ANAIS

SEMINÁRIO INTERNACIONAL

JUVENTUDES

NA CONTEMPORANEIDADE

ANAIS

SEMINÁRIO INTERNACIONAL

JUVENTUDES

NA CONTEMPORANEIDADE

08 E 09 DE NOVEMBRO

2012

GOIÂNIA/GO
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
UFG

PARCERIA INSTITUCIONAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Programa de Pós-Graduação em Sociologia/
Faculdade de Ciências Sociais/UFG;
Programa de Pós-Graduação em Ciência Política/
Faculdade de Ciências Sociais/UFG;
Programa de Pós-Graduacão em Antropologia Social/
Faculdade de Ciências Sociais/UFG;

CASA DA JUVENTUDE PE. BURNIER - CAJU
Programa de Pesquisa “Condição Juvenil em Goiás”
Especialização Juventude no Mundo Contemporâneo

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PUC GOIÁS
Instituto Dom Fernando
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
Pró-Reitoria de Extensão

COMISSÃO ORGANIZADORA
Alison Carlos Filgueras (UEG)
Danusia Arantes (UEG)
Eduardo Oliveira (UEG)
Elisabete Bicalho (IDF/PUC-GO)
Emmerson Adriano Sill (UEG)
Flávio Munhoz Sofiati (PPGS-FCS/UFG)
Heloísa Dias Bezerra (PPGCP/PPGS-FCS/UFG)
Lourival Rodrigues da Silva (Casa da Juventude Padre Burnier - CAJU)
Revalino Antônio de Freitas (PPGS-FCS/UFG)
Sandra Maria de Oliveira (PPGS/UFG)
Sônia Maria Ribeiro dos Santos (IDF/PUC-GO)

COMITÊ CIENTÍFICO
Aldimar Duarte
Camilo Braz
Carlos Ugo Santander Joo
Carmem Lucia Teixeira
Cleito Pereira
Dijaci David de Oliveira
Francisco da Mata Machado Tavares
Gardene Leão de Castro Mendes
Maria Aurora Neta
Nildo Viana
Rezende Bruno Avelar
Ricardo Barbosa de Lima
Telma Ferreira Nascimento
Vanildes Gonçalves dos Santos

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO DOS ANAIS
Aurisberg Leite Matutino
Wolney Fernandes

APOIO
Superintendência Estadual de Juventude

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

S471a Seminário Internacional Juventude na Contemporaneidade (1. : 2012 : Goiânia, GO).
Anais do I Seminário Internacional Juv entude na Contemporaneidade, 8 e 9 de novembro de 2012. - Goiânia : [s. n.], 2012.
271 p.

ISBN: 978-85-8083-094-1

1. Juventude – Cultura. 2. Juventude – Direitos humanos. 3. Juventude – Educação. I. Título

CDU: 316.346.32-053.6

SUMÁRIO

Apresentação.....06
Sessão de Artigos.....07
GT 1 - Culturas Juvenis e Espaços Sociais.....08
GT 2 - Juventude, Direitos Humano e Conflitos.....63
GT 3 - Juventude, Educação e Escola.....84
GT 4 - Religiosidades Juvenis e Práticas do Simbólico.....145
GT 5 - Juventude, Trabalho e Emprego.....152
GT 6 - Juventude, Participação Política e Cidadania.....182
GT 7 - Juventudes, Mídia, Tecnologias e Novas Sociabilidades...212
Índice de Autores.....270

APRESENTAÇÃO

Concorda-se com Mannheim quando diz que os jovens são os que mais vivenciam a sociabilidade em vista de serem os principais sujeitos catalizadores de mudanças. Isso é possível devido ao fato de não estarem ainda inseridos na ordem social. Diante disso, pode-se perguntar: por que estudar a juventude?

Para refletir sobre estas questões e as mudanças que marcam as tradicionais instituições como a família e a escola, e sobre a emergência de novas formas ou redes de socialização, em especial as mediadas pela mídia e tecnologia, torna-se um imperativo a compreensão da realidade de adolescentes e jovens, foi neste sentido que nos dias 08 e 09 de novembro de 2012, foi realizado o SEMINÁRIO INTERNACIONAL JUVENTUDES NA CONTEMPORANEIDADE, que tratou da temática juvenil em vistas de dar relevância e visibilidade social e política, aos adolescentes e jovens. Uma iniciativa que buscou incluir na agenda as reflexões mais candentes sobre a juventude brasileira.

O Seminário possibilitou agregar de profissionais e instituições, como Casa da Juventude Pe. Burnier – (CAJU), Universidade Federal de Goiás (UFG), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GOIÁS) e Universidade Estadual de Goiás (UEG), em que trouxe contribuições das diversas áreas do conhecimento no que se refere à tematização da juventude.

Esta publicação traz uma parte das reflexões que permearam esse momento. São artigos de estudiosos e pesquisadores acadêmicos e da sociedade civil, que estão direta ou indiretamente, envolvidos/as na pesquisa, extensão e também nas políticas públicas para o setor. O evento se constituiu como um momento privilegiado de troca de resultados de pesquisas e experiências sobre as ações desenvolvidas pelas diversas instituições que tratam da realidade das juventudes no Brasil. Tendo como resultado imediato a articulação das instituições, impactando diretamente na produção do conhecimento desenvolvido pelos pesquisadores e alunos da graduação e da pós-graduação.

SESSÃO DE ARTIGOS

GT 5

CULTURAS JUVENIS E ESPAÇOS SOCIAIS

ENCONTROS E DESENCONTROS NOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA: estudo sociológico sobre gerações, identidades e sustentabilidade ambiental.

Alexsandro Elias Arbarotti[1]

RESUMO

O artigo versa sobre os resultados parciais de um estudo de caso, na agrovila Campinas, no assentamento Reunidas, no município de Promissão – SP, que se propõe a investigar o modo como se dão os encontros e desencontros geracionais nos assentamentos de reforma agrária e se o transito entre gerações influencia preocupações com a questão ambiental. Pretende-se identificar nesta realidade social as estratégias e os arranjos para a viabilização da coexistência e o modo como esta se dá efetivamente no cotidiano: tensões, negociações, rupturas e continuidades. A metodologia usada é a coleta de relatos na perspectiva da história oral. Os resultados parciais apontam para a necessidade de elaboração de políticas públicas sérias que deem conta de viabilizar com dignidade a permanência dessas novas gerações.

Palavras chave: Assentamentos, Gerações, Identidade, Questão Ambiental, Politicas Públicas.

Introdução

Atrelar os estudos de assentamentos rurais com geracionais na contemporaneidade é algo de grande importância, pois os projetos de reforma agrária devem ser pensados a partir de uma ideia de continuidade. Para essa continuidade do projeto deve-se observar o modo como às novas gerações vêm se engajando e assumindo o projeto do assentamento.

Há de se considerar que essa nova geração partilha de um ambiente globalizado e tecnológico, com enormes volumes de informações em um mundo cada vez mais veloz e multifacetado. É nessa perspectiva que se busca compreender as transformações sociais nos assentamentos e, por conseguinte, quais são os projetos e anseios que essa segunda geração têm em relação a esse projeto.

A bibliografia sobre juventude no campo e especificamente de juventude em assentamentos não se debruça sobre o tema da permanência. Os estudos em sua grande maioria diz respeito às dificuldades de se manter o jovem no assentamento. Utilizando o levantamento feito por Nilson Weisheimer (2005), sobre juventude rural no período entre 1990 e 2004 é possível perceber que a produção acadêmica sobre jovens rurais é numericamente pequena, mas são elucidativas das questões relativas

ao seu modo de *ser* e *viver* os processos sociais que se desenvolvem nos espaços caracterizados como rurais.

Na esteia desta discussão Castro (2008) chama atenção para uma questão importante no debate, pois segundo a autora os estudos sobre juventude rural, principalmente em assentamentos, se prendem muito a categoria *ficar* e *sair* como uma categoria concreta ou um movimento definitivo dos jovens. Neste sentido as pesquisas trazem à tona as dificuldades que estes jovens enfrentam no campo: *acesso a trabalho e escola*, *atração pelo estilo de vida urbano* e *falta de possibilidades de relacionamentos*. Essas abordagens acabam não percebendo outros elementos nas múltiplas formas de vivencias que são apresentadas na dinâmica social destes jovens e as novas formas de se relacionarem com a terra. E neste sentido é necessário observar com mais critério os números que tratam sobre a juventude nos assentamentos, e perceber os arranjos feitos e as formas de permanência que são possíveis de serem encontradas. Isso é importante, pois é possível observar um número significativo de jovens que vem afirmando que querem assumir o projeto de assentamento, mas em uma nova perspectiva, realizando um reordenamento da imagem e do dito *ethos* do camponês tradicional (PAULO, 2010; CASTRO, 2008).

Neste caso é necessário pensar que decidir ficar não significa passividade, mas sim o ato de assumir um projeto de vida que contempla e que leva em consideração autonomia e independência dos pais (MENEZES, 2008). Este fato, por sua vez, não é livre de conflitos, tensões e disputas, ou seja, é uma vivência emaranhada por complexas teias de poder e significação (SCOTT. 2010). Assim a atenção deve se voltar a reordenação das relações familiares, as atividades de produção, de consumo e comunicação. Até mesmo porque a vida no assentamento é vista, principalmente por aqueles que lutaram para ter um lote, como espaço de reconstrução da vida presente e redefinição das perspectivas de futuro (SIMONETTI, 2011; D' AQUINO, 2011), mas por outro lado ela é também marcada por dificuldades como a inadimplência e endividamento, queda no preço de produtos, falta de crédito, falta de infraestrutura e etc. Estas experiências e essas dificuldades perpassam de maneira peculiar os sujeitos da segunda geração e os influenciam na construção de novas estratégias de vida. Assim esses diferentes modos de se relacionar com a terra e as experiências adquiridas no processo de vivencia no lote vai refletir nas diferentes estratégias, arranjos e negociações elaborados pela segunda geração para a sua permanência no campo (CASTRO, 2008; RENK, 2010). Deste modo os assentamentos devem ser entendidos como um universo de vividos múltiplos em que as várias subjetividades estão diferenciadas em projetos que se cruzam e se conflitam dentro das famílias, no lote, na comunidade e no assentamento como um todo. (MARTINS, 2010; FARIAS, 2008).

Como já fora tido a realidade social dos assentamentos no Brasil é muito diversa e dinâmica e sofre variações substanciais de região para região e até mesmo de assentamentos dentro de uma mesma região. Sendo assim essa pesquisa se desenvolve como um estudo de caso na agrovila Campinas no assentamento Reunidas no município de Promissão-SP.

Este assentamento é resultado de um processo de reivindicação iniciado com 44 famílias acampadas as margens da rodovia BR 153, na altura do município de Promissão-SP no ano de 1883. Reivindicava-se pela desapropriação da Fazenda Reunidas no mesmo município. Passados três anos e o com o aumento expressivo do número de famílias acampadas, a desapropriação foi decretada pelo governo federal[2]. Em junho de 1989 se inicia a demarcação dos lotes. Atualmente moram no local mais de 634 famílias distribuídas em 10 Agrovilas com um população aproximada de 5 mil pessoas. A agrovila Campinas, que é o local da pesquisa conta atualmente com cerca de 74 famílias.

As famílias assentadas são provenientes das ocupações organizadas pelo Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de cadastramentos organizados por sindicatos e do próprio INCRA o que lhe confere uma grande riqueza na diversidade de engajamento político. Soma-se a isso a diversidade cultural das pessoas assentadas que vieram de varias regiões do Brasil. Esses fatores torna possível verificar as várias práticas simultâneas relativas à reprodução social desses trabalhadores no interior do assentamento[3]. (SIMONETTI, 2011);

Referenciais Teóricos

Os referencias teóricos utilizados nos dados coletados na pesquisa de campo, na agrovila Campinas, no assentamento Reunidas, busca perceber a forma pela qual se dá o processo de mudança geracional nos projetos de assentamentos de reforma agrária. Assim, os dados são analisados a partir do debate social contemporâneo sobre geração que vê a *transmissão* e a *diferença* como base dos laços intergeracionais. Deste modo, busca-se demonstrar como as diferentes gerações sofrem, simultaneamente e de modo singular, influências exercidas por meio da intensa transformação social e cultural.

Parte-se da seguinte definição de Debert (1998) sobre geração: “geração não se refere a pessoas que compartilham a mesma idade, mas às que vivenciam determinados eventos que definem trajetórias passadas e futuras”. Essa definição vai a esteia do que Mannheim (1982) define como geração, na perspectiva de um fenômeno essencialmente cultural de partilha da mesma experiência cultural. Segundo Mannheim o estudo de gerações têm dimensões analíticas proveitosas para o estudo

das dinâmicas sociais, pois são resultados de descontinuidades históricas, ou seja, de mudanças. Sendo assim, o que forma uma geração não é uma data de nascimento comum, mas sim a parte do processo histórico que jovens da mesma idade-classe de fato compartilham como geração atual. (FEIXA, 2010). Assim, a ideia de geração para a análise destes dados parte do pressuposto da *coexistência parcial entre gerações,* pois as fronteiras que separam as gerações não podem ser claramente definidas. (BAUMAN, 2007. In FEIXA, 2010).

