejudica-se toda a cadeia produtiva do “empreendimento-familiar”.

Quando essa relação não é familiar, há uma dependência muito grande por parte do trabalhador com o patrão. Como nos relata Milanês (2015) ao descrever a relação com o empregador que empresta suas máquinas sem nenhum custo a ser cobrado nas facções, fica patente a “relação amigável” que se tem com o dono do empreendimento.

Esse estado de dependência que permeia a relação patrão-empregado cria um ambiente de lealdade muito intenso. Comparativamente, seria uma espécie de dádiva, descrita por Mauss (1872-1950), onde o valor da retribuição àquele que lhe ofereceu um posto de trabalho constitui um valor simbólico. No caso do *Polo*, quando se empresta máquinas, contrata um trabalhador e emprega na sua

confeção, o sentimento de gratidão por parte daquele que está sendo empregado não permite que haja qualquer denúncia de fiscalização ou reivindicação por direitos, já que é inconcebível o fazê-lo diante daquele que “lhe deu à mão”.

É por meio desse conjunto de fatores que a dinâmica do *Polo* tem produzido intensa informalidade. A pesquisa realizada para este trabalho registrou um percentual de 100% de trabalhadores que não possuem carteira assinada⁵⁹. Esse tipo de informalidade presente no *Polo* se configura muitas vezes como um trabalho “informal tradicional” (ANTUNES, 2010) onde há maior estabilidade temporal do trabalhador no posto que ocupa, porém sem os direitos básicos ao trabalho digno, contemplados.

Na seara do *Polo* ainda coexistem dois subgrupos principais de trabalhadores: os menos instáveis, que perduram por mais tempo nos postos que ocupam, porém não têm seus direitos garantidos por meio da formalização e os instáveis que são

⁵⁹ A pesquisa foi realizada em 2 Fabricos de porte médio, 1 Facção e 7 casas que mantêm uma estrutura de facção, sendo que estes, possuem um número mais reduzido de máquinas e trabalhadores. No total, foram pesquisadas 27 pessoas que trabalham diretamente com a costura e são profissionais de carreira na área.

recrutados temporariamente e pagos por peças ou serviço realizado (*Idem*). Temos também os trabalhadores assalariados sem registros e os trabalhadores por conta própria. Todas as categorias imbuídas das características da informalidade, qual seja: precarização e a não garantia dos direitos como férias, licenças por motivos de saúde – que inclusive ocasiona o não recebimento do salário quando se para de trabalhar, pois seu salário depende de sua produção -, dentre tantos outros aspectos.

Para se ter dimensão da proporção da informalidade, basta dizer que em 2003, das 12 mil unidades estimadas no *Polo* apenas 8% eram formalizadas (RAPOSO e GOMES, 2003 apud EUFRÁSIO, 2013.p.132). Dito isto, evidencia-se a grande informalidade presente em todo o *Polo de Costura*, como sugere dados na tabela abaixo.

Municípios	Número de Unidades Produtivas	Número de pessoas ocupadas	Unidades produtivas Informais	Unidades Produtivas Formais
Agrestina	299	1.402	261	38
Brejo da Madre de Deus	1.396	7.508	1.173	223
Caruaru	4.530	24.963	3.568	963
Cupira	135	1.286	113	22
Riacho das Almas	415	2.629	339	76
Santa Cruz do Capibaribe	7.169	38.973	5.820	1.349
Surubim	454	3.184	304	150
Taquaritinga do Norte	1.185	6.072	1.057	128
Toritama	2.818	17.750	2.174	644
Vertentes	401	3.338	329	72
TOTAL	18.803	107.177	15.138	3.666

Tabela 3. Fonte: Estudo econômico do Arranjo Produtivo Local de Confeccões do Agreste Pernambucano, SEBRAE, 2013

As unidades produtivas, tanto *fabricos* como *faccões*, de modo geral, são “quartinhos”, “puxadinhas”, garagens ou até mesmo cômodos feitos na própria casa designadas à produção. Isso explica, em certa medida, a carga horária exacerbada dos que trabalham na costura, visto que já estão “em casa” e fazem suas obrigações pessoais simultâneos ao trabalho. Os *cerões* são horas extras de trabalho⁶⁰

⁶⁰ Podendo ocorrer na sua própria casa, no deslocamento para uma unidade de trabalho, por meio de “horários corridos” ou em outras formas e

frequentes àqueles que ingressam na costura, tendo em vista que as maiorias das pessoas ganham seu salário por produção⁶¹, sendo, inclusive, “vantagem” ao trabalhador intensificar sua jornada de trabalho.

Mesmo havendo em alguns casos a remuneração pelas horas extras trabalhadas, muitas vezes o trabalho excedente é classificado como “normal” e/ou “inerente” à *costura*. Essa característica, tão marcante no *Polo*, é fator imprescindível na interpretação da configuração do trabalho informal presente nesse contexto. Uma vez que as relações são constituídas sob a égide familiar, diga-se de passagem, classificando esses núcleos num patamar de classes populares, há a manutenção dessa forma de trabalho em vista da sobrevivência.

Na medida em que a produção diz o valor do salário que será recebido, há cada vez mais uma intensificação na jornada de trabalho, que não necessariamente coincide com o horário de trabalho (ANTUNES, 2015). Dito de outra maneira, ainda que haja uma redução da carga-horária do trabalhador não acontecerá o mesmo com sua jornada, uma vez

momentos distintos. Não há uma homogeneidade na configuração dessa forma de trabalho. Portanto, refiro-me aqui tão somente às horas extras quando mencionamos o “cerão”.

⁶¹ Quando se é pago por produção, denomina-se “pago por peça”.

que aquilo que foi destinado à produção, deverá ser alcançado de qualquer forma. Assim sendo, torna-se mais “vantajoso” ao trabalhador render algumas horas a mais para “dar conta” daquilo que lhe foi designado, sobretudo quando este fator dirá à rentabilidade que ela obterá. Nesse aspecto, altera-se também o sentido que se é dimensionado ao trabalho.

Dito isto, o tempo que se reserva à *costura* é nomeadamente o tempo que direciona o sentido de vivência de cada trabalhador. Nesse sentido, a educação se torna aspecto secundário tendo em vista o tempo ínfimo a que é dedicado à mesma, acrescido do fato de o retorno financeiro imediato ser “mais favorável” que longas carreiras educacionais.

Por ser um agente passivo na construção de todo esse aglomerado, o Estado prefere não imiscuir-se nessa questão deixando para que o próprio *Polo* “resolva”, por assim dizer, essas questões. Diante da rentabilidade gerada pelo aglomerado e com a enorme proporção de emprego, seria inviável ao Poder Público frear a produção, que se traduz, em última análise, no voto. Diante do cálculo racional que é feito a partir da relação custo-benefício, firma-se aquilo que Pereira Neto (2013) convencionou denominar, usando uma expressão de Tendler

(2003), de “*Pacto Faustiano*” explicada numa nota de rodapé, que vale a pena ser conferida.

O não pagamento de taxas e impostos nesta região não é nenhum segredo, aliás, vem sendo atribuído como um fator importante de competitividade, ou seja, uma das explicações para venda de mercadorias mais baratas, historicamente, (...) umas das alavancas do crescimento do *Polo*. Aí residiria na visão de Tandler (2003), um pacto *faustiano*, um tipo de acordo tácito estabelecido por fidelidade de voto entre os pequenos empresários informais das confecções e poder público, municipal e estadual. O referido pacto consistiria, de um lado, na inexistência de programas de desenvolvimento capitaneado pelo Estado que investisse localmente em infraestrutura, por exemplo, situação legitimada, por outro lado, pelos próprios empresários das confecções em troca do incentivo indireto, demarcado pela não fiscalização do recolhimento de impostos e da observância das leis trabalhistas. (PEREIRA NETO, 2013.p.231)

Diante disso, fica patente um contexto de informalidade cuja proporção torna-se difícil de captar. Cada vez mais, com a crescente dinâmica do Capital, em níveis globais que, por sua vez, se reflete no local, ampliando aspectos como a acumulação flexível, desregulação do capital e mercados cada vez mais abertos, sem intervenção estatal, cria-se ambiente extremamente favorável à precarização do trabalho, sobretudo no que diz respeito ao trabalho informal (ANTUNES, 2015). Acrescente-se a isso, o fato de haver mão de obra em grande quantidade nessas cidades, que gera enorme rotatividade dos postos de emprego, que, não raras vezes, culmina no engrandecimento desse tipo de informalidade. Aqui, o solo se torna ainda mais fértil à absorção daqueles que não obtiveram êxito na vida escolar, pois com a ideia do “fracassado escolarmente”, tem-se no ramo da costura uma esperança de que seja a partir do trabalho que se obterá melhoria de vida. Eis, então, o risco destes sofrerem com maior intensidade todo esse processo de precarização, uma vez que não possuem mão de obra especializada, engrossando as fileiras da mão de obra excedente, tendendo, assim, a submeterem-se aos mais diversos níveis de trabalhos possíveis.

A educação

As unidades produtivas que compõem o *Polo de Confecções - fabricos e facções* - são extremamente marcadas pela informalidade e pela relação familiar. A literatura que se refere a esta realidade tem constatado, em unanimidade, que dentro do *Polo* as relações com escola são extremamente incipientes do ponto do vista da elevação no grau de estudo, de modo que grande parte das pessoas que estão ligadas à costura não tem escolaridade elevada, dada a facilidade de ingresso no ramo da costura sem necessitar de muitos requisitos educacionais.

Eufrásio (2013) constata que no Pernambuco o índice de analfabetismo registra algo em torno de 53,17% e a média de anos de estudos é de 2,42%. O índice de escolarização na faixa etária de 15 a 24 anos para o Estado é de 22,7%. Outro dado por ele verificado e que chama a atenção é o caso específico do município de Caruaru/PE que computa cerca de 45,7% da População Economicamente Ativa-PEA com o ensino fundamental incompleto na região de Caruru e entorno.

Saliente-se, portanto, a dificuldade de se ter uma carreira educacional dentro do ramo da costura, haja vista que problemas como o tempo de trabalho não coincidem com tempo de estudo e, as necessidades que estão postas aos trabalhadores desse aglomerado estão num plano mais urgente que mesmo o estudo.

Outro fator que tem endossado essa dinâmica reprodutiva são os laços constituídos nos micro-espacos das unidades produtivas. De acordo com Silva (2009) as relações familiares têm contribuído incisivamente para a informalidade, dado que os sujeitos são contratados por pessoas muito próximas, numa estreita relação de confiança mútua. Por esse motivo, eles ingressam ainda cedo na confecção dos produtos, de maneira que o trabalho constitui-se um valor ético-moral incomensurável. Esse valor ‘ético-moral da costura’ é repassado por gerações, pelos costureiros⁶², e na medida em que a ética é repassada de geração em geração, ocorre a reprodução desse ciclo trabalhista havendo uma espécie de reprodução

⁶² Aqui me refiro tão somente aos trabalhadores assalariados que dependem das unidades produtivas para sobreviverem. É válido lembrar que a dinâmica que rege a atuação de patrões ou outros postos de trabalhos mais elevados dentro da costura é outra, cuja dimensão o presente trabalho não ousa adentrar.

do meio produtivo por meio de *habitus* (BOURDIEU,1983).

As pessoas que estão ligadas à costura e que pretendem sobreviver através dela permanecem segundo tal lógica de reprodução durante um bom tempo, repassando-a para filhos e tantas outras pessoas das quais uma família esteja ligada. Até que se pense sair dessa forma de trabalho para tentar montar sua própria unidade produtiva ou até mesmo sair do campo da costura – diga-se de passagem, em ambos os casos tentativas inseguras e incertas - há a manutenção da lógica reprodutiva que tem como probabilidade a permanência de muitos no ramo, numa dinâmica própria de *modus operandi* conforme delineado por Bourdieu na conceituação do *habitus*.

Cada agente, quer saiba ou não, quer queira ou não, é produtor e reprodutor de sentido objetivo porque suas ações e suas obras são produtos do *modus operandi* do qual ele não é o produtor e do qual ele não possui o domínio consciente; as ações encerram, pois, uma ‘intenção objetiva’, como diria a escolástica, que ultrapassa sempre as intenções conscientes (BOURDIEU, 1983.p.15)

Dessa forma, aos costureiros são reservados postos de trabalho que apesar de serem, num primeiro momento, formas de trabalho para a sobrevivência, atuam como formas de reprodução das desigualdades sociais por meio de ações inconscientes transmitidas através de *habitus* às distintas gerações de trabalhadores da *costura*.

A necessidade objetiva que estes estão submetidos são necessidades que não os permite sair da costura, dada a forte estrutura que lhes é imputada e nesse sentido a educação acaba sendo o campo menos viável possível em virtude das necessidades reais que dificultam o ingresso e/ou a permanência dos sujeitos na Escola.

Por se constituir a faixa etária majoritária na escola, os jovens são os que mais abandonam o ensino. Conforme Menezes e Silva (2013.p.287), “para os jovens, o trabalho está entre os assuntos de maior interesse”. Ainda segunda as autoras, no que diz respeito ao *Polo*, “o trabalho assume um significado de maior relevância do que a escola”. De acordo com seus estudos, elas revelam que o sentido do trabalho na vida dos jovens se configura em diversos significados, os quais estão associados à necessidade, independência, crescimento, autorrealização e ainda, exploração. O elemento da

necessidade é algo presente nesta dinâmica de trabalho juvenil, porém, atrelado aos elementos da independência, crescimento e autorrealização demonstram a diferença de “necessidades” que se vivenciara no início do *Polo* na década de 1960.

Não há como negar a razão objetiva que move as ações dos sujeitos na intenção de satisfazer as necessidades. Conforme Nogueira (2009), esse “cálculo racional” que é feito pelo indivíduo que não pretende sair do trabalho cujo retorno é mais imediato, se dá pelo fato de que carreiras educacionais longas e incertas não condizem com as expectativas daqueles que preferem obter um posto de trabalho mais próximo de sua vivência atual.

Segundo Silva (2009), o processo que a confecção comporta em sua tessitura, revela o desejo de autonomia financeira desde cedo entre os jovens, o que estreita ainda mais a teorização acerca da reprodução do nível escolar via necessidade, haja vista que os trabalhadores, bem como aqueles que dependem do trabalho para sobreviver, não irão esperar uma carreira longa por meio dos estudos, podendo adquiri-la através da habilidade e experiência profissional apreendida facilmente no mundo da confecção, com menores riscos de insucesso profissional.

Isso faz com que os jovens se lancem em trabalhos cada vez mais precários enquanto que as funções com melhores condições fiquem reservadas às pessoas com melhores condições financeiras, dado que estes conseguem, por meio do tempo livre, se dedicar a carreiras educacionais mais prolongados e se inserir em empregos melhores. Nesse caso, implica-se dizer que o teor de sucesso educacional que se reserva aos indivíduos está diretamente ligado ao *quantum* de capital cultural e social que são oferecidos aos jovens. No caso dos *costureiros*, classificados como classes populares, a probabilidade de investimento no capital cultural de seus pares tende a ser em menor grau em vista das necessidades mais urgentes que lhe são prementes.

A inserção dos jovens no *Polo* se dá em grande medida ainda na adolescência ou até mesmo quando crianças. Nesse caso, a costura tende a formar dois grupos principais de expectativas em relação ao trabalho: os que pretendem permanecer sendo trabalhadores nas unidades produtivas, nesse caso, estando ligados a outrem; e, aqueles que almejam sair duma unidade produtiva para montar outra, muitas vezes seu próprio negócio.

É muito comum que a “ascensão” no trabalho, por assim dizer, permita aos costureiros almejarem a

construção de seu próprio empreendimento, conforme apontou Menezes e Silva (2013) ao observarem uma família que se dedicava à costura e seus filhos tinham por objetivo montar sua própria fábrica. Nesse caso há uma quebra do ciclo de reprodução, no entanto, a partir do momento que o “novo patrão” emprega outras pessoas, constitui-se novamente outros ciclos com a mesma lógica.

Por outro lado, há aqueles que pretendem continuar como trabalhadores assalariados da costura. Esses não cogitam a possibilidade de sair do ramo, como nos mostra o depoimento a seguir:

Eu num sabia, meu pai comprou uma máquina pra minha mãe e eu me interessei, terminou comprando outra; eu fui tentando aprender e tô até hoje costurando e num pretendo deixar nem tão cedo. (José, 26 anos. 23 de Abril de 2016)

O entrevistado mensura a intenção de continuar na costura. Isso demonstra o ciclo que o campo da costura mantém ao reproduzir a situação dos trabalhadores que estão imersos nesse processo. Um fator preponderante nesses casos é a insegurança de novos postos de trabalho, de modo que se prefere

estar ligado à costura ao invés de lançar-se em futuros incertos, sobretudo, no que se refere ao mundo educacional.

Como se trata de um processo onde a família é núcleo central de desenvolvimento - tanto no caso de saída para a montagem de seu empreendimento próprio, quanto no caso de manter-se como trabalhador assalariado – há uma inculcação de *habitus* que gera um ciclo de reprodução cuja lógica lhes é própria. Forma-se, desse modo, os “*herdeiros da costura*”⁶³ que têm já em sua formação inicial a lógica empreendedora de comércio aos primeiros, e a lógica de permanência no ramo para adquirir aquilo que lhe for necessário à sobrevivência, ao segundo grupo e, em ambas as situações a educação deve ser tão somente apêndices desse processo. Esse processo de herança cultural pode ser constatado no depoimento de Jorge (16 anos) quando destaca em sua fala que já é uma “tradição” essa forma de sustentar a família.

⁶³ Utilizo a categoria de *herdeiros* de Pierre Bourdieu (2014) de modo inverso utilizado pelo sociólogo. O mesmo usa o termo para denominar classes que buscam se perpetuar na classe dominante e, para isso utilizam de diversos mecanismos para a manutenção do *status quo*. No entanto, ao usar este termo, objetivo demonstrar sujeitos receptivos de *habitus* que os repassam em forma de herança cultural aos seus pares.

[Comecei] há uns três anos eu acho, ou quatro... e eu entrei na costura devido a minha família que sempre foi desse ramo, aí é quase como uma tradição pra gente. [...] O auxílio dos meus tios, por que todos costuram, e eles me auxiliaram a investir nesse modo de trabalho (Jorge, 16 anos. 16 de Abril de 2016)

A tradição familiar corrobora na composição das necessidades postas aos agentes. Os fatores ligados às necessidades estão em certa medida vinculados à autonomia, autorealização, aquisição de bens materiais essenciais à sobrevivência, bem como à satisfação pessoal, demarcação de poder, entre outros elementos, como apontado por Silva (2009). Comparativamente, seriam “necessidades” tais como Bourdieu (2004) descreveu:

Conhece-se o caso do filho de mineiro que deseja ir para a mina o mais depressa possível, porque isso é entrar no mundo dos adultos. (Ainda hoje, uma das razões pelas quais os adolescentes das classes populares querem sair da escola e começar a trabalhar muito cedo, é o desejo de ascenderem o mais depressa possível

ao estatuto de adulto e às capacidades econômicas que se lhe encontram associadas: ter dinheiro é muito importante como afirmação perante os amigos, perante as raparigas, permite-lhes saírem com os amigos e com as raparigas e serem reconhecidos e reconhecerem-se como homens (BOURDIEU, 2004.p.155)

Essa motivação da qual Bourdieu discute pode ser constatada nas unidades produtivas de Coxixola como se verifica no gráfico a seguir:

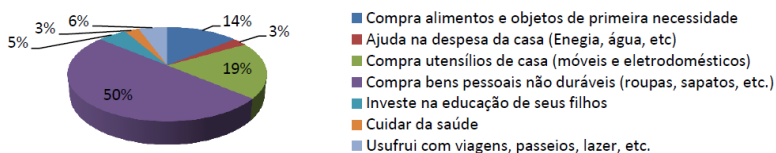


Gráfico 1. Percentual de alternativas assinaladas em relação aos investimentos feitos com o salário obtido na costura. Fonte: Dados próprios

Pode se verificar que a maioria dos investimentos realizados com aquilo que é obtido na costura são necessidades de primeira ordem, como cuidar da saúde, comprar alimentos, ajudar na despesa da casa e comprar utensílios de casa, cuja

soma resulta o percentual de 39% das alternativas marcadas. Por outro lado, a compra de bens não duráveis como sapatos, roupa, celulares são “necessidades” secundárias que foi altamente registrado no resultado da pesquisa (50%). Dessa forma, têm-se dois principais grupos que trabalham na costura com objetivos diferenciados, porém, confluentes: os de necessidades básicas e os de necessidades secundárias. Considerando que o percentual de pessoas jovens (15/35 anos de idade) no *Polo* em Coxixola é de 67%, supõe-se que o grupo de “necessidades secundárias” é composto em elevada proporção pelo público jovem, que busca a autoafirmação e emancipação financeira pessoal, corroborando com o que levantamos anteriormente à luz de Bourdieu (2004), e em última análise se configura como uma disputa de poder - guardada as devidas proporções.

Nas narrativas dos costureiros relacionadas às necessidades, muitos deles apontam para o fato de em primeiro lugar satisfazer as necessidades básicas à sobrevivência, mas a alternativa de andar “bem vestido”, com objetos de última geração, tem despontado como oportunidade de se autoafirmar perante a sociedade.

[O que motiva o trabalho na costura] “Pra não ficar dependendo da minha mãe. Quando eu quero sair um fim de semana, sair uma festa, pra não ficar pedindo dinheiro a ela. Só quando eu precisar mesmo que eu não tiver dinheiro no meu trabalho é que eu peço a ela, mas mesmo assim é difícil.” (Rafael, 15 anos. 29 de Março de 2016)

[...] É a ‘precisão’ mesmo, por que meus pais não têm condições, aí é a única maneira que tem de ajudar a eles, também. [...] As vezes eu compro roupa, calçado, as vezes eu dou a ‘mainha’ quando ela tá precisando (Lívia, 21 anos. 29 de Março de 2016)

Esses sujeitos tendem a permanecer no campo da costura em vista das necessidades que lhe são reais, que não possibilitam desmedidas ambições, e mantêm-nos em sua condição social por muito tempo. Nas palavras de Nogueira (2009.p. 59) “suas condições de existência condicionam, assim, um estilo de vida marcado pelas pressões materiais e pelas urgências temporais, o que inibe a constituição de disposições de distanciamento ou de desenvoltura em relação ao mundo e aos outros”. Isso fica ainda mais evidente quando Jeferson (20 anos) - ao ser

indagado sobre o principal motivo que faz com que ele permaneça na costura - relatou as razões que leva-o a continuar no ramo e não querer sair:

O que me motiva [a costurar] é pra não andar que nem um mendigo, quando precisar de dinheiro, não precisar pedir a minha mãe. Até por que o que ela ganha não dá pra vestir nós. (Jefersom, 20 anos. 29 de Março de 2016)

Nesses casos, “a esperança subjetiva que conduz um indivíduo a se excluir [educacionalmente] depende diretamente das condições determinadas pelas oportunidades objetivas de êxito próprias à sua categoria, de modo que ela se inclui entres os mecanismos que contribuem para a realização das probabilidades objetivas” (BOURDIEU, 2012.p.191). Essa esperança subjetiva é que permite em graus diversificados a expectativa dos agentes em relação à ascensão social, de acordo com os interesses de seu grupo social.

Some-se às necessidades o fato de os jovens se sentirem incapazes de progredir educacionalmente, dado que muitos não acompanham o universo dos capitais exigidos pela Escola, implícitos na ação pedagógica, sem a percepção tácita da inculcação

que se é colocada (*Idem*). Tende-se, portanto, a deixar de frequentar ou mesmo nem tentar ingressar o campo educacional, por considerar um campo inacessível pelo fato de ser “menos capaz”.

[Tenho vontade de] estudar pra ver se faço algum curso, alguma coisa. Eu tenho muita vontade de ser veterinário, mas num se eu vou conseguir não, sabe?! (Márcio, 15 anos. 23 de Abril de 2016)

Fiz o ENEM dois anos, aí num passei; vou ver se faço esse ano de novo pra ver como é que vai sair a nota. [...] Eu não participava das aulas, prova eu não fazia, eu não copiava... era assim, trabalho tinha uns que eu fazia, tinha outros que não fazia e assim ia. Por que eu mesmo não queria nada com a vida. Eu achava que era necessário, mas eu mesmo não prestava atenção num queria saber. Tinha uns que eu acompanhava [conteúdos], tinha outros que não sabia de nada. (Lívia, 21 anos. 29 de Março de 2016)

O fato de não se sentirem capazes de progredir educacionalmente, logo, profissionalmente, tendo em vista que a educação tem objetivo de garantir, em

tese, um emprego e estabilidade de vida, abre margem à saída desses sujeitos para ingressar no mundo de trabalho de forma mais imediata, em virtude do não cumprimento dos capitais exigidos pela Escola. É aquilo que Bourdieu teoriza acerca das aspirações prováveis de acordo com cada classe:

Se os membros das classes populares tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outras, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. Dizer, a propósito dos estudos clássicos em um liceu, por exemplo, ‘isso não é para nós’, é dizer mais do que ‘não temos meios para isso.’ (BOURDIEU, 1998.p.47)

Segundo o mesmo autor (2012.p.196), “suas condutas, suas aptidões e suas deposições relativamente à Escola levam a marca de todo seu passado escolar porque devem suas características ao grau de probabilidade ou de improbabilidade que ele teve de se encontrar ainda dentro do sistema, nessa fase e nessa trilha de ensino”. Nessa direção, algumas de nossas entrevistadas demarcaram

explicitamente o papel da trajetória pessoal em sua carreira escolar.

Eu acho que a dificuldade de aprendizado na redação, por que toda vez a redação que fica ruim, aí a nota sempre é mais baixa, e é o que mais requer né? ‘Mais’ pontuação. Quando tava ensinando a aula de português eu, ‘pá!’ saía. Num ficava... parava pra prestar atenção como era. (Lívia, 21 anos. 29 de Março de 2016)

[Com relação aos estudos] Nunca fui muito fã de estudar não, sabe?! Estudava porque meus pais obrigavam. (Francisca, 23 anos. 05 de Maio de 2016)

O fato de se considerarem “menos capazes” de atingir seus objetivos educacionais constitui uma relação inconsciente por parte das pessoas, que através de *habitus* incutido, foram introduzidas na relação desigual com que a Escola trata seus partícipes.

De acordo com Bourdieu (1998.p.90),

“Pelo fato de as condições objetivas se definirem por uma relação específica entre

mecanismos, tais como o mercado de trabalho ou o mercado escolar e o conjunto das propriedades constitutivas do patrimônio de uma classe particular de agentes, as práticas engendradas pelo *habitus* são ajustadas a essas condições objetivas toda vez que este for o produto de condições semelhantes àquelas às quais deve responder. [...] Nesse caso, a concordância das expectativas com as probabilidades, das antecipações, está no princípio de ‘realismo’, enquanto sentido da realidade e senso das realidades que faz com que [...] cada uma tenda a viver, ‘de acordo com a sua condição [...] e tornar-se inconscientemente cúmplice dos processos que tendem a realizar o provável”.

É nesse sentido que há uma lógica de reprodução própria no campo da costura a partir do momento que aos *costureiros* não se reservam desmensuradas probabilidades de grandes carreiras educacionais. A educação dos trabalhadores acaba sendo subproduto do campo da *costura*, deixando como legado a manutenção dos “*herdeiros*” no que concerne à escolarização. Esta dinâmica presente na trajetória escolar dos *costureiros* engendra outros

modos e processos de produção posteriores que abrigam as mesmas características de outrora, isto é, torna cíclica a lógica da escolarização dentro da *costura*.

4. Considerações finais

O *Polo de Costura*, configurando-se como um aglomerado produtivo, tem em sua composição uma dinâmica própria que perpassa grandes empreendimentos e se constrói dia-a-dia nos micro-espços.

Neste trabalho, optei por abordar dois fenômenos que andam de mãos dadas: o trabalho e a educação. Com ênfase no campo das incertezas educacionais em virtude das relações sociais marcadas pela necessidade, pela insuficiência do capital cultural que se é oferecido à classe trabalhadora da *costura* - incutindo, portanto a ideia de inacessibilidade ao campo escolar -, o retorno financeiro imediato e a emancipação dos sujeitos em curto prazo, elucidei a permanência desses sujeitos no ramo da confecção por um bom tempo, postergando tais fenômenos às gerações futuras até que se quebre o ciclo em algum momento da trajetória familiar.

Portanto, evidenciou-se como o processo de inculcação da lógica da “necessidade” se dá, na medida em que por meio de *habitus* incutido desde cedo no seio familiar - dado que é uma lógica preponderante no *Polo* -, há certo “ciclo” onde as estruturas postas exercem sua força sobre a trajetória dos agentes. Os trabalhadores do *Polo* são, de modo amplo, levados a permanecerem na *costura* durante muitos anos, haja vista que são impelidos pelas necessidades que lhe são reais.

O tempo da inatividade e do ócio que é reservado ao costureiro é ínfimo, de tal sorte que para ele não há desmensuradas expectativas de ascensão trabalhista, tampouco carreira profissional conquistada pelo estudo, já que isso se caracteriza ao agente apenas como uma relação secundária.

Se o tempo que é postergado para a dedicação aos estudos dirá a probabilidade de inserir-se em empregos melhores (POCHMAN, 2007), com condições de vida mais estáveis, na *costura* tende-se a ocupar os mais precarizados postos de trabalho, já que a ascensão pela educação tem sido uma possibilidade remota aos trabalhadores - que dependem disto para sobreviver – pelo fato de se configurar como futuros incertos e em longo prazo.

Diante disso surgem elementos como a necessidade de sobreviver e/ou emancipar-se financeiramente. Permanecer na costura e/ou montar seu próprio empreendimento são opções mais próximas da realidade desses trabalhadores, porém fadadas à mesma dinâmica estrutural de informalidade, precarização, rotatividade e demais modos de atuação do Capital no *Polo*.

É inegável a oportunidade que se é vislumbrada no campo da *costura*, porém, ao passo que essa ‘oportunidade’ é abraçada sem precedentes, geram-se ciclos constantes de reproduções societárias, no que tange à escolarização, pelo fato de ‘essas’ pessoas não se sentirem capazes de progredir educacionalmente, restando-lhes apenas o sentimento de gratidão e dependência às oportunidades ofertadas, permanecendo por muitos dias no trabalho que lhe foi designado num dado momento.

A partir do momento que ‘este’ trabalhador jovem forma seu próprio núcleo familiar, o salário que outrora era motivo de ‘autoafirmação’ e ‘emancipação’ passa a ser elemento central diante de necessidade que lhe é posta: sobreviver. Nesse sentido, resta apenas a opção de submeter-se ao trabalho, que por sua vez, será transposto aos seus pares da mesma forma que lhe foi inculcido. Essa

lógica poderá permear gerações, que formarão *herdeiros* no campo da costura cujas regras são as mesmas.

Ao tempo que o “insucesso escolar” – considerado aqui como as expectativas do trabalhador em relação à educação - é presa fácil do *sobretabalho* (ANTUNES, 2015) por ser o lugar mais imediato que acolhe esses sujeitos, esta perpetuação das formas de trabalho precarizado têm decorrido de pessoas que adentram nesse campo, cuja força motriz são os “menos sucedidos” no que se refere à escolarização.

Em suma, o trabalho e a Escola têm sido uma via de mão dupla que produz constantemente as relações de produção hodiernas e, não obstante, essa colaboração mútua tem sido condição *sine qua nom* na manutenção do *status quo* das diversas classes que compõem a sociedade, em particular o *Polo de Confecção*.

Referências bibliográficas

ALVES, Maria Aparecida. TAVARES, Maria Augusta. **A dupla face da informalidade do trabalho: “autonomia” ou precarização.** In.

ANTUNES, Ricardo. *Et al.* Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho?**. Praia Vermelha, v.20.n.1.jan/jun.2010, UFRJ.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho.** 16.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BEZERRA, Elaine Maurício. **O trabalho a domicílio das mulheres do cariri paraibano no Polo de Confecções do Agreste de Pernambuco.** Dissertação de Mestrado, UFCG. Campina Grande, 2011.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura.** Florianópolis: Ed. UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia.** Lisboa, Portugal: Fim de século. 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Futuro de classe e causalidade possível.** In. Escritos de educação. Org. Maria Alice Nogueira. Petrópolis, RJ: Vozes,1998.

CABRAL, Romilson. **Relações possíveis entre empreendedorismo, arranjos organizacionais e**

institucionais: estudo de casos múltiplos no Pólo de Confeções do Agreste Pernambucano. Tese de Doutorado, UFBA, 2007.

CANÁRIO, RUI. **A escola: das “promessas” às “incertezas”.** Pags. 73-81. Vol 12. Universidade de Lisboa, Portugal, maio/agosto, 2008.

DIEESE. **Diagnóstico do setor têxtil e de confeções de Caruaru e Região. Relatório de Pesquisa.** Recife, maio de 2010.

EUFRASIO, Marcelo Alves Pereira. **O Pro-jovem do território da sulanca: desafios diante da informalidade.** Tese de doutorado. UFCG. Campina Grande, 2013.

FREITAS, Lorena. Souza, **A instituição do fracasso.** Pgs 281-304. In. Jessé. Ralé brasileira: quem é e como vive. *Et al.* Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009.

IANNI, Octavio. **Karl Marx: Sociologia.** In. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1979.

LIRA, Sônia Maria. **Muito além das feiras da sulanca: a produção de confecção do Agreste/PE.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MAUSS, Marcel (1872-1950). **Marcel Mauss: Sociologia e Antropologia**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MILANÊS, Renata Bezerra. **Costurando roupas e calçados: as linhas que tecem o trabalho e gênero do Agreste Pernambucano**. Dissertação de Mestrado, UFRRJ, 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu e Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2009. Cap. III e IV, p.49-85.

ORTIZ, Renato. *Et al.* **Pierre Bourdieu: sociologia**. In. Grandes Cientistas Sociais. Org. Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

PEREIRA NETO, Eugênio Vital. **Qualificação e informalidade: os modos de atuação do Senai no Polo de Confecções de Pernambuco**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2013.

POCCHMAN, Marcio. **A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro**. 2.ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v.12.n.34. Jan/Abr.2007

SEBRAE. **Estudo econômico do arranjo produtivo Local de Confecções do Agreste Pernambucano**,

2013. Relatório Final. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Estudo%20Economico%20do%20APL%20de%20Confeccoos%20do%20Agreste%20-%202007%20de%20MAIO%202013%20%20docx.pdf>>. Acesso em 27 de Fevereiro de 2016.

SILVA, Sandra Roberta Alves. **A juventude na “Sulanca”: Os desafios da inserção no mundo do trabalho em Taquaritinga do Norte – PE.** Dissertação de Mestrado (PPGCS). Campina Grande: UFCG, 2009.

VÉRAS DE OLIVEIRA, Roberto. **O Polo.** ANPOCS. [2000?] Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1250&Itemid=353>. Acesso em 27 de Fevereiro de 2016.

VÉRAS DE OLIVEIRA, Roberto. SANTANA, Marco de Aurélio (org). **Trabalho em territórios produtivos reconfigurados no Brasil.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

AS FUNÇÕES DO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DE DIFERENTES ALUNOS

Emilia Suitberta de Oliveira Trigueiro

RESUMO: O presente artigo apresenta uma descrição da percepção de 279 alunos da cidade de Fortaleza - CE sobre a importância de a escola os preparar para os objetivos do ensino médio preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Os resultados mostraram que 98% dos alunos consideraram importante que a escola possa prepará-los para prosseguir nos estudos, e quando questionados sobre como a escola os preparou para estes aspectos, o ponto que os alunos se sentiram menos preparados foi para o trabalho (52,9%). Conclui-se que, segundo a percepção destes alunos, a escola de ensino médio não tem conseguido cumprir todos os objetivos para ela propostos pela LDB.

Palavras-chave: Aluno; Ensino Médio; Cursinho pré-vestibular; Funções do Ensino Médio.

Introdução

A escola, em todas as modalidades de ensino, tem a função de socializar os indivíduos, imprimindo cultura e valores morais, além de transmitir os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade e de preparar as pessoas para trabalhar e

contribuir com o desenvolvimento da sociedade. Devido a essa grande importância todos os brasileiros entre 4 e 17 anos de idade devem estar matriculados na escola, seja na educação básica, no ensino fundamental ou no ensino médio. O ensino médio, particularmente, com três anos de duração, tem a função de fechar um ciclo de conhecimento e de formação, sendo a última etapa da educação básica. Durante muito tempo, no Brasil, cursar esse segmento foi privilégio de poucos.

A história educacional brasileira teve início com os padres jesuítas que instalaram no Brasil escolas de ler e escrever em quase todas as aldeias e povoações onde tinham casa, e 17 estabelecimentos de ensino secundário localizados nos pontos mais importantes do país. Com o fechamento das escolas da Companhia de Jesus foram implantadas pelo governo português as aulas régias, que não eram oferecidas por escolas nem tinham articulação umas com as outras, sendo, portanto, autônomas e isoladas. Paralelamente às aulas régias, os estudos continuaram sendo oferecidos em seminários de ordens religiosas (Piletti, 1988).

Com a vinda da família real para o Brasil, o ensino secundário permaneceu dividido entre as aulas régias e os seminários religiosos. O avanço

ocorreu no ensino superior, com a criação de alguns cursos para formação profissional. Para o ingresso nesses cursos superiores não era exigido o título de conclusão do ensino secundário regular, bastava ser aprovado nos exames parcelados. Essa norma influenciou o sistema de ensino secundário que estava sendo oferecido, pois de um lado havia o sistema regular, que consistia no sistema seriado oferecido por instituições públicas e privadas, e do outro lado havia um sistema irregular, inorgânico, constituído pelos cursos preparatórios e exames parcelados de ingresso ao ensino superior (aí se encontra a origem dos atuais cursinhos pré-vestibulares). Nesta época também surgiram os cursos profissionalizantes de nível médio, mas estes durante muito tempo foram marginalizados, pois não possibilitavam o ingresso no ensino superior, a menos que os alunos se submetessem aos exames. Além disso, quem tinha acesso aos estudos eram os filhos da elite, e estes já naquela época procuravam na escola apenas a via de acesso às profissões liberais (Piletti, 1988). Isso também refletiu uma característica que marcou a escola durante muito tempo, “a importância atribuída à atividade intelectual e o menosprezo pela atividade manual” (Speyer et al, 1983, p. 11).

No Império e durante a Primeira República, mesmo com a relativa expansão do ensino secundário, a dicotomia entre o regime regular e o regime de parcelados permaneceu. O cenário começou a mudar a partir dos anos da Ditadura Militar, particularmente em 1971, quando uma reforma incorporou o ciclo ginásial do ensino médio ao curso primário (que juntos passaram a constituir o ensino comum de 1º grau, com duração de oito anos) e transformou o ciclo colegial em ensino de 2º grau, atribuindo-lhe um caráter predominantemente profissional, com duração de três ou quatro anos. Essa reforma definiu a natureza do 2º grau como sendo a de dar cultura geral, proporcionar formação profissional e possibilitar a realização de estudos de nível superior. Concluída a 3ª série, o aluno poderia candidatar-se a qualquer curso superior, mas se quisesse obter o diploma de técnico deveria cursar uma quarta série (Piletti, 1988).

No entanto, a obrigatoriedade de as escolas oferecerem a formação técnica teve muitos obstáculos, entre elas, a dificuldade de implantação devido à falta de recursos materiais e humanos. Desse modo, os alunos continuaram a procurar o ensino superior, o que foi mostrado pelo documento intitulado “Análise dos principais problemas da

educação brasileira”, apresentado em 1979 ao futuro presidente João Figueiredo:

Os especialistas mostram que, embora a política oficial seja a de conferir um caráter terminal ao ensino de 2º grau, a demanda por ele continua orientada pela função de continuidade, pelas seguintes razões: procura do diploma universitário, visando à melhoria do *status* socioeconômico; formação profissionalizante ainda inadequada; política empresarial que prefere admitir indivíduos com 1º grau e treiná-los em serviço, visando a uma mão de obra mais barata e com aspirações limitadas; e excesso de profissionais com nível universitário, que passam a ocupar funções típicas de nível médio (Piletti, 1988, p. 97).

Em 1982 foi revogada a lei da profissionalização compulsória no ensino de 2º grau, que continuou sendo dividido entre propedêutico e profissionalizante, mas ainda restrito a poucas pessoas. O acesso à universidade se dava mediante a realização de exames de admissão de caráter classificatório e eliminatório, que foram se

aperfeiçoando com o passar do tempo e com o crescimento da demanda por ensino superior.

A garantia do ensino médio para toda população só ocorreu em 2009 com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que estendeu a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica à população na faixa etária dos 4 aos 17 anos, e assegurou sua oferta para os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Essa obrigatoriedade parte do princípio de que 12 anos de estudo completos são o mínimo necessário para a formação do cidadão, para que ele possa viver com dignidade e contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar dos todos os brasileiros.

Assim como as outras etapas da escolarização, o ensino médio é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e está estruturado para cumprir as seguintes finalidades (Art. 35):

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar

com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Atualmente, quatro formas configuram o oferecimento de ensino médio no país: a Regular ou Propedêutica, a Normal/Magistério, a Integrada à Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo Moraes e colaboradores (2013), as matrículas nessa modalidade de ensino estão assim distribuídas: os melhores posicionados na hierarquia socioeconômica estão na escola privada regular, cujo fim é aprovar seus alunos nos cursos mais bem reconhecidos das universidades públicas. Outro grupo, muito pequeno, está no ensino integrado na rede federal de Ensino Profissional e Tecnológico, voltado ao prosseguimento de estudos e à atuação em atividades complexas de nível médio. Um terceiro grupo, também pequeno, está no Ensino Médio Integrado estadual, em condições de

funcionamento inferiores à da rede federal. O quarto grupo, grande maioria de jovens e de adultos pobres, está nas redes estaduais no Ensino Médio Propedêutico (regular ou na modalidade EJA), que nem reproduz o academicismo da escola privada nem proporciona profissionalização. O quinto grupo (ou não grupo) é composto por milhões de jovens e de adultos pobres não matriculados em rede alguma ou que tiveram que abandonar os estudos. Essas diferentes escolas resultam em distintas concepções e práticas de formação humana, exacerbando a desigualdade no atendimento ao que seria um direito igualitário de todos.

Como já mencionado, ao longo de sua história, o ensino médio oscilou entre uma finalidade ora voltada para a formação acadêmica, destinada a preparar para o ingresso no ensino superior, ora voltada para uma formação de caráter técnico, com vistas a preparar para o trabalho. Essa polaridade influenciou a organização pedagógico-curricular do ensino médio ao longo da história, de modo a “oscilar entre um currículo ‘enciclopédico’, centrado no acúmulo de informações e no aprendizado mecânico, ou em um currículo ‘pragmático’, centrado no treinamento para uma atividade laboral” (Simões, Silva, 2013, p. 7).

A entrada no ensino superior se dá por meio de uma avaliação, que pode ser o vestibular – exame realizado, em geral, pela própria instituição –, ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado pelo Ministério da Educação. As escolas de ensino médio têm dado tanta importância a esses exames que eles têm determinado a organização do ensino, o que está levando a uma aprendizagem dissociada da real necessidade dos estudantes, enfatizando o ensino através de “macetes” e dicas para melhor responder às questões do vestibular. Isso está levando também a um ensino médio completamente desvinculado do ensino fundamental e do ensino superior, sem auxiliar a preparação para a vida social, profissional e /ou universitária, mas apenas se preocupando com a preparação do jovem para o exame (D’Avila; Soares, 2003).

O vestibular, por outro lado, classifica apenas alguns, deixando de fora principalmente os que têm um histórico de reprovações nos ensinos fundamental e médio, devido a um sistema escolar excludente. Andrade (2012), analisando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009, afirma que o atraso escolar é uma das restrições de acesso de jovens brasileiros ao ensino superior, pois nesse ano 21% dos jovens de 18 a 24

anos não haviam completado o ensino fundamental, 27% não completaram o ensino médio, não configurando, portanto, população capacitada para o ingresso no ensino superior, e 33% concluíram o ensino médio, mas não ingressaram no ensino superior. A autora também analisou os dados dos participantes do ENEM de 2010, identificando que, dentre os inscritos, apenas 46,3% configuravam demanda qualificada para ter acesso ao ensino superior, ou seja, alcançaram 400 pontos no exame. Ela sugere que para aumentar o acesso dos jovens ao ensino superior seria necessário, primeiramente, aumentar o número de concluintes qualificados no ensino médio.

Outros fatores também estão relacionados à reprovação nos exames de seleção para universidades, como o fato de que os jovens, no momento de busca pelo sucesso, têm suas expectativas em relação ao aproveitamento no exame aumentadas, por receio de não serem bem sucedidos neste processo, o que pode levar ao aumento de sintomas de ansiedade e estresse. Paggiaro e Calais (2009) encontraram manifestações de estresse em 67,7% dos alunos de cursos pré-vestibulares pesquisados, e Rocha, Ribeiro, Pereira, Aveiro e Silva (2006) encontraram indicativos de transtorno

depressivo em estudantes do ensino médio de um colégio particular, com predomínio dos sintomas na amostra feminina.

Além desses fatores, o futuro desses jovens também está associado a fatores econômicos e sociais. A pesquisa feita por Oliveira, Pinto e Souza (2003), analisando a perspectiva de futuro de adolescentes de diferentes classes sociais, mostrou que para aqueles que faziam parte do grupo mais privilegiado economicamente, o ensino superior seria uma extensão natural do ensino médio, o que traria como consequência o prolongamento da adolescência, o prolongamento da trajetória escolar e o adiamento da inserção no mundo do trabalho. Para estes jovens, o trabalho não é uma questão de urgência, mas algo em que se busca realização pessoal e financeira. Por outro lado, os jovens de renda mais baixa se mostraram indefinidos quanto à escolha de uma profissão, pois para eles a qualificação profissional foi vista como um meio de acesso a uma atividade remunerada, consoante ou não com suas preferências pessoais, e a universidade constitui uma meta que, embora valorizada, é vista como inalcançável.

Assim, o aumento das expectativas em relação à aprovação no exame vestibular, a elevação de

sintomas de ansiedade e estresse, a sensação de que a escola pode não tê-los preparado bem o suficiente, o receio de ser reprovado e ter que dedicar mais um ano de sua vida a essa preparação para o exame, podem fazer com que jovens do ensino médio recorram a cursinhos pré-vestibulares para auxiliá-los nesta preparação ou para suprir sua má formação, independente da pretensão de cursar uma universidade. No entanto, uma grande pressão é exercida sobre os alunos nessas instituições, pois estes têm pouco tempo para se preparar para as provas e, se falharem, precisarão dedicar mais um ano de suas vidas à empreitada (Paggiaro; Calais, 2009).

Nesse contexto, a pesquisa aqui apresentada objetivou analisar a percepção de diferentes alunos sobre a importância de a escola os preparar para os objetivos do ensino médio preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Este documento foi escolhido pois é ele que orienta a organização e o funcionamento das instituições escolares. Para atingir o objetivo foi realizada uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, utilizando um instrumento que coletou informações sobre a percepção de diferentes jovens sobre esse tema.

Método

A pesquisa desenvolveu-se por meio de um estudo qualitativo com alunos de uma escola pública, uma escola privada, uma escola profissionalizante da rede federal, um cursinho popular preparatório para o vestibular e um cursinho privado preparatório para o vestibular, todos da cidade de Fortaleza - CE. A escolha por este público se deu pela tentativa de abarcar aqueles que passaram por toda a Educação Básica e estavam para finalizá-la, podendo assim melhor expressar sua opinião sobre a mesma. Decidiu-se por estudar instituições de naturezas distintas com o intuito de abranger jovens com percursos e situações socioeconômicas diferentes, a fim de garantir que o conjunto de informantes fosse diversificado e, assim, reunir múltiplas realidades, possibilitando a apreensão de semelhanças e divergências.

A coleta de dados foi feita de forma coletiva em sala durante um período de aula dos alunos. Os estudantes receberam o questionário e foram solicitados a responder às questões formuladas. Antes da aplicação foi dada uma breve explicação sobre os objetivos e as considerações éticas do

estudo, inclusive a garantia do anonimato. Também foi solicitado que os estudantes assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O instrumento de coleta de dados é composto por questões relacionadas às características biológicas (sexo, idade); os projetos para o ano seguinte à participação no estudo (ingressar em um curso superior, ingressar em um curso técnico, ingressar em um cursinho preparatório para o vestibular, trabalhar, ainda não sabe); percepção sobre a importância de a escola preparar para as finalidades do ensino médio preconizadas pela LDB (prosseguir nos estudos, preparar para o trabalho, aprimorar como pessoa humana, compreender fundamentos científico-tecnológicos), com critérios variando entre nada importante, pouco importante, importante o suficiente e muito importante; percepção sobre como a escola os preparou para as finalidades preconizadas pela LDB; e sua autoavaliação como estudante (bom, médio, ruim).

É importante ressaltar que este estudo teve como propósito a exploração de uma tendência no comportamento estudantil, e não uma generalização para toda a população.

Resultados

Participaram do estudo 279 alunos, sendo 117 do sexo masculino e 159 do sexo feminino. A média de idade foi de 18,4 anos. Desses alunos, 2,6% se avaliaram como alunos ruins, 64,3% como alunos medianos e 33,0% como bons alunos.

Do total de alunos, 44 estavam matriculados na escola pública, 35 na escola privada, 10 na escola profissionalizante, 106 no cursinho popular e 84 no cursinho privado. A grande diferença entre o número de sujeitos em cada tipo de instituição deveu-se primeiro às características da instituição pesquisada, e também ao número de alunos disponíveis em cada uma delas para participar da pesquisa.

Sobre os projetos para o ano seguinte, 60,3% das respostas indicaram o ingresso no ensino superior, 25,0% o ingresso no mundo do trabalho, 9,2% o ingresso em um cursinho preparatório para o vestibular, 5,1% em um curso técnico, e 0,2% dos alunos ainda não sabe o que fará.

Ao separar os resultados por tipo de instituição, percebe-se que a instituição com o maior percentual de alunos que desejam ingressar no curso superior é a escola pública, com 53,7%, e o menor percentual de alunos é da escola profissionalizante,

com 28,5%. Quanto à opção ingressar em um curso técnico, o maior contingente de resposta está na escola privada, com 11,3%, e o menor na escola profissionalizante, com nenhuma resposta. Sobre a opção ingressar em um cursinho preparatório para o vestibular, 21,4% dos alunos da escola profissionalizante assinalaram esta opção, e apenas 7,4% da escola pública. Sobre a opção trabalhar, 35,7% dos alunos da escola profissionalizante assinalaram, e apenas 20,7% da escola privada. A opção ainda não sei foi marcada por 14,2% dos alunos da escola profissionalizante, o maior percentual, e apenas 0,7% da escola privada.

Quando questionados sobre a importância de a escola os preparar para alguns aspectos da vida, os preconizados pela LDB (Brasil, 1996), como sendo os objetivos do ensino médio, foram obtidos os seguintes percentuais de respostas:

	Nada important e	Pouco important e	Important e o suficiente	Muito important e
Prosseguir nos estudos	0,7	1,0	11,4	86,6
Preparar para o trabalho	0,7	15,7	49,8	32,9
Aprimorar como pessoa humana	0,3	7,5	32,9	58,7
Compreende r fundamento s científico- tecnológicos	1,7	11,1	43,7	43,0

Observa-se que 98% dos alunos considera importante ou muito importante que a escola possa prepará-los para prosseguir nos estudos. Este foi o aspecto com maior percentual de atribuição de importância, sendo seguido por aprimorar como pessoa humana (91,6%), compreender fundamentos científico-tecnológicos (86,7%) e preparar para o trabalho (82,7%).

Preparar para prosseguir nos estudos foi considerado importante ou muito importante por 100% dos alunos da escola pública, da escola profissional e cursinho privado, por 96,1% do cursinho popular e por 94,2% da escola privada. Preparar para o trabalho é importante para 86,3% dos alunos da escola pública, o maior percentual, e apenas para 70% da escola profissionalizante. A instituição onde os alunos atribuíram mais importância a aprimorar como pessoa humana foi no cursinho popular (98%) e menos importância foi na escola profissional (70%). Já compreender os fundamentos científico-tecnológicos é importante para 100% dos alunos da escola profissionalizante e para 83,9% do cursinho popular.

Quando os alunos foram questionados sobre como a escola os preparou para esses aspectos foram encontradas as seguintes proporções:

	Não preparou nada	Preparou pouco	Preparou o suficiente	Preparou muito
Prosseguir nos estudos	1,4	18,2	40,1	39,7
Preparar para o trabalho	15,0	37,9	32,9	13,2
Aprimorar como pessoa humana	2,8	24,7	39,7	31,1
Compreender fundamentos científico-tecnológicos	11,4	29,3	39,7	18,6

Essas respostas mostram que, para a maioria dos alunos, a escola não os preparou o suficiente para estes aspectos. O aspecto que os alunos se sentiram pouco ou nada preparados foi para o trabalho (52,9%), seguido de compreender os fundamentos científico-tecnológicos (40,7%), aprimorar como pessoa humana (27,5%) e prosseguir nos estudos (19,6%).

O aspecto que os alunos se sentiram mais bem preparados foi para prosseguir nos estudos, e os

alunos da escola pública foram os que mais se sentiram preparados para este aspecto (95,5%). Os que se sentiram menos preparados foram os do cursinho popular, somente 72,8% afirmaram que a escola os preparou bem para prosseguir nos estudos. Na preparação para o trabalho, 66,6% do cursinho privado não se sentiram preparados e 30% da escola profissionalizante. O maior contingente de alunos que não se sentiu bem preparado como pessoa humana foi da escola profissionalizante, com 40%, e os que mais se sentiram preparados foram da escola pública, onde só 9% não se sentiram preparados. Para compreender os fundamentos científico-tecnológicos, 52,3% do cursinho privado perceberam que a escola não os preparou bem, enquanto só 10% da escola profissionalizante não se sentiram preparados.