Por sua vez essa concepção pensa o tempo que separa as gerações não de forma cronológica, mas sim como um tempo qualitativo, o tempo do vivido e que constitui cada individuo (BORGES, 2011)[4]. Dessa forma é possível pensar a convivência de diferentes gerações em um mesmo espaço de tempo, mas vivendo em eras subjetivas diferentes. O processo geracional é dinâmico e se constitui um processo que não se interrompe, pois sempre há preservação de uma memória cultural e esquecimento e por sua vez inovação cultural (MANNHEIM, 1982).

Por isso a geração não pode ser pensada por meio da clivagem da idade, pois outros elementos devem ser colocados em questão. A experiência geracional depende de outros elementos como posicionamento social, localização geográfica e distinções como raça e gênero que levam a construções de visões de mundo específicas e formação de subjetividades. Deste modo para se pensar geração deve-se levar em consideração as experiências de vida, os vividos e as diferentes maneiras que os indivíduos se inserem no corpo social. Com isso é possível pensar em "unidades geracionais", ou seja, dentro de qualquer geração existem unidades de geração diferenciadas e antagônicas (BORGES, 2011).

Essa discussão pode ainda ser ampliada com a contribuição de Abrams (1982) que aprofundou e expandiu a noção histórico social de geração ao relacioná-la com identidade. A intenção com essa e aproximação foi demonstrar a relação entre tempo individual e tempo social e que ambas, sociedade e individualidade, são construções históricas e por isso são necessárias analises de suas interconexões e suas mudanças ao longo do tempo.

A identidade para ele é o entrelaçamento da história individual com a história social realizada por meio da referencia histórico social. É da articulação dessas duas dimensões históricas com o tempo social que a sociedade e a identidade geram-se reciprocamente. Neste sentido Abrams faz a seguinte ligação entre identidade e geração:

> (...) uma geração no sentido sociológico, é o período de tempo durante o qual a identidade é construída a partir de recursos e significados que estão socialmente e historicamente disponíveis. Assim, novas gerações criam novas identidades e novas possibilidades para a ação (FEIXA, 2010. 190-191).

As gerações, sendo assim, não estão ligadas a cadencia temporal estabelecida ou por sucessão de gerações biológicas. No ponto de vista sociológico colocado pelo autor a geração pode ter dez anos ou vários séculos, incluir uma pluralidade de gerações biográficas ou apenas uma, pois o que marca a geração são as mudanças das experiências sociais que possibilitam a formulação de novas formas identitárias.

Para seguir na esteia da discussão de identidade é utilizado a problematização do conceito realizada por Stuart Hall, que coloca o conceito em rasura, ou seja, pensa no seu limite, no seu intervalo. A identidade para ele é um conceito chave que não pode ser descartado, mas, por outro lado não pode ser pensado de maneira totalizante e sim no "intervalo entre a inversão e a emergência", pensando o sujeito em uma nova posição: deslocada ou descentrada (HALL, 2011, p. 104).

A identidade pensada por meio de uma análise discursiva enxerga a "identificação como uma construção, um processo que nunca se completa – como algo sempre em processo" (HALL, 2011, p. 106). Assim, a identidade é entendida não como algo fixo e imutável, mas sim como um processo contínuo de remodelação e modificação por meio das relações sociais. É justamente o que afirma Hall (2006), ao dizer que as identidades na contemporaneidade devem ser percebidas como uma celebração móvel, ou seja, aberta, contraditória, fragmentada e plural. A definição de Tomaz Tadeu da Silva (2011) é importante para compreender o que se pensa de identidade neste debate:

> (...) a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogenia, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performático. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2011, p. 97).

A identidade é concebida de forma relacional, ela depende de algo exterior para existir, ou seja, ela é marcada pela diferença. A construção da identidade se dá nesta relação com a diferença dentro de um campo simbólico e social. Identidade e diferença são relações sociais em disputa e na luta para afirmar diferentes identidades tem-se causas e consequências materiais (WOODWARD, 2011).

Essa definição permite perceber que o processo de hibridização proposto abre caminho para a superação da ideia de uma suposta pureza e insolubilidade dos grupos reunidos em diferentes identidades nacionais, racionais ou étnicas. Assim, não se tem mais identidades integralmente originais, mas uma dinâmica que perpassa a

formulação das identidades em um contexto de grande câmbio de experiências culturais devido aos meios de comunicação e o contato com diferentes experiências culturais. É nesta esteia que os membros da segunda geração nos assentamentos são pensados, como portadores de novas formas de sociabilidade e projetos que levam em conta essas influencias que são exercidas em seus modos de vida.

Resultados Parciais

As incursões feitas a campo até o momento dão pistas sobre o modo da dinâmica social que se desenrola no assentamento. As questões que podem ser levantadas são: *sustentabilidad*e e *os modos diversos de permanência*.

No que tange a sustentabilidade ambiental é interessante notar que não há nenhuma ação efetiva que abarque a produção agroecológica. Os pesquisados dizem que essa perspectiva de produção não é empreendida pela falta de incentivos e pela dificuldade de escoamento dessa produção. Os meios de escoamento que eles têm para fazer a venda da produção não leva em consideração se o produto é orgânico ou não, pagando assim o mesmo preço. E como a produção do orgânico é menor não é vantajoso realizar esse tipo de produção.

Outro elemento dentro nessa questão é o modo com que se lida com o lixo no assentamento. No assentamento, não há qualquer espécie de coleta de lixo. Por isso eles lidam com o lixo da seguinte forma: os orgânicos são enterrados e os não orgânicos são queimados. Essa não é a melhor maneira de se lidar com esses materiais. O fato de enterrar os resíduos orgânicos pode ser positivo por poder se transformar em adubo para o solo. Entretanto, o fato de queimar os outros tipos de resíduos é muito prejudicial ao meio ambiente e pode causar danos a terra e as pessoas que moram nos lotes dependendo dos tipos de resíduos que são queimados. Esses elementos trazem à tona a falta de ações efetivas que levem em consideração no lote a produção e a vivencia ambiental.

Sobre a questão da permanência podem ser levantados vários elementos a serem pensados, mas aqui serão trazidos os que apareceram de forma mais clara e constante nas pesquisas feitas até então.

Primeiramente pode-se pensar que a permanência está muito ligada aos pais e a maneira como eles trabalharam no lote que lhes fora conferido. Se os pais conseguiram "**avançar"**[5] no projeto de produção no lote e por conseguinte tiveram acesso a bens de consumo e estabilidade financeira, isso em alguns casos leva os filhos que quererem dar continuidade a esse projeto. Isso faz muita diferença, pois muitos dos jovens dizem ir embora porque seus pais não têm condições de lhe darem nem mesmo um tênis, uma bicicleta, um vídeo game. Consequentemente esses pais

que vivem em situação de endividamento e não conseguiram aprimorar a vida no lote não conseguem motivar os filhos para viverem da produção no lote. Até mesmo alguns pais chegam a afirmar que não querem que os filhos fiquem, pois é muito difícil a vida no lote e mal conseguem dinheiro para comerem e muitas vezes tem que trabalhar na cidade para completar a renda (Em alguns casos a renda da cidade é maior que a do lote). A isso, fica claro que a situação dos pais é decisiva, a maneira como eles veem o projeto e como ele está viabilizado no seu lote.

Entretanto, em algumas famílias que os pais não conseguiram bom rendimento com as terras do lote também é possível encontrar filhos que estão permanecendo. Nesses casos muitos deles tiveram uma experiência na cidade de trabalho e até mesmo de morar, mas não conseguiram manter-se na cidade. Assim, voltaram para a casa dos pais no lote e tentam seguir algumas estratégias para sobreviverem. Dessa forma é possível perceber que o lote acaba sendo um "porto seguro" que se volta quando algo não dá certo.

A despeito de em algumas famílias os pais não conseguiram bom rendimento com as terras do lote também é possível encontrar filhos que estão permanecendo. Nesses casos muitos deles tiveram uma experiência de trabalho na cidade e até mesmo de morar, mas não conseguiram manter-se na cidade devido aos altos custos, como vimos na reportagem acima. Assim, voltaram para a casa dos pais no lote e tentam seguir algumas estratégias para sobreviverem. Dessa forma é possível perceber que o lote acaba sendo um "porto seguro" que se volta quando algo não dá certo.

Todavia, o que é mais importante pontuar é que apesar de todos os reveses existem aqueles que resistem e dizem: não! Ou nesse caso dizem: sim! Nesse sentido é possível apontar vários casos de permanecia e estratégias. Alguns diversificam e trazem novas técnicas de plantio, como é o caso do uso de estufas para produção de hortaliças e leguminosas. Em alguns casos existe a conciliação entre o trabalho de produção no lote e outras atividades não necessariamente ligadas a produção: é possível encontrar os que fazem trabalho de pedreiro, pintor e corte de cabelo. Entre as mulheres existem as que buscam fazer artesanato e preparar bolos e pães. Alguns outros casos, que ainda não conseguem sobreviver somente da sua produção, por estar começando na produção, buscam trabalho em lotes vizinhos em busca de complementar sua renda.

Outra esfera importante e decisiva para essa questão da permanência da segunda geração aponta para a elaboração de políticas públicas sérias que viabilize com dignidade a permanência desses sujeitos que se encontram produzindo em pequenas propriedades. Isso pode ser dito porque existem algumas políticas de incentivo ao pequeno produtor como o PRONAF[6], que faz parte dos elementos que

motivam a volta, ou a permanência, no campo por parte dos jovens. É importante pontuar que dentro deste programa existe uma linha especifica de acesso ao crédito denominado PRONAF Jovem que financia propostas de crédito feitas por jovens de até 15 mil reais com juros de 1% ao ano.

Apontamento Final

Esses elementos trazem a tona que as questões relativas a permanência geracional e continuidade dos projetos de assentamento passam por várias e múltiplas esferas. Mas pode-se pontuar que a esfera mais importante e decisiva para essa questão aponta para a elaboração de políticas públicas sérias que deem conta de viabilizar com dignidade as pessoas que se encontram produzindo em pequenas propriedades. É possível ainda encontrar muitos jovens que estão empreendendo o projeto, mas que incessantemente tem que buscar estratégias e maneiras de garantir sua permanência apesar dos muitos desencontros.

---

[1] Alexsandro Elias Arbarotti. Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Campus Marília. Mestrando no Programa de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Financiamento: FAPESP Lattes: http://lattes.cnpq.br/0078278400218160. Email: arbarotti@hotmail.com

[2] Esse assentamento foi realizado dentro do 1º Plano Nacional de Reforma Agrária (1º PNRA) de 1985.

[3] Para escolha também foi levado em consideração os estudos que já foram realizados e os que atualmente são realizados pelo Centro de Pesquisa e Estudos Agrários da Universidade Estadual Paulista, campus Marília. Tais estudos dão suporte e referência ao que já fora produzido sobre o local em teses, dissertações e livros, o que possibilita uma melhor percepção do processo de reprodução social.

[4] A perspectiva geracional positivista vê a geração em uma mudança continua de sobreposição das “velhas” gerações pelas “novas” formulada por Comte e que visava afirmar a continuidade histórica. (FEIXA, 2010. p. 187-188)

[5] “Avançar” não está ligado ao sentido positivista de progressão, mas sim no sentido de conseguir realizar, ou efetivar de maneira satisfatória o projeto que motivou o ator a entrar no curso de obter terra.

[6] Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) financia projetos individuais ou coletivos, que gerem renda aos agricultores familiares e assentados da reforma agrária. Mais informações em: http://www.mda.gov.br/portal/saf/programas/pronaf .

Bibliografia

ABRAMS, Ph. *Historical sociology.* Shepton Mallet: Open Books, 1982.

BORGES, C. C. *Laços intergeracionais no contexto contemporâneo.* Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Catolica, 2011, pp. 171-177.

CASTRO, E. G. *As jovens rurais e a reprodução social das hierarquias:* relações de gênero em assentamentos rurais. In: FERRANTE, V. L. B. WHITAKER, C. A. (org) *Reforma agrária e desenvolvimento:* desafios e rumos da política de assentamentos rurais. São Paulo: UNIARA, 2008.