Discussões

A diversidade e a transversalidade afetam a experiência juvenil contemporânea e incidem sobre a relação destes com a instituição escolar. Enquanto para alguns jovens estudantes a escola representa uma obrigação imposta pelos pais ou sociedade, para

outros estudar está diretamente relacionado à inserção no mercado de trabalho. Alguns valorizam a escola, considerando os aprendizados que ela proporciona para a vida, e para outros o valor da escola está no fato de ser um lugar em que fazem amizades e se relacionam. A escola também pode ser um abrigo protetor em meio a territórios de moradia ameaçadores à própria vida. Para jovens de classe média, filhos de pais escolarizados, uma longa escolarização é algo esperado, enquanto para jovens das camadas populares as experiências dos pais e de amigos nem sempre acenam para um futuro promissor a partir da escolarização, e, muitas vezes, esta se configura num investimento de alto risco (Carrano, Damasceno e Tafakgi, 2013).

Isso pode ser percebido nos resultados apresentados nesta pesquisa, em que 60,3% das respostas dos jovens indicam o projeto de ingressar em um curso superior, mas 39,7% indicam outra opção. Esses jovens também sinalizaram que prosseguir nos estudos seria a função mais importante da escola, e 80,4% afirmaram que a escola os preparou muito ou o suficiente para isso. Por outro lado, o aspecto que os alunos mencionaram como sendo o menos importante foi a preparação para o trabalho, apenas 82,7% considerou importante

ou muito importante, e estes mesmos jovens afirmaram que esta foi a finalidade para a qual a escola menos os preparou, com apenas 47,1% se sentindo preparados.

Esses dados são corroborados pela pesquisa de Charlot e Reis (2014) com jovens e adultos dos turnos vespertino e noturno de uma escola de ensino médio. Quando indagados sobre a prioridade de formação no ensino médio, na visão de 51% dos participantes da tarde e 46% da noite a prioridade deve ser formar para o ingresso no ensino superior; 38% dos estudantes do vespertino e 42% do noturno consideraram como prioridade formar para o mercado de trabalho; e 11% do vespertino e 12% do noturno consideraram o desenvolvimento do sujeito como ser humano e cidadão. Entretanto, esses jovens e adultos consideram que aprenderam pouco na escola, o que pode os impedir de realizar o ingresso na universidade, um projeto mais presente entre os alunos do turno vespertino.

Nesse mesmo sentido, a pesquisa de Brito, Aguiar e Tenório (2012) mostrou que entre os alunos que ao final do ensino médio pretendiam apenas estudar, a escolha do curso superior recaiu no que os autores chamam de cursos clássicos (direito, medicina, engenharia), e entre os que desejavam

estudar e trabalhar foi verificada a preferência por cursos não clássicos, que são oferecidos geralmente no turno noturno. A variável reprovação também interferiu na escolha do curso, pois os alunos com reprovação apresentaram maior tendência a escolher os cursos não clássicos, enquanto os alunos sem reprovação optaram pelos cursos clássicos.

A pesquisa de Sparta e Gomes (2005) também confirma que o jovem tem atribuído grande importância ao ingresso na educação superior (86,2% escolheram esta opção), seja o jovem de escola pública ou privada, sendo maior a opção dos jovens de escola privada (95,4% versus 77,0% da pública). Os autores identificaram que seria essa a opção da maioria dos jovens pesquisados, em comparação com outras opções como fazer curso pré-vestibular, curso profissionalizante ou ingressar no mercado de trabalho. Um fato relevante na pesquisa foi que a escolaridade parental é uma variável de influência sobre a escolha dos jovens, pois os filhos de pais com ensino superior foram os que mais escolheram a alternativa vestibular.

Esses dados foram semelhantes aos encontrados na presente pesquisa, pois em todas as instituições, mesmo com percentuais diferentes, as opções seguiram a seguinte ordem de preferência:

ingressar no ensino superior; trabalhar; ingressar em um cursinho preparatório para o vestibular; ingressar em um curso técnico. Apenas na escola profissionalizante a primeira opção dos alunos foi ingressar no mercado de trabalho e a segunda opção foi ingressar em um curso superior. No entanto, essa diferença de resultado pode ser devida ao pequeno número de alunos pesquisados e não ao tipo de instituição.

É interessante pontuar que entre todas as instituições os alunos da escola pública foram os que mais apontaram o desejo de ingressar em um curso superior (53,7%) e estes também afirmaram com maior frequência que esta é a função mais importante da escola. Esses dados podem nos indicar que como afirmam Castro e Tavares Júnior (2016), as origens sociais influenciam, mas não determinam as trajetórias educacionais dos indivíduos, pois é possível observar que muitos jovens, mesmo pertencendo a classes sociais menos favorecidas, almejam os níveis educacionais mais elevados e a esperada mobilidade social, mesmo sem os meios ideais para persegui-los.

A importância atribuída ao ingresso na educação superior também pode ser a manifestação de um desejo de ascensão social das classes

populares, valorizando as profissões de nível superior e desvalorizando outras formas de ocupação, pois, diferentemente da entrada no curso técnico que visa à empregabilidade, a entrada no nível superior de ensino é vista como meio certo de se obter ascensão social (Sparta; Gomes, 2005). No entanto, essa grande demanda por ensino superior faz aumentar o número de jovens que não conseguem vagas nas universidades, o que tem fortalecido o desenvolvimento de cursinhos pré-vestibulares. Mas outra razão para os jovens procurarem essas instituições poderia ser a busca por preencher as lacunas da sua formação básica (Suficier, Muzzeti, Reina, 2013), o que pode ser observado no número de alunos dos cursinhos preparatórios para o vestibular que mostraram diferentes opções para o ano seguinte que não o ingresso na educação superior (48,3% no cursinho privado e 51,2% no cursinho popular).

Como já citado, as escolas de ensino médio têm dado grande ênfase à preparação para o ingresso no ensino superior, e conseqüentemente menos ênfase à preparação para o trabalho e para a cidadania. Segundo Sparta e Gomes (2005), a preocupação central das escolas em preparar para o vestibular empobrece o estímulo ao comportamento

exploratório vocacional e ao desenvolvimento de projetos profissionais entre os jovens, o que os leva a fazer escolhas baseadas em fantasias e estereótipos.

Assim, a formação para o mercado de trabalho tem sido feita apenas por meio do ensino médio integrado ao ensino profissionalizante. Essa modalidade é ofertada por instituições federais, estaduais ou privadas em parceria com o Estado. Sua abrangência ainda é limitada pelo seu alto custo, mas, devido à qualidade do ensino, alguns autores o consideram uma boa alternativa para ingresso no mundo do trabalho (Pereira, Teixeira, 2008). Um dos problemas dessa modalidade de ensino é que leva o adolescente a fazer uma escolha profissional muito jovem, com 13 ou 14 anos, e se for feita uma escolha equivocada pode levar à evasão, um custo para a escola e um desperdício de tempo do aluno (Trigueiro, Duarte, 2013).

No entanto, Melo e colaboradores (2009), em pesquisa realizada com jovens concluintes de um curso profissionalizante, perceberam que o interesse dos jovens em procurar esse curso era de se “qualificar para o mercado que está competitivo e exigente” (p. 17), e seu desejo era de “sair direto para o mercado de trabalho” (p. 18), o que pode até se sobrepor a interesses individuais e familiares de

ingressar no ensino superior. Nessa mesma direção, os jovens da escola profissionalizante da presente pesquisa também foram os que mais apontaram a opção ingressar no mercado de trabalho, e foram também os que mais se sentiram preparados para o trabalho.

O terceiro aspecto para o qual o ensino médio deve formar é para a cidadania. A escola deve aprimorar o educando como pessoa humana, formando-o eticamente e desenvolvendo sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico. Ou seja, a escola deve buscar a omnilateralidade, que diz respeito à “formação integral do ser humano, 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” (Moraes et al, 2013, p.34).

Essa formação humana integral é necessária porque na sociedade em que vivemos, marcada por práticas sociais excludentes e por uma educação escolar tradicionalmente assentada na dominação e no controle sobre os indivíduos, pensar uma educação voltada para a emancipação passa, necessariamente, por tomar como objetivo uma formação voltada para a reflexão e para a crítica. Ela

deve se pautar na capacidade de o indivíduo tornar-se autônomo intelectual e moralmente e de ser capaz de interpretar as condições histórico-culturais da sociedade em que vive (Simões, Silva, 2013).

No presente estudo, aprimorar como pessoa humana foi o segundo ponto mais citado pelos estudantes como sendo importante que a escola os prepare, e também foi o segundo ponto que os alunos se sentiram mais preparados. Isso é consoante com a pesquisa de Borges (2009) com alunos do ensino médio, que mostrou que todos os alunos entrevistados consideraram estar recebendo uma formação para exercer a cidadania. No entanto, quando questionados sobre o que significa cidadania para eles, a maioria disse que se resume a exercer seus direitos e deveres, e somente três alunos disseram que ser cidadão é usar de criticidade para analisar os fatos existentes na sociedade e participar ativamente da vida política do país.

Com isso, essas dificuldades enfrentadas pela escola para garantir o acesso e a permanência dos jovens e garantir que o ensino médio tenha uma identidade clara e que possa formá-los tanto para o ensino superior quanto para o trabalho e para a cidadania, tem se mostrado, particularmente, na

queda de sua qualidade, conforme apresentam diversas avaliações e índices.

Alavarse e Gabrowski (2013) analisaram os dados do Saeb sobre o ensino médio desde 1995, e mostraram que os resultados dos alunos de escolas estaduais estão muito abaixo do nível adequado em matemática. Mesmo os alunos de escolas privadas, na média, não atingem esse patamar. Em língua portuguesa, os alunos de escolas estaduais ficam abaixo do valor adequado, e os de escolas privadas ficam um pouco acima.

Quando comparados com outros países esses dados são ainda mais preocupantes. Charlot e Reis (2014) citam informações da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) que apontam que, em 2010, 82% dos adultos de 25 a 34 anos dos países participantes da pesquisa tinham diploma do ensino médio (geral ou profissional) ou acima, enquanto no Brasil somente 53% dos adultos tinham. Já em relação ao diploma de ensino superior no Brasil, só 12% dos adultos de 25-34 anos possuíam, enquanto a média mundial é de 38%. Isso mostra que em muitos países a conclusão do ensino médio é o nível normal de escolarização, e mais de um terço da população adulta jovem já conseguiu um

diploma superior, enquanto o Brasil está em atraso em relação a essa aquisição.

Isso ocorre porque, como já exposto, muitos jovens com idades entre 15 e 17 anos, os quais deveriam estar cursando o ensino médio, quando não estão fora da escola estão em situação de defasagem escolar, fato que se agrava entre os jovens em condições sociais desfavoráveis, isto é, entre os mais pobres, não brancos, cujos pais têm pouca escolarização, ou sequer tiveram oportunidades educacionais. Em contrapartida, segundo Castro e Tavares Júnior (2016), a maioria dos alunos que chegam ao terceiro ano do ensino médio são os que nunca foram reprovados, ou foram reprovados poucas vezes, pois o sistema escolar tem funcionado como um funil, em que muitos ingressam, mas poucos conseguem concluir, especialmente de forma regular e sem distorção idade/série, principalmente os alunos em condições sociais desfavoráveis.

Nessa perspectiva, muito ainda precisa ser feito para viabilizar o direito à educação desses alunos, pois é preciso ter em mente que a progressiva expansão do ensino médio trouxe o desafio de enfrentar uma maior heterogeneidade do corpo discente e uma mudança do perfil do alunado (Neubauer et al, 2011). Por isso,

é preciso compreender esse processo e adequar a escola pública para receber este seu novo público, nem sempre consciente do que pode esperar dela, para promover sua qualificação para o trabalho digno, a continuidade nos estudos, a participação social e política, enfim, para a realização pessoal com cidadania plena. (Menezes, 2001, p. 201).

Conclusões

A situação educacional dos jovens brasileiros é um misto de avanços, problemas, desigualdades e desafios. Os avanços se referem ao fato de que os jovens atualmente passam mais tempo na escola e têm maior escolaridade que os adultos. Contudo, há desigualdades expressivas no acesso à educação (por faixa de renda, raça/cor, rural e urbano, região do país), e problemas com a qualidade do sistema educacional. Nos últimos anos tem-se obtido sucesso na entrada dos alunos na escola, porém, à medida que os anos passam, há uma estagnação preocupante, especialmente na retenção dos estudantes nas séries finais do ensino fundamental, na inadequação idade-

série do ensino médio e nas baixas taxas de sucesso no ensino médio.

Nesta pesquisa buscou-se investigar a percepção de diferentes alunos da cidade de Fortaleza - CE sobre a importância de a escola os preparar para os objetivos do ensino médio preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Com a análise das respostas, percebeu-se que a escola brasileira de ensino médio, para a maioria dos alunos abordados, não tem conseguido cumprir todos os objetivos propostos, sendo que eles mais se sentiram despreparados para o trabalho e para compreender os fundamentos científico-tecnológicos. O ponto que eles mais se sentiram preparados e que também consideraram como sendo o mais importante foi a possibilidade de prosseguir nos estudos, o que corrobora com a discussão apresentada do caráter enciclopédico da escola, bem como a característica do ensino médio de ser um trampolim para o ensino superior.

Conhecer melhor o perfil desses jovens alunos de ensino médio pode ajudar as escolas a melhor se adaptarem a eles, pois é necessário continuar refletindo sobre a relação com o mercado de trabalho, com o Ensino Superior e com a educação

pensada em termos mais amplos, vinculada às noções de autonomia e cidadania.

Por fim a presente pesquisa também se mostrou importante tendo em vista que análises relacionadas às características do ensino médio não são frequentes, sendo necessária a realização de novos estudos para melhor entender o que esses jovens pensam sobre o assunto.

Referências

ALAVARSE, Ocimar; GABROWSKI, Gabriel. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno VI: avaliação no ensino médio**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

ANDRADE, Cibele Yahn. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Revista Ensino Superior, 2012**. Campinas: UNICAMP. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>. Acesso em: 09 de setembro de 2013.

BORGES, Adriana Cristina. O ensino integrado e a formação para o mercado de trabalho. In: **II Simpósio Estadual sobre a Formação de**

Professores de Sociologia na Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59. (2009, 11 de novembro).

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRITO, Renata Alves de; AGUIAR, Wagner José de; TENÓRIO, Alexandro Cardoso. Escola, trabalho e ensino superior: o que orienta a trajetória acadêmica dos alunos do ensino médio? In: **VI colóquio internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão – SE, 2012.

CARRANO, Paulo; DAMASCENO, Patrícia Abreu; TAFACKI, Cristina. **A escola tem tudo o que precisamos. O Facebook tem tudo o que gostamos: estudo de caso sobre as redes sociais de internet numa escola pública de Ensino Médio.**

2013 Disponível em:
<http://www.emdialogo.uff.br/content/escola-tem-tudo-o-que-precisamos-o-facebook-tem-tudo-o-que-gostamos-estudo-de-caso-sobre> Acesso em: 5 de novembro de 2014.

CASTRO, Vanessa Gomes de; TAVARES JÚNIOR, Fernando. Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio.

Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 239-258, jan./mar. 2016.

CHARLOT, Bernard; REIS, Rosemeire. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. In: KRAWCZYK, Nora. (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

D'AVILA, Geruza Tavares; SOARES, Dulce Helena Penna. Vestibular: fatores geradores de ansiedade na “cena da prova”. **Revista brasileira de orientação profissional**, 4 (1/2), 105-116, 2003.

MELO, André Lins de; GUIMARÃES, André Rodrigues, BARLETA, Ilma de Andrade; CORREIA, Jaqueline Cruz. Perspectivas dos alunos sobre o ensino médio integrado no Amapá: formação integral ou enquadramento ao mercado de trabalho? **Trabalho & Educação**, v. 18, n. 3, p. 9-23, 2009.

MENEZES, Luiz Carlos de. O novo público e a nova natureza do ensino médio. **Estudos avançados**. v. 15, n. 42, 2001.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; MOURA, Dante Henrique; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa e. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I: ensino médio e formação humana integral**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

NEUBAUER, Rose; DAVIS, Cláudia; TARTUCE, Gisela Lobo; NUNES, Marina. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 11-33, 2011.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; PINTO, Raquel Gomes; SOUZA, Alessandra da Silva. Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, n. 1, p. 16-27, 2003.

PAGGIARO, Patrícia Bergantin Soares; CALAIS, Sandra Leal. Estresse e escolha profissional: um difícil problema para alunos de curso pré-vestibular. **Contextos clínicos**, v. 2, n. 2, p. 97-105, 2009.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a Educação Básica na LDB: o que permanece e o que muda. In BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

PILETTI, Nelson. **Ensino de 2º grau: educação geral ou profissionalização?** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

ROCHA, Thiago Humberto Rodrigues; RIBEIRO, João Eduardo Caixeta; PEREIRA, Gilberto de Araújo; AVEIRO, Cristiana Chaves; SILVA, Liliane

Cristina de Além-Mar e. Sintomas depressivos em adolescentes de um colégio particular. **Psico-USF**, v. 11, n. 1, p. 95-102, 2006.

SIMÕES, Carlos Artexes; SILVA, Monica Ribeiro da. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

SPARTA, Mônica; GOMES, Willian. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista brasileira de orientação profissional**, v. 6, n. 2, p. 45-53, 2005.

SPEYER, Anne Marie; CASTEJÓN, Agostinho; FÁVERO, Leônida; SOUZA, Djanira de. **Educação para o trabalho- Reflexões sobre o 2º grau. Pareceres do Conselho Federal de Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

SUFICIER, Darbi Masson; MUZZETI, Luci Regina; REINA, Fábio Tadeu. Trajetória social de alunos de um curso pré-vestibular popular. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 629-649, 2013.

TRIGUEIRO, Emilia Suitberta de Oliveira; DUARTE, Maria Lucileide Costa. Escolha profissional do jovem: seus desafios e possibilidades In: **XI CONPE Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. Uberlândia, 2013.

PARA QUÊ QUALIFICAÇÃO NO RURAL? AS OPORTUNIDADES DOS EDUCANDOS DO CURSO RESIDÊNCIA JOVEM DA UFMG – CAMPUS MONTES CLAROS

Helder dos Anjos Augusto⁶⁴

Cristh Ellen Ferreira Pinheiro⁶⁵

Giliarde de Souza Brito⁶⁶

Cledinaldo Aparecido Dias⁶⁷

Luciano Vieira Lima⁶⁸

RESUMO: O objetivo desta pesquisa consistiu em analisar o perfil dos educandos matriculados no curso Técnico em Gestão de Organizações Rurais e Cooperativismo – Residência Jovem da Universidade Federal de Minas Gerais – Campus Montes Claros, onde especificamente visou conhecer as expectativas dos jovens inseridos no curso; analisar a organização produtiva dos assentamentos /acampamentos /comunidades rurais; e identificar, na visão destes jovens, a contribuição do curso Residência Jovem para sua inserção nas linhas de produção de sua comunidade. Para o alcance dos objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa descritiva de caráter quantitativo e qualitativo, realizada através de pesquisa

⁶⁴ Doutor em Demografia – Universidade Federal de Minas Gerais

⁶⁵ Mestranda em Sociedade, Ambiente e Território – Universidade Federal de Minas Gerais

⁶⁶ Mestre em Ciências Agrárias – Universidade Federal de Minas Gerais

⁶⁷ Doutorando em Administração – Universidade de Brasília

⁶⁸ Mestrando em Sociedade, Ambiente e Território – Universidade Federal de Minas Gerais

bibliográfica, documental e pesquisa de campo. O curso em estudo tem como principais vertentes metodológicas a Pedagogia da Alternância e a Cooperação. Atualmente conta com a participação de jovens rurais, das regiões Centro-Oeste e Sudeste do Brasil, com destaque ao Distrito Federal, Goiás e Minas Gerais. A faixa etária dos jovens varia de 15 a 29 anos, sendo o sexo feminino predominante e a maioria de nível médio de educação. Contudo, as perspectivas observadas vão de encontro com a proposta do curso Residência Jovem, a qual consiste em fortalecer a juventude rural com a finalidade de assegurar a permanência destes no campo. Palavras-chave: Juventude; Educação do Campo; Desenvolvimento Rural.

1 Introdução

O curso Técnico em Gestão de Organizações Rurais e Cooperativismo – Residência Jovem corresponde a uma proposta aprovada através do Edital MCTI/MDA-Incra/CNPq Nº 19/2014. O público alvo consiste em jovens provenientes da zona rural que visem contribuir para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária, da agricultura familiar e comunidades tradicionais. A abrangência versa as regiões Centro-Oeste e Sudeste do Brasil, com destaque ao Distrito Federal, Goiás e Minas Gerais.

A proposta do curso se sustenta a partir da Pedagogia da Alternância e da Cooperação, as quais

orientam e substanciam uma forma diferenciada de atuação pedagógica com o objetivo de conciliar a teoria e a prática, valorizando o conhecimento prévio dos educandos e a troca de experiências.

Diante da proposta do curso e da realidade das localidades dos educandos, têm-se as seguintes indagações: Para quê qualificação de jovens nestas localidades rurais? Quais as perspectivas destes jovens frente ao mercado de trabalho?

Para responder às questões propostas, a presente pesquisa teve como objetivo analisar o perfil dos educandos matriculados no curso Técnico em Gestão de Organizações Rurais e Cooperativismo – Residência Jovem da Universidade Federal de Minas Gerais, onde especificamente visou conhecer as expectativas dos jovens inseridos no curso; analisar as potencialidades produtivas dos assentamentos/acampamentos/comunidades rurais; e identificar, na visão destes jovens, a contribuição do curso Residência Jovem para sua inserção na produção agrícola de sua região.

2 Metodologia

Para o alcance dos objetivos propostos buscou-se realizar uma pesquisa descritiva, de caráter

qualitativo e quantitativo, onde foram agrupados aspectos de ambas perspectivas, sendo que os qualitativos abrangem a análise dos métodos pedagógicos abordados no curso em estudo; e os quantitativos compreenderam o estudo do perfil dos educandos matriculados e suas perspectivas profissionais.

As técnicas de pesquisa utilizadas neste estudo envolveram a pesquisa bibliográfica, abordando um estudo sobre a juventude do Brasil, a educação do campo e a pedagogia da alternância; a pesquisa documental, abarcando um estudo sobre a proposta do curso, dados dos educandos matriculados, o material de relatoria das atividades realizadas no campo durante o Tempo Comunidade; bem como a pesquisa de campo, através da qual foi feita uma aplicação de questionário semiestruturado, aplicado a 90% dos matriculados no curso, com o objetivo de identificar aspectos relacionados ao seu perfil, a produção realizada em suas localidades, suas perspectivas frente ao mercado de trabalho e suas expectativas com o curso.

3 Juventude rural: migração e realidades

A juventude rural é a parcela de população que, geralmente, tende a migrar ou deslocar das áreas rurais. Segundo Troian (2014, p.19) “os jovens dos espaços rurais têm menos autonomia, acesso a educação e atividades de lazer que os jovens dos espaços urbanos” e, conforme o autor, são itens essenciais na formação desses jovens, onde a saída para a cidade tem a motivação em suprir essas carências. Contudo, o autor contempla a ideia de que ações com foco em territórios rurais devem priorizar a educação, abarcando as carências citadas, a fim de reduzir os processos migratórios, pois um terço dos residentes em espaços rurais é jovem.

Os motivos dominantes que influenciam o ato migratório são principalmente de natureza econômica. Essa afirmação por muito tempo foi defendida por estudiosos do assunto e é defendida por governos que investem em políticas públicas de permanência da população. Assim, os sujeitos têm motivações alicerçadas em uma condição de escassez econômica em seu local de origem ou aparecimento de condições econômicas mais atraentes em outros espaços geográficos. A natureza econômica como motivadora do ato migratório foi inicialmente um

argumento abordado por Ravenstein, em 1885 (SOARES, 2002). Nos começos do século XXI, as motivações para o ato migratório são entendidas por diversos autores como sendo de diversas naturezas (MATOS, 1997; RIBEIRO *et al.* 2004). Assim, fatores de expulsão ou de atração são usados para abarcar as circunstâncias que influenciam o ato migratório (MATOS; BRAGA, 2004; SILVA; MENEZES, 2007).

Durhan (1973, p. 112) analisa as motivações que levam o trabalhador rural a sair do seu local de origem rumo à cidade. Segundo estudos da autora, as pessoas migram “para melhorar de vida” e “porque a roça era muito difícil”. Outros autores indicam que, também, a roça ou o roçado não dava mais condições para a reprodução social das famílias, devido aos processos de cercamento de terras e, consecutivamente, privação por parte dos fazendeiros, da condição de reprodução social das famílias (DAYRELL, 2000; SANTOS *et al.*, 2010).

Woortmann (1990) sustenta que o ato de migrar para outro espaço geográfico tem distinções entre modalidades. Assim, são categorizadas três modalidades de migração: a migração pré-matrimonial do filho; aquela do chefe de família, de tipo circular e a emigração definitiva. São

movimentos considerados como “viagem” ou de “saída”.

A migração definitiva analisada por Woortmann (1990) cria, segundo análises de Marandola Jr e Gallo (2009), processo de desterritorialização, ou seja, o migrante rompe com atributos antes executados e vividos no rural.

O divisor de águas desse processo são as décadas de 1960 e 1970. Isso porque, na década de 1960, o urbano respondia por 45% do total da população brasileira e na década de 1970, o urbano era 56 % da população total. Assim, na década de 1970, conforme a Tabela 1, o urbano passou a ter mais população que o rural (MARTINE; CAMARGO, 1984). Entraram em ação ao mesmo tempo fatores de atração e expulsão: a industrialização do rural expulsava para o urbano e o urbano atraía, uma vez que disponibilizava trabalho para os migrantes vindos do rural.

Tabela 1 – População, de acordo com a definição oficial de urbanos. 1940-1980

Ano base	População urbana (em 1000 hab)	População rural (em 1000 hab)	População urbana (%)
1940	12.880	28.356	31.2
1950	18.783	33.162	36.2
1960	32.005	38.988	45.1
1970	52.905	41.604	55.9
1980	80.436	38.566	67.6

Fonte: IBGE – Censos Demográficos, citados por Menezes e Alfredo, 1986.

Analizando o censo demográfico de 2010, Barcellos (2012, p. 1) conclui que no ano de 2000 a população rural “era de 31.835.143 dos quais cerca de 9 milhões eram de faixa etária jovem. Em 2010 havia 29.830.007 habitantes com 8 milhões de jovens” (IBGE, 2010).

O rural, de 2000 a 2010 perdeu um quantitativo significativo de população; especificamente de jovens. Assim, é necessário intervenção dos governos, das instituições públicas envolvidas com a temática rural unirem esforços para garantir a permanência dessa população no meio rural. Essa garantia deve ser acompanhada de políticas públicas de geração de emprego e renda; políticas educacionais que ensina o contexto rural vivido pelos jovens e ações de pesquisas para entender o contexto e motivações das migrações.

Segundo Magno et. al (2011, p.307) em 2005 foi criando a Política Nacional de Juventude; na análise do autor “tal política tem como objetivo organizar as ações do governo, criando programas para melhorar a qualidade de vida dos jovens brasileiros nas áreas de educação, cultura, saúde e lazer”. Em pesquisas realizadas por Puntel et. al (2011) entre os problemas elencados no campo, destaca-se a falta de lazer e cultura, ausência de infraestrutura de saúde, dificuldade de acesso ao ensino, baixa remuneração, dificuldade para acessar crédito; fatores que limitam e dificultam a permanência dos jovens no espaços rurais.

A pauta para pensar políticas⁶⁹ para a juventude rural deve ser conduzida por todos os setores públicos e não governamentais; essas ações devem ser desde a garantia do acesso a terra para os jovens, além de políticas públicas de financiamento da produção, gerenciamento e comercialização da produção.

Todas essas políticas públicas disponibilizado pelo governo federal deveriam ser complementadas

⁶⁹ Programa PRONAF Jovem (produção); Programa Saberes da Terra (escolarização); Projeto Agente Jovem (produção e escolarização); Programa Nossa Primeira Terra (acesso a terra); Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) (escolarização e produção).

com outras políticas, projetos, programas ou ações desenvolvidas pelos governos estaduais e municipais em todo Brasil. De fato, todos esses mecanismos são idealizados para reter populações no campo especificamente os jovens.

O processo migratório é, portanto, um acontecimento que deve ser analisado não apenas do ponto de vista numérico, quantidade de pessoas que se deslocaram de uma região para outra. A análise deve ser feita, levando-se em consideração os diversos fatores que contribuem para a expulsão ou para a atração de população. As pessoas não se deslocam de uma área de nascimento pelo simples fato de não mais gostarem daquele local. Elas saem pelo motivo de não haver, no local de nascimento, condições e atrativos necessários ao seu desenvolvimento, como educação, saúde, lazer e oportunidade de trabalho para a família. A migração não é um fato isolado, de ordem individual, em que a decisão de ficar ou de sair de um determinado espaço geográfico é exclusiva do sujeito, mas sim de um processo estrutural do local de origem.

4 A educação no campo e a pedagogia da alternância

Ao tratar o tema Educação, Brandão (1981) a considera como algo presente no dia a dia de todos, a qual se manifesta em diferentes formas. Como crítica à visão ocidental de modelo e forma de educação, onde o conhecimento é transmitido por professores e em escolas, o autor afirma que a vertente ocidental não é a única existente, visto que a educação é encontrada em todos os tipos de sociedades e, desse modo, faz parte da construção, continuidade e legitimação de cada uma delas, ou seja, ela é encontrada a partir do momento em que há um repasse do saber comum necessário para a continuidade de costumes, tradições e crenças de cada uma.

Na perspectiva de outros modelos e formas de educação propostos por Brandão (1981), a Educação do Campo “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (CALDART 2009, p. 39).

Para Caldart (2009), a Educação do Campo consiste em um combate ao ‘atual estado de coisas’,

baseado em perspectivas práticas que expressa e produz concepções teóricas acerca da educação, com o objetivo de mudança não só de educação, mas da realidade do/no campo.

Nesse sentido, CALDART (2009, p. 42) afirma que a Educação do Campo compreende uma tradição emancipatória:

A Educação do campo, fundamentalmente pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica. E faz isso, diga-se novamente, menos pelos ideais pedagógicos difundidos pelos seus diferentes sujeitos e mais pelas tensões/contradições que explicita/enfrenta no seu movimento de crítica material ao atual estado de coisas (CALDART, 2009, p. 42).

Contudo, “a proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória

de lutas de suas organizações” (CALDART, 2004, p. 13).

Como alternativa metodológica de formação profissional do campo, a Pedagogia da Alternância surgiu na França, em 1935, como *Maison Familiale Rurale* (MFR), onde, conforme Ribeiro (2008), os tempos/lugares de aprendizado são alternados, sendo uma formação geral e técnica em regime de internato (Tempo de Instrução), em um centro de formação, e um trabalho prático na propriedade familiar e na comunidade (Tempo Trabalho).

As experiências de Pedagogia da Alternância no Brasil originaram em duas vertentes distintas, sendo elas as Escolas-Família Agrícola (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CRFs). Para Ribeiro (2008), tanto a iniciativa de criação quanto a nomenclatura das CFRs e das EFAs, explicitam diferenças nas origens de sua criação, mas que poderão, ou não, estar presentes nas experiências realizadas no Brasil. Nesse sentido, Ribeiro (2008) infere que essas iniciativas de educação camponesa resultem de uma construção a partir das práticas sociais dos trabalhadores, os quais reconhecem a importância do vínculo entre o estudo e o trabalho para o futuro dos filhos e, assim, confirma que a

pedagogia da alternância não é uma proposta oriunda de estudos acadêmicos.

5 O curso técnico em gestão de organizações rurais e cooperativismo – residência jovem

O curso Técnico em Gestão de Organizações Rurais e Cooperativismo – Residência Jovem visa qualificar jovens rurais que atuam nas áreas de assistência técnica, social e ambiental em associações, cooperativas e grupos informais de produção e comercialização, líderes comunitários que atuam nos processos de organização social das comunidades, por meio de dois eixos de formação: i) um eixo Formação Sociocultural, Pesquisa e Cooperação; ii) um eixo de Gestão Administrativa de Grupos, Associações e Cooperativas de jovens assentados, agricultores familiares e comunidades tradicionais, com ênfase em agroecologia e sustentabilidade na produção agrícola.

Este curso é financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, o qual corresponde a um Projeto aprovado através do Edital MCTI/MDA-Incra/Cnpq Nº 19/2014 - Fortalecimento Da Juventude Rural, pelo Processo 473194/2014-7.

O publico alvo consiste em jovens provenientes da Zona Rural que visem contribuir significativamente para o desenvolvimento dos assentamentos de Reforma Agrária, da agricultura familiar e comunidades tradicionais.

A proposta do curso se sustenta a partir de duas vertentes que orientam e substanciam de forma diferenciada a metodologia de atuação pedagógica em questão:

i) a Pedagogia da Alternância, responsável pelos processos que determinam metodologicamente os tempos pedagógicos, alternando, de forma dialógica e em um viés transformador, momentos de ensino-aprendizagem inter-relacionados entre os tempos escola e comunidade;

ii) a Cooperação, acompanhada da Agroecologia, entendidas como vertentes de suma importância sustentadas na formação do sujeito para além das cartilhas técnicas e puramente centrada na formação de mão de obra, mas, possibilitando que o profissional seja capaz de, coletivamente, pensar, criar, inovar e compreender os processos Agroecológicos como forma de construção de uma nova ciência, que supera a matriz agrícola atual, e integra os diferentes campos do conhecimento

científico, no estudo do sistema de produção agrícola e extrativista, a partir de uma perspectiva de sustentabilidade e cooperação.

O curso é composto por cinco etapas de Tempo Escola - TE, compreendendo os eixos de formação cultural e gestão, os quais são realizados nos espaços da Universidade Federal de Minas Gerais.



Figura 1 – Educandos em sala de aula durante o Tempo Escola.

Fonte: Pesquisa documental.

A grade curricular do curso contempla uma estrutura interdisciplinar, onde a gestão e o cooperativismo permeiam estudos emergentes sobre

a realidade rural do Brasil, totalizando uma carga horária de 675 horas, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Matriz Curricular do curso

Nome da Disciplina	Classificação		Carga Horária	
	OB(*)	OP	Teórica	Prática
Matemática	OB		30	-
Introdução ao Cooperativismo	OB		30	-
Introdução à Administração	OB		30	-
Questão Agrária e Desenvolvimento Rural	OB		30	
Seminário de Vivência I	OB		15	
Matemática Financeira	OB		45	
Constituição e Desenvolvimento de cooperativas	OB		30	
Gestão de Cooperativas	OB		30	
Seminário de Vivência II	OB		15	
Contabilidade e custos	OB		45	
Legislação Cooperativista	OB		30	
Elaboração e Análise de Projetos	OB		30	15
Seminário de Vivência III	OB		15	
Sistemas Gerenciais	OB		30	15
Governança Cooperativa e Intercooperação	OB		30	
Seminário de Vivência IV	OB		15	
Agroindustrialização – A produção no Campo	OB		45	-
Estágio Curricular	OB		15	105
Aspectos sociais dos processos cooperativos	OB		15	
Planejamento, Abastecimento e Soberania Alimentar	OB		15	-
Subtotais			540	135
Carga horária total			675 horas	

*Disciplina obrigatória.

Fonte: Pesquisa documental.⁷⁰

⁷⁰ Matriz Curricular extraída do Projeto Político Pedagógico do Curso - PPC.

Após cada TE, os educandos são encaminhados ao Tempo Comunidade – TC, no qual desenvolvem atividades relacionadas ao conteúdo aplicado em sala de aula no TE.

As etapas de Tempo Comunidade - TC são desenvolvidas a partir do acompanhamento da equipe de coordenação, professores e alunos bolsistas dos processos pedagógicos vinculados com a realidade social, ambiental e do trabalho do educando junto à sua localidade.

Durante as etapas de TC, os educandos desenvolvem atividades de apoio à cooperativas, associações e/ou organizações coletivas, nas quais aplicam na prática as ferramentas e os conhecimentos adquiridos durante o TE.



Figura 2: Jovens acompanhando atividade de cooperativa da sua localidade.

Fonte: Pesquisa documental, 2015.

As quatro etapas de Tempo Comunidade compreendem respectivamente:

- TC 1: Diagnóstico; Identificação de organização; linhas de produção dentro da localidade.
- TC 2: Organização de Empresas Sociais;
- TC 3: Elaboração de um projeto de comercialização;
- TC 4: Elaboração de um projeto de agroindústria.

Ao final de cada TC, os educandos desenvolvem um relatório de atividades contendo as experiências vivenciadas durante a etapa, bem como a avaliação do líder da organização na qual foi desenvolvido o TC, conforme formulário de avaliação desenvolvido pela coordenação do curso.

O curso tem quatro etapas de Tempo Comunidade intercaladas às cinco etapas de Tempo Escola, sendo um total de 690 horas.

5.1 Perfil dos educandos

O curso conta com 41 educandos matriculados, sendo estes provenientes das regiões Centro-Oeste e Sudeste do Brasil, com destaque ao Distrito Federal, Goiás e Minas Gerais (FIG. 3).

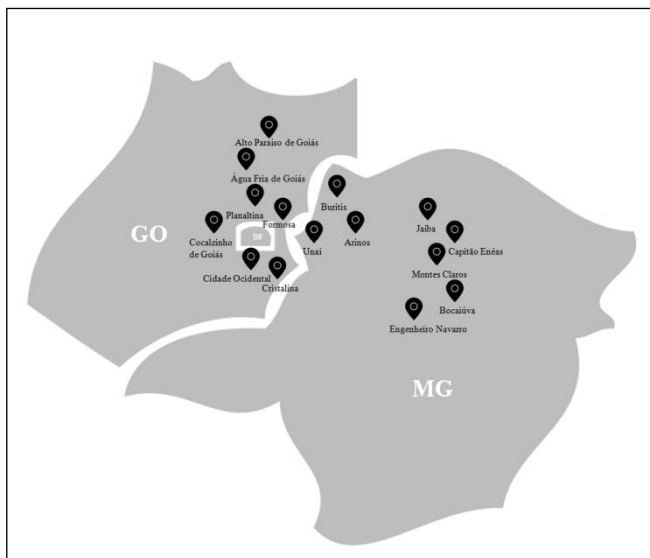


Figura 3 – Região de abrangência do curso

Fonte – Dados da pesquisa.

Os resultados da pesquisa de campo mostram que a maioria dos educandos é proveniente do estado de Minas Gerais (68,4%) e o restante do estado de Goiás (29%) e do Distrito Federal (2,6%). Dentre os pesquisados, predomina pessoas sexo feminino (55,2%), que possui ensino médio completo (51,4%) e ainda não exerce alguma atividade remunerada (70%).

Conforme o GRÁFICO 1, os educandos possuem idade entre 15 e 29 anos, sendo a faixa

etária predominante no curso de jovens de 15 a 18 anos.

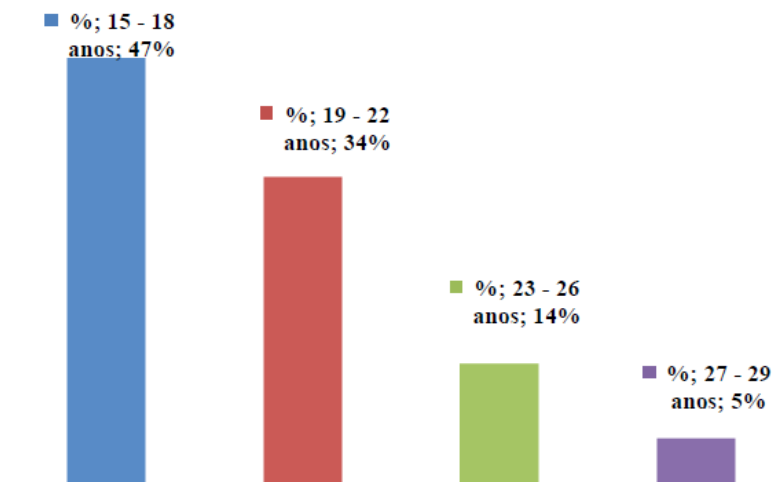


Gráfico 1: Idade dos educandos do Residência Jovem.

Fonte: Dados primários, 2015.

Entre os educandos que possuem remuneração (30%), estes atuam no campo (agricultura e outros serviços rurais), na educação (professores) e em atividades comerciais (autônomos).

Conforme os dados coletados, a maioria possui produção na propriedade da família (97,3%), sendo que 89% têm até três tipos de produção. A maior

parte dos pesquisados (67%) afirma que produz principalmente para consumo próprio ou coletivo, porém vale ressaltar que a produção comercializada se divide em feiras (42%), cooperativas (35%), centrais estaduais de abastecimento - CEASAs (34%) e escolas (34%), sendo o último por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

5.2 Potencial produtivo nas áreas de abrangência do curso

A partir dos diagnósticos elaborados pelos educandos durante as etapas de TC, foi possível identificar um espectro geral da produção das localidades e suas potencialidades na visão dos jovens.

Observou-se que a produção nas localidades abrangidas pelo curso abarcam atividades de agroindústria (cana-de-açúcar, pães e quitandas, semiprocessados, processados, entre outros); a produção de sementes agroecológicas, hortaliças e lavoura, bem como produção de animais, com destaque para a avicultura e a suinocultura.

A produção de avicultura de corte (frango caipira) do Assentamento Silvio Rodrigues, município de Alto Paraíso de Goiás – GO, apresenta destaque por

ser uma iniciativa da juventude do assentamento originada da busca por alternativas de renda no assentamento (FIGURAS 4 e 5).



Figura 4 – Produção de Avicultura da Juventude do Assentamento Silvio Rodrigues

Fonte: Pesquisa documental, 2015.

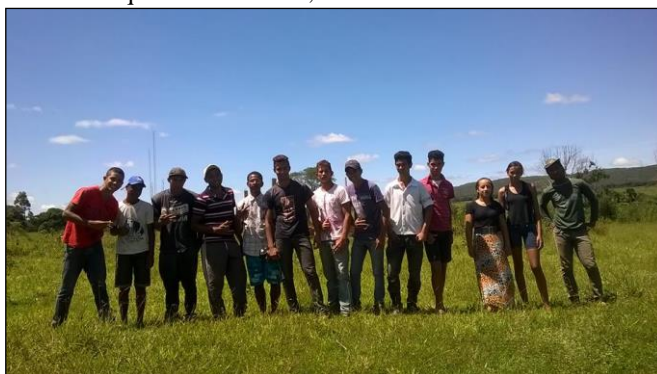


Figura 5 – Grupo de Jovens do Assentamento Silvio Rodrigues

Fonte: Pesquisa documental, 2015.

Além da produção de avicultura de corte, a juventude deste assentamento coordena a produção de hortaliças e verduras por meio de um sistema agroflorestal (SAF)⁷¹ (FIGURA 6).



Figura 6 – Produção em sistema Agrofloresta no Assentamento
Silvio Rodrigues

Fonte: Pesquisa documental, 2015.

⁷¹ Os sistemas agroflorestais (SAFs) são consórcios de culturas agrícolas com espécies arbóreas que podem ser utilizados para restaurar florestas e recuperar áreas degradadas (EMBRAPA, 2016).

Os educandos provenientes deste assentamento informaram, através do seu relatório de Tempo Comunidade (TC), que os principais gargalos voltam-se para: o escalonamento da produção, onde no início da organização do grupo a falta de conhecimento sobre planejamento de produção e a importância da mesma; problemas relacionados à estrutura da área para a produção; transporte de produtos; custos, principalmente relacionado à matéria-prima; escoamento de produção; e organização interna.

Para solução dos gargalos supracitados, os jovens do assentamento organizaram um grupo denominado Grupo de Produção e Resistência, o qual é composto por membros com idade entre 13 e 23 anos, com o objetivo de fortalecer a juventude do assentamento e potencializar a produção do mesmo.

Nesse sentido, por meio da organização do grupo, foram elaborados planos de ação com o objetivo de suprir as demandas da produção por meio de formação da área, busca por informações voltadas para os gargalos e, assim, dois membros se inseriram no curso Residência Jovem da UFMG - *Campus Montes Claros*.

A análise dos relatórios permitiram uma visão da produção instalada em cada localidade e da

participação da juventude na mesma, contemplando a integração destes com as atividades rurais da família.

Em muitos dos relatórios, escritos e também nas apresentações orais, foi possível perceber o interesse dos educandos em iniciar uma atividade produtiva na área da família ou dar continuidade às existentes, de maneira a contribuir com o desenvolvimento dessas localidades.

5.3 Perspectivas profissionais dos jovens

Em relação à perspectiva de mercado de trabalho, 89,4% afirmam ter interesse em trabalhar na área rural, o que mostra a importância da formação e preparação dos jovens no sentido de diminuir o êxodo, pois, conforme os dados do IBGE, no ano de 2011, a zona rural tinha uma representatividade de apenas 9,53% de população economicamente ativa (PEA).

Quanto ao campo de trabalho nos municípios em que os jovens residem, 51% afirmaram ter oportunidades de emprego na área rural, sendo estas oportunidades em cooperativas, associações, órgãos públicos voltados para a zona rural e perspectivas de atividades na propriedade da família.

Ao serem questionados em relação às expectativas com o curso, 100% acredita que o certificado lhe concederá melhor desempenho quanto à possibilidade de emprego e renda. As expectativas dos educandos se dividem em desenvolver atividades produtivas na propriedade, trabalhar nas cooperativas e atuar em outros trabalhos formais.

6 considerações finais

Com os resultados obtidos, pode-se inferir que as localidades rurais atendidas pelo curso possuem uma organização produtiva onde há uma expectativa nos jovens em potencializá-la a fim de aumentar as oportunidades de emprego e renda. Nesse sentido, as perspectivas observadas vão de encontro com a proposta do curso Residência Jovem, a qual consiste em fortalecer a juventude rural com a finalidade de assegurar a permanência destes no campo.

É importante ressaltar que este estudo não foi finalizado, o qual ainda conta com duas etapas para sua conclusão, no entanto, entende-se como relevante a divulgação das perspectivas dos jovens em permanecer com o trabalho rural, o que mostra a importância da formação técnica para o desenvolvimento regional.

Este estudo teve a contribuição de outros bolsistas do projeto: Marcelo Gonçalves Machado, Maria Teresa de Almeida Paula e Wesley José Cardoso. Na oportunidade, o agradecimento se estende aos educandos pela contribuição com as informações e também por fazer deste projeto um sucesso; ao Instituto de Ciências Agrárias da UFMG, pela contribuição com a estrutura e com a pesquisa documental; ao Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA, à Secretaria Nacional da Juventude – SNJ, ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e ao Conselho Nacional de Pesquisa e Tecnologia – CNPQ, pelo apoio financeiro.

Referências

- BARCELLOS, S. B. As políticas públicas para a juventude rural: balanço, perspectivas e questões para o debate. 2012. Disponível em: <http://www.adital.com.br/jovem/noticia_imp.asp?lang=PT&img=N&cod=72457>.
- BRANDÃO, C. R. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. 116 p.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

DAYRELL, C. Os geraizeiros descem a serra ou a agricultura de quem não aparece nos relatórios dos agrobusiness. In: LUZ, C. e DAYRELL, C. (Orgs.). **Cerrado e desenvolvimento: tradição e atualidade.** Montes Claros: Max Gráfica e Editora, 2000. p. 189-272.

DURHAM, E. **A caminho da cidade:** a vida rural e a migração para São Paulo. São Paulo, Perspectiva, 1973. 249 p.

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **Produtos, processos e serviços.** Disponível em: <<https://www.embrapa.br/busca-de-produtos-processos-e-servicos/-/produto-servico/112/sistemas-agroflorestais-safs>>. Acesso em: 05 Ago de 2016.

IBGE. **Estimativa populacional para o ano de 2009.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/mapa_site/mapa_site.php#populacao> Acesso em: 17 de maio de 2010.

MAGNO, L.; DOULA, S. M.; PINTO, N. M. de A. Todo mundo conhece a gente agora”: cultura e identidade de jovens rurais em Minas Gerais (Brasil). **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 1 (9), pp. 305 - 319. 2011.

MARANDOLA JR., E.; DAL GALLO, P. M. Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da

migração. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE MIGRAÇÃO, 4., 2009, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: ABEP, 2009. p. 1-15.

MARTINE, G.; CAMARGO, L. Crescimento e distribuição da população brasileira: tendências recentes. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, v. 1, n. 1, p. 99-144, 1984.

MATOS, R. Crescimento populacional e migração interna nos principais municípios de Minas Gerais.. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE MIGRAÇÃO, 1., 1997, Curitiba. **Anais**. 1997. v. 1. p. 329-348.

MATOS, R.; BRAGA, F. Redes sociais, redes territoriais e migração. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 14., 2004, Caxambu, MG. **Anais**. Campinas: ABEP, 2004. 21 p.

MENEZES, M. A.; ALFREDO, J. G. **Migrações no Brasil**: o peregrinar de um povo sem terra. São Paulo: Paulinas, 1986. 86 p.

PUNTEL, J. A.; PAIVA, C. A. ; RAMOS, M. P. Situação e perspectiva dos jovens rurais. In: II Conferência de Desenvolvimento CODE/IPEA, 2011, Brasília. **Anais da II Conferência de Desenvolvimento CODE/IPEA**. Brasília: CODE/IPEA, 2011. p. 35-50.

RAVENSTEIN, E. G. As leis da migração. In: MOURA, H. A. de (Coord). **Migração interna: textos selecionados**. Fortaleza: BNB/ETENE, 1980. T.1, p. 19-88. RIBEIRO, RIBEIRO, M. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p. 027-045, jan./abr. 2008.

RIBEIRO, E. M.; GALIZONI, F. M.; ASSIS, T. P. Os caminhos de São Paulo: migrações e trabalho urbano de agricultores mineiros. **Revista Brasileira Estudos Populacionais**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 241-258, jul./dez. 2004.

TROIAN, A. **Jovens da região central do Rio Grande do Sul: perspectivas e políticas para permanência no meio rural**. Revista IDEAS (Online), v. 8, p. 104-134, 2014.

JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: PERSPECTIVAS DIALÓGICAS ENTRE AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL EM FEIRA DE SANTANA/BA⁷²

Neide Pinto dos Santos⁷³

RESUMO: A ausência de propostas pedagógicas que compreendam as diversidades juvenis e reconheçam os jovens como sujeitos de direitos é um dos fatores que contribuem para a precarização do processo educacional. Os jovens se inserem, além da escola, em organizações sociais diversas, tecendo, muitas vezes, formações mais significativas que a da própria escola. Estes processos educativos não dialogam entre si para melhor potencializar a ação educativa destinada a jovens. Para tanto, esta pesquisa pretende responder à seguinte questão: como os jovens inseridos em espaços educativos (formal e não formal) têm construído formas de participação social no município de Feira de Santana-BA? Objetiva, pois, analisar as tensões existentes entre os processos educativos formais e não formais e a categoria participação social. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e busca-se, a partir da entrevista narrativa, analisar quatro trajetórias de jovens estudantes e inseridos em quatro organizações com formatos e atuações distintas (articulada à

⁷² Resumo do estudo monográfico aprovado no dia 18.12.12 pela Universidade Estadual de Feira de Santana, orientada pelo professor Ms Ivan Faria.

⁷³ Pedagoga pela Universidade Estadual de Feira de Santana e professor da Educação Básica da rede pública de ensino.

religiosidade; a luta a favor dos direitos humanos da população LGBTT; o empreendedorismo e protagonismo juvenil; e a formação artística e cultural), que podem sinalizar a diversidade de formas de participação social dos jovens. As trajetórias dos jovens revelaram diferentes processos formativos, em torno de questões atuais, construindo novo saberes, reinvenção de novas formas de driblar as pressões sociais. A escola se revelou uma instituição distante das experiências juvenis extra-escolares. As juventudes têm protagonizado espaços diversos no cenário social e dialogar com estas múltiplas experiências juvenis, fora da unidade escolar, enriquece a prática educativa.

Palavras-chave: Juventude. Participação social. Educação formal. Educação não formal.

Juventudes: concepções e expressões juvenis e participação social

Os estudos sociológicos sobre juventude têm crescido nas últimas décadas na academia com diferentes perspectivas teóricas. E, para além de pensar, a juventude como “processo de desenvolvimento social e pessoal de capacidades e ajuste aos papéis adultos” (ABRAMO, 1997, p. 79), concepção que é defendida pela sociologia funcionalista, já se pode encontrar atualmente, algumas pesquisas que estão preocupadas com o

olhar do jovem sobre suas próprias vivências sociais e condições juvenis, a exemplo dos estudos de Dayrell (2003; 2007); Zanella e Uenal (2009); Leão (2006) e IBASE (2009).

A discussão sobre juventude também começa a ser pensada pelas Políticas Públicas Sociais no Brasil, a partir da década de 1990, e inicialmente, a ênfase desse debate não se concentra no sujeito jovem, mas nos problemas (situação de risco, drogas, delitos) a eles/elas associados e juventude enquanto fase de transição para a vida adulta. (ABRAMO, 1997; SPOSITO; CARRANO, 2007; NOVAES, 2007).

De acordo com Novaes, (2005), “a preocupação com os jovens evoca a apreensão com o futuro da sociedade, com seus rumos e alternativas de desenvolvimento”, e esta preocupação se relaciona significativamente com as formas com que os jovens têm participado socialmente, principalmente quando estes jovens reivindicam uma sociedade outra, diferente de uma organização social excludente.

A partir de meados da década de 1980 e na década de 1990, destaca-se o processo de redemocratização do país que exclui a maioria da população e coloca para os jovens o desafio de

sobreviver a processos de exclusão econômica e marginalização social. Dentro desse contexto excludente que condiciona a população às péssimas condições de sobrevivência da população, nota-se um aumento da população jovem no mundo da criminalidade, constituindo novas formas de ser e estar no mundo que incomoda e põe em “risco” a ordem social. E, para encontrar uma solução a esta situação, resolve proteger este jovem, controlando-os para que a paz social não seja prejudicada.

Nota-se, a partir dos anos 80 e 90, o distanciamento dos jovens das formas de participação política partidária, assim como a redução das manifestações públicas, a exemplo de passeatas. Neste período, surgiu a articulação de grupos juvenis culturais, porém, os jovens eram considerados “apáticos” e suas ações irrelevantes no cenário de luta política.

As juventudes se opõem às formas tradicionais de participação política, evidenciando nesse contexto a “baixa participação nos conselhos e fóruns, no processo eleitoral e até mesmo nos projetos voltados especialmente para a promoção dos direitos sociais da juventude”, surgindo, neste cenário, “grupos e espaços de características novas e ocupados pelos jovens”. (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009).