D'AQUINO, T. *A casa, os sítios e as agrovilas:* uma poética do tempo e do espaço no assentamento das terras de Promissão – SP. In: SIMONETTI, M. C. L.(org.) *Assentamentos rurais e cidadania*: a construção de novos espaços de Vida. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DEBERT, G. G. *A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade.* In BARROS, M. L. (org), *Velhice ou terceira idade?* Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1998, pp 49 – 68.

FARIAS, M. F. L. *O cotidiano dos assentamentos de reforma agrária:* entre o vivido e o concebido. In: FERRANTE, V. L. B. WHITAKER, C. A. (org) *Reforma agrária e desenvolvimento:* desafios e rumos da política de assentamentos rurais. São Paulo: UNIARA, 2008.

FEIXA, C. LECCARDI, C. *O conceito de geração nas teorias sobre juventude.* Revista Sociedade e Estado – volume 25 número 2. 2010.

HALL, S. *A identidade cultural na pós modernidade.* Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. *Quem precisa de identidade?* In SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença:* a perspective dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANNHEIM, K. *A questão das gerações.* In FORACCHI, M. M. (org.) *Sociologia,* São Paulo: Ática. 1982, pp. 67-95.

MARTINS, J. S. *A sociabilidade do homes simples:* cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Contexto, 2010.

MENEZES, M. A. *Juventude e educação em assentamentos do brejo paraibano.* In

FERRANTE, V. L. B. WHITAKER, C. A. (org) *Reforma agrária e desenvolvimento:* desafios e rumos da política de assentamentos rurais. São Paulo: UNIARA, 2008.

MOURA, M. M. *Os herdeiros da terra.* São Paulo: Hucitec, 1978.

PAULO, M. A. L. *Juventude rural, sexualidade e gênero:* uma perspectiva para pensar a identidade. In: SCOTT, P. CORDEIRO, R. MENEZES, M. (orgs) *Gênero e geração em contextos rurais.* Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2010.

RENK, A. BADALOTTI, R.M. WINCKLER, S. *Mudanças sócio-culturais nas relações*

de gênero e inter-geracionais: o caso do campesinato no Oeste Catarinense. In: SCOTT, P. CORDEIRO, R. MENEZES, M. (orgs) *Gênero e geração em contextos rurais.* Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2010.

SCOTT, P. *Gênero e geração em contextos rurais:* algumas considerações. In: SCOTT, P. CORDEIRO, R. MENEZES, M. (orgs) *Gênero e geração em contextos rurais.* Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2010.

_____. ATHIAS, R. QUADROS, M.T. *Saúde, sexualidade e famílias urbanas, rurais e indígenas.* Recife: UFPE, 2007.

SIMONETTI, M. C. L.(org.) *Assentamentos rurais e cidadania*: a construção de novos espaços de Vida. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SILVA, T. T. *A produção social da identidade e da diferença.* In SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2011.

WANDERLEY, M.N.B. *Juventude rural:* vida no campo e projetos para o futuro. Projeto de pesquisa (mimeo) 2003.

WEISHEIMER, N. *Estudos sobre os jovens rurais do Brasil:* mapeando o debate acadêmico. Brasilia: Nead/MDA, 2005.

WOODWARD, K. *Identidade e diferença:* uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2011.

WOORTMAN, H. F. H. *Herdeiros, parentes e compadres.* São Paulo – Brasília: Hicitec/Edunb, 1995.

GRUPO DE TEATRO VENVÊ PARANGOLÉ:
espaço de resistência e luta juvenil por meio da arte

Aurisberg Leite Matutino[1]

RESUMO

As inquietações que apresento neste artigo, é fruto de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Cultura Visual (FAV-UFG). Ingressei neste Programa com o desejo de aprofundar a compreensão sobre juventudes em seus diversos processos de aprendizagens em grupo, privilegiando as múltiplas formas de viver e a experiência de fazer arte. É neste sentido que pretendo enfocar aqui as práticas culturais de um grupo específico de jovens, com idades entre 15 e 29 anos, da periferia do município de Aparecida de Goiânia, e que forma, desde 2001, o Grupo de Teatro Venvê Parangolé.

Palavras-chave: juventude, práticas de resistência, educação e visualidades.

Introdução

As considerações que faço neste texto estão relacionadas às intenções do Grupo de Teatro Venvê Parangolé: o que fez/faz esses jovens com estilos de vida e em condições materiais específicas – reunirem-se como grupo de teatro comunitário, que reinterpreta manifestações das culturas populares e cria/recria narrativas por meio de um processo coletivo de aprendizagem, em que um aprende com o outro? De que maneira os integrantes desse grupo projetam suas intervenções no aqui e agora?

Imagem 1: Grupo de Teatro Venvê Parangolé. 2002.

O Grupo de Teatro Venvê Parangolé se formou a partir de uma iniciativa da Pastoral do Migrante[2], quando, no ano de 2001, propôs um curso de teatro destinado aos jovens do Setor Madre Germana I, no município de Aparecida de Goiânia, Estado de Goiás.

Meu contato preliminar com o Grupo de Teatro Venvê Parangolé foi em 2001, quando eu ainda cursava Artes Visuais na Universidade Federal de Goiás (UFG). Pela minha experiência com desenhos e em virtude do trabalho que já desenvolvia no campo da formação de jovens, na Casa da Juventude[3], fui convidado pelo grupo para ministrar uma oficina de pintura em painéis. O objetivo dessa oficina era desenvolver o cenário de um espetáculo a ser apresentado no festival da Federação de Teatro de Goiás (FETEG) porque o grupo concorreria, dentre outros, ao título de "Melhor Espetáculo Comunitário".

O grupo teve, desde o início, um caráter fortemente associativo. Formado a partir de pastorais, de associações de moradores, de movimentos sociais, o grupo tem em sua origem características peculiares que não nos autorizam a pensar em uma reunião qualquer de jovens que decidem, por meio do teatro, simplesmente fazer arte. Não se trata, igualmente, de um grupo situado em determinada localidade, que se dedicaria a realizar determinadas práticas artístico-culturais.

Por meio da arte, estes jovens abrem caminhos para a conscientização político-social, desenvolvem formas próprias de pensar e criam estratégias de busca de garantia de seus direitos. Para isso, verifico múltiplas formas de viver e experiências estéticas pertencentes às práticas culturais deste Grupo de Jovens a partir de um paradigma pós-estruturante, que descentraliza estruturas e não requer hierarquizações. Localizando implicações das relações de poder, apreensão de saberes ao se posicionarem e negociarem suas visualidades como sujeitos socioculturais.

Como mediadores de vozes oprimidas que buscam representar para alcançar representatividade, os integrantes do Venvê Parangolé buscam, na verdade, formas de visibilidade e/ou de reconstrução das imagens que são comumente atribuídas àqueles que não estão no centro do poder (econômico, cultural, político etc.). Devido a isso, reconheço que o Venvê Parangolé procura reconstruir a imagem dos jovens a quem, como eles, são dadas poucas chances de participação na sociedade e associadas imagens de violência ou criminalidade. A oportunidade de se expressar por meio do teatro representa, enfim, uma via de transformação – de uma imagem social estereotipada sobre os jovens, sobretudo os que vivem em comunidades/bairros marginalizados.

Neste sentido, compreendo que o Venvê Parangolé concebe a arte em si não apenas como uma manifestação estética, mas especialmente como uma prática

social. A representação teatral, o teatro em si, pode libertar, não apenas em sua possibilidade de interpretar a realidade opressora, mas de transformá-la.

Imagem 2: “Cena das Viúvas, do espetáculo Canto Terra, Canto Sertão.

Em nossas discussões, o Venvê Parangolé destaca que seus espetáculos, geralmente, são direcionados para abordar a realidade local, no intuito de provocar no público questionamentos sobre os problemas sociais. Suas peças teatrais abordam questões de sobrevivência, resistência, luta de classes, denunciando a insuficiência de políticas públicas para dirimir abismos relacionados às desigualdades sociais. Além de envolver vizinhos e familiares em seus trabalhos, os integrantes do grupo utilizam os espaços (ruas, igrejas, colégios e matas) da comunidade como cenário de suas apresentações, com o objetivo de dar visibilidade a suas ações e convidando o público para também fazer parte desta empreitada.

Imagem 3: Vista da entrada do Setor Madre Germana I.

O Setor Madre Germana I, onde vivem os jovens do Venvê Parangolé, está localizado na cidade de Aparecida de Goiânia/GO, a 37 km da região central de Goiânia/GO, na GO-040, saída para o município de Aragoiânia/GO. Segundo dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2010, trata-se de um bairro periférico, com 5.656 habitantes, dos quais 2.035 são jovens com idade entre 15 e 29 anos.

O crescimento das áreas ocupadas, a falta de infraestrutura e saneamento básico e o isolamento do setor em relação ao "centro" da cidade de Goiânia, tudo isso marcou os primeiros anos da história do Madre Germana I, gerando preconceitos por parte daqueles que viviam em outros setores "mais privilegiados". Este tipo de "rótulo" é atribuído, de maneira recorrente, àqueles que moram em áreas mais periféricas das cidades. O valor que se atribui aos indivíduos nessas circunstâncias está, em larga medida, condicionado ao lugar que eles

> [...] a possibilidade de ser mais, ou menos, cidadão depende, em larga proporção, do ponto do território onde se está. Enquanto um lugar vem a ser a condição de sua pobreza, um outro lugar poderia, no mesmo momento histórico, facilitar o acesso àqueles bens e serviços que lhe são teoricamente devidos, mas que, de fato, lhe faltam. (SANTOS, 2007, p. 107, grifos do autor)

A este respeito, Cassab e Reis (2009, p. 144) ressaltam que "as representações construídas acerca do local de moradia dos sujeitos influenciam a forma como os mesmos se reconhecem, se projetam e se apropriam dos espaços da cidade". No caso dos jovens, isso equivale a afirmar que, além de permitir ou restringir as formas de mobilidade, a dimensão territorial é, de fato, um determinante na construção das trajetórias de vida, sobretudo no que diz respeito à sociabilidade.

O colaborador Valdivino destaca que seu *setor é visto pelos de fora como um local arriscado* e que *o problema foi criado por quem está lá fora, que vê a gente aqui como um bando de desocupados, como pessoas sem inteligência, que não fazem bem para sociedade, pessoas sem cultura*. É neste sentido que Valdivino aponta a construção social de uma imagem sobre o Madre Germana que, segundo ele e os demais colaboradores, é a *forma errada* como as pessoas de fora veem o setor, e justamente uma das coisas que o grupo, por meio da produção de novas formas de ser visto, procura transformar:

> Muita gente fala daqui como se fosse um lugar de bandido. Até hoje, os de fora falam como se o Madre Germana fosse um setor péssimo de se morar, mas eu não vejo isso, eu vejo o Madre Germana, sei lá, como a minha casa, o lugar que me acolheu. Aqui me sinto protegido, moro aqui desde o começo, desde quando o setor foi fundado, e nunca fizeram nada de ruim comigo. Eu só tenho a falar coisas boas do Madre

> Germana. Aqui é um lugar bom para se viver, para quem sabe viver... Foi por isso que entrei no movimento Hip-Hop, porque eu achava injusto o pessoal falar mal daqui. Eu queria falar um pouco da nossa realidade e mostrar para as pessoas que não é como elas pensam, tem muita coisa boa aqui... Um dos objetivos do rap e do teatro, é isso, a gente fala do que acontece nesse setor, fala as coisas boas, denuncia as injustiças, a violência, o preconceito... Através da cultura hip-hop e do teatro, a gente está levando uma imagem bem boa para as pessoas lá fora, porque a gente tem história para contar, a gente tem registro aqui dentro. (Colaborador Valdivino, 27/02/2011)

Em linhas gerais, ainda que o setor tenha se modificado ao longo dos anos em termos de infraestrutura e de oferta de bens e serviços, pensando de maneira mais ampla, é impossível não reconhecer que a região faz parte de um contexto historicamente condicionado, em cujo pano de fundo a desigualdade social prevalece, não apenas ali como em todo o Brasil. Segundo Sposito (1993, p. 167), nas localidades mais periféricas das cidades ainda é comum que as melhorias infraestruturais e/ou socioculturais, bem como os esforços comunitários em direção à socialização/solidariedade entre grupos caminhem lado a lado com o crescimento do crime, do tráfico de drogas e da corrupção do sistema policial.

Juventude na Construção de Espaços Sociais

Carrano (2003) considera os territórios urbanos como redes de relações e práticas que configuram um amplo espectro de fatos sociais; espaços, portanto, onde os jovens aprendem a se socializar. E, neste caso, socializar-se, "como o termo indica, significa se preparar para a inserção nas redes sociais mais amplas, nas quais as trocas estão regidas, não pelos códigos familiares, mas pelas normas acordadas no domínio público" (CASTRO, 2009, p. 480). É ali que crianças e jovens se preparam para alcançar sua condição de cidadãos, onde, enfim, aprendem a conhecer o mundo, em sua complexidade.