Tem-se, portanto, o desafio de compreender que para o jovem “essas experiências sociais não são necessariamente centralizadas, nem institucionais, nem politicamente e difundem novos conteúdos políticos culturais”, (NOVAES, 2007, p.101). Conforme salienta Novaes (2005, p. 109), “compreender a juventude de hoje é compreender o mundo de hoje. Os dilemas e perspectivas das juventudes contemporâneas estão inscritos em um tempo que conjuga um acelerado processo de globalização e crescentes desigualdades sociais”. É preciso ultrapassar a ideia comparativa entre as gerações juvenis, compreendendo que as formas de participação na contemporaneidade não se dissociam das injustiças sociais que atingem os/as jovens.

A escola, enquanto espaço de socialização e incentivadora de aprendizagens múltiplas pode interagir com as múltiplas experiências juvenis e suas formas diversas de participação social, propiciando processos educativos que ajudem as juventudes a ampliar seus horizontes. Apesar da “formação para a cidadania nas escolas ser apontada pelos autores nacionais e de língua inglesa” (p. 420), como promotora do “direito de participação da juventude”, o que se evidencia é que o desenvolvimento de espaços que oportunizem aos jovens participar quase

não acontece. A escola tem dificuldade de formar sujeitos ativos e participativos, contrastando com os espaços fora da escola, onde os jovens podem participar e ser protagonistas. (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009).

De acordo com Boghossian e Minayo (2009), “são patentes novas formas de atuação e mobilização entre jovens que as instituições formais raramente identificam e apenas muito lentamente parecem se deixar fertilizar, modificando práticas e relações de poder”. Nas pesquisas de Sposito (2000); Magro (2002); Dayrell (2003; 2007) e Laranjeira (2011) são evidenciadas práticas coletivas de jovens fora da escola que dialogam melhor com as demandas juvenis e incentivam a participação dos mesmos. E, a instituição escolar pode ser pensada como “mais um dentre os espaços propícios a constituição de sujeitos que tentam compreender sua presença no mundo e buscam construir projetos em condições desafiadoras e adversas impostas pela sociedade” (SPOSITO, 2000, p.90).

Os novos tipos de participação social juvenil que se organizam enquanto grupos diferenciados que debatem em torno do ecológico, musical, esportivo, religioso, (NOVAES, 2007; MINAYO; BOGHOSSIAN, 2009) “cujas ações imediatas visam

transformar as chamadas ‘comunidades locais’” (NOVAES, 2007, p. 100) constituem espaços significativos de formação que estão para além da escola e se caracterizam pelo protagonismo juvenil.

Para tanto, a escuta das juventudes e de suas múltiplas expressões, deve propiciar um ambiente que acolhe, valoriza e oportuniza o jovem a pensar sobre ele mesmo e sobre a realidade que o cerca, compreendendo-as como um “fluir de uma energia injustamente desprezada” e que deseja protagonizar sua história como sujeitos sociais de direitos.

Juventude: educação formal e não formal

Corbucci e colaboradores (2009, p. 92) apresentam dados do PNAD⁷⁴ e do IBGE⁷⁵ de 2007 sobre juventude e educação que revelam o descaso educacional brasileiro, quando se trata de educação de jovens. Destacam, por exemplo, ao analisar a situação educacional dos jovens brasileiros, a existência de 1,5 milhões de analfabetos; elevada distorção idade-série; baixo acesso ao ensino superior e à educação profissional. Enfatizam, ainda,

⁷⁴Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – 2007.

⁷⁵Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – 2007.

que em relação à distorção série-idade, “32% dos jovens de 15 a 17 anos ainda cursam o ensino fundamental” e que “apenas 13% da população de 18 a 24 anos frequentaram a educação superior, que corresponde ao nível de ensino adequado à faixa etária”.

No percurso histórico da educação formal destinada a jovens, na sociedade brasileira, nota-se que o segmento juvenil sempre ficou fora da instituição escolar, notando-se, a partir da década de 20, com “o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade” (HADDAD; DI PIERRO, p.110), as primeiras iniciativas de políticas públicas para a educação de jovens e adultos.

Porém, foi só com a Constituição de 1934, com a normatização do ensino primário integral, gratuito e obrigatório que “pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular”. No entanto, a oferta de escolas para as classes populares “acomodava as tensões” crescentes no meio social e “atendia ao fim de prover qualificações mínimas à força do trabalho em prol do bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento proposto pelo governo federal”. Dessa forma, “a educação de

jovens e adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110-111).

Estudos apontam o distanciamento da escola pública dos interesses dos jovens, (GIL et al, 2006; LEÃO, 2006; LARANJEIRA; TEIXEIRA; BOURDON, 2007; DAYRELL 2007, SPOSITO, 2008). As juventudes vivem a “atitude ambígua” que surge do “conflito entre o discurso social sobre o valor da educação veiculado pela mídia, pelos educadores e políticos e a experiência cotidiana de uma escolarização sem sentido e sem destino, ambiguidade que, tomava a forma de um desânimo com a escola”. (LEÃO, 2006, p. 39.)

Estudos de Dayrell (2007) sinalizam a importância de a escola olhar para esta categoria social específica, como jovens e não como alunos homogêneos. As condições juvenis expressas nos jeitos de ser das juventudes (lugar social das juventudes, culturas juvenis, sociabilidades diversas e outros) que exige uma escola e práticas educacionais que pensem as juventudes como sujeitos diferentes e de direitos. E, como salienta Dayrell (2007, p. 1117): “A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito

menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta”. O sentido de educar é tênue e precisa-se maturidade, compromisso, além de “saber ouvir” realidades ocultas para se dá visibilidade ao que ainda não é tão perceptível.

A educação não formal compreende processos pedagógicos que acontecem fora da escola, e eventualmente dentro de unidades escolares, em prol de uma educação transformadora, ressaltando aspectos como a coletividade, a construção de um currículo flexivo e o desenvolvimento de metodologias diversas.

Com as mudanças advindas com os ideais neoliberais e capitalistas, a educação se vê norteadada por um viés mercadológico, que serve de base para a teoria do Capital Humano⁷⁶, considerado fundamental para o desenvolvimento econômico dos países, mas que “esquece aqueles e aquelas” que historicamente não obtiveram condição alguma de entrar na corrida do progresso (PALUDO, 2001).

Um dos principais educadores e defensores da educação popular foi Paulo Freire, promotor dos

⁷⁶Ver PALUDO (2001)

ideais de uma educação libertadora e emancipadora, propondo um método transcendente em lugar da mera alfabetização. Esta deveria ser concedida a partir das relações existentes entre o contexto político, social, econômico, promovendo assim, uma conscientização política dos indivíduos. De acordo com Freire (1979, p.63) “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições naturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados”.

Estudos sobre juventude e espaços não formais (DAYRELL, 2007; LARANJEIRA, 2008; MAGRO, 2002; PARK, 2005; NOVAES, 2007) sinalizam o interesse dos jovens em participar de grupos com destaque para aspectos culturais e estilos musicais (*hip hop, rapper*) e grupos com discussões temáticas e bandeiras diversas e específicas, a exemplo das discussões de gênero, homossexualidade, raça etc. anunciando também “outra modalidade de experiência coletiva como o ‘associativismo em torno de ações voluntárias, comunitárias ou de solidariedade’, entre outros, na perspectiva dos direitos humanos.

Nesta perspectiva, os processos de educação vivenciados por juventudes em diferentes espaços de

aprendizagem, sejam estes, escolares, grupos juvenis, e outros possíveis espaços de sociabilidades, como o lugar em que os jovens moram, constituem territórios pertinentes para compreender a relação do jovem com o saber e com a educação e pode possibilitar um “olhar matizado e rico para abrir novas perspectivas para a compreensão da escola pública (e espaços não formais) no seu diálogo/confronto com os atores coletivos” e entre atores coletivos e os diferentes espaços formativos, (SPOSITO, 2010, p. 77).

Percurso metodológico

Para a realização desta pesquisa foram necessárias cinco etapas: revisão bibliográfica; construção dos instrumentos da pesquisa; conversa individual, onde os participantes preencheram o questionário previamente elaborado e responderam às questões orientadas pelo roteiro de entrevista semiestruturada. E, finalizando as etapas, foi realizado o procedimento de análise de dados e redação final.

Os instrumentos utilizados foram: o questionário com itens abertos e fechados para identificar alguns dados sobre o perfil dos jovens sujeitos desta pesquisa; a entrevista semiestruturada,

objetivando saber o que estes pensam sobre as questões relacionadas ao problema de estudo, lançado nesta pesquisa e a ficha complementar com dados das organizações juvenis.

A pesquisa qualitativa no Brasil traça seu caminho, compreendendo que os estudos sobre os acontecimentos humanos precisam de novos métodos que considerem o contexto no qual aconteciam os fatos (DILTNEY apud GATTI; ANDRÉ, 2010) e busca valorizar os sentidos e significados que os sujeitos atribuem às suas ações.

Para tanto, este estudo, buscou analisar através das trajetórias de quatro jovens concluintes ou recentemente egressos do Ensino Médio e que atuam em quatro organizações com propostas filosóficas diferentes: Grupo Juventude; Grupo Liberdade; Programa Comunicação e Projeto Cultura de Paz⁷⁷, saber como as juventudes no município de Feira de Santana têm construído essas formas de participação social.

⁷⁷ Os nomes das organizações juvenis adotadas neste trabalho são fictícios, garantindo o anonimato dos jovens entrevistados e o dos grupos sociais dos quais participam.

Ronaldo e o protagonismo juvenil

Ronaldo é um jovem do sexo masculino, tem 20 anos, solteiro e se considera pardo. Concluiu o ensino médio no ano de 2011 e após seis meses conseguiu uma bolsa pelo PROUNI⁷⁸, o que lhe possibilitou estar cursando Comunicação Social em uma faculdade particular. Reside no município de Feira de Santana e trabalha como jovem aprendiz em uma fábrica de borracha. Mora com o padastro, os irmãos e a mãe, que possui ensino fundamental incompleto e é dona de casa. A renda da família está em torno de 1 até 2 salários mínimos.

Ronaldo pertence à religião católica e participa do grupo Juventude, uma organização de jovens da Igreja Católica no Brasil, que se organizam em grupos de base, *“dos bairros mesmos, mais periféricos, para tentar mudar o que essa juventude está vivendo”*. Faz parte do Juventude há sete anos,

⁷⁸ O programa Universidade para Todos foi criado pelo Governo Federal, em 2004, e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. Oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa.

Fonte:

http://siteprouni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140>

exercendo a função de coordenação em grupo de base e instância paroquial. Para este jovem o objetivo do grupo *“é formar consciência política dentro da igreja e mostrar que a igreja não é só espaço para se santificar, [...] No Juventude você vai para a igreja para discutir opiniões políticas sociais e tal”*.

Ronaldo se inseriu no grupo Juventude através de convites de outros jovens do coletivo, principalmente porque este grupo constitui para ele um lugar de experiência e um espaço que discute as questões sociais: *A gente não tem aquela questão do ser religioso ao pé da letra, acho que ser religioso é também estar ligado ao social.[...] Porque a sociedade não muda você rezando, muda você agindo*. No Juventude desenvolve trabalhos em áreas sociais e política.

A experiência de Ronaldo no grupo Juventude significa para ele *“sair do mundo um pouco mais fechado, sair de um círculo, quebrar este círculo e ir até outros jovens, que está perto de você”*. E, mais, *“romper barreiras de realidades” [...] “porque antes eu criticava um jovem que tava na rua e que e não queria nada com a vida e hoje eu entendo o porquê que ele tá ali, porque é complicado dele sair”*.

A experiência escolar é uma realidade cada vez mais comum para os jovens atualmente, mas

vivida por cada um de forma diferente. Para Ronaldo, a escola possibilitou ressignificar sua existência, embora em muitos momentos, ele relata que nem sempre a escola os enxergavam como sujeitos jovens. Para ele estudar foi uma oportunidade de: *A escola para mim foi buscar conhecimento, mas a escola foi mais uma questão de fuga. Mas não uma fuga desesperada, mas uma fuga de eu saber que eu fugindo para lá eu poderia ser diferente e mudar o que eu estava vivendo com minha família, em casa, no espaço onde eu convivia normalmente.*

Diante de tanta luta para frequentar a escola, Ronaldo aponta que o processo de formação escolar não contribuiu muito para aprimorar o seu olhar sobre a realidade, nem articulá-lo à vivência enquanto jovem: *A escola tem um projeto formado pelo governo e o governo não quer que as pessoas pensem muito. Então a escola tem um projeto pedagógico muito compactado. E é compactado numa realidade que muitas vezes não é a nossa.*

Mesmo que, para Ronaldo, a escola não contribua para a transformação da sociedade, ele ressalta a presença de alguns professores que ajudam a aproximar o saber socializado na escola com sua função social e com a própria vida. Apesar de a

maioria dos professores ser “do tipo estático” e “que só passava conteúdo do livro”, alguns deles se propunham a fazer diferente, pois “*criticavam bastante e faziam com que a gente criticasse as questões*”, mesmo quando eram “aulas discursivas”. Ronaldo ressalta que seus colegas não gostavam muito das aulas de Sociologia, História e Filosofia, mas ele sim, “*porque a gente colocava vivências nossas dentro da aula e não uma aula montada em um projeto que não é nosso*”.

Ao se referir aos significados que as experiências de educação formal e nãoformal têm na vida dos jovens, Ronaldo sinaliza o aspecto da amizade, que se desdobra no respeito à alteridade e na convivência humana, a exemplo da união de grupos juvenis que se formam no interior da escola. “*Na escola sempre tem essas questões dos grupinhos e ser do Juventude é tá dentro de todos os grupos, independente dos que eles possuam. É não separar as pessoas, mas buscar entender o outro e se relacionar com ele da maneira que ele é*”.

Ronaldo ressalta que apesar das diferenças, reconhece a importância das duas experiências educacionais para a sua vida e aponta para a possibilidade do diálogo entre os dois diferentes espaços de formação: *Eu juntei as duas coisas assim.*

O Juventude me mudou dentro da escola e eu trouxe várias reflexões que tinha na escola para dentro do Juventude. [...] O grupo me formou uma consciência para que eu agisse diferente dentro da escola.

Pensando no futuro, Ronaldo fala que tem medo de “deixar de estudar por causa do trabalho, medo de abrir mão do que eu quero por conta de um objetivo que às vezes não é o meu, para juntar dinheiro para ter casa, essas coisas, ajudar a minha família”. Novaes (2005) fala do medo de sobrar que atinge os jovens mais pobres “devido ao processo de desestruturação /flexibilização/ precarização das relações de trabalho”. (p.112).

Para Ronaldo, depois que concluiu o ensino médio, “o processo não foi fácil”. Ele conseguiu acesso ao ensino superior através do sistema de cotas (ENEM, PROUNI), inicialmente ele conseguiu uma bolsa para estudar Ciências Sociais (o que ele mais queria) na UFRB, mas não pôde cursar devido à falta de condições financeiras. Esta experiência foi para ele, “um baque”, que fez Ronaldo pensar “que não iria conseguir mais nada”. Depois ele conseguiu pelo PROUNI entrar numa faculdade, mas se trata de uma faculdade privada, que para ele significa “*uma realidade totalmente diferente do que eu vivi [na UFRB], as pessoas são muito diferentes é um mundo*

totalmente diferente, é como se eu saísse para um mundo que eu não estava acostumado”.

A trajetória de Ronaldo sinaliza as incertezas vivenciadas por ele com relação ao futuro e as dificuldades que é ser jovem em meio a situações de vulnerabilidade social presente em seu bairro. Sua narrativa de vida evidencia os desafios postos ao acesso ao ensino superior, ceifando os sonhos deste jovem.

Mateus e o ativismo LGBTT

Mateus é um jovem do sexo masculino, homossexual assumido, tem 24 anos, é solteiro e se afirma como negro. Mora em Feira de Santana, está cursando o 3º ano do Ensino Médio na modalidade de EJA. Atualmente trabalha como chefe de cozinha em uma cafeteria e já trabalhou como multiplicador das ações desenvolvidas na ONG, da qual participa atualmente. Mora com o pai, que possui ensino médio incompleto e trabalha como mecânico em eletricidade industrial e com a mãe, que tem ensino fundamental incompleto e é dona de casa. Mateus é simpatizante com as seguintes religiões: católica (foi batizado quando pequeno) e protestante (onde também foi batizado) e participa atualmente da

religião afro e espírita, frequentando uma vez por semana.

Mateus participa do Grupo Liberdade, fundado no dia 02 de abril de 2002 e que tem como principal missão promover a cidadania e os direitos humanos da população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais (LGBTT) e a prevenção às DST/HIV/AIDS entre homossexuais de todos os segmentos. Segundo ele: *O grupo Liberdade tem uma coordenação que é eleita pelos próprios membros do grupo, no período de quatro em quatro anos.* Além do trabalho na área de prevenção DST/AIDS, o grupo Liberdade desenvolve também ações abrangentes, nas áreas de educação, saúde, direitos humanos e culturais, atuando na formação e com vários treinamentos, seminários e encontros. Para Mateus, este fórum “*serve para treinar as ONGs porque não é só um gay chegar e vou abrir um grupo gay e pronto, não é só isso. Você tem que tá politizado, tem que saber discutir, tem que saber qual é a causa que quer lutar*”.

Com relação à sua inserção no Grupo Liberdade, Mateus relata sua trajetória de convivência com o preconceito e com os tabus que envolvem a homossexualidade. O grupo, para Mateus foi o espaço que o acolheu e o ajudou a

entender seu jeito de viver no mundo, seus gostos, seus desejos. As instituições família e escola não souberam lidar com suas dúvidas e com as consequências que ele teve ao ser diferente do padrão socialmente legitimado do que é ser homem ou mulher. Em seu relato, fala da experiência de violência a qual foi submetido e as formas como enfrentou e ressignificou esta experiência: *Eu estou no grupo Liberdade há dez anos e entrei através de uma surra. Isso tem em média uns 11 anos, adolescente ainda. Tinha uns homofóbicos na esquina, me chamaram e queriam fazer coisas comigo obrigado, aí tava eu e um amigo meu e eu não quis, aí me deram uma surra mesmo, [...] E foi aí que eu conheci um grupo gay em Feira de Santana.*

De acordo com Novaes (2007), atualmente “mais do que ‘movimentos sociais’ juvenis, assistimos ao aparecimento de ‘movidas’ juvenis”, seja no cenário social ou dentro das próprias organizações, “esses grupos cada vez mais, articulam-se em espaços geograficamente mais amplos”, como por exemplo, para participar de “campanhas e mobilizações ligadas a interesses mais amplos de cidadania” (p. 100), e que de maneira geral, as organizações ‘clássicas’ de jovens “embora

sofram, muitas vezes, de problemas de distanciamento das bases, de representatividade e inovação na linguagem e formas de atuação, também incorporam em suas agendas novos temas e formas de mobilização para ações concretas. (NOAVES, 2005, p.105).

Na experiência de Mateus, não havia um espaço formativo que discutisse homossexualidade, com exceção do grupo Liberdade. Ser homossexual para ele era um emaranhado de estereótipos que despontava um “mundo de fantasia” e que, ao mesmo tempo, se revelava desafiador. Só no grupo Liberdade que pôde “*aprender muitas coisas sócio-educacionais e culturais*” sobre a temática, fazendo-o compreender quem são os sujeitos homossexuais e quais suas lutas e dificuldades.

A partir da narração de experiência de vida, é que Mateus busca neste espaço ajudar outros jovens: “*Eu tento passar um pouco da minha experiência para eles e falo sobre mim, eu tive que trabalhar cedo, eu tive que abandonar os estudos. Mas é a vida né*”.

Mateus diz que sua motivação para os estudos são suas “*metas e objetivos de fazer vestibular, de fazer um concurso*”. E para alcançar tal objetivo ele precisa ter “*concluído a escola e está*

correndo atrás do futuro”. Nesse sentido, a escola para Mateus se traduz em “*um alicerce de muita coisa que eu vou construir, porque tudo depende da escola, né*”? Apesar disso, Mateus nos possibilita pensar sobre as questões que interferem para que o ensino esteja precário e as alternativas que surgem em meio aos limites da instituição escolar, assim como alternativas que propõe fora do espaço escolar e se constituem significativos para a formação dos jovens: *No grupo Liberdade mesmo, eu aprendi muita coisa que eu nunca imaginei. Que era pra dar na sala de aula e não deu. Que era papel da escola na verdade. A escola por completa tem que fazer todos os tipos de debate: de gênero, de homossexualidade, de racismo.*

Mateus questiona o papel da escola e evidencia os limites deste espaço de formação em trabalhar com as temáticas relacionadas às questões de gênero, racismo e sexualidade. Outro aspecto que ele destaca no que se refere à sua experiência escolar são as desvantagens da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mateus diz que: *no ensino da noite é tudo mais complexo. A maioria dos jovens que estudam a noite chegam do trabalho desgastados e cansados. Alguns participam e outros não.*

Ao se referir às experiências do grupo Liberdade e da escola, Mateus fala da importância de ambas para sua formação: *“Eu dependo da escola para aprender estudar e dependo dos espaços sociais para pegar os assuntos que justamente não estão sendo dados na escola”*. Ressalta que há uma interação entre as duas experiências quando o grupo Liberdade procura essa parceria com a escola e propõe a discussão do tema homossexualidade dentro da escola. Mateus salienta também que *“tem escolas que estão de portas abertas também, mas tem escolas que não são assim, porque o coordenador geral, o diretor o pessoal a frente da escola pensa que tem que fazer o que acha e do jeito deles”*.

E, diante desses desafios, Mateus fala da importância de a escola pública *“começar a abordar esses temas, porque “a maioria das vezes é o Liberdade que convida a escola, e maioria dos convites que o grupo Liberdade recebe são de escolas particulares, porque a escola pública não tem tanto interesse assim*

Nos espaços de participação das juventudes atualmente, temáticas da “discriminação étnica, de gênero, de orientação sexual e de portadores de necessidades especiais”, são consideradas como “obstáculo para a inserção produtiva, para a

convivência social e como causa de violência física e simbólica” Por esta razão a “atuação de entidades da sociedade civil que lutam contra a discriminação possibilitou conquistas importantes para cada um dos

A larga história dos movimentos feministas homossexuais ou LGBT dão a dimensão de como esses assuntos muitas vezes confinados ao âmbito do privado ou da casa, estão cada vez mais tomando conta do público, ou da rua. (SOUZA, 2008, p.12-12)

Ao falar do futuro, Mateus se vê próximo de realizar seu sonho e pensa em continuar com os estudos: *a gente precisa tá sempre estudando, sempre se inovando, porque sempre vai surgindo coisa nova e você tem que tá por dentro de tudo. Além disso, pretende ser “um grande chefe, ser uma pessoa renomada, ter uma vida estável financeiramente”*. Com relação aos seus medos, este jovem fala do medo da violência e de perder a mãe, referência de segurança para ele.

A inserção de Mateus em espaços que discutem questões relacionadas à homossexualidade foi de suma importância para que suas angústias, dúvidas e medos fossem escutados, além do Grupo Liberdade constituir lugar de apoio, quando ele sofria

diferentes formas de violência, por ser homossexual e ajudá-lo a refletir criticamente sobre o que vivia.

Marcos: entre o empreendedorismo e o protagonismo juvenil

Marcos tem 19 anos, é solteiro, negro, mora em Feira de Santana e concluiu o ensino médio em 2011. Trabalha em indústria de concreto pré-moldado e não se identifica com o trabalho por preferir trabalhar nas áreas que tem o humano como foco. Mora com o pai e a mãe e sua família possui renda de 1 a 2 salários mínimos. O pai e a mãe possuem o ensino fundamental completo, sendo a mãe cozinheira e o pai armador. Marcos é católico, frequentando duas vezes por semana.

Marcos participa do Programa Comunicação, que pertence a um Clube de prestação de serviços, que apoia projetos sociais e presta serviços em escolas e comunidades que promovam a paz, através de ações de melhoria da saúde, educação e combate à pobreza. Para Marcos, o programa Comunicação tem como objetivo inserir o jovem realmente no mercado de trabalho. E ressalta que: *Não é só tirar os jovens mais carentes, só por ser um jovem mais carente, mas porque os jovens mais carentes quando*

terminam o Ensino Médio vai logo trabalhar, vai logo ser explorado”.

O programa atende jovens entre 12 e 18 anos, visto por Marcos como um local divertido e de formação de amizades. Para ele, o programa “Comunicação” desenvolve a autonomia de seus membros, oferecendo orientação e apoio, inclusive financeiro. Marcos ressalta a preocupação do programa em trabalhar com as dificuldades dos jovens, desenvolvendo suas potencialidades: *“porque quando você está se formando tem um pessoal do clube que vai observando cada jovem e dali ele tenta ver quais são seus pontos fortes e tenta investir se ele é liderança, se é capacidade de comunicação, de escrita e tenta investir”.*

Marcos enfatiza que o programa além de orientar para o mercado de trabalho, também trabalha dificuldades de relacionamento, medos de falar em público, através de dinâmicas, palestras, museus, universidades e *“vão alargando nossos horizontes”.*

Para Marcos o programa Comunicação é mais significativo que a experiência escolar *“porque lá realmente a gente tem uma orientação, é realmente mostrar caminhos pra gente seguir e realmente trabalha com seus problemas, com sua*

individualidade; não trabalha com aquele conteúdo geral que tem que ser aprendido por todo mundo”.

As ações do programa Comunicação voltados à formação para o trabalho sinaliza para “uma das mais recentes estratégias de combate ao desemprego no Brasil, que tem sido o incentivo à formação de empreendedores, ou seja, a de uma educação voltada ao empreendedorismo entre os jovens” (DREWINSKI, 2009, p.15).

Para Marcos, os maiores desafios enfrentados pelo programa Comunicação é o “*público jovem de baixa renda, se enxergar capaz de estudar, capaz de ser alguém na vida, porque ele não quer saber não, e por parte de pai e mãe não tem essa visão de que podem mudar*”. Nesta perspectiva, conforme ressalta Drewinski (2009), “independente da falta de emprego ou não ou de condições de autoemprego, se o individuo adquirir as competências necessárias de um empreendedor poderá ter sucesso” e para tanto, ser empreendedor “implica ser flexível, ter a habilidade de, sempre que necessário, ajustar seu perfil às oportunidades e às demandas do mercado”.

A escola, para Marcos, é o primeiro espaço de socialização, “*onde a gente aprende a conviver com as diferenças*”, mas também um lugar de formação técnica e “formadora de pessoas”, enfatizando a

importância de uma “boa formação” para que se possa “construir uma sociedade melhor”. Marcos salienta: *A escola é a base, né? É a base que você aprende a ler, aprende a escrever. A escola é importante porque foi lá que é o primeiro grupo que a maioria dos jovens tem contato. Aprendi os ideais, aprendi as primeiras opiniões do que é certo do que é errado, foi no colégio. Do meu ponto de vista pessoal a escola tem muita importância.*

Marcos também fala que, com relação à participação social dos jovens dentro da escola *“não é muito grande não é pelo que eu tenho observado, eu acho que a única participação social é quando tem algum tipo de gincana, quando arrecada alimento, mas eu não vejo uma participação social efetiva na escola”*, o que sinaliza para uma experiência que se faz distante dos jovens.