Os jovens que vivem nos espaços "periféricos", como é o caso do Venvê Parangolé, o pertencimento a um grupo cultural pode se configurar como uma alternativa de sobrevivência, de resistência, de aprendizagens e de construção identitária. Para Dayrell (2005, p. 15), o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Isso não acontece apenas entre os jovens de classe média, também

> Nas periferias há uma efervescência cultural protagonizada por parcelas dos setores juvenis. Ao contrário da imagem socialmente

> criada a respeito dos jovens pobres – associada quase sempre à violência e à marginalidade –, eles também se colocam como produtores culturais. (DAYRELL, 2005, p. 15)

Estudos realizados acerca da condição juvenil das camadas populares apontam que as atividades desenvolvidas por jovens, em seus diversos grupos, estimulam a sociabilidade e a busca de novas referências na construção de identidades individuais e coletivas. Estes grupos podem ser pensados como espaços dinâmicos de negociações nas experiências cotidianas. Dayrell (2003) acrescenta que, no contexto de transformações socioculturais mais amplas, pelo qual passa o Brasil, parecem surgir novos lugares no mundo juvenil, quase sempre articulados em torno da cultura. O universo da cultura se apresenta mais democrático, possibilitando ambientes, tempos e experiências que facilitam aos jovens se construírem como sujeitos. Por meio de seus grupos, eles cada vez mais habitam e configuram diversas áreas da cidade, permeando de novos significados aquilo que já estava pronto e com função predefinida.

Para Carrano (2008), os jovens veem, analisam e elaboram territórios que de certa forma passam a ser a extensão de seus corpos: uma praça transforma-se em campo de futebol, em palco de festas ou em teatro de arena. São, enfim, lugares que deixam de ter somente uma função para se tornarem um ponto de encontro e sociabilidade.

Pais (2003), destaca que o “espaço” é uma categoria importante no estudo das identidades juvenis, na medida em que é transformado pelas práticas cotidianas destes atores sociais. As culturas juvenis são, portanto, socialmente construídas por intermédio de sua configuração espacial. Castro e Correa (2005) comentam que o espaço se torna público a partir da visibilidade de experiências inovadoras dos jovens. A participação deles pode agregar valores, estabelecendo tensões e conflitos na dinâmica da vida social.

Os dissidentes ou oprimidos trazem “para esse 'teatro de luta' um repertório de estratégias e respostas – formas de lidar com situações e resisti-las” (GRAMSCI apud HALL, 2003, p. 229). E é nesse ínterim, entre negociação, resistência e luta, que “as relações entre uma formação cultural subordinada e uma dominante, onde quer que se localizem nesse espectro, são sempre intensamente ativas” (p. 229) e seu resultado, construído/por construir, e não simplesmente preestabelecido.

Conclusão

Ao revisitar as práticas culturais do Grupo de Teatro Venvê Parangolé, busquei compreender a construção de significados como visualidades que estão vinculadas ao próprio sentido de ser – em grupo, jovem, artista, cidadão. Como prática social, esclarece Hernández (2007, p. 32), as visualidades “ensinam a olhar e a olhar-se,

contribuindo para a construção de representações sobre si e sobre o mundo" e ensejando, neste caso, valorações sociais para si e para o(s) outro(s).

> [...] uma espécie de oportunidade para aparecer de outra forma, não da forma errada como falam. (Márcio, 13/02/2011)

> [...] um grupo de teatro com jovens do Madre Germana é o que as pessoas vão vir ver. Foi com essa intenção que pensamos o nome do grupo, para o povo vir ver as coisas boas da comunidade e ver que não tem tanta coisa ruim como dizem lá fora. (Fernando, 13/02/2011)

Daí serem recorrentes, nas falas do Venvê, e não por acaso, termos como *mostrar, aparecer, ser reconhecido e superar* – para, então, *transformar*.

É justamente como tentativa de responder a estas formas de ser visto que os colaboradores desta pesquisa constroem suas maneiras de ver e procuram reformular imagens sobre si mesmos – visualidades que eles produzem no sentido de tentar ver (e mostrar) o oposto. Isso equivale, nos termos de Hernández (2011), a convidar o público para "ver além da superfície do que se vê" (p. 35). Não se trata de uma tentativa de "disciplinar o olhar (para ver 'bem' o que 'deve' ser visto)", mas de pelo menos convidar o público a indagar "sobre as maneiras culturais de olhar e seus efeitos sobre cada um de nós" (p. 34).

Eles buscam ser vistos como atores de alguma transformação social, partilhando outra realidade entre eles mesmos, que se abre como oportunidade trazida pelo contato com a arte. Não apenas mostrando para o setor onde vivem, mas também convidando a sociedade para "ver os seus parangolés", o grupo assume para si a especial tarefa de transformar a realidade desigual de que participam – de pouco ou não acesso, de rotulações, de uma certa invisibilidade social ou, quando muito, de uma visibilidade "errada", às avessas do que eles pretendem como jovens e fazem como grupo.

---

[1] Bacharel em Artes Visuais, com habilitação em Design Gráfico pela Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (2001), especialista/MBA em Gestão de Marketing e Comunicação pela Faculdade Cambury (2005). Mestre em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás, Área de Concentração Educação e Visualidades. Atualmente é coordenador do Setor de Comunicação da Casa da Juventude Padre Burnier. E-mail: bergmatutino@gmail.com. Link Lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4202835H6

[2] Um serviço missionário da Igreja Católica, voltado aos migrantes e suas famílias. Disponível em: <http://www.pastoraldomigrante.com.br/images/stories/noticias/agosto 2007/folder_ pastoral.pdf>. Acesso em: 13.09.2011.

[3] A Casa da Juventude Pe. Burnier (CAJU) é um Instituto de Formação, Assessoria e Pesquisa sobre Juventude, vinculada à AJEAS, uma organização civil de utilidade pública sem fins lucrativos fundada em 1984. A instituição oferece acompanhamento a grupos comunitários e organizações juvenis, possibilitando ações de prevenção primária aos jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social.

Referências Bibliográficas

CARRANO, Paulo César R. Jovens pobres: modos de vida, percursos urbanos e transições para a vida adulta. In. Revista Série Ciências Humanas e Sociais (Dossiê – Jovens: diferentes olhares, múltiplas abordagens), v. 30, n. 2, jul.–dez., pp. 62-70, 2008, pp. 60-68.

_____. Juventudes e cidades educadoras. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin & REIS, Joseana Rodrigues dos. Juventude e cidade: um debate sobre regulação do território. In: Revista Praia Vermelha, v. 19, n. 2. Rio de Janeiro: jul.-dez. 2009, pp. 143-154.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Juventude e Socialização Política: Atualizando o Debate In. Psicologia: Teoria e Pesquisa. v. 25, n.4, pp. 439-487, out./dez. 2009.

_____. & CORREA, Jane. Juventudes, transformações do contemporâneo e participação social. In: Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais. Belo Horizonte: Editora NAU, 2005, pp. 9–26.

DAYRELL, Juarez. A música entra em cena. Belo Horizonte: Editora da UFMG / Humanitas, 2005.

_____. O jovem como sujeito social. In: Revista Brasileira de Educação, n. 24. São Paulo: set.-dez. 2003, pp. 40-52.

HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.

PAIS, José Machado. Culturas juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 2003.

SANTOS, Milton. O Espaço do Cidadão. 7ª. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SPOSITO, Marilia Pontes. A sociabilidade juve nil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. In: Tempo Social. vol. 5, n. 1-2. São Paulo: USP, 1993, pp. 161-178.

AS TERRITORIALIZAÇÕES DOS JOVENS MIGRANTES NA REGIÃO METROPOLITANA DE GOIÂNIA E A PRODUÇÃO DA SEGREGAÇÃO SÓCIO-ESPACIAL URBANA: algumas considerações preliminares

Flávia Maria de Assis Paula[1]

RESUMO

Este estudo traz considerações acerca das formas que o jovem, por meio de suas dinâmicas cotidianas, produz terriorializações. Para tanto, destacou-se como objetivo principal analisar a territorialização de jovens migrantes na Região Metropolitana de Goiânia, tendo em vista sua espacialidade e a produção da segregação sócio-espacial urbana. A partir da análise dos dados coletados até o momento, acredita-se que estes jovens, por sua condição social, não podem usufruir da cidade como um todo, mas apenas daqueles espaços destinados ao seu grupo e que muitas vezes se restringe aos espaços mais imediatos de seu cotidiano. Cabe destacar, que é por meio dessa vida cotidiana, da relação com os espaços, com os tempos e com outros sujeitos que os jovens migrantes se territorializam, e se apropriam e (re)produzem o espaço urbano de Goiânia; transformando também a si mesmos.

Palavras-chave: Jovens - Territorialização – Segregação – Goiânia

introdução

O espaço intra-urbano de Goiânia é uma produção social, e como tal é marcado pela segregação sócio-espacial, fato este perceptível nas paisagens contrastantes de seus diversos lugares e espaços. Cabe ressaltar que essa produção fragmentada do espaço urbano da metrópole de Goiânia, não é algo recente, mas remonta à época de criação da capital (VAZ, 2002; PAULA, 2003; MOYSÉS; BERNARDES, 2005).

Desse modo, desencadeou–se, a partir daquele momento, o confronto entre o planejado e o vivido, e teve início o processo de produção da segregação sócio-espacial urbana, resultante na verdade do embate das diferentes classes sociais e sujeitos que se apropriaram e estabeleceram suas territorialidades e práticas espaciais sobre o espaço urbano da nova capital. Entre esses sujeitos que fazem parte da produção do espaço urbano goianiense, seja enquanto metrópole ou enquanto cidade pode-se destacar o papel dos migrantes. Há uma relação evidente entre esses migrantes, a produção do espaço urbano de Goiânia e a produção da segregação sócio-espacial que está na origem da própria cidade.

Concebida e planejada no contexto da Marcha para o Oeste, Goiânia viria a ser a materialização do triunfo do poder hegemônico do capital racional e do Estado, que

se propuseram criar uma cidade a partir do nada, como se a cidade fosse assim desprovida dos sujeitos que a constroem e reproduzem constantemente. Tendo sido assim concebida, Goiânia foi criada para ser pólo de atração, não só do capital e de seus interesses econômicos, mas também para atrair o excedente populacional das regiões nordeste e sudeste do país principalmente. Este fato não poderia de deixar de ser abordado uma vez que a nova capital cumpriu seu papel e atraiu migrantes que a viam como válvula de escape, como um espaço de novas oportunidades: de trabalho, de moradia, de uma vida digna (ESTEVAM, 2004; PAULA, 2003).

A partir daí, Goiânia ao longo de sua expansão urbana nas décadas de 1940, 1950 e 1960, influenciada direta e indiretamente por políticas públicas nacionais interiorização (implantação da CANG e criação de Brasília) e pela liberação e da isenção, por parte do poder público municipal, de determinadas responsabilidades dos agentes imobiliários o que resultou na abertura indiscriminada de loteamentos por parte desses; da formação de sua região metropolitana a partir das décadas de 1970 e 1980- nas quais pode-se destacar a influência do processo de modernização da agricultura (e consequente êxodo rural); o intenso processo de verticalização em áreas nobres e o aumento do número de loteamentos nos municípios vizinhos; até sua consolidação enquanto metrópole regional na da década de 1990 – caracterizada principalmente por oferecer atividades do ramo terciário, época marcada também por transformações em seu espaço intra-urbano como o surgimento e consolidação de novas centralidades em seu espaço urbano metropolitano, bem como a reestruturação urbana e regional de outras cidades de seu entorno (Aparecida de Goiânia, Trindade e Senador Canedo); até a atualidade quando Goiânia se confirma enquanto uma grande metrópole terciária, com paisagens distintas cheias de virtudes e problemas: crescimento da violência metropolitana, problemas ambientais; crescimento urbano acelerado; novas e distintas centralidades, bairros periféricos, condomínios horizontais fechados de luxo, intenso investimento do capital da construção civil, etc. Todos esses aspectos acabam por expressar também a fragmentação de seu espaço urbano foi sendo moldada por diversos agentes, hegemônicos e hegemonizados e tem sido constatada por vários autores (VAZ, 2002; PAULA, 2003; MOYSÉS, 2004; CAVANCANTI, 2008).

Nota-se que nesse processo de estruturação do espaço urbano de Goiânia o processo de migração e os migrantes (interestadual e intermunicipal) sempre tiveram um papel importante neste contexto (MOYSÉS; BERNARDES, 2005; SANTOS, 2007; ARRAIS, 2007). Contudo, é preciso ressaltar que a contribuição essencial para a estruturação do espaço urbano da metrópole goianiense por parte desses migrantes, dar-se-á na delimitação das áreas periféricas da cidade e da própria metrópole. Por isso mesmo, alguns municípios da região metropolitana, como Aparecida de Goiânia,

Senador Canedo e Trindade, por exemplo, tiveram parte de suas áreas próximas à capital parceladas de forma mais intensa, reforçando ainda mais a fragmentação desse espaço urbano (MOYSÉS, 2004).

Nessa proposta de estudo procurou-se entender como o jovem migrante por meio de suas dinâmicas cotidianas produz territorialidades, por meio da qual eles criam e estabelecem novos laços (precários ou não) com o novo território (HAESBAERT, 2004; SAQUET, 2009). A inserção cotidiana do jovem, conforme destaca Martins (2004), irá depender diretamente de sua condição social de vida. Neste contexto, torna-se instigante compreender quais são as estratégias que o jovem usa, principalmente o jovem migrante de baixa renda, para se territorializar, e exercer sua cidadania neste mesmo espaço repleto de contradições e incertezas.

É nesta perspectiva que o presente artigo, ainda que breve, pretende contribuir para a discussão e a reflexão sobre a estruturação do espaço urbano da Região Metropolitana de Goiânia e a intensa relação entre essa produção, as territorialidades dos jovens migrantes e a segregação sócio-espacial urbana.

Materiais e Métodos

O estudo apresentado neste artigo tem como objetivo principal: Analisar os mecanismos de territorialização de jovens migrantes na Região Metropolitana de Goiânia, tendo em vista sua espacialidade e a produção da segregação sócio-espacial urbana. Objetiva-se ainda mapear as principais áreas de concentração desses jovens migrantes na área de estudo, identificando suas principais práticas espaciais (trabalho, lazer, estudo, etc.), bem como os principais fatores e agentes que contribuem ou dificultam a efetivação do processo de territorialização desses jovens migrantes na RMG. Procurou-se também caracterizar o perfil sócio-econômico e cultural desses jovens, além de verificar a relação existente entre o processo de migração e a segregação sócio-espacial na conformação da Região Metropolitana de Goiânia, a partir da década de 1990.

Os passos metodológicos realizados para o estudo ora apresentado, se pautaram na realização de uma Pesquisa Bibliográfica e uma Pesquisa de Campo. A Pesquisa Bibliográfica foi composta por uma pesquisa documental e pelo levantamento de textos teóricos que propiciassem maior conhecimento a respeito do processo de migração, bem como dos aspectos relevantes para sua manifestação no espaço urbano, além dos conceitos e categorias importantes para o embasamento teórico-metodológico para o desenvolvimento da pesquisa em questão, tais como jovem, territorialização, segregação sócio-espacial e práticas espaciais.

Na Pesquisa de Campo foram confeccionados e analisados formulários de questionários aplicados a 574 alunos (migrantes e não migrantes), de 15 a 24 anos, regularmente matriculados no 3º. Ano de nove (09) Escolas Públicas Estaduais de Ensino Médio localizadas em Goiânia. As referidas escolas foram: o Instituto Goiano de Educação; o C.E. Carlos Alberto de Deus; o C.E. Amália Teixeira; o C. E. Prof. Joaquim Carvalho; o C.E. Pedro Xavier Teixeira; C.E. Jardim das Aroeiras; o C.E. Vandy de Castro; o C.E. Antônio O. da Silva e a E.E. Edmundo Rocha. A aplicação do referido instrumento de coleta de dados se deu com o intuito de caracterizar seu perfil sócio-econômico, sua condição de migrante e seu estado de origem, suas impressões em relação à cidade na qual vive e à metrópole, além de procurar entender melhor suas territorializações e práticas espaciais. No item que se segue são apresentados e discutidos alguns dados preliminares referentes aos dados coletados mediante a aplicação do referido questionário.

Resultados e Discussão

Por meio da análise dos dados coletados até o momento, constatou-se que o maior percentual de entrevistados encontra-se nas idades de 17 e 18 anos, pois as duas juntas correspondem a 70,2% dos jovens pesquisados. Em relação ao sexo, do total (574) de jovens entrevistados, 61% eram do sexo feminino e 39% do sexo masculinos. Desse total, 332, ou 58%, estudavam no turno matutino e 242 (42%) no turno noturno. A maioria deles, 97,7%, declarou ter estado civil de solteiro.

Acerca da questão do jovem ser ou não trabalhador, dos 574 jovens pesquisados que responderam ao questionário, 283 (49,3%) declararam trabalhar; outros 275 (47,91%) afirmaram não trabalhar e 16 jovens não deram essa informação. Em relação aos jovens que são trabalhadores (283), cabe destacar que 104 deles trabalham no comércio, o que corresponde a 36,75% do número de jovens trabalhadores; 98 jovens estão empregados no setor de serviços, ou seja, cerca de 34,63% do total; 29 trabalham na setor industrial (10,25%) e outros 52 (18,37%) declaram desempenhar atividades diversas. Esse dado confirma a importância de Goiânia enquanto uma metrópole do setor terciário, o que se estende também para alguns dos municípios de RMG (ARRAIS, 2007).

Em relação à renda mensal recebida pelos jovens que são trabalhadores ou por aqueles que não trabalhavam, mas que declararam possuir renda, o que corresponde a um total de 297pesquisados, constatou-se que a maioria, 70,03%, recebe *Até 1 Salário Mínimo* (SM); 24,93% ganha *de 1 a 2 SM*; 4, 04% tem rendimento mensal *de 2 a 3 SM* e apenas 1% recebe salário entre *3 e 5 Salários Mínimos*.

Quanto ao local ou região de nascimento dos jovens entrevistados, aspecto relevante para esse estudo, 61% deles nasceu em Goiânia e outros 39% são naturais de outras localidades: de outros estados (21,08%), do interior do estado de Goiás (14,11%) e dos municípios da RMG (1,74%). Outros 2,10% não informaram sua naturalidade. Vale ressaltar que entre os outros estados os que mais se destacam são, respectivamente: MA, TO, PA, BA, MG, SP, MT e DF, fato confirmado pelo último censo do IBGE (2010).

Ao serem indagados sobre os locais de lazer que costumam frequentar em seu bairro, das 591 respostas obtidas, 254 (42,98%) responderam não frequentar *nenhum* local de lazer em seu bairro; 109 (18,44%) destacaram as *praças* como lugar preferido para estar com os amigos; 71 (12,01%) disseram frequentar *locais diversos*; 35 (5,92%) responderam frequentar os *parques*; 24 (4,06%) apontaram as *feiras*; outros 23 (3,89%) os *bares*; 13 (2,20%) escolheram os *shoppings*; 09 (1,52%) pessoas indicaram os *clubes*; e outras 05 (0,86%) a *igreja* como locais que costumam frequentar no bairro. 48 jovens (8,12%) não quiseram informar os locais frequentados no bairro.

Pode-se inferir, pela grande quantidade de jovens que responderam não frequentar nenhum lugar de seu bairro, que pode não haver atrativos suficientes nos locais de residência desses jovens, os quais em sua maioria estão na periferia social da cidade, enquanto os grandes e melhores equipamentos públicos da RMG se encontram nos lugares mais centrais da metrópole e também nos bairros residenciais das camadas mais abastadas. Assim, a segregação e a fragmentação no espaço metropolitano ampliam-se, distanciando, e até mesmo isolando, esses jovens de camadas sociais populares, de outros jovens que são de camadas sociais de maior renda.

Acerca dos grupos com os quais os jovens possuem maior empatia e nos quais se concentram suas redes de sociabilidade e relacionamento, destacam-se a igreja em primeiro lugar, com 33,45%; em segundo aparece o trabalho, com 17,95%; os amigos surgem em terceiro, com 15,50% e a escola em quarto lugar, com 10,98% das respostas; em quinto lugar aparecem outros grupos, 13,41%, dentre os quais se destacam as torcidas de futebol, os clubes de música; 2,09% dos jovens disseram não pertencer a nenhum grupo e 6,62% não deu informação relativa a esse item. Os altos percentuais alcançados pela igreja e pelo trabalho se justificam, em parte, porque as igrejas evangélicas e católicas promovem em seus templos, ou fora deles, eventos voltados especificamente para os jovens, tais como: festivais de música e louvor, grupos de teatro e estudo bíblico, retiros, etc. Enquanto que o local de trabalho se constitui para muitos dos jovens trabalhadores, aquele no qual passam a maior parte de seu tempo, o que faz de seus companheiros de trabalho sua principal rede de sociabilidade (DAYRELL, 2007; CATANI; GILIOLI, 2008).

Ainda em relação ao grupo de sociabilidade, os jovens foram indagados acerca dos lugares que costumam frequentar com o grupo e das atividades praticadas com outros jovens que dele fazem parte. Acerca disso, constatou-se que entre as 933 respostas obtidas, acerca dos locais frequentados com o grupo, aparecem em primeiro lugar às relativas aos *Shoppings Center*, com 37,8%; os *Parques* vêm em segundo lugar, com 20,7% das respostas; em terceiro lugar destacam-se os *Bares*, com 13,2% da preferência; e em quarto lugar são apontadas as *Praças,* com 10,0% das respostas. As demais respostas correspondem apenas a 13,5% do total. Vale ressaltar ainda que 2,8% afirmaram não ir a nenhum lugar com o grupo e outros 2,0% dos jovens não responderam a esta alguma a essa pergunta.

Consta-se que os shoppings, apesar de ser considerado o templo do consumo, aparecem aqui como o lugar preferido para o encontro com os amigos ou para a fruição. O mesmo pode-se dizer dos parques e praças que juntos correspondem a 32.2% das preferências, locais nos quais o estar junto, as conversas e brincadeiras são atividades que expressam sua condição de jovem. É interessante notar aqui, que diferentemente do que ocorre quando indagada sobre quais são os lugares que costuma frequentar no bairro a maioria dos jovens respondeu *nenhum lugar* (42,98%); nesta questão sobre os locais que frequenta com o grupo, um elevado percentual (71,7%) de respostas se incide sobre os locais preferencialmente distantes de suas casas: os shoppings, os bares e os parques. Ao realizarem suas atividades em locais tão variados da cidade de Goiânia, esses jovens tecem suas redes de sociabilidade por meio de múltiplas territorializações, ainda que os territórios resultantes delas sejam transitórios.

Conclusões

Pretendeu-se com o presente artigo, contribuir para trazer ao saber geográfico a discussão da temática da produção fragmentada do espaço urbano da RMG pelos diferentes sujeitos que a produzem, produção está que se dá concomitantemente à medida que tais sujeitos se apropriarem dos diferentes espaços da cidade de Goiânia e de sua região metropolitana. Nesses espaços, destaca-se a ação dos jovens, os quais ao usufruírem dos distintos lugares da cidade estabelecem nela distintas territorialidades que, por sua vez, são delineadas a partir das práticas espaciais desses sujeitos sociais.

Até o presente momento da pesquisa acredita-se que os jovens pesquisados, por sua condição social, não podem usufruir da cidade como um todo, mas apenas daqueles espaços destinados ao seu grupo e que muitas vezes se restringe aos espaços mais imediatos de seu cotidiano: a casa, a escola, a igreja, a praça, o bairro

etc. Pode-se afirmar que é a partir do afastamento da casa que o jovem amplia suas redes de sociabilidade e seu entendimento do mundo que o cerca, podendo nele interferir. Contudo, é a partir dessa territorialização que os jovens migrantes e não migrantes (pesquisados) expressam suas territorialidades e modificam a paisagem urbana por meio de suas práticas espaciais e tornam-se produtores desse espaço urbano. Pois, é por meio dessa vida cotidiana, da relação com os espaços, com os tempos e com outros sujeitos que os jovens migrantes se territorializam, ou seja, se apropriam e (re)produzem o espaço urbano da metrópole goianiense, modificando também a si mesmos.

Nessa perspectiva, é preciso que o saber geográfico contribua com trabalhos de pesquisas, que se proponham analisar e desvendar determinados fatos espaciais metropolitanos, que são, na realidade, reflexo e condicionante da produção espacial da própria sociedade goiana. O escamotear dos processos de segregação/fragmentação e exclusão social que determinados sujeitos da metrópole sofrem, é importante para que o planejamento urbano municipal direcione melhor a distribuição suas políticas de inclusão. E isto, não só para os jovens migrantes, mas também de todos os outros sujeitos que, mesmo estando à margem do processo de produção espacial, contribuem para a estruturação de Goiânia por meio de suas práticas espaciais, e por isso mesmo, tem o direito de dela usufruírem. Despertar a sociedade para os processos que se dão no espaço interno de Goiânia é um dever de todo geógrafo (pesquisador/educador), preocupado com a conscientização social e com a formação da cidadania.