Marcos discorre sobre a possibilidade de interação entre os dois espaços educativos através da construção conjunta de ações pedagógicas pela gestão, coordenação e corpo docente da escola e a coordenação do programa Comunicação, mas salienta que os profissionais da educação sofrem de uma sobrecarga de horário e nem sempre podem parar para pensar ações educativas que promovam contextos potencializadores de aprendizagens.

Se o corpo docente quiser tiver tempo pode. O que a gente vê hoje, é professor sobrecarregado de carga horária, querendo cumprir a carga horária porque o salário é pouco, se “enche”, pega 50hs pra compensar, tentando preparar aula, tentando preparar prova, corrigindo.

Com relação ao futuro, Marcos tem preocupações pessoais, no que se refere a trabalho e aos seus estudos e como preocupação social ele se questiona para onde estão indo os jovens que não conseguem trabalho e estudo e vivem em uma realidade de mortandade juvenil. Marcos se preocupa, também, com as formas de participação dos jovens hoje em dia, que para ele, não se vê mais jovem que participe de movimentos sociais e “*não vê jovem que quer mudar, a gente só vê jovem em rede social, não no sentido negativo, que é bom também, mas muito no seu mundinho*”. E enfatiza que ele não vê “*mais jovem como a gente via antigamente. Que eu tenho lido na década de 70, aqueles jovens que tinham a ânsia de mudar, de não se conformar. Para onde é que estão indo os jovens? Para onde está indo o futuro do nosso Brasil*”?

O medo de sobrar que emerge diante das incertezas de viver em uma sociedade marcada por injustiças sociais, principalmente no que se refere às

relações de trabalho atualmente, não garantindo a possibilidade fácil de ascensão social. E como ressalta Novaes (2005), “hoje, ainda que, sem dúvida, são os jovens mais pobres os mais atingidos” (p.112), pelo processo precário das relações de trabalho hoje em dia.

Daniel e acultura: cantando a vida através da dança e do teatro

Daniel tem 18 anos, solteiro, se considera negro e é católico, frequentando a igreja até três vezes por semana. Está cursando o 3º ano do ensino médio e trabalha no Projeto Mais Educação com dança e teatro em uma escola estadual de Feira de Santana. Mora com a mãe e com o pai. A mãe é dona de casa e nunca estudou. O pai possui ensino fundamental incompleto e exerce a profissão de pedreiro. A renda familiar é de 1 a 2 salários mínimos. Daniel, além de trabalhar no programa Mais Educação, é inserido no projeto Cultura de Paz onde desenvolve atividades voluntárias de dança e teatro na comunidade em que reside e em duas escolas estaduais, sendo que uma das escolas, o projeto passa a fazer parte do programa Mais Educação.

O projeto Cultura de Paz é uma proposta que surge com o término de um projeto social oferecido pela igreja católica local, onde eram realizadas oficinas de dança e teatro para os jovens pobres da comunidade. Por falta de recursos humanos e financeiros este projeto da igreja foi desativado e Daniel pensou que, em razão de sua experiência com estas expressões artísticas, ele poderia reativar a proposta do projeto e resolve por conta própria criar o projeto Cultura de Paz. O projeto criado por Daniel difere do proposto pela igreja, em termos de abrangência de suas ações e dos profissionais que realizavam as oficinas de dança e teatro. O projeto Cultura de Paz é coordenado por Daniel e mais dois jovens que também são professores e as atividades do projeto são realizadas tanto na comunidade como dentro da escola, envolvendo 90 jovens participantes.

O Projeto Cultura de Paz existe há dois anos, e neste espaço, são abordadas as seguintes temáticas: drogas, violências, juventude, família, sexualidade e temáticas que envolvem a sociedade. E, ele busca através do *“ritmo da dança de salão, de forma dinâmica, fazer com que os jovens aprendam a se apresentar e acrescentar novos ritmos em suas vidas”*. Daniel recebe ajuda de um núcleo de pesquisa da UEFS, para desenvolver as atividades do

projeto. Daniel foi selecionado para ser bolsista do projeto desenvolvido pelo núcleo de pesquisa da UEFS, quando este, desenvolveu uma pesquisa sobre violência na escola que ele estudava. Atualmente o grupo de pesquisa da UEFS arca com o transporte para seu deslocamento até a escola onde projeto Cultura de Paz desenvolve suas ações e recebe ajuda de alguns amigos que simpatizam com a proposta, além do seu próprio investimento. Através da dança de salão os jovens se aproximam de outros estilos musicais, já que para Daniel: *Não existe só o pagode e o arrocha e porque os pagodes discriminam, trazem muitas violências e a dança de salão traz essa revolução para eles aprenderem que as músicas trazem poesia e eles ouvindo essas poesias eles podem cantar isso na vida deles.*

Quando se reporta a sua participação no projeto Cultura de Paz e aos processos educacionais vivenciados neste espaço, Daniel fala das mudanças que percebe nos jovens quando estes passam por essa experiência: *vejo uma visão diferente do que eles tinham, e a visão que eles têm agora. Eles tinham uma visão de terminar o ensino médio e ir trabalhar. Depois a gente foi trabalhando essas questões para eles verem que eles são capazes de entrar em uma universidade.*

A relação da escola como forma de condições melhores de trabalho é ressaltada na fala de Daniel, e a motivação para que esses objetivos sejam alcançados surge de sua mãe que, não tendo oportunidade de estudar, sempre sonhou com os estudos dos seus filhos. Com pesar, Daniel relata a trajetória escolar de seus irmãos que não continuaram na escola: *“meus irmãos não estudaram, mesmo ela colocando na banca. Meus irmãos só queriam chegar naquela idade e procurar trabalho. Minha mãe dizia: quero ver meus filhos sendo alguém na vida, e mesmo dando exemplo dentro de casa, meus irmãos não quiseram.”* Daniel fala que uma das possibilidades que fez com que seus irmãos evadissem da escola foi a realidade do bairro, marcado pela violência e a comercialização de drogas, oferecendo muitas propostas que atraem os jovens, por se apresentar como um caminho mais fácil de ter acesso a bens e serviços (moradia, alimentação, roupa e etc.) do que se estudar e levar muito tempo vivendo

Para Daniel, a experiência da escola e a experiência do projeto se complementam: *A gente olha o que ele era quando entrou no colégio e agora no teatro como ele já tá. Esse jovem tem outra visão da sala de aula, não é mais aquela pessoa que chega*

à sala de aula e fica na sala calado, é uma pessoa que tá buscando e tem conhecimento e que esse conhecimento sirva pra vida dele.

A fala de Daniel trata das questões pedagógicas quando o público é o jovem, revelando que as práticas do projeto se aproximam mais da linguagem do jovem: *“tem que ter uma aula dinâmica, não é só chegar e copiar tem que ter aquela relação de aluno professor, através de dinâmicas que despertem o interesse dos jovens, enquanto que na escola o formato das aulas não dá conta das juventudes que estão na sala de aula*

Em meio aos sonhos, ele tem medo de ver os jovens para quem ele ensina teatro “se envolver nas coisas erradas”. Para ele, seria uma decepção não só como professor, mas como amigo e fala de alguns questionamentos que ele faria se algo nesse sentido acontecesse: *“onde foi que errei? Porque que essa pessoa tão boa? Porque essas pessoas do meio da arte entrar no mundo errado? Porque o mundo tá muito fácil para as drogas e violência”*. E, enfatiza: *“se um aluno não busca algo para acreditar na sua vida, ele vai buscar algo passageiro que vai conhecer hoje e daqui a 03 meses, vai estragar a vida dele”*. Para amenizar esses medos, Daniel procura estar sempre próximo dos jovens do projeto:

“estou sempre ligando pra saber como é que tá, porque não veio para o colégio hoje? Ah, tava sentindo isso e sentindo aquilo, foi porque a mãe de um deles levou para o médico, sempre tá próximo para eles não desviar o caminho

Considerações finais: um balanço das diferentes experiências

Os processos educacionais vivenciados pelos quatro jovens desta pesquisa, no espaço escolar ou não escolar, nas respectivas organizações, apresentam alguns aspectos em comum, a exemplo, da importância de ambos os espaços para formação juvenil, ressaltando a ideia de complementaridade entre eles.

A valorização do espaço escolar, apesar das críticas, está presente, destacando a necessidade de uma certificação que lhes garanta inserção profissional, sempre relacionado ao desejo de querer ser alguém na vida e ter um futuro melhor, além de ser um dispositivo que os diferencia da realidade dos bairros em que residem, marcados pela violência, tráfico, etc.

Porém, eles sinalizam uma escola que não está preparando para o mercado de trabalho, bem como,

não os está capacitando para realizar os processos seletivos para o ensino superior. Além disso, a escola não dialoga com as condições sociais por eles vivenciadas e não incentiva uma leitura crítica das múltiplas realidades de violências (educação precária, desemprego, tráfico de drogas, e etc.).

Apesar de a educação formal propiciar múltiplas vivências e trocas de experiências, constituindo espaços de diferentes sociabilidades (DAYRELL, 2007; SPOSITO, 2008), nota-se que, a escola não consegue dialogar com estas sociabilidades e também não potencializa estas interações. Em contrapartida, nas organizações juvenis ocupadas e participadas por estes quatro jovens, evidencia-se um processo de reconhecimento das experiências juvenis, propiciando discussões acerca de suas condições sociais e tecendo construções horizontais com as diversas expressões juvenis.

A partir das trajetórias analisadas neste estudo, observa-se que as novas formas de participação social dos sujeitos jovens em torno das questões de gênero, raça, orientação sexual, mercado de trabalho, entre outras, que demarcam um novo cenário social com desafios correspondentes a realidade das mudanças contemporâneas da sociedade brasileira,

constituem pautas importantes nas organizações que estes jovens participam.

Por outro lado, as organizações em que estes jovens se inserem constituem-se como espaços de acolhimento as suas angústias, seus medos, seus pensamentos e, ao mesmo tempo, permitem pautar questões políticas e sociais que se entrelaçam com suas histórias de vida. Quando Mateus, participante do grupo Liberdade, destaca a luta por direitos humanos da população LGBT e fala de sua experiência pessoal e de suas dificuldades ao assumir socialmente ser homossexual, ele nos revela que atualmente os jovens discutem sim, política e se envolvem com questões sociais.

E, nesse sentido, a experiência de Mateus sinaliza que o grupo Liberdade avança no quesito formação, tematizando questões pertinentes e presentes na vida dos jovens, e que na experiência escolar de Mateus, não é uma discussão importante. O silenciamento sobre esta temática acaba por provocar sofrimentos desnecessários a estes jovens, que ao se encontrar diferente dos padrões e papéis sociais legitimados, precisa por conta própria e, muitas vezes, sem nenhum apoio e diante das precárias condições de sobrevivência, vencer o preconceito gerador de violências.

A experiência de vida de Ronaldo no grupo Juventude lhe possibilita olhar para a realidade de vulnerabilidade social em que vive, interpretando-a imersa em um contexto maior de desigualdade social e injustiça. A formação da consciência política destacada por este jovem o faz diferente dentro do espaço escolar, com posicionamentos críticos acerca da função social da escola, bem como de sua prática pedagógica.

A escola constitui um espaço onde os jovens passam a maior parte do tempo de suas vidas, durante um período considerável de formação, em que acontecem encontros de diferentes condições juvenis. No entanto, muitas escolas, ainda não conseguem acompanhar as novas demandas sociais que atingem o segmento juvenil, que exigem a construção de novas práticas educativas.

As vidas dos jovens pesquisadas vivem constantemente os dilemas das “presenças” (da violência, presença do tráfico de drogas, do preconceito, das expectativas sobre os jovens construtores do futuro) e das “ausências” (de oportunidade de trabalho, de um espaço educativo que dialogue com suas vivências cotidianas e de dinheiro para acompanhar a lógica do consumo, do Estado na resolução de problemas educacionais e

sociais, de compreensão de seus jeitos de ser, de lazer e de cultura, de respeito às diferenças). É, como nos lembra Novaes, (2005, p 101), “no presente momento histórico [...] nunca houve tanta integração globalizada e, ao mesmo tempo, os sentimentos de desconexão e tão agudos os processos de exclusão”.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro n. 05-06, set/out/Nov/dez, 1997p. 25-36. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/>>. Acesso em: 02 mar. 2012.

BOGHOSSIAN, Cynthia Ozon; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Revisão Sistemática Sobre Juventude e Participação nos últimos 10 anos. **Revista Saúde e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 18, n.3, 2009, p. 411-423. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/pdf>> Acesso em: 30 jul. 2012.

CARRANO, Paulo. Debates, Juventudes em Rede: Jovens Produzindo Educação, Trabalho e Cultura. In **Debates, Juventudes em Rede: Jovens Produzindo**

Educação, Trabalho e Cultura. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Salto para o Futuro, v. 24, nov.2007, p. 3-11. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br>> Acesso em: 01 out. 2012.

CHUEKE, Gabriel Vouga; LIMA, Manolita Correia. Pesquisa Qualitativa: Evolução e Critérios. **Revista Espaço Acadêmico**, n.128, jan/2012. Disponível em: <<http://eduemojs.uem.br/>>. Acesso em: em 08 mar. 2012.

CORBUCCI, P. R. et al. Situação Educacional dos Jovens Brasileiros. In: **Juventude e Políticas Sociais no Brasil.** (Orgs) CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. Brasília: IPEA, 2009, p.89-108.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista. Brasileira. Educacional.** 2003, n.24, p. 40-52. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

_____. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociologia.** 2007, v.28, n.100, p. 1105-1128. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

DREWINSKI, Jane Maria de Abreu. **Empreendedorismo: O Discurso Pedagógico no Contexto do Agravamento do Desemprego Juvenil.** 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.ppge.ufpr.br>>. Acesso em: 02 dez.2012.

FREIRE, Paulo. Alfabetização de Adultos e Conscientização. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** (trad.) Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Cap. 4, p. 61-79, v.1. Coleção Educação e Comunicação.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática.** Rio de Janeiro: Vozes, 2010, p. 29-38.

GIL, C. Z. V. et al. Por uma Política de Direitos na Educação. In **Revista Democracia Viva.** Rio de Janeiro: IBASE, 2006, n. 30, p.6-11, jan/mar.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais e ONGs no Brasil na era da Globalização. In **Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos.** 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999, cap. 9, p.295-325.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista**

Brasileira de Educação. São Paulo, n14, mai/jun/jul/ago, 2000, p. 108-194. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>.

Acesso em: 02 nov. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. **Livro das Juventudes Sul-Americanas.** Rio de Janeiro, mai, 2010.

LARANJEIRA, Denise Helen P. Espaços Educativos Não escolares enquanto Possibilidade de Pertencimento Sociocultural de Jovens: um estudo de caso no subúrbio ferroviário de Salvador. In: **Educação e Pluralidade Sociocultural:** instituições, sujeitos e políticas públicas. (Orgs.): SILVA, Antonia Almeida; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda, LARANJEIRA, Denise Helena Pereira. Feira de Santana: UEFS editora, 2011, p. 17-32.

LARANJEIRA, Denise Helena p.; TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Vida de Jovens: educação não-formal e inserção socioprofissional no subúrbio. **Revista Brasileira de Educação**, 2008, v.13, n.37, jan/abr, p. 22-35. Disponível em:<<http://www.scielo.br> >. Acesso em: 18 out. 2012.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da Desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Revista Educação e**

Pesquisa, São Paulo, 2006, v. 32, n.1, jan/abr, p.31-48. Disponível em: <<http://www.scielo.brf>> Acesso em: 20 set. 2012.

LOPES, R. E et al. Juventude Pobre, Violência e Cidadania. **Revista Saúde e Sociologia**. São Paulo, 2008, v. 17, n.3, p. 63-76. Disponível em: <<http://www.scielo.brt>> Acesso: em 30 jan. 2012.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop. **Caderno Cedes**, Campinas, 2002, vol. 22, n. 57, ago p. 63-75. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

NOVAES, Regina; VITAL, Christina. A Juventude de hoje: (re) invenções da participação social. In: **Associando-se a juventude para construir o futuro**. (Orgs): Andrés A. Thopson. São Paulo: Peirópolis, 2005. Cap. 3 p. 107-147. Disponível em: <<http://www.espm.br/.pdf>> Acesso em: 15 set. 2012.

_____. Nada será como antes: Notícias das Juventudes Sul-Americanas. **Observatório Cidadania**. Rio de Janeiro: IBASE, 2007, p. 99-107. Disponível em: <<http://www.ibase.br>> Acesso em: 30 jul. 2012.

OLIVEIRA, Anna. Cynthia; HADDAD, Sérgio. As Organizações da Sociedade Civil e as ONGs da Educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, 2001,

n. 112, mar, p. 61-83. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16101.pdf>>

Acesso em: 30 jul. 2012.

PALUDO, Conceição. Afirmção de uma Concepção Popular de Educao. In **Educao Popular em busca de alternativas**: Uma leitura desde o campo democrático e Popular. Tomo Editorial, Porto Alegre, 2001, p. 65-103.

PARK, Margareth Brandini. Educao Formal versus Educao Não-Formal: Impasses, equívocos e possibilidades de superação. In: FERNANDES, Renata Sieiro e PARK, Margareth Brandini (orgs.). **Educao não-formal**: contextos, percursos e sujeitos. São Paulo: Editora Setembro, 2005, p. 67-90.

SOUZA, Patrícia Lânes Araújo de. Projetos Sociais e Relações de Gênero. In: **Projetos Sociais e Práticas Educativas**: apontamentos para uma reflexão inicial. Salto para o Futuro, 2008, jun, p. 08-18.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. In **Juventude e Contemporaneidade**. (Orgs): FÁVERO, Osmar.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOAVES, Regina. Brasília, UNESCO, MEC,

ANPED, Coleção Educação Para Todos, 2007, p.179-215.

URNAL, LÍlian Caroline; ZANELLA, Andréia Vieira. Quatro jovens, um projeto social: espaços de (dês) encontros. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 2009, v. 61, n. 1, p.84-99. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo>> Acesso em: 30 set. 2012.

ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL E O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO

José Heleno Ferreira⁷⁹

Max Myller Cardoso Lima⁸⁰

RESUMO: O projeto de extensão “Adolescentes em Tratamento de Dependência Química e o Processo de Escolarização”, em desenvolvimento na Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Divinópolis, com apoio do Programa de Extensão (PAEX), desde o ano de 2015, tem como objetivo central garantir aos adolescentes internados voluntariamente para o tratamento de dependência química o direito à escola, organizando grupos de estudantes dos cursos de licenciatura que trabalham com os sujeitos em questão as atividades escolares, em parceria com uma unidade escolar do Sistema Municipal de Ensino na qual os mesmos estão oficialmente matriculados (embora não possam frequentá-la). Paralelamente, busca-se discutir com os órgãos públicos a garantia do direito à escolarização e instaurar, no espaço universitário, o debate em torno dos processos de ensino e aprendizagem e a dependência química. O acompanhamento dos adolescentes vem sendo realizado com sucesso, o debate em torno do tema está instaurado no espaço universitário. A

⁷⁹ Mestre em Mídia e Conhecimento (UFSC). Professor e Coordenador do Programa Institucional de Extensão Direitos das Crianças e dos Adolescentes. Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG.

⁸⁰ Jornalista (UEMG). Técnico Administrativo – Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG.

continuidade do trabalho faz-se necessário uma vez que ainda não foi conquistada, junto aos órgãos gestores da educação pública, a garantia de atendimento aos adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE: adolescentes – dependência química – direito à escolarização – ensino-aprendizagem.

1. Introdução

O município de Divinópolis, de acordo com os dados do Censo de 2010, possui 213.016 habitantes. Desse total, 40,8% não possuem o ensino fundamental completo (inclusos, nesse percentual, os analfabetos). Apenas 49,11% dos jovens de 18 a 20 anos possuem o ensino médio completo. Entre os adolescentes de 15 a 17 anos, apenas 68,60% concluíram o ensino fundamental⁸¹.

Embora o município tenha universalizado a oferta do ensino fundamental, não há dados confiáveis acerca da evasão escolar (em torno de 1,49% no final do ensino fundamental). A inexistência de um levantamento socioeconômico da realidade dos adolescentes, bem como a ausência de políticas públicas de acompanhamento dos alunos

⁸¹ Os dados estatísticos apresentados neste trabalho foram colhidos no site www.atlasbrasil.org.br, publicação sob responsabilidade do PNUD, IPEA e Fundação João Pinheiro. Acesso em 09.05.15.

evadidos não permitem afirmar com segurança dados acerca da realidade desses meninos e meninas. Essa situação foi problematizada pelo Fórum Municipal de Educação de Divinópolis e expressa do Plano Decenal Municipal de Educação 2015-2024, com o apontamento de metas a serem alcançadas no enfrentamento do problema.

No município, de acordo com o Centro de Referência de Assistência Especializada – CREAS, 119 adolescentes – 13 a 17 anos, cumprem medidas socioeducativas em meio aberto. Desse total, 118 não possuem o ensino fundamental completo. Além disso, 43 encontram-se em situação de abandono / evasão escolar. Dos 119 adolescentes atendidos pelo CREAS, 106 são do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Desse total, 84 se declaram pretos ou pardos. Para além daqueles que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto, há os adolescentes acautelados no Centro Socioeducativo de Divinópolis (CSD): 79 meninos com idade entre 14 e 17 anos. Os adolescentes acautelados estão obrigatoriamente matriculados na unidade escolar instalada nas dependências do CSD, Escola Estadual Vida Nova.⁸²

⁸² Os dados aqui apresentados foram fornecidos pelo Conselho Municipal de Educação de Divinópolis e se referem ao mês de junho de 2016.

A quase totalidade dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, seja em meio aberto, seja acautelado no Centro Socioeducativo, está ligada, direta ou indiretamente, ao tráfico de drogas.

Há, ainda, no município, comunidades terapêuticas que recebem adolescentes em regime de internação voluntária para tratamento de dependência química. As comunidades terapêuticas, quase sempre ligadas aos movimentos religiosos – seja da Igreja Católica, seja de Igrejas Evangélicas – atuam diante da ausência de políticas públicas que atendam ao público alvo deste estudo: adolescentes das classes populares, cujas famílias não têm condições financeiras para arcar com o tratamento em clínicas especializadas e que se encontram em situação de vulnerabilidade social causada pelo uso e comercialização ilegal de drogas ilícitas.

O trabalho de extensão que vem sendo realizado na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – Unidade Divinópolis tem como objetivo acompanhar os processos de escolarização e de aprendizagem de adolescentes internados voluntariamente para o tratamento de dependência química. Tais meninos e meninas encontram-se internados por um período que dura entre nove e

doze meses (podendo ser interrompido, se assim o adolescente quiser) e, durante tal período, não têm acesso à escola. Diferentemente da situação dos adolescentes acautelados em Centros Socioeducativos, que contam com uma unidade escolar da rede pública de ensino funcionando em suas dependências, as Comunidades Terapêuticas não oferecem o processo de escolarização e não há políticas públicas que tenham como objetivo atender ao público ali internado. Ficam, pois, os adolescentes internados para o processo de tratamento de dependência química, excluídos do processo escolar.

02 – O direito à escolarização

No Brasil, o contato com as drogas começa cedo. O II Levantamento Nacional de Álcool e Drogas (LENAD) estima que 45% dos usuários de cocaína e crack experimentaram alguma dessas drogas antes dos 18 anos. No caso da maconha, o número chega a 62%. O estudo, realizado em 2012 pelo Instituto Nacional de Políticas Públicas do Álcool e Outras Drogas, indica que 3% dos adolescentes brasileiros já usaram crack ou cocaína e 4% da população nessa faixa etária já experimentaram maconha alguma vez na vida.

Outro fator que contribui para aproximar os jovens em idade escolar das drogas é o fácil acesso. Uma pesquisa do QEDu: Aprendizado em Foco, divulgada em fevereiro de 2013⁸³, revela que mais de um terço das escolas públicas brasileiras apresenta tráfico de drogas nos arredores. Uma das consequências desse cenário, apontadas por especialistas que participaram do estudo, é a evasão escolar.

Diante da precariedade das políticas públicas no enfrentamento desse problema e do *silenciamento* do Estado perante a questão, as comunidades terapêuticas, grande parte delas ligadas a grupos religiosos (católicos ou evangélicos), têm se revelado, em diversos municípios brasileiros, alternativas para o tratamento da dependência química para adolescentes. Em Divinópolis, o Projeto Talita Cumi acolhe adolescentes com idade entre 12 e 18 anos incompletos, de ambos os sexos, em duas unidades, num período de nove a doze meses, de forma voluntária, por demanda espontânea. A Comunidade Terapêutica possui uma abordagem ampla de tratamento intensivo através dos serviços de atenção em regime residencial de caráter

⁸³ www.quedu.edu.br, acesso em 09.05.15.

transitório para uso e abuso de substâncias psicoativas⁸⁴.

Os adolescentes acolhidos, na sua quase totalidade, evadiram da escola antes de completar o ensino fundamental ou o ensino médio e, quase sempre, não possuem mais uma estrutura familiar. Aqueles que não evadiram, frequentavam o espaço escolar de maneira irregular, caracterizando-se como frágil o vínculo entre os mesmos e a escola. Um dos desafios a ser enfrentado é a reinserção desses adolescentes no processo de escolarização. Para isso, as comunidades terapêuticas, através de acordo firmado com a Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis, matriculam os adolescentes na E. M. Dona Maria Rosa (considerando o critério de proximidade geográfica). Essa instituição escolar encaminha para as comunidades terapêuticas as atividades escolares e avaliações que deverão ser realizadas pelos adolescentes para que possam acompanhar o processo de escolarização durante o ano letivo e, após o fim do período de internamento, retomarem seus estudos nas escolas de origem. Para

⁸⁴ As informações acerca da Comunidade Terapêutica presentes neste projeto foram repassadas pela coordenadora do Projeto Talita Cumi, Janaína Nunes, e podem ser verificadas através do sítio www.mariadenazare.com.

o acompanhamento dessas atividades, as comunidades terapêuticas contam com voluntários.

O projeto de extensão “Adolescentes em tratamento de dependência química e o processo de escolarização”, em desenvolvimento na UEMG – Unidade Divinópolis desde o início de 2015, com o apoio do PAEX, tem como objetivo acompanhar o processo de escolarização dos adolescentes acolhidos no Projeto Talita Cumi, em parceria com a Escola Municipal Dona Maria Rosa. Para isso, foram organizados grupos de estudos entre os alunos dos cursos de licenciatura acerca da situação dos adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social e os processos de escolarização. Dessa forma, buscou-se inserir a comunidade acadêmica no debate a respeito da situação dos jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e contribuir com o processo de discussão entre as comunidades terapêuticas e os órgãos gestores da educação pública municipal e estadual buscando garantir a presença de profissionais da educação nesses espaços de acolhimento de jovens e adolescentes.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) todos os adolescentes têm direito à escolarização e a dependência química não altera essa realidade. Nesse

sentido, é preciso garantir ao adolescente envolvido nesse processo a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos ou, o mais comum, a reinserção no espaço escolar. Para um dependente químico, estar dentro da escola é mais do que aprender português, matemática ou geografia – é voltar à rotina de estudos e ser reinserido no contexto escolar que, em grande parte dos casos, há muito foi abandonado. Especialmente para esse público, é essencial que o ensino seja palpável, e que os educadores e educadoras busquem a aproximação entre o conteúdo e a realidade do aluno. Além disso, há que se compreender o processo educacional como algo mais amplo que o processo de escolarização.