[1] Doutoranda em Geografia – IESA – Universidade Federal de Goiás. Professora do Curso de Geografia – Universidade Estadual de Goiás/Anápolis. E-mail:flaviamapaula@gmail.com . Link para o C. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2811148349999158

Referências Bibliográficas

ARRAIS, T. A. P. **A Região como Arena Política**. Goiânia: Vieira, 2007.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R. de S.P. **Culturas juvenis**: múltiplos olhares. São Paulo: UNESP, 2008.

CAVALCANTI, L. de S. **A Geografia Escolar e a Cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

DAYRELL, J. A Escola "faz" as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. ***Educ. Soc.***, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial - p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de Fev. de 2012.

ESTEVAM, L. **O Tempo da Transformação**: estrutura e dinâmica da formação econômica de Goiás. Goiânia: UCG, 2004.

HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MARTINS, W de M. "**Trilhas Juvenis"**: uma análise das práticas espaciais dos jovens em Goiânia. 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Estudos Sócio –Ambientais. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

MOYSÉS, A. **Goiânia**: metrópole não planejada. Goiânia: UCG, 2004.

MOYSÉS, A.; BENARDES, G. D. Segregação urbana e desigualdade social em Goiânia: Estado, mercado imobiliário e dinâmica sócio-espacial em Goiânia. In: MOYSÉS, A. (Org.). **Cidade, segregação urbana e planejamento**. Goiânia: UCG, 2005.

PAULA, F. M. A. **Descentralização e Segregação Sócio-Espacial em Goiânia**: uma análise da Centralidade dos Setores Bueno, Oeste e Marista. 2003. 202. f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

SANTOS, E. M. dos. **O Jovem e a Cidade**: um estudo sobre jovens migrantes e sua relação com Goiânia. 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Estudos Sócio –Ambientais. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

SAQUET, M. A. **A Renovação da Geografia: a construção de uma teoria de trritório e territorialidade na obra de Jean Gottmann. Revista da ANPEGE**, v. 5, p. 173 - 187, 2009. Disponível em: < http:// www.anpege.or.br> Acesso em 20 nov.2009.

VAZ, M. D. A.C. **Transformação do Centro de Goiânia**: renovação ou reestruturação? 2002. 269 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA EM UM CARTAZ DE BALADA: uma análise crítica e multimodal

Lúcia Freitas (UEG)

RESUMO

Neste trabalho, analisamos um cartaz de divulgação de uma "balada" no interior de Goiás cujas atrações eram o grupo Bonde do Tigrão e a Mulher Melancia. A distribuição de texto e imagens que organiza o cartaz faz uma representação sexista do masculino e feminino, com enorme prejuízo dessa última categoria. Tal evidência é interpretada na dupla articulação entre violência de gênero e violência simbólica. Essa última noção é orientada pelas concepções sociológicas de Pierre Bourdieu (1999). Para descrever os mecanismos que propagam tal violência no cartaz, foi aplicada uma abordagem crítica que vincula análise linguística e prática social, nos moldes da Análise Crítica do Discurso - ACD **(**Fairclough, 2003). Também foi agregado o conceito de "multimodalidade" (Kress; Van Leuween, 1996). As análises esclarecem significados que são expressos sobre ser mulher, ser homem, ser jovem e se divertir segundo determinadas normas sociais permeadas pela violência simbólica. Discuto ainda as padronizações de comportamentos masculino e feminino que são promovidas pelos meios culturais da atualidade.

Palavras-chave: Gênero, violência simbólica, letramento, multimodalidade, sexismo

Introdução

Um sábado de manhã, estávamos indo à padaria, quando, bem na porta do estabelecimento, demos de frente com uma imagem que nos tomou de impacto. Virada bem na nossa direção, uma mulher de bumbum exuberante, "de quatro", trajando apenas um "fio dental", maquiada, olhava-nos com malícia e se oferecia sexualmente: "você, você, você quer?". Tratava-se de um cartaz em formato de *banner* gigante que anunciava uma balada Funk, cujas atrações principais eram a Mulher Melancia e o Bonde do Tigrão. Ao lado esquerdo da imagem da Mulher Melancia, estava a dos integrantes do "Bonde", são três homens sorridentes, vestidos de preto, de óculos escuros, um deles faz menção de apontar uma arma em nossa direção e a frase abaixo da foto ordena: "mãos para o alto, novinha!". Pela distribuição das imagens, nosso condicionamento de leitura, da esquerda para a direita, nos direcionaria para esse grupo antes da figura da mulher. No entanto, a visão dessa última, por seus contornos

pornográficos, sendo exibidos abertamente logo pela manhã e em local público, por onde circulam crianças, chamou mais atenção e nos fez pensar sobre como a figura feminina e o sexo, ambos simbioticamente relacionados, poderiam estar sendo tão abertamente banalizados.

As pessoas, no entanto, passavam pelo cartaz com naturalidade, o que só reforçou nossa indagação. Como somos engajadas em estudos sobre a [1]violência contra a mulher, lembramo-nos de imediato das ideias de Bourdieu sobre "violência simbólica" que, segundo o autor, é um tipo de violência plenamente incorporada pelas pessoas, que a aceitam e a reproduzem no seu dia-a-dia, sem sequer perceberem sua existência. Foi, portanto, dentro desse contexto que nasceu a motivação de escrever este artigo, no qual nos propusemos a empreender uma análise desse cartaz, cujo *lay out* distribui texto e imagens de forma a promover uma representação sexista do masculino e do feminino que é aqui interpretada como uma violência simbólica, segundo as concepções sociológicas de Pierre Bourdieu (1999):

Figura 1 – Cartaz de divulgação de evento: "balada"

A partir de uma abordagem crítica que vincula análise linguística e prática social, nos moldes de Norman Fairclough (2003), propomos discutir questões de gênero e violência na contemporaneidade que são repassadas nesse cartaz. O mesmo é compreendido como um texto multimodal, segundo Kress e Van Leuween (1996), de quem emprestamos algumas ideias para destacar os aspectos da linguagem verbal e não-verbal que vinculam a violência identificada. Os resultados esclarecem significados que são expressos no cartaz sobre ser mulher, ser homem, ser jovem e se divertir, segundo determinadas normas sociais permeadas pela violência simbólica.

1) A violência Simbólica

Violência é um assunto recorrente nos noticiários televisivos, nas manchetes de jornais, nas conversas informais e mesmo nas práticas interrelacionais do nosso dia-a-dia. No entanto, embora o termo nos pareça corriqueiro, sua compreensão é demasiado ampla e complexa. À busca de definições mais específicas, encontramos na palavra violência, significados etimológicos relacionados a força, transgressão, algo que perturba a ordem, que excede ou ultrapassa e que revela um descontrole (RUIZ e MATTIOLI, 2004). Na definição jurídica, violência se dá mediante "constrangimento físico ou ficto, exercido sobre a vontade de alguém, para obrigá-lo a submeter-se à vontade de outrem ou a consentir" (NUNES, 1999, p. 1082). Já a Organização Mundial de Saúde define o termo como a imposição de um grau significativo de dor e sofrimento (MINAYO, 2006). Essas acepções convergem para a síntese de que toda violência implica em uma imposição dolorosa de poder.

Em geral, essa imposição é compreendida pelas pessoas como uma agressão física, que é bem contundente, dolorosa e se marca no corpo. Mas quando a violência é perpetrada de forma menos visível, como agressões psicológicas, humilhações e constrangimentos, o ato violento fica camuflado e nem sempre é percebido. Pierre Bourdieu (1999) definiu como "violência simbólica" um tipo de violência que é ao mesmo tempo sutil e poderoso e que se exerce sobre os indivíduos sem nenhuma violência física, de forma dissimulada, de modo que as pessoas agredidas a sofrem sem se dar conta de que estão sendo violentadas. É uma violência usada para promover ideologias que corroboram para a supremacia de certos grupos, legitimando a dominação de uns e a submissão de outros e mantendo hegemonias. O mais grave é que contra esse tipo de violência não há oposição, pelo contrário, ela é exercida com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ela estão sujeitos ou que a exercem, de maneira que o processo de dominação/opressão é visto como natural.

Bourdieu (1999) evidencia que a violência simbólica é a dimensão mais profunda de toda dominação, especialmente da chamada "dominação masculina" que estrutura o poder patriarcal e a cultura misógina. Nessa medida, nós mulheres somos o seu alvo mais vulnerável. Para Bourdieu (1999), a dominação sobre as mulheres se faz "como por magia", fora de qualquer violência física, por um trabalho de socialização que tende a nos diminuir, ensinando-nos valores de abnegação, de resignação e de silêncio. No próximo tópico, argumentamos que essa "magia" em muito se deve aos processos discursivos dos quais os inúmeros textos circulantes a que temos acesso, como o cartaz em análise, tem uma grande parcela de poder.

2)A Mídia e a "Magia" de seus Textos

A sociedade contemporânea é fortemente marcada pelo uso de textos, tanto orais, como escritos, os não verbais e os multimodais. O alto desenvolvimento das tecnologias de comunicação põe em circulação, de maneira generalizada, rápida e constante, uma enorme gama de formas discursivas determinantes na produção de sentidos. São toda sorte de textos que impregnam o cotidiano das pessoas e que tem um enorme potencial na transmissão de conceitos e valores ideológicos a serem seguidos. Nessa dinâmica, a mídia e seus produtos culturais em geral, e a propaganda, em particular, ocupam um espaço de excelência na formação de nossos modos de existência, comportamento e subjetivação. Muito do que antes era do domínio de instituições como família, escola e igreja, está sendo concentrado sob o poder dos meios de comunicação de massa, conforme analisa a pesquisadora Ana Maria Fischer:

> Estes não constituiriam apenas uma das fontes básicas de informação e lazer: trata-se bem mais de um lugar extremamente poderoso no que tange à produção e à circulação de uma série de valores, concepções, representações – relacionadas a um aprendizado cotidiano sobre quem nós somos, o que devemos fazer com nosso corpo, como devemos educar nossos filhos, de que modo deve ser feita nossa alimentação diária, como devem ser vistos por nós, os negros, as mulheres, pessoas das camadas populares, portadores de deficiências, grupos religiosos, partidos políticos e assim por diante. (FISCHER, 2002 p.153)

Essa centralidade da mídia na reprodução de sociabilidade veiculada na profusão de formas textuais de seu domínio, como telejornais, novelas, filmes, reality shows, jogos, comerciais, nem sempre contempla as conquistas sociais em termos políticos, jurídicos, econômicos, de gênero e geracionais. Ao contrário, seus interesses extremamente comerciais, em muito entram em choque com esses aspectos e acabam prestando-se a fins extremamente contrários, reforçando estereótipos, preconceitos e privilegiando hegemonias, em um processo que consegue ampla adesão das pessoas, mesmo daquelas que são a parte prejudicada do esquema. Nessa medida, a mídia perpetra violência simbólica.

No que diz respeito ás questões de gênero, especificamente, que é o nosso foco de interesse neste estudo, são dignos de nota várias apropriações que os textos midiáticos fazem da figura feminina. Uma delas, comumente usada pela publicidade, é o modo de associar a mulher como objeto de consumo, de prazer e de lazer dos homens. Essa representação faz com que a mulher deixe a sua condição de sujeito das relações para se tornar um objeto a ser consumido, como os próprios produtos a que é associada.

É importante salientar que, o fato de essas práticas já estarem disseminadas na sociedade contemporânea, sua veiculação recorrente na mídia reforça o efeito de naturalização, isto é, a aceitação inconsciente. O processo "mágico", ao qual se refere Bourdieu (1999), realiza-se na automatização pelas pessoas das tendências que são reproduzidas na materialidade textual-discursiva (oral/ escrita/multimodal) a que elas são expostas, fazendo com que relações assimétricas de poder se tornem algo usual e esperado. A conseqüência final dessa "magia", a violência simbólica, é a redução das possibilidades de realização de ações reflexivas e posteriores mudanças.

3) A Violência de Gênero

Conforme introduzimos anteriormente, a mulher tem sido um dos alvos mais atingidos pelos processos midiáticos que perpetram a violência simbólica. Em trabalho intitulado "A violência da imagem: estética, feminino e contemporaneidade", os pesquisadores Junia Vilhena, Sérgio Medeiros e Joana Novaes (VILHENA, MEDEIROS e NOVAES, 2005) alertam que no mundo das imagens contemporâneas existem muito mais mulheres do que homens e o que prevalece nessa exibição é uma associação do feminino a beleza, saúde e fertilidade, reduzindo a mulher, muitas vezes, a ser um corpo. Em sintonia com o trabalho desses autores, a socióloga Berenice Bento, em seu artigo para a Folha de São Paulo, "A cerveja e o assassinato do feminino", reforça que as imagens reiteradas de mulheres quase desnudas, que não falam uma frase inteligente, exibidas para servir a sede masculina, provocam na luta pelo fim da violência contra as mulheres um estrago incalculável. Ela argumenta que não há uma disjunção radical entre violência simbólica e física. Assim, todos os discursos misóginos propagados diariamente nas diferentes práticas sociais e pela mídia funcionam como mecanismo de retroalimentação da violência de gênero.

O termo "violência de gênero" procura abranger a violência que é cometida em função do gênero, ou seja, porque se é homem, mulher, gay, lésbica, transexual etc. Ela é praticada geralmente por aquele que possui maior parcela de poder numa relação. Como em nossa sociedade ainda prevalece a crença na superioridade masculina, demarcada pelos atributos de força, virilidade e potência que definem a masculinidade, incide sobre os homens uma maior concentração de poder em relação a todas as outras categorias de gênero. Não obstante, as estatísticas nos mostram que as mulheres sofrem de forma mais direta e contundente as conseqüências dessa violência, de modo que é comum se utilizarem os termos "gênero" e "mulher" como sinônimos.

As evidências mundiais da maior vulnerabilidade feminina ante essa violência colocaram-na na pauta das discussões sobre Direitos Humanos. Por ser um obstáculo ao desenvolvimento e à consolidação plena da democracia, seu combate está entre as

prioridades da agenda da Organização das Nações Unidas (ONU). No Brasil, a Lei Maria da Penha é resultado de um grande empenho na direção a tratar os casos de violência contra a mulher com mais rigor e de forma mais efetiva. Contudo, a Lei, embora disponha sobre a violência física, psicológica, moral, patrimonial e sexual, ainda não provê regulamentação sobre as formas simbólicas, ao que critica a socióloga Berenice Bento:

> Se já criminalizamos alguns discursos porque são violentos, não é possível continuarmos passivamente consumindo discursos misóginos a cada dia, como se o mundo da televisão não estivesse ligado ao mundo real, como se as violências ali transmitidas tivessem fim no click do controle remoto. [...] A força da lei já determinou que os insultos racistas conferem ao emissor a qualidade de racista. Também caminhamos para a criminalização da homofobia em suas múltiplas manifestações, inclusive dos insultos. Por que, então, devemos continuar repetidas vezes ao longo do dia a escutar "piadas" misóginas, alimentando a crença na superioridade masculina sem uma punição aos agressores? (BENTO, 2007 p. 3a)

Os discursos, a que se referem a socióloga, circulam abertamente em nossa sociedade e são maciçamente vinculados pelos meios de comunicação de massa, conforme já demonstramos. Para mim, pesquisadora da linguagem e também professora de cursos de formação de outros futuros professores, percebems no aparato midiático uma função pedagógica, bem próxima ao proposto por Fischer (2002) no conceito de "dispositivo pedagógico da mídia". Nele, a autora revela como o modo operante da mídia (e, particularmente, da televisão) participa efetivamente da constituição de sujeitos e subjetividades, na medida em que produz imagens, significações e saberes que de alguma forma se dirigem à "educação" das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem. É com vistas a esse processo "educativo" que propomos uma análise do cartaz em exame nos próximos tópicos, em associação a novas práticas de letramento, conforme elaboramos a seguir.

4) O cartaz de anúncio de "balada" como texto multimodal à luz da ADC

As imagens que nos surpreenderam pelo viés apelativo como foram estruturadas e que nos motivaram a empreender esta análise, compunham um cartaz em formato de banner gigante, que anunciava uma festa com atrações do Funk, o grupo musical Bonde do Tigrão e a Mulher Melancia. A partir deste tópico, iremos examinar a peça publicitária como um "gênero" (textual-discursivo) com o intuito de romper com o conceito limitado de "texto". A palavra gênero é usada neste trabalho em associação às teorias sobre construção social de identidades sexuais, como as masculinas e

femininas (Scott, 1990), conforme já enunciamos nas seções anteriores. Contudo, o termo gênero é também associado ao viés teórico da Análise Crítica do Discurso (Caldas-Coulthard, 2008), também denominada de Análise de Discurso Crítica (Rezende e Ramalho, 2006), termo que adotamos abreviado na sigla ADC.

Dentro dessa linha, a palavra "gênero" procura ampliar o sentido de "texto", comumente associado às produções meramente escritas. Assim, "gênero" é considerado qualquer atividade socialmente organizada sob alguma instância de linguagem, seja ela escrita, falada ou compreenda outras semioses como expressões faciais, movimentos do corpo, gestos, imagens visuais, etc. De acordo com Fairclough (2003, p. 65), os gêneros "são o aspecto especificamente discursivo de formas de agir e interagir no curso dos eventos sociais". Sob tal definição, são considerados gêneros uma multiplicidade quase infinita de textos que usamos para atuar em sociedade, como conversas informais, bilhetes, romances, novelas, propagandas etc. O que propõe a ADC, com sua abordagem "crítica", é situar os gêneros no social e focalizá-los como práticas lingüístico-discursivas, revelando como estas estão imbricadas com as estruturas sociopolíticas mais abrangentes de poder e de que forma contribuem para a desigualdade social e o domínio de algumas pessoas sobre as outras. Desse modo, analisar textos em termos de gênero é investigar como estes atuam efetivamente em eventos sociais.

Ao conceito de gênero, também é relevante agregar o de "multimodalidade" (KRESS; VAN LEUWEEN, 1996), que é a combinação de diferentes signos e modos semióticos (visual, textual, auditivo, movimento, etc.) em um mesmo texto. A multimodalidade está presente na maioria dos gêneros pelos quais interagimos em eventos sociais. O cartaz que analisamos é um gênero multimodal, pois combina ao mesmo tempo imagem e texto escrito para cumprir sua função social de anunciar uma festa de fim de semana. A multimodalidade é contemplada pela ADC que, por seu viés eminentemente transdisciplinar, busca em diferentes áreas do conhecimento apoio para suas análises.

4.1) O cartaz dentro das práticas sociais

Neste tópico, procuro situar o cartaz dentro da prática social em que o mesmo atua, no caso a divulgação de uma "balada". Baladas são festas que ocorrem em geral, nos fins de semana, eminentemente freqüentadas por jovens, acontecem em boates, casas de show ou locais improvisados como galpões etc. A prática é atravessada por questões de classe, de modo que há escalas sociais de diferenciam as baladas mais ricas das mais pobres. Não obstante, é traço comum de todas elas o som extremamente alto, DJs que comandam as sequências musicais, em geral, com apelo

eletrônico, luzes de raio lazer que se movimentam ao mesmo ritmo das melodias e densa aglomeração de jovens dançando. Além desses traços comuns, também é recorrente a paquera, o uso de bebidas alcoólicas e até de drogas. Em busca de algumas definições, procuramos na Internet, em sites de jovens que comentam o que é a prática, algumas referências sobre qual é o papel da balada como evento social na vida dos jovens. Disponho duas definições:

> Estar na balada é bem mais do que sair para se divertir. É curtir os amigos, conhecer pessoas, esbarrar no amor, ser livre por um instante fazendo algo que agrade, deixar a música levar o corpo para um estágio de prazer. O que nunca pode faltar é alegria e responsabilidade (SPINER, 2003).

> Balada nada mais é que algo inventado pelo ser humano para facilitar a procriação! Mas como isso? Não entendi? É um lugar onde todas as pessoas sendo elas homens ou mulheres estão lá com o único objetivo de: transar! (NERDICE, 2010).

Embora diferentes, essas colocações são complementares, pois reconhece-se que as baladas são o local por excelência em que os jovens se divertem, embebedam-se e, principalmente, namoram.

A balada que o cartaz divulgou, aconteceu em Jaraguá, uma cidade do interior de Goiás, onde resido. Conforme comentei, as baladas se diferem em uma escala que contempla nuances de classe social e também de contexto urbano. As cidades do interior do Brasil, na sua maioria, buscam incorporar os mesmos padrões dos grandes centros. Jaraguá situa-se no chamado centro-oeste goiano, tem aproximadamente quarenta mil habitantes e a principal atividade econômica é a produção de roupas na chamada Indústria de Confecções. Grande parte dos jovens freqüentadores de baladas, em média entre os dezoito e vinte e cinco anos, trabalha nesse ramo como assalariado. Como na cidade não há boates ou casas de show, as festas para esse público acontecem, em geral, em dois locais públicos, um bar fechado, próximo ao centro da cidade, ou em uma chácara aberta, um pouco mais distante.

Devido ás condições econômicas modestas da maioria dos freqüentadores, o preço dos ingressos das festas que ai se realizam não ultrapassa um valor acima de quinze reais, em média. Consequentemente, o investimento no aparato geral dos eventos e suas atrações não pode ser alto. Mas os organizadores, ainda assim, procuram trazer atrações que fazem sucesso na mídia nacional e que circulam em outros contextos urbanos, como grupos sertanejos, de pagode e do funk, bem como personalidades da TV, participantes de reality shows, modelos etc. No caso da balada que o cartaz anunciava, as duas atrações eram o conhecido grupo de funk, Bonde do Tigrão, e a Mulher Melancia.

A peça publicitária tinha, portanto, como função principal, atrair o interesse do público que frequenta balada para esse evento particular, divulgando essas atrações, bem como local, data e horário do mesmo. Embora o cartaz tenha cumprido essa tarefa, provendo tais informações, ele o fez de uma forma que em muito a ultrapassa, comunicando aspectos sobre as relações sociais, especialmente as de gênero que perpetram uma verdadeira violência simbólica às mulheres.

4.2) A representação dos atores e os significados interpessoais

Conforme esclareci, a função precípua desse cartaz é anunciar a festa, comunicando local, data e hora do evento, bem como atrair público para o mesmo. As possibilidades de organização textual para esse fim são inúmeras e há vários exemplos do gênero cartaz de balada que exemplificam algumas escolhas diferentes das que foram tomadas no texto que examinamos. A principal delas diz respeito à forma sexista como são representados os atores sociais que aí se exibem: os integrantes do Bonde do Tigrão e a Mulher Melancia. O lay out da peça e a maneira como se apresentam essas personagens enfatizam os valores de masculinidade construídos com base nos estereótipos de força, virilidade e violência, em contraposição à imagem feminina, que é associada à beleza e ao prazer sexual para o deleite do consumidor masculino.

Essa construção é orquestrada por uma organização que aloca os atores em posições que conduzem nossa leitura na seguinte ordem: primeiro, à esquerda, local que, segundo Kress e Van Leuven (1996), comanda o progressão textual, está o Bonde do Tigrão, homens fortes, sorridentes, confiantes; à esquerda deles e, portanto, a eles submetida, vem a Mulher Melancia. Essa composição já poderia determinar a situação de submissão feminina, mas o cartaz reforça tal situação com muitas outras estruturas. O grupo masculino é mostrado completamente vestido. São roupas que marcam o corpo musculoso dos rapazes, que estão de preto, óculos escuros e usando um colar em forma de corrente grossa de prata com um ideograma como pingente. É uma combinação estética própria dos chamados MCs (pronuncia-se “emi sis”, abreviação para “mestre de cerimônia”, como são chamados os cantores funk), que apela tanto para o modelo dos rappers americanos, quanto para o uniforme de uma divisão da polícia que comanda operações especiais, o BOPE. Tal arranjo reforça tanto o caráter desses atores como pop stars, quanto os valores de virilidade e heroísmo, bem próprios de uma representação de masculinidade hegemônica. Não é à toa que eles riem com a segurança e a descontração própria de quem comanda a situação. Um deles faz menção de nos apontar uma arma e o texto escrito, logo abaixo, reforça o gesto com um trecho do refrão da música do grupo de maior sucesso: “mãos para o alto, novinha”. Não há dúvidas sobre a posição de comando desse grupo.

Seguindo a sequência de leitura, da esquerda para a direita, imediatamente após essa imagem, aparece a letra “X” bem grande e em vermelho, indicando uma espécie de contraposição, como nas disputas em geral, em que a letra designa a expressão latina versus, ou seja “contra”. Contra esse grupo, portanto, vem a imagem da Mulher Melancia. Ao contrário dos homens vestidos, ela está nua; ao contrário deles, que estão de pé e de frente para nós, ela está “de quatro”, posição que alude ao ato sexual passivo. Essa estrutura dá sentido à frase que encabeça o cartaz e que está centralizada no topo do mesmo: “Primeiro duelo funk do estado de Goiás”. Como a palavra “duelo” designa um combate entre duas pessoas armadas, essa disposição de imagens ainda introduz algumas considerações sobre os tipos de arma que estão em questão e a condição final de vencedores e perdedores.