O Ministério da Educação não possui uma determinação específica para a internação por dependência de drogas. Determina, contudo, que a articulação para que isso ocorra, nesses casos específicos, ficaria a cargo das secretarias municipais e estaduais de educação, que atenderiam à demanda dos centros de internação. A iniciativa do Projeto Talita Cumi ao estabelecer uma parceria com a Escola Municipal Dona Maria Rosa insere-se neste contexto.

O trabalho extensionista, vinculado ao Programa Institucional de Extensão Direitos das

Crianças e Adolescentes, da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, envolve um grande número de professores(as), estudantes da UEMG, além de profissionais ligados à educação pública e aos conselhos de política pública do município. A equipe de coordenação do projeto de extensão é composta pelo professor José Heleno Ferreira (UEMG Divinópolis), com a participação de Lenir Rosa André (professora UEMG Divinópolis), Max Myller Cardoso Lima (analista técnico UEMG Divinópolis), Janaína Nunes (coordenadora das Chácaras João Paulo II – Divinópolis) e alunas e alunos dos cursos de graduação da UEMG Unidade Divinópolis.

A ação extensionista envolve também os conselhos de políticas públicas (Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Municipal de Saúde), profissionais da educação da Escola Municipal Dona Maria Rosa e técnicos da Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis e da Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis.

Salientando a necessidade de romper com o processo de criminalização da juventude, como afirma Oliveira Júnior (2008), e encontrar

alternativas que sustentem a condição de sujeitos de direitos dos adolescentes em tratamento de dependência química, alunos e alunas dos cursos e licenciatura da UEMG – Unidade Divinópolis organizam-se em grupos de estudos sobre a educação e a dependência química. Concomitantemente, as atividades escolares encaminhadas pela Escola Municipal Dona Maria Rosa são estudadas, buscando alternativas pedagógicas para trabalhar as mesmas com os adolescentes em recuperação. Foram tomadas, como principais referências teóricas, a obra de Paulo Freire, mais especificamente os princípios defendidos pelo educador brasileiro em “Educação como prática de liberdade” (1983) e “Pedagogia do Oprimido” (2003), e os estudos de Walter Ude (2007) sobre juventude, violência e masculinidade e, no campo metodológico, os trabalho de Augusto Boal (2004) sobre o teatro do fórum.

Os alunos e alunas extensionistas são orientados(as) no sentido de registrar e problematizar os processos de acompanhamento pedagógico, possibilitando, ao final do período, avaliar as dificuldades encontradas pelos adolescentes e pelos(as) alunos(as) extensionistas, bem como os avanços conquistados. Paralelamente, vêm sendo realizadas, ainda, reuniões com os órgãos gestores da

educação pública (municipal e estadual) com o objetivo de apresentar os resultados do trabalho em desenvolvimento e discutir a necessidade de o poder público assumir o processo de escolarização dos adolescentes em tratamento de dependência química.

A partir do início dos trabalhos extensionistas, foram realizados seminários envolvendo professores(as) dos cursos de Pedagogia, Psicologia e cursos de licenciatura em geral (UEMG – Unidade Divinópolis) buscando contribuir com o processo de formação dos(as) alunos(as) extensionistas e dos(as) funcionários(as) e voluntários(as) que trabalham nas comunidades terapêuticas. As atividades desenvolvidas com os adolescentes apontam para a necessidade de desenvolver uma metodologia específica para trabalhar com este público os processos de escolarização, bem como a formação humana, numa acepção mais ampla.

Há que se salientar que, de acordo com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), todos têm direito à educação. Embora muito tenhamos avançado quanto à garantia desse direito, a situação dos adolescentes em tratamento de dependência química, internados voluntariamente ou não, é uma demonstração flagrante de que o acesso à educação

básica ainda não é oferecido a todos e todas. Se os adolescentes não podem sair dos espaços de internação para frequentar a sala de aula e se nesses espaços não há profissionais da educação ou qualquer outra organização escolar, os mesmos encontram-se, pois, excluídos dos processos de escolarização.

Essa é a situação dos adolescentes internados nas comunidades terapêuticas do Projeto Talita Cumi (Chácaras João Paulo II), em Divinópolis. São adolescentes de diversas regiões do estado de Minas Gerais, todos oriundos das classes populares, que buscaram a internação como alternativa para enfrentar o problema da dependência química.⁸⁵ A exclusão do espaço escolar representava mais uma barreira a ser enfrentada por esses adolescentes.

Buscando enfrentar esse desafio, o projeto de extensão “Adolescentes em Tratamento de Dependência Química o Processo de Escolarização” conseguiu garantir a matrícula desses adolescentes numa escola pública da rede municipal de ensino de

⁸⁵ A dependência química em si e a forma como atuam as comunidades terapêuticas que recebem adolescentes e ou jovens para internação são questões polêmicas – porém, este tema não é objeto de discussão deste texto.

Divinópolis. Foi acordado, ainda, com a direção pedagógica da escola e os profissionais da educação, que semanalmente, os adolescentes receberiam as atividades escolares a serem desenvolvidas, devendo ser avaliados ao final do período letivo.

Garantia-se, assim, o direito à escolarização, mas não o direito à aprendizagem, uma vez que os adolescentes não tinham condições de acompanhar as atividades didático-pedagógicas, seja devido às defasagens relacionadas ao conhecimento escolar que carregam consigo, seja devido à descontextualização das mesmas em relação à realizada vivenciada pelos meninos e meninas internados nas comunidades terapêuticas. Embora este tenha sido um passo importante, fazia-se necessário acompanhar os adolescentes no desenvolvimento dessas atividades. Para isso, foram organizados os grupos de estudantes dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química que atuaram voluntariamente, atendendo os adolescentes uma vez por semana. Coube à coordenação do projeto e às alunas bolsistas, a orientação aos alunos voluntários.

A defasagem quanto ao conhecimento escolar foi um dos problemas encontrados no acompanhamento pedagógico dos adolescentes.

Além disso, as atividades encaminhadas pela unidade escolar eram elaboradas para os estudantes e frequentavam cotidianamente a sala de aula e estavam envolvidos com o processo de discussão que ali ocorria. Para os adolescentes das Chácaras João Paulo II, na maioria das vezes, essas atividades apresentavam-se descontextualizadas. Muito rapidamente, percebeu-se que a simples realização das tarefas escolares muito pouco contribuiria com os adolescentes.

Optou-se, então, pelo paradigma da educação integral⁸⁶ e pela realização de atividades que considerassem o ponto de partida de cada um dos adolescentes. Nesse sentido, foram realizadas oficinas diversas (literatura, pintura etc.), nas quais buscou-se trabalhar a formação dos adolescentes para a autonomia. Entre essas atividades, realizou-se uma oficina de educação patrimonial, na qual os adolescentes (oriundos de diversas cidades do estado de Minas Gerais) tiveram a oportunidade de conhecer o centro histórico do município de Divinópolis. Contando com a contribuição de profissionais e

⁸⁶ O termo Educação Integral aqui utilizado considera a necessidade de educar o ser humano para a autonomia, para a liberdade, para o desenvolvimento ético e estético, além do desenvolvimento de competências e habilidades.

estudantes do curso de Pedagogia, foram realizadas também uma série de atividades psicopedagógicas, tendo como princípio a importância de que cada um e cada uma reconhecesse sua própria história e se percebesse como sujeito diante da mesma.

Com o objetivo de subsidiar o trabalho realizado pelos estudantes extensionistas, vêm sendo realizados seminários e encontros diversos. Em setembro de 2015, realizou-se o I Seminário “Adolescentes em Tratamento de Dependência Química e os Processos de Ensino-aprendizagem”. Professores(as) dos cursos de Pedagogia e Psicologia da UEMG Unidade Divinópolis compuseram uma mesa de debate sobre os processos de ensino e aprendizagem com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e, mais especificamente, em tratamento de dependência química. Em junho de 2016, o Seminário “Adolescentes e uso de drogas: construindo possibilidades de enfrentamento”. “Letramento e construção da cidadania” é o tema dos próximos seminários, agendados para 2016, que têm contado com a participação de representantes dos conselhos municipais de políticas públicas, além de representantes da Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis.

No ano de 2016, foram realizados dois seminários com o objetivo de contribuir para o processo de formação de estudantes e professores/professoras envolvidos com o trabalho extensionista em questão. O primeiro deles discutiu, sob o viés da Psicologia, o uso de drogas e a criminalização dos usuários. O segundo, sob o viés da Pedagogia, discutiu os processos de letramento, uma vez que o foco do trabalho pedagógico que vem sendo realizado tem como foco a aprendizagem, a conquista da autoestima e o empoderamento enquanto cidadão e não os conteúdos escolares em si.

03 – Conquistas e impasses

Ao final do ano letivo, os adolescentes matriculados na unidade escolar, devem ser “aprovados” ou “reprovados”, conforme as regras do Sistema Municipal de Educação de Divinópolis. Trata-se de uma situação complexa, uma vez que os profissionais responsáveis pelo registro avaliativo (*e pelo registro da nota*) dos adolescentes e também por definir pela aprovação ou reprovação dos mesmos, sequer conhecem os meninos e meninas. Instaurou-se, então, um processo de discussão envolvendo profissionais e estudantes envolvidos com o projeto

de extensão e os docentes da E. M. Dona Maria Rosa, experiência esta bem sucedida ao final de 2015 e que deverá se repetir em 2016. Assim, nos meses de novembro e dezembro, estudantes e professores extensionistas participaram de reuniões com os professores da Escola Municipal Dona Maria Rosa com o objetivo de discutir a necessidade de reconhecer a especificidade da realidade vivenciada pelos adolescentes nos processos avaliativos. Embora resistentes inicialmente, os docentes da E. M. Dona Maria Rosa assumiram as avaliações feitas pelos estudantes e professores extensionistas.

Crianças e adolescentes são sujeitos de direito. Esta é uma conquista da sociedade brasileira, expressa de forma inequívoca no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). No entanto, para além dos avanços no campo da legislação, faz-se necessário um trabalho contínuo buscando a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos. Esse é um processo dialético, marcado por um jogo de luzes e sombras, de avanços e retrocessos. Trata-se, na verdade, da luta pela construção de consensos em torno dos direitos que todos e todas têm por serem humanos, independentemente de quaisquer condições, de etnias, credos religiosos, orientações sexuais, gênero e posições políticas. Se tomamos

como parâmetro o período de redemocratização da sociedade brasileira, podemos afirmar que muitos foram os avanços conquistados nos últimos 30 anos. No entanto, o processo dialético marcado pelas lutas entre diferentes interesses políticos, faz com que o momento histórico atual seja marcado por avanços de pautas conservadoras e retrógradas, entre elas o fortalecimento do xenofobismo, da homofobia e do racismo. Crianças e adolescentes estão entre as principais vítimas do fortalecimento das forças conservadoras. Em que pese o País ter conquistado a (ou se aproximado da) universalização do ensino fundamental, os processos educativos escolares nem sempre estão conectados com a defesa dos direitos, da promoção da cidadania, do respeito à subjetividade, do reconhecimento da diversidade. Além disso, os processos midiáticos contribuem – de forma avassaladora – para a construção de estereótipos que acabam por se configurar como negação do processo de construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos e, por extensão, aos direitos das crianças e adolescentes. Contrapor-se a esta realidade exige o compromisso com processos educativos – escolares e não-escolares – que tenham como telos a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos. Exige também o combate à

criminnalização daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social, entre eles, os dependentes químicos.

Os objetivos extensionistas vêm sendo alcançados com êxito no que se refere ao acompanhamento pedagógico dos adolescentes. Meninos e meninas participam ativamente das propostas de trabalho que lhes são apresentadas. O desenvolvimento quanto à capacidade de leitura e escrita e também quanto à capacidade de diálogo, quanto à autonomia, ao raciocínio lógico e à autoestima tem sido perceptível.

A discussão quanto ao direito à escolarização⁸⁷ foi instaurada nos conselhos de políticas públicas e nos órgãos gestores da educação pública no município de Divinópolis. Quanto a esta questão, há que se reconhecer que trata-se de um debate ainda inconcluso. Não foi possível avançar no sentido de garantir a contratação de profissionais da educação para atuarem nas comunidades terapêuticas, o que garantiria a escolarização dos adolescentes independentemente do trabalho extensionista.

⁸⁷ Embora tenha sido garantida a matrícula dos adolescentes internados nas escolas públicas do município, há que se reconhecer que este passo, ainda que necessário, não garante o processo de escolarização e menos ainda o processo de ensino-aprendizagem.

Os entraves burocráticos e a ausência de diretrizes específicas para o atendimento de adolescentes internados para o tratamento de dependência dificulta o debate com os órgãos gestores da educação pública e não foi encontrada, ainda, uma alternativa que garanta, de fato, o direito à escolarização para esses meninos e meninas.

04 – Considerações finais

O trabalho que vem se realizando desde o início do ano de 2015 tem representado, para os adolescentes internados uma possibilidade de se reinserirem no universo escolar, uma vez que o espaço de ensino-aprendizagem é reproduzido nas comunidades terapêuticas com a contribuição de alunos e alunas dos cursos de Letras, História, Química, Pedagogia, Ciências Biológicas, Educação Física, Psicologia e Serviço Social. Há que se cuidar, no entanto, para que não sejam reproduzidas, nesse espaço de ensino-aprendizagem, a exclusão, a competitividade e todas as mazelas que, por vezes, estão presentes nas unidades escolares das redes de ensino, sejam públicas ou privadas. Salienta-se esta observação uma vez que a experiência escolar vivenciada por esses meninos e meninas é, em geral,

negativa, levando-os à expulsão e ou à evasão escolar.

Nesse sentido, aposta-se na transdisciplinaridade e no atendimento individual quanto às dificuldades de cada um, cada uma, sem perder de vista a necessidade de momentos coletivos em que todos e todas possam socializar suas conquistas, por menores que sejam elas.

Destaca-se também a contribuição que o trabalho tem trazido para a formação dos alunos e alunas extensionistas, sejam bolsistas ou voluntários.

À guisa de conclusão, aponta-se para a necessidade de investimentos financeiros e políticos que possibilitem a elaboração de materiais didáticos que atendam à necessidade de adolescentes em tratamento de dependência química e a instituição de uma modalidade de ensino que considere esta especificidade no âmbito da política educacional brasileira.

Embora sejam belos os caminhos já trilhados, muito há que se construir. Há, porém, a certeza de que o belo está também nos processos de construção, nos trabalhos e atividades que se realizam cotidianamente no âmbito do trabalho extensionista envolvendo adolescentes em tratamento de

dependência química e discutindo o direito à escolarização, à aprendizagem. Enfim, à cidadania.

Referências

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente* (lei 8.069/90). Brasília/DF, Conanda, 2000.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, L. A. O.; TOSTA, S. P. (Orgs.). *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

MARQUES, W. E. Ude. Juventude, violência e masculinidade. *Presença Pedagógica*. v. 13. n. 75. mai/jun. 2007. p. 14-21.

MINAYO, de Souza Cecília (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.108p.

OLIVEIRA JÚNIOR, A. Pensar a constituição da carreira criminosa. *In*: GONÇALVES, L. A. O.; TOSTA, S. P. (Orgs.). *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008. p. 103-120.

UM SÉCULO DE MOVIMENTO ESTUDANTIL NO BRASIL⁸⁸

Otávio Luiz Machado⁸⁹

RESUMO: o texto apresenta um quadro histórico dos movimentos estudantis no Brasil no século XX, principalmente para fazer uma análise de como o discurso de mudança social permeava o debate universitário e contribuía para a formação de profissionais que protagonizavam momentos fundamentais da nossa história contemporânea.

PALAVRAS-CHAVES: movimentos estudantis; Brasil; mudanças sociais.

Introdução

O Brasil produziu durante o século XX um número expressivo de lideranças estudantis, que posteriormente contribuíram com importantes papéis

⁸⁸ O presente texto foi apresentado originalmente na Revista Perspectiva Histórica v.2, 2012. Também foram trazidos elementos da minha dissertação de mestrado (Machado, 2008) no presente texto. É uma versão que sofreu pequenas modificações no seu aspecto principal para atender a presente coletânea.

⁸⁹ Professor do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Frutal. É líder do grupo de pesquisa Juventudes, Sociedades e a Formação Humana da UEMG. E-mail: otaviomachado3@yahoo.com.br

no desenvolvimento econômico, político, cultural e social no País. Nesse sentido, portanto, também não podemos esquecer que o movimento estudantil tornou-se o movimento juvenil por excelência, assim as lideranças foram forjadas dentro de uma efervescência significativa em torno das universidades, dos movimentos contestatórios e de debates marcantes sobre o País.

Se a vida universitária constitui momento em que jovens de diversas camadas sociais passam a ter uma atuação muitas vezes incompatível com a sua condição social de origem, suas vinculações familiares e sua própria expectativa de inserção na sociedade global, então o inconformismo juvenil está ligado de alguma forma à maneira como os indivíduos globalizam a situação social, porque “no momento em que se inicia o ingresso na sociedade ampla, o jovem descortina condições e possibilidades de existência que o tornam consciente tanto das condições reais como das emergentes” (IANNI, 1968, p. 228-229)⁹⁰. Daí poder assumir posições, inclusive, radicais.

⁹⁰ IANNI, Octavio. “O jovem radical”, *In*: Sulamita de Britto (org). *Sociologia da juventude*, vol. I. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

Na análise acerca do movimento estudantil brasileiro e da reforma universitária de 1968, há várias vertentes. Uma delas é a representada por Souza Martins (1976)⁹¹, autora que concebe a práxis estudantil como definidora de um projeto de reforma estudantil e de afirmação da condição estudantil. Concluiu que a ação dos estudantes, por meio de contestações e reivindicações visando à uma reforma da universidade, era resultado de sua insatisfação com as suas condições econômicas, sociais e políticas e de vislumbrarem um horizonte de ascensão social, afirmação profissional e desempenho na sociedade. Uma outra vertente é a de Paula (2003)⁹², que considera o movimento estudantil uma instância formativa privilegiada, sobretudo na constituição de uma elite entre os estudantes universitários. Interpreta o autor que o movimento estudantil insurge-se contra o elitismo (privilégios sociais restritos), o pouco acesso à universidade e a formação precária dos profissionais, mas ao mesmo tempo “tende a reproduzir o *status*

⁹¹ SOUZA MARTINS, Heloísa T. “Movimento Estudantil e Reforma Universitária”. *Contexto*, n. 1, nov. 1976, p. 119-131.

⁹² PAULA, Lucília. *Protagonismo juvenil e movimento estudantil: uma estratégia de distinção?* Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003.

quo em seus quadros mediante trajetórias de distinção e formação de uma elite no meio estudantil pelo acúmulo de diversos capitais” (PAULA, 2003, p. 13). Outra vertente é aquela representada por Foracchi (1965)⁹³, para quem a universidade, por meio do movimento estudantil seria o canal de ascensão social do seu grupo familiar.

Observa-se, por outra parte, que é incipiente a vertente de estudos acadêmicos que relaciona profissões e movimento juvenil, aspecto que é explorado neste estudo visando compreender os processos sociais que tinham no ensino superior um instrumento de diferenciação social, considerando que o tema da formação profissional estava posto como “ponto fulcral de reflexão da juventude brasileira, tanto do ponto de vista da sua adequação às necessidades sociais, quanto às oportunidades ocupacionais” (BRANDÃO, 2004, p. 21)⁹⁴.

O enfoque nas profissões como grupos de interesses pode esclarecer que as preocupações estudantis buscavam acumular benefícios

⁹³ FORACCHI, Marialice Mencarini. *O estudante na transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.

⁹⁴ BRANDÃO, Carla. *Movimento Estudantil Contemporâneo: uma análise compreensiva das suas formas de atuação*. Recife: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, 2004. (Tese).

econômicos e *status* na sociedade, na perspectiva da mobilidade coletiva, conforme discutido por Larson (1977)⁹⁵.

Na construção de suas lutas (sejam elas específicas ou gerais), os jovens universitários pensaram profundamente o País, pois um ponto presente em todos os momentos fundamentais de sua luta estava a discussão sobre a “missão do universitário”, o aprendizado sobre a realidade nacional e a busca de saídas para a transformação da sociedade brasileira.

Não é desnecessário destacar que a reforma do ensino (em especial do nível universitário) permeou o debate durante todo o século, mas que nunca alcançou tanto vigor como de fato veio a se concretizar na primeira metade da década de 1960 com os Seminários Nacionais sobre a Reforma Universitária, que foi marcada pelo seguinte slogan: “Reforma universitária: dever de nossa geração”.

A reforma universitária estava amarrada com uma forte denúncia da dependência tecnológica do nosso País, porque se os jovens militantes sempre consideravam que a emancipação econômica do

⁹⁵ LARSON, Magali. *The rise of professionalism: a sociological analysis*. Berkeley: University of California Press, 1977.

Brasil era fator fundamental para o progresso social, então o papel do universitário era o de se preparar enquanto futuros profissionais e enquanto força política para fazer chegar a transformação o quanto antes.

A Campanha “O Petróleo é Nosso” (iniciada em 1947) foi um momento-chave do despertar da consciência política dos jovens, pois, no bojo do fim da Segunda Guerra Mundial, entendiam que a existência de países desenvolvidos e atrasados era uma construção política de grupos dominadores que precisava ser combatida com uma reação coletiva.

Mas no meio do caminho havia uma pedra. Ou havia uma pedra no meio do caminho, como traz os versos do poeta Carlos Drummond de Andrade. Aliás, duas. Falo das ditaduras de Getúlio Vargas (iniciada nos anos 1930), bem como da ditadura civil-militar que assolou o País entre 1964 e 1985.

As ditaduras trazem como características a destruição de sonhos, a imobilização das lideranças e o corte no livre pensamento, pois o controle burocratizado da vida institucional e individual é implacável. Despedaçam-se ao mesmo tempo sonhos, cérebros, corpos e trajetórias, pois as ditaduras não pensam nos limites do sentir, do ser e da dor dos seres humanos, pois são como máquinas

que limpam o terreno passando por cima de tudo e de todos para implantarem o que realmente desejam como adequadas a si próprias e aos interesses dos seus patrocinadores.

Embora estivesse presente o desejo de transformação ou de mudança radical da sociedade brasileira no conjunto do movimento estudantil, também é preciso considerar que a juventude universitária optou por muitas vezes em apoiar seu projeto apenas no campo individual, sem definição ou estratégia política agindo de acordo com o desejo do conjunto de seu grupo devido à desmobilização ou despolitização dos movimentos estudantis.

Na nossa exposição trataremos resumidamente de três períodos: 1) da criação das primeiras entidades estudantis (1901) à fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE)⁹⁶; 2) Do Início da

⁹⁶ Vários documentos sobre a UNE estão aqui sendo apresentados: UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. Declaração da Bahia. Rio de Janeiro, 1961; *Carta do Paraná*. Resoluções do II Seminário Nacional da Reforma Universitária. Curitiba, março, 1962. Cadernos da UNE 2, Rio de Janeiro: Editora Universitária, 1962; *Luta atual pela reforma universitária. Cadernos de Coordenação Universitária*, Rio de Janeiro, nº 4, 1963; Teses: “Programa para o Movimento Estudantil”. 1968; Teses: “O papel do movimento estudantil no processo revolucionário”. 1968; O papel do movimento estudantil no processo revolucionário da sociedade brasileira. 1968; Teses: “Política de massas para o ME”. 1968; Teses: “O povo na luta derrota a ditadura e expulsa a ditadura”. 1968; Teses: “A

UNE até o golpe de 1964; 3) de 1964 à 1975 (retomada do movimento estudantil).

1- Entre os anos 1901 até 1938

Até o início do século XX, pode-se dizer que tivemos no Brasil várias manifestações que simbolizavam o envolvimento dos estudantes com questões políticas, principalmente em através da imprensa universitária, dos clubes universitários, das repúblicas e das casas de estudantes que concentravam os estudantes e ali desenvolviam debates, congregações e formulavam-se ideias importantes para causa estudantil ou nacional. O caso mais importante a registrar foi o movimento pela abolição da escravidão, mas existia sem uma articulação estrutural, formas de mobilização e conjunto de especificidades integradas que poderíamos chamar de movimento estudantil.

Embora as universidades estivessem totalmente dedicadas à formação de elites nesse

situação no Brasil e o movimento estudantil". 1968; "*A situação no Brasil e o movimento estudantil*", documento preparatório ao 30º Congresso da UNE. 1968.

período, o que se observava é a organização interna dos estudantes visando o apoio mútuo, a socialização profissional e a criação de iniciativas no interior das escolas através de entidades estudantis. A primeira delas foi o Centro Acadêmico da Faculdade de Direito do Largo do São Francisco, em 1901. Outras vieram em seguida. É o caso do Grêmio Politécnico da USP (1903), do Centro de Estudantes Universitários da UFRGS (1903), do Centro Acadêmico Horace Lane da Escola de Engenharia do Mackenzie (1905) e de tantas outras entidades, principalmente após o Estatuto das Universidades Brasileiras estabelecido com o Decreto-lei nº. 19.852 de 11 de abril de 1931, ao dispor que as faculdades deveriam se adequar ao modelo universitário que estava sendo implantado, bem como seriam orientadas pelas determinações do Conselho Nacional de Educação (CNE) criado para assessorar o MEC.

O movimento estudantil brasileiro também passou por adequações com a edição desse Estatuto, pois o mesmo estabeleceu critérios para a organização de entidades estudantis como Diretórios Acadêmicos e Diretórios Centrais de Estudantes, bem como regulamentou das entidades estudantis no

Brasil. A organização do movimento estudantil passou a contar com algumas particularidades, pois

“Em cada unidade básica do sistema de ensino superior – a Faculdade – deveria existir um órgão de representação estudantil, o Diretório Acadêmico, cujo estatuto seria aprovado pelo Conselho Técnico-Administrativo do estabelecimento. As universidades deveriam ter Diretórios Centrais, com estatutos redigidos em acordo com os reitores e aprovados pelos Conselhos Universitários. Órgãos oficiais da instituição, o Diretório Acadêmico e o Diretório Central de estudantes tinham assento, por força de lei, no Conselho Departamental da Faculdade e no Conselho Universitário, respectivamente. A filiação ao Diretório Acadêmico era automática. E nas universidades públicas, além de pequenas verbas, esse organismo contava ainda com franquia postal e o direito ao timbre com as Armas da República” (VELASCO E CRUZ, 1991, p. 6).

Em 1938, com a criação da União Nacional dos Estudantes, a UNE, os estudantes brasileiros passaram a politizar muito mais o debate sobre suas reivindicações, pois a entidade construiu um discurso muito crítico sobre a realidade brasileira e atuou muito na formação política dos estudantes, sendo a maior escola de líderes do País durante várias décadas.

2 - Entre 1938 e 1964

Se é fato que os movimentos estudantis brasileiros tiveram seu processo de crescimento interrompido várias vezes durante o século XX por inúmeros fatores, também é fácil de ser percebido que entre o final dos anos 1930 e até meados dos anos 1960, o movimento estudantil passou a tomar várias frentes de combate no Brasil.

A Campanha O Petróleo é Nosso (de 1947) foi o grande momento de debate sobre a importância da preocupação com as questões nacionais pelos estudantes universitários, levando-se em consideração os desafios de desenvolvimento econômico, a criação de mercado para os profissionais formados nas Universidades e a necessidade de seu crescimento e aperfeiçoamento.

A Campanha, que mobilizou diversas entidades estudantis e outros grupos sociais, como militares e jornalistas, objetivou discutir a emancipação econômica do Brasil a partir da nacionalização das riquezas naturais, bem como a sua adequada exploração pelo próprio Estado. Para Roberto Gusmão, Presidente da UNE em 1947, data do início da campanha O Petróleo é Nosso, o movimento em torno do petróleo foi o ponto de discussão encontrado pelo movimento estudantil para envolver os estudantes na participação política; a UNE em suas circulares estimulava todas as demais entidades a aprofundar tal debate, tendo obtido adesão de diversos grupos sociais interessadas na questão nacionalista (GUSMÃO, 1987).

No Brasil, a Segunda Guerra Mundial, também poderia ser vista como um divisor de águas, levando-se em consideração o crescimento econômico, a formação de uma classe operária considerável, a aceleração do processo de urbanização e de industrialização e a constituição de amplas camadas médias urbanas, bastando lembrar que a população urbana subiu de 12,6% em 1940 para 22,9% em 1960 (CUNHA, 1983, p. 43).

Para Cunha (1983, p. 12), com o processo de monopolização do crescimento econômico pelo

Estado, buscou-se induzir o “atendimento da crescente demanda de ensino superior pelos jovens das camadas médias” no período definido como República Populista (1945-1964), o que significou também uma ampliação dos estabelecimentos escolares e do número de alunos matriculados – que passou de 20.739 em 1932 para 27.253 estudantes em 1945 (*idem*, p. 14-15) – e da entrada no debate educacional de temas como gratuidade, expansão, integração, federalização, modernização e a construção de uma lei que introduzisse novas diretrizes e bases da educação nacional (*idem*, p. 17).

Foi também em meados da década de 1940 que o ensino superior começou a ter uma nova configuração, decorrente da federalização de universidades mediante a agregação das faculdades existentes, modelo que se manterá até a Reforma Universitária de 1968.

Nesse contexto, o acesso à universidade visando à obtenção de diplomas foi parte do projeto de ascensão social das camadas médias que “passam a procurar, cada vez mais, obter graus escolares de modo a ingressarem nas organizações burocráticas e progredirem através dos diversos níveis de remuneração/prestígio/poder” (CUNHA, 1983, p. 62).

No discurso dos estudantes dos anos 1950 prevalece um pano de fundo nacionalista, principalmente relacionado à questão energética, tônica que mostrava as debilidades do desenvolvimento econômico brasileiro e a pouca preocupação do ensino superior para com o atendimento das necessidades sociais, pois

Somente na nova etapa da industrialização brasileira, marcada pela produção interna de bens duráveis, que se inicia na década de 50, colocou-se mais explicitamente a problemática do planejamento econômico e do desenvolvimento, e se fez ênfase no planejamento correspondente dos recursos humanos e, assim, do sistema educacional, que deveria adequar-se às necessidades da realidade sócio-econômica (COSTA & WEBER, 1977, p. 1-2).

Também existiu uma forte preocupação com as carreiras universitárias. Nos anos 1950 identificamos diversos cursos universitários que realizaram congressos específicos de sua área. Citamos alguns exemplos: 1) Direito: 1950 (da 1ª à 12ª Semana Nacional de Estudos Jurídicos) 2) Medicina (do 1º

até o VI Congresso da União Nacional dos Estudantes de Medicina nos anos 1950); 3) Engenharia: 1953 (1º ao 7º Congresso Nacional dos Estudantes de Engenharia); 4) Arquitetura e Urbanismo: 1955 (1º Congresso Nacional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo); 5) Farmácia: 1961 (2º Congresso Nacional dos Estudantes de Farmácia); 6) Filosofia: 1958 (1ª Semana Nacional dos Estudantes de Filosofia); 7) Arte: 1953 (o 1o Congresso Nacional de Estudantes de Arte); 8) Artes Plásticas: 1955 (3º Congresso Nacional de Estudantes de Artes Plásticas); 9) Odontologia: 1956 (3o Congresso Nacional de Odontologia).

Um dos momentos mais ricos do movimento estudantil no século XX aconteceu com os Seminários sobre Reforma Universitária da UNE a partir de 1961 produziram, culminando na unificação do debate sobre ensino superior, formação profissional, participação do movimento estudantil e problemas brasileiros.

Para Fávero (1994, p. 37), o documento do Primeiro Seminário – a Declaração da Bahia (1961) – expressou uma fase de transição do movimento estudantil, porque tentou “não separar os problemas

da universidade, de um lado, e a situação econômica e política do País de outro”.

Tal tipo de preocupação indicaria que procede a análise de Florestan Fernandes em relação ao movimento estudantil no início da década de 1960, quando destacava que na década de 1950 “foram criadas as condições materiais e intelectuais para que o estudante gerasse novos tipos de movimento estudantil e de protesto estudantil” (FERNANDES, 1978, p. 48).

Segundo o autor, teria havido quebra na “acomodação conservadora” se bem que admita ter havido no início da década de 1960 um movimento que também vinha de fora da Universidade.

Florestan Fernandes (1978, p. 53) relacionou a demanda de mudanças estruturais à mobilidade social como projeto de ascensão da classe média, que crescia vertiginosamente. O interesse da classe média pelo ensino formal teria ocorrido nos anos 1950 quando conhecimentos técnicos nas principais carreiras foram associados a maiores vantagens sociais. A competição pelas oportunidades educacionais eram para ele as principais causas da mobilização estudantil. A partir daí a Universidade passou a ser extremamente valorizada.

No contexto da industrialização crescente (1945-64), marcada por alguns autores como populismo, o aumento da procura pela educação estava associada ao “processo de deslocamento dos canais de ascensão social para as camadas médias” (CUNHA, 1983, p. 21) a universidade era percebida como instituição de modernização da sociedade, o que trouxe conteúdos novos ao movimento estudantil e conseqüências no campo educacional (*idem*, p. 41).

A estrutura universitária pouco se modificara até os anos 1960, pois, conforme Cunha (1988, p. 17) “foi só na década de 1960 que uma doutrina sistemática sobre a reforma universitária tomou forma no Brasil, respondendo a esses antigos anseios de superação do modelo napoleônico de ensino superior”, o que permitia pensar uma nova universidade em contraposição às universidades tradicionais, privilegiando novas formas para as carreiras consagradas, mais voltadas para a formação profissional diversificada e com conteúdo utilitário.

O 1º Seminário Nacional de Reforma do Ensino, de 1957, foi o pontapé inicial do movimento que entrou os anos 1960 como pauta principal da entidade, dando continuidade à plataforma voltada para as questões nacionais (CUNHA, 1983, p. 19).

Vários seminários específicos foram realizados sobre o tema. O que se discutia era que “a sociedade se modernizava, mas a universidade caminhava em sentido inverso” (BOMENY, out. 1994, p. 54) e que era distante dos setores populares tal como difundido pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Num estudo para a UNE em 1960, Álvaro Vieira Pinto ressaltava que a universidade não preparava “o profissional futuro para ser homem do povo, mas justamente para ser alguém que se destacou do povo, pela condecoração doutoral” (PINTO, 1986, p. 83).

A inclusão da universidade brasileira num projeto de desenvolvimento nacional foi, assim, a tônica da Carta da Bahia, produzida pela UNE, em 1961, durante o I Seminário Nacional de Reforma Universitária. Referia-se à contribuição das universidades na formação de profissionais, exigindo-se a sua modernização e atendimento a um maior número de estudantes. O aumento de vagas passou, então, a ser um ponto destacado nos diversos documentos da UNE na década de 1960.

O questionamento contra o tipo de ensino superior existente no país levava à crítica do sistema educacional organizado “sob o signo do humanismo alienado como as mais diversas variações da escola

pragmática e instrumentalista, isto é, pseudo-técnica-profissional” (UNE, 1962).

Os Seminários de Reforma Universitária objetivaram mobilizar o conjunto dos estudantes universitários tanto para a temática em si como para as transformações pelas qual o país passava em relação às quais e os estudantes não podiam ficar indiferentes:

Mas, hoje, com o avanço industrial de nosso país, a conseqüente necessidade da Reforma Agrária, a importância crescente da classe trabalhadora no nosso panorama político, reivindicando melhores situações de vida, necessitando de escolas para seus filhos etc., a estrutura das universidades brasileiras tornou-se caduca, por não atender as necessidades de nossa atual situação. Assim, fica expressa a luta (até certo ponto) da superada classe latifundiária com a burguesia industrial e dos trabalhadores com ambas. Também, se lutarmos pela nossa Reforma Universitária todas as conquistas que sejam feitas representarão uma pequena ou grande vitória das camadas populares, pois elas

estarão ligadas à luta pela escola pública, por maior rede de ensino secundário público etc” (Tese “Reforma Universitária: Instrumento Político na Luta do Estudante, UNE, 1962).

Vários documentos apresentados especificamente no II Seminário Nacional de Reforma Universitária apontam que, quando os estudantes debatiam sua participação na vida do país a partir do debate sobre os rumos da universidade e o papel mobilizador que o tema teria sobre o conjunto dos estudantes, pretendiam indicar a potencial força dos estudantes para a libertação nacional.

Mas o Documento mais completo da UNE nesse período intitula-se “UNE: luta atual pela reforma universitária”, de dezembro de 1963. Está claro no Documento que a partir desse tema seria possível desdobrar outros pontos de reivindicação, sem perder o caráter específico da reforma. O Documento, entretanto, poderia ser considerado elitista tendo em vista que o problema da formação profissional estava ligada sobretudo à possibilidade de “conferir ao ensino superior maior eficiência na formação

daqueles que tivessem o privilégio do acesso ao nível universitário” (UNE, 1963).

Para a UNE, entidade que representava os estudantes no plano nacional, “foi o debate sobre as Diretrizes e Bases que introduziu a pergunta – ‘Universidade para quem?’ acrescentada a outras questões anteriores: ‘Universidade como ou para quê?’” (UNE, 1963).

Aí foi recuperada parte da história do movimento estudantil que, segundo o Documento, esteve pautada sempre de forma desarticulada entre reivindicações estudantis e luta política, o que na prática ocorreu “como dois momentos isolados da vida universitária, dilacerada a presença do movimento estudantil entre a condição de estudante e a condição do cidadão” (UNE, 1963).

O mesmo Documento identificou o momento de politização crescente e a fase em que o movimento estudantil partiu para o “combate sistemático às causas primárias dos seus problemas e da problemática geral do país” (idem) como a fase de amadurecimento, que seria justamente dada nas campanhas do petróleo, dos minérios e outros temas presentes no auge da fase das lutas nacionalistas. Portanto, a posição de luta pelo desenvolvimento

econômico autônomo do Brasil marcaria uma tomada de posição importante para o movimento estudantil, pois:

No ano seguinte, aumentaria a consciência estudantil de sua responsabilidade social e política, a UNE se tornaria um instrumento de pressão mais e mais poderoso, adquirindo conteúdo popular crescente, até que no XXVI Congresso, o programa político a UNE se enriqueceria com a luta pelas reformas de base, considerada como etapa pela libertação nacional (...). A luta pela Reforma Universitária foi, desta forma, o elo que uniu as reivindicações escolares à luta política do movimento estudantil. Não se tratava mais de estabelecer vínculos aéreos e ideais entre o estudante e o povo. Não se tratava mais de uma vanguarda que, desligada da realidade estudantil, ligava-se à realidade popular em nome dos estudantes. Tratava-se de incorporar todo um movimento, com mil universitários, à consciência da luta popular.

A luta pela reforma universitária passou a ser uma luta política:

Só à medida que avança a luta política, e se define mais nitidamente como luta de libertação nacional, e inclui a luta pelas reformas de base como estágio da luta de libertação nacional, vai descobrir-se a reforma universitária como uma das reformas da libertação nacional e à emancipação do povo.

O Documento aponta que o debate da reforma universitária surgiu num momento especial, em 1957, quando se discutia o papel da universidade (para quê?) ou a sua contribuição para um projeto de país, que depois foi superado ao se entender que a Universidade possuía importância fundamental para um projeto de país; agora cabia discutir a democratização do acesso (Universidade para quem?).

Com efeito, no bojo da campanha pela reforma universitária, o Congresso Nacional aprovava em 1961 a LDB, que suscitou fortes reações da UNE porque não atendia à sua visão da “necessidade de se

reformular a universidade juntamente com a reforma da sociedade” (GROPPO, 2005). Tais questões já foram considerados em trabalhos diversos (CUNHA, 1983; FÁVERO, 2007; POERNER, 1995).

A luta pelos espaços maiores para o movimento estudantil desembocou numa greve nacional, a Greve do 1/3, no primeiro semestre de 1962, tendo em vista os impasses gerados entre estudantes e governo em função da promulgação da LDB. Os três meses da greve serviram para dar publicidade às seguintes questões vindas do movimento estudantil:

3 - Entre 1964 e 1975

O golpe militar de 1964 provocou a interrupção da efervescência vivida pelos estudantes universitários até então. Além do fechamento de entidades estudantis, a prisão dos principais líderes estudantis nos primeiros dias do golpe, as universidades conviveram a partir daí com inúmeros IPMs (Inquéritos Policiais Militares) buscando averiguar possíveis crimes contra a “segurança nacional”.

Por outro lado, o período compreendido entre 1964 e 1975 foi extremamente profícuo em termos

de propostas ou mesmo de medidas para a reformulação do ensino superior, como o Plano Nacional de Educação (1965), o Acordo Mec-Usaid, a CPI da Educação Superior, a Comissão Meira Mattos, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, a Lei Suplicy e o Decreto-Lei 477. É óbvio que a participação dos estudantes nas decisões sobre os assuntos políticos e universitários foi então muito limitada, dadas as ameaças e as repressões, mesmo assim o movimento estudantil procurou debater alguns temas, como a democratização do acesso.

Outras iniciativas, como a Lei Suplicy (nº. 4.464, de 9/11/1964), por outra parte, representaram grande quebra da espinha dorsal do movimento estudantil, como diria Fernandes (1995, p.19). A nova regulamentação das entidades estudantis representava o cerceamento da liberdade de atuação desde que seus estatutos teriam que estar em consonância com as determinações ministeriais, representando redefinição de suas atribuições.

Para Florestan Fernandes (1978, p. 38), a Universidade foi confrontada pelo golpe de 1964, cujo “sistema de poder respondeu esmagando os defensores da causa da reforma universitária e apropriando-se da bandeira da reforma universitária

para realizá-la às avessas”. Além disso, para ele, o aumento da população escolar ocorreu “porque os militares usaram a técnica de inundar as universidades com estudantes jovens, novos para quebrar a espinha dorsal do antigo movimento estudantil e a rebelião estudantil” (FERNANDES, 1995, p. 19).

Os movimentos estudantis no pós-1964 ganharam novas dimensões nas pautas de reivindicação e nas formas de produção de debates. O ponto comum de todas as entidades estudantis existentes era o combate à ditadura, embora a divergência quanto às formas de luta produzisse uma grande divisão no movimento estudantil brasileiro. Mesmo com a repressão, as entidades estudantis de base continuaram realizando um trabalho visando atender ao conjunto dos estudantes, como parte de apoio acadêmico aos estudantes, produção de eventos culturais, esportes, jornais, jornal-mural, trotes etc.

Embora a luta pela mudança da formação profissional fosse dada por meio do combate ao Acordo Mec-Usaid, mais verbas, mais vagas (sobretudo para atender aos “excedentes”) e o alargamento da oferta de cursos para atender às expectativas dos novos postos de trabalho, cremos

que o conteúdo da formação profissional continuou a estar presente no debate da luta contra o sistema educacional da ditadura, o que significou duas formas de luta: a) lutas específicas e; b) luta política.

Haveria uma resposta aos anseios imediatos dos estudantes por meio de lutas específicas, bem como uma luta política, a ser travada contra a própria ditadura que, em alguns casos, tornou-se a luta principal, pois não bastava exigir uma universidade adequada dentro de um sistema repressor.

O não atendimento a questões que afligiam setores médios da sociedade, como a expansão das vagas e a atualização do ensino superior, produziu uma tensão entre a ditadura e tal segmento social a partir de 1967, expressa na questão dos “excedentes”, e também fortaleceu o próprio movimento estudantil. Foram restabelecidos os vínculos que haviam sido perdidos entre o movimento estudantil e os estudantes na luta pela expansão das vagas, a partir da sua politização tendo como foco a repressão da ditadura militar.

A luta política contra a ditadura militar voltou a predominar no discurso do movimento estudantil e os slogans “abaixo a ditadura” ou “abaixo o imperialismo yankee” simbolizaram o novo movimento estudantil oriundo da resistência aos

desmandos do regime militar nos espaços universitários.

Por outro lado, em 1968, período marcado por uma onda mundial de revoltas (GROPPO, 2005), o movimento estudantil brasileiro se integrou às rebeldias juvenis do planeta. Passou a conhecer outros movimentos existentes no mundo, a eles se associar e desenvolver movimentos locais com uma visão global e com desejos libertários em comum. O imperialismo norte-americano (que estava sendo observado por imagens no mundo todo com a Guerra do Vietnã), a solidariedade à Revolução Cubana e a posição a favor independência política e econômica dos países da América Latina foram questões que mobilizaram bastante, assim como o questionamento acerca dos valores da sociedade burguesa e industrial. O comportamento político, o estilo de vida e as preocupações dos atores sociais daquele período estavam identificados com a quebra de valores, tabus e dissolução do sistema capitalista vigente. Questionava-se desde a ordem estabelecida que tentava justificar as guerras a uma série de formas de opressão, como o machismo.

A desinstitucionalização da vida privada foi marcada pelo questionamento do casamento, por exemplo. O forte desejo de liberdade foi marcado

com a revolução sexual. Uma das pixações em um dos muros de Paris expressa muito bem tal aspecto: “Quanto mais amor eu faço, mais vontade tenho de fazer a revolução. Quanto mais revolução faço, maior vontade eu tenho de fazer amor” (GROPPO, 2005).

A influência dos movimentos libertários em várias partes do mundo – sobretudo os revolucionários de Cuba, Vietnã, Argélia, e China, fazia da revolução uma bandeira ou lema. O assassinato do jovem secundarista Edson Luís, no Restaurante Calabouço do

Rio de Janeiro reacendeu o movimento estudantil e sensibilizou as classes médias contra uma ditadura que estendia a lógica da violência física para além da repressão aos trabalhadores. Uma das frases presentes nas faixas durante o enterro do jovem era: “Mataram um estudante, podia ser seu filho”.

Outras medidas do governo ainda atingiriam a universidade. O AI-5, promulgado em dezembro de 1968, reafirmava as intenções do golpe de 1964 como a da “a modernização conservadora da economia, concentradora de riquezas e considerada pela classe dirigente como a única saída viável para superar a crise vivida em meados da década de 60” (RIDENTI, 1993, p. 30). O Decreto-Lei 477, de 26 de fevereiro de 1969, tornava as universidades um

espaço limitado para a discussão política e o combate à ditadura brasileira. Para Freitag (1980, p. 132), as duas medidas criadas pelo regime militar foram fundamentais para reforçar a clássica mensagem dos regimes autoritários de que “estudante deve apenas estudar”: “Se fizer política e não conseguir satisfazer os requisitos de uma média mínima, pode ser jubulado; se consegue conciliar estudos e atividade política, pode ser desligado da universidade pelo 477”.

Nesse contexto, o período de 1969 pode ser visto como o de enorme desmobilização do movimento estudantil, pois o fechamento de diversos diretórios que apontavam alguma resistência ao regime militar somou-se às prisões dos líderes estudantis após o Congresso da UNE em outubro de 1968.

O AI-5 representou uma medida adotada pela ditadura para reaver seu domínio que estava sendo perdido pela resistência dos opositores, pela falta de apoio da classe média e pelas próprias divergências internas dos comandantes da ditadura, que demonstrava a prevalência da força política da “linha dura” nos rumos do golpe.

Analisando o movimento estudantil dos anos 1970, é observado que, aliado às reivindicações e

denúncias de aspectos administrativos, há a emergência de novas práticas políticas tal como indicada por Mirza Pellicciotta (2008, p. 179-180):

Lidar com a transformação, em si mesma, do movimento estudantil brasileiro na década de 1970 significa, neste caso, lidar com a emergência de uma dimensão “alternativa” de perspectivas e experiências coletivas muito cara à análise do contemporâneo – tanto em relação à reforma (tecnocrática) da Universidade, quanto no aspecto de uma cultura de massas, ou ainda das mudanças (significativas) do mercado de trabalho e inserção profissional – que por diversos meios têm lugar entre as alterações de forma de organização deste movimento.

Se não estava sendo possível participar do debate sobre a reforma universitária – que tinha sido uma alavanca para acionar um movimento estudantil de grande envergadura em décadas anteriores –, a estratégia utilizada pelos estudantes no movimento estudantil entre 1969 e 1975 foi a de focar nos problemas internos da sua profissão de forma

desligada dos problemas políticos, além de trazer temas culturais de forma sutil para o interior dos centros e diretórios acadêmicos, como forma de animar o debate.

Por esse motivo,

Na medida em que os estudantes perdem o lugar e o papel representativo nas estruturas de poder da Universidade e se vêem obrigados a defender um lugar social através da luta pela qualificação profissional, o movimento ganha uma fisionomia mais efêmera, fragmentária e variada. No mesmo sentido, as movimentações são forçadas a criar, em um misto de temor e fragilidade, as suas novas condições de luta política (*idem*, p. 187).

É dentro dessas novas condições de luta que se pode observar o debate específico sobre a formação profissional ressurgir, que havia desaparecido após o golpe de abril de 1964, bem como começou a ressurgir o debate sobre a questão da democracia, dos direitos humanos, da desigualdade social e da

educação como ferramenta de transformação e não como mecanismo de instrumentalização das massas.

No final dos anos 1970, a recriação da UNE e de diversas Uniões Estaduais de Estudantes (UEEs), assim como a mobilização saindo do interior das universidades e ganhando a rua tornam-se parte do cenário nas principais cidades brasileiras, pois a redemocratização configurou-se como um tema que deveria estar presente no debate até que se alcançasse de fato o fim do regime civil-militar.

Uma luta que foi considerada parcialmente vitoriosa, pois com a derrota das Emendas das Diretas-Já e a eleição indireta do Presidente Tancredo Neves, o que se conseguiu foi uma transição pelo alto à democracia.

Considerações Finais

No artigo buscamos apresentar resumidamente um pouco da relação de superioridade existente entre os movimentos juvenis, em especial do movimento estudantil, considerando que o alto grau de visibilidade, a questão nacional que o favorecia e o alto grau de consciencia social adquirido por muitas lideranças ao longo do tempo são variáveis que

precisam ser consideradas, sobretudo num momento em que a universidade brasileira contribuía significativamente para a construção de um projeto de sociedade.

O pensamento das juventudes brasileiras ainda precisa ser objeto de sistematização e valorização, pois influenciou decisivamente na construção de um Brasil moderno, sendo em alguns momentos a matriz do pensamento social e confundia-se com o pensamento intelectual mais aprimorado sobre a realidade brasileira.

Mas a América Latina ainda muito longe de conhecer a fundo a história do movimento estudantil, pois os arquivos se perderam ou estão lacrados sob a guarda das nossas autoridades, além da falta de registro por meio de entrevistas das falas dos principais personagens e os seus respectivos dados que porventura venham a possuir.

Só com a criação de uma rede de pesquisadores, de relações entre as instituições, o aumento significativo de publicações e a generosidade na publicização das informações que darão um novo tempo aos nossos estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOMENY, Helena. A reforma universitária de 1968 25 anos depois. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 26, p. 51-65, outubro de 1994.

BRANDÃO, Carla. *Movimento Estudantil Contemporâneo: uma análise compreensiva das suas formas de atuação*. Recife: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, 2004. (Tese).

COSTA, Lia Parente. & WEBER, Silke. “Universidade e desenvolvimento: novas considerações sobre uma velha ilusão”. In: *A Universidade e seus mitos*, Comunicações Pimes, n. 18, UFPE/PIMES, 1977, p. 1-58.

CUNHA, Luiz Antônio. *Universidade Crítica: O Ensino Superior na República Populista*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.

CUNHA, Luís Antônio. *A Universidade Reformanda: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. “Os estudantes e o problema universitário nos anos 1960”. In: Otávio Luiz Machado & Michel Zaidan (orgs.), *Movimento Estudantil Brasileiro e a educação superior*, Recife, Editora UFPE, 2007, p. 85-98.

FERNANDES, Florestan. *A Condição do Sociólogo*. São Paulo: Hucitec, 1978.

FERNANDES, Florestan. “Texto de palestra de Florestan na UFU”. In: *Homenagem a Florestan Fernandes*, Uberlândia, CDHIS/ADUFU/SINTET/UFU, 1995.

FORACCHI, Marialice Mencarini. *O estudante na transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.

FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 6ª ed. São Paulo: Moraes, 1986.

GROPPO, Luis Antônio. *Uma onda mundial de revoltas*. Movimentos estudantis de 1968. Piracicaba: Editora Unimep, 2005.

GUSMÃO, Roberto. Depoimento ao CPDOC. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1987.

IANNI, Octavio. “O jovem radical”, In: Sulamita de Britto (org). *Sociologia da juventude*, vol. I. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

LARSON, Magali. *The rise of professionalism: a sociological analysis*. Berkeley: University of California Press, 1977.

MACHADO, Otávio Luiz. *Formação profissional, ensino superior e a construção da profissão do engenheiro pelos movimentos estudantis de engenharia: a experiência a partir da Escola de Engenharia da Universidade Federal de Pernambuco (1958-1975)*. Recife: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco (PPGS-UFPE), 2008. (Dissertação de Mestrado).

PAULA, Lucília. *Protagonismo juvenil e movimento estudantil: uma estratégia de distinção?* Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003.

PELLICCIOTTA, Mirza. “Mobilizações estudantis nos anos 1970”. In: Otávio Luiz Machado, Michel Zaidan e Luís Antônio Groppo (orgs). *Juventude e Movimento Estudantil Brasileiro: Ontem e Hoje*. Recife: Editora UFPE, 2008, p. 179-213.

POERNER, Arthur José. *O poder jovem. História da participação política dos estudantes brasileiros*. 4a ed. Ilustrada, revisada, ampliada e atualizada. São Paulo: Centro de Memória da Juventude, 1995.

PINTO, Álvaro Vieira. *A questão da universidade*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

RIDENTI, Marcelo. *O fantasma da revolução brasileira*. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

SOUZA MARTINS, Heloísa T. “Movimento Estudantil e Reforma Universitária”. *Contexto*, n. 1, nov. 1976, p. 119-131.

VELASCO E CRUZ, Sebastião. *Movimento estudantil e crise na política brasileira*. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1991.

The logo for Editora Prospectiva features a large, solid black triangle pointing upwards. Overlaid on this is a white outline of a triangle, also pointing upwards, which is slightly offset to the right and bottom. The text "Editora Prospectiva" is written in a bold, white, sans-serif font across the center of the composition.

Editora Prospectiva