Sobre as armas masculinas, é nítida a associação à virilidade, confiança e, como alude o gesto de um dos rapazes, o uso de armas de fogo, mesmo que simbolicamente, mais ainda assim, a violência armada perpassa a composição como um dos recursos para o duelo. Já as armas da Mulher Melancia são eminentemente as da sedução, embasadas em seus atributos físicos, como beleza em abundância (empregamos essa palavra para um efeito intencional de trocadilho), e na sua sexualidade. Contra os três fortes homens de preto armados, que lhe ordenam “mãos para o alto, novinha!”, a mulher, já na posição dos perdedores, oferece-se, aparentemente a cada um deles, “você, você, você quer? Por fim, acrescenta, “na velocidade 6”, trecho da canção que ela canta em seus shows e que tem uma relação intertextual direta com a música “creu”, de outro grupo funk, ambas aludindo à velocidade super acelerada dos movimentos durante o ato sexual. Essa disposição de texto e imagens revela de antemão os vencedores e vencidos no duelo anunciado.

Considerações finais

Nesse momento, vale retomar o conceito de “dispositivo pedagógico da mídia”, no qual Fischer (2002) argumenta que a mídia exerce um potencial educativo sobre as pessoas, às vezes maior que o da própria escola. Paulo Freire nos lembra em seu livro Extensão ou Comunicação a diferença entre comunicação e informação. Para ele a informação se dá através da circulação de conteúdos que não possibilitam a reflexão e apreensão de conhecimentos pelos receptores. Trata-se, portanto, de uma imposição. Ao passo que a comunicação deve dar acesso ativo ao conhecimento, de forma a libertar os participantes de velhos paradigmas e estereótipos.

Nessa perspectiva, sugerimos algumas mudanças nas práticas escolares, especialmente nas voltadas para leitura e escrita, sob o argumento de que na escola permanece uma visão restrita de texto que não capta a diversidade dos gêneros

textuais que estão influenciado as pessoas diariamente com sua linguagem persuasiva. Essa visão "ingênua" permite que uma série de violências sejam naturalizadas, nas práticas sociais cotidianas, pelo uso da língua e sua multimodalidade e que seguimentos inteiros sejam prejudicados por ideologias que não favorecem emancipação e liberdade. O pouco engajamento da escola com as questões que envolvem informação e comunicação acaba por colocá-la na situação de veículo de manutenção da ordem social já estabelecida, reforçando suas desigualdades e perpetrando a violência simbólica.

[1] Em 2010, encerramos um projeto de pesquisa intitulado "Violência contra a mulher em uma cidade do interior de Goiás: silêncio e invisibilidade?" (edital: *MCT/CNPq/SPM-PR/MDA nº. 57/2008), cujos resultados estão sendo organizados para um livro sobre a relação: linguagem, violência de gênero e direito.*

Referências

BENTO, Berenice. A cerveja e o assassinato do feminino. Folha de S. Paulo, São Paulo, 03 jan. 2007. Tendências/Debates. Opinião, p. A3.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. (Tradução Maria Helena Kuhner). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CALDAS-COULTHARD, C. R. Da Análise do Discurso à Análise Crítica do Discurso: introduzindo conceitos. In: _____ & SCLIAR-CABRAL, L. (org.). Desvendando discursos: conceitos básicos. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. p.-

FAIRCLOUGH, N. Analysing discourse. New York: Routledge, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, jan./jun. 2002, p. 151-162.

KRESS, Gustav.; VAN LEEUWEN, Teun.. Reading images: a grammar of visual design. London: Routledge, 1996.

MINAYO, M. C. S. Violência e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

NERDICE, o mundo gira e é por isso que somos todos tontos. O que é balada. Blog no WordPress, 2010. Disponível em:< http://nerdice.wordpress.com/2010/07/25/o-que-e-balada/>. Acesso em março de 2012.

NOBRE, Kennedy Cabral; LIMA-NETO, Vicente de. Comodificação discursiva em scraps do orkut. In: Anais do III Encontro Nacional sobre Hipertexto, Belo Horizonte, MG – 29 a 31 de outubro de 2009. Disponível em:

<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/b-f/Comodificacao-em-scraps-do-Orkut.pdf>. Acesso em: Janeiro de 2012

NUNES, P. Dicionário de tecnologia jurídica. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.

RESENDE, Viviane Melo.; RAMALHO, Viviane. Análise de Discurso Crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

SPINER, Site para jovens. O que é balada? [Internet], 2003. Disponível em: <http://www.spiner.com.br/modules.php?name=News&file=article&sid=17>. Acesso em março de 2012.

VILHENA, Junia de; MEDEIROS, Sergio; NOVAES, Joana de Vilhena. A violência da imagem: estética, feminino e contemporaneidade. Revista Mal-estar e Subjetividade, Fortaleza v. v / n. 1 / p. 109 - 144 / mar. 2005. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/LinguaPortuguesa/feminino.pdf. Acesso em janeiro de 2012.

ADOLESCÊNCIA, PROJETO DE VIDA E CONTEXTO:

considerações sobre essas concepções e vivências em um bairro da orla de Camaçari[3]

Mailson Santos Pereira (autor)[1]
Leonor de Santana Guimarães (co-autora)[2]

RESUMO

Pretendeu-se verificar as concepções e vivências que alguns adolescentes fazem acerca da Adolescência, do Projeto de Vida e do Contexto no qual se encontram inseridos, sendo entrevistados dois adolescentes, (16 e 17 anos), de um bairro da orla de Camaçari para tal estudo. A análise dos dados indicou que a concepção de Adolescência desses sujeitos remete a uma busca de ser por si mesmo; e que o Projeto de Vida é entendido como um planejamento/programação do que se irá fazer no futuro. A Adolescência e o Projeto de Vida parecem se afigurar como uma possibilidade de independência e autonomia. A lógica liberal se faz presente em seus discursos, no entanto, é perceptível também uma leitura clara das condições objetivas de vida que estão presente no contexto onde vivem. Políticas públicas que assegurem uma vivência saudável dessa fase no espaço comunitário são imprescindíveis.

Palavras-chave: Adolescência, Projeto de Vida, Contexto histórico social, Concepção Naturalista, Concepção Sócio histórica

Introdução

A adolescência é aqui entendida como transição da infância para a vida adulta e busca de ser por si mesmo. Interessa-nos enquanto problemática compreender melhor uma adolescência específica e entender os projetos de vidas gestados no seio de uma comunidade/bairro por sujeitos adolescentes. Consideramos de ser essa fase da vida um momento crucial para a afirmação de si e preocupa-nos a saúde dessa parcela da população, diante da sociedade atual em que vivemos.

Lançamos um olhar sócio-histórico para o fenômeno da adolescência, problematizando a concepção naturalista tão presente na psicologia, que vem engendrando discursos, práticas e saberes. Entendemos, no entanto, que essa categoria de análise é uma construção social da contemporaneidade (BOCK, 2004, 2007; OZELLA, 2002). Apesar disso, por estar presente no seio da sociedade contemporânea e fazer parte das representações sociais da atualidade, essa construção social naturalizada tem permitido que as pessoas construam suas subjetividades alicerçadas nesses referenciais e se relacionem com o mundo a partir deles (LIEBESNY e OZELLA, 2002).

Entendemos o projeto de vida como um comportamento humano de se lançar no futuro através de metas, desejos, aspirações, sendo que sua construção encontra-se alicerçada e perpassada por um organizador mais amplo, o sentido da vida de cada pessoa, e se dá a partir de um contexto histórico cultural próprio a cada sujeito (NASCIMENTO, 2002, 2006).

Os projetos de vida gestados pelas pessoas são balizados e alicerçados pelas condições sócio-históricas que constituíram esses sujeitos e que constituem o seu estar no mundo atual. As possibilidades e limites da construção do projeto de vida estão relacionadas tanto ao contexto sócio-econômico-cultural, como as características familiares e pessoais.

Considerando a adolescência como caracterizada por uma fase de transição e que nesta, um fator crucial está relacionado à busca de si mesmo e reconhecimento de si (Frota, 2007), ponderamos que o projeto de vida sirva como um elemento facilitador e integrador dessa travessia de ser criança e tornar-se adulto, ao passo que agrega uma identificação de quem se é.

Os sujeitos humanos – aqui, os adolescentes, – constroem seus projetos de vida lançando-se na "empreitada" de dar sentido a sua existência ao passo em que vão buscando ser o que se é, favorecidos ou não pelas tramas sociais que engendram o seu estar no mundo.

Essa pesquisa objetivou compreender, a partir do discurso dos adolescentes, as concepções e vivências desses sujeitos acerca da adolescência, projeto de vida e do contexto no qual se encontram inseridos. Para tanto, buscou-se identificar as concepções dos adolescentes sobre a adolescência e projeto de vida; reconhecer o projeto de vida desses sujeitos e como esse foi gestado; delimitar a percepção que eles fazem dos outros adolescentes e seus projetos de vida; além de compreender a leitura que esses adolescentes fazem do bairro onde vivem.

Métodos

Trata-se de uma pesquisa aplicada, exploratória, na modalidade de estudo de caso, tendo como unidade-base o adolescente enquanto sujeito individual inserido em sua comunidade.

Participantes/Sujeitos e Contexto da Pesquisa

Dois adolescentes, uma de 16 anos e outro de 17 anos, de um bairro da Orla de Camaçari-BA.

O bairro em questão fica na Estrada do Coco, nas proximidades da Linha Verde e faz limites territoriais com bairros e áreas de grande potencial hoteleiro. Um crescente desenvolvimento no âmbito da escolarização, comércio e cultura observa-se ultimamente nessa localidade.

No que tange à questão de emprego e trabalho, as possibilidades giram em torno de postos nas áreas comercial e hoteleira.

Instrumentos e Procedimentos

Realizou-se entrevista semi-estruturada a partir de um formulário composto de 32 questões divididas em quatro blocos: "Dados de Identificação"; "Adolescência"; "Projeto de Vida"; "Feedback e Encaminhamentos". As entrevistas ocorreram no período de agosto e setembro de 2010, sendo registradas a partir do auxílio de um gravador.

Análise de Dados

As entrevistas foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo temática, a partir de uma vertente mais histórico-sócio-cultural da psicologia.

Resultados e Discussão

As informações coletadas foram agrupadas em categorias temáticas, a saber: Adolescência; Projeto de Vida; e Adolescência e Projeto de Vida.

Quanto à categoria Adolescência, delimitamos dois subgrupos no interior da mesma – a concepção da adolescência que esses sujeitos possuem, e nesse sentido, as primeiras expressões usadas pelos sujeitos pesquisados para definirem a adolescência: *"eu acho que é você cumprir com o que você quer fazer"* (Ketlin*) e *"é também ser feliz"* (Davi*), parecem remeter mais à questão de busca de ser por si mesmo, de reconhecimento de si (FROTA, 2007), do que encarar esse momento como uma etapa de transição para a vida adulta. E a inter-relação percebida entre a adolescência e o bairro onde vivem, na qual os entrevistados fizeram considerações acerca dos outros adolescentes (visão naturalista – OZELLA, 2002), dos espaços existentes no bairro (falta de possibilidade de se ser adolescente) e do que falta nessa localidade para essa parcela da população (espaço físico de socialização).

Na categoria Projeto de Vida os elementos agrupados dizem respeito à definição que esses adolescentes fazem sobre o projeto de vida, - a qual versou sobre planos de futuro, planejamento de onde se querem chegar e coisas a se obter/conseguirem, aproximando das definições de projeto de vida presente na literatura (CASTANHO, 1988 *apud* SANTOS, 2002; NASCIMENTO, 2006) e de concepções encontradas frentes a outros adolescentes (MARCELINO, CATÃO e LIMA, 2009), - além dos elementos necessários e impeditivos para a construção e realização do projeto que para o adolescente estava mais relacionado a questões internas (investimento pessoal) e para a adolescente tinha haver tanto com questões externas ("*ter orientações*"), como questões internas (*"ter um alvo"*). Entendemos que o discurso do

adolescente parece trazer elementos da ótica liberal existente na sociedade, onde há "valorização do mérito individual e de sua exclusividade na explicação do sucesso e do fracasso [pessoal]" (SOUZA, MENANDRO, BERTOLLO e ROLKE, 2009, p 420).

Outro subgrupo alocado aqui, diz respeito aos projetos de vida pessoais desses sujeitos, juntamente com a percepção dos fatores que os levaram a tal projeto e do que facilita e/ou dificulta a realização de tais planos futuros. Esses adolescentes possuíam projetos de vidas e estes carregam elementos referentes à educação, família e trabalho, assim como encontrado na literatura (NASCIMENTO 2002; 2006; MARCELINO, CATÃO e LIMA, 2009). No entanto, para a adolescente, Ketlin, o elemento organizador maior é a educação e para o adolescente, Davi, é o trabalho. Tais questões nos parecem estar mais relacionado às vivências que esses sujeitos fazem, do que uma diferenciação de gênero que poderia ser melhor trabalhada em estudo posterior.

Os fatores internos e individuais usados pelo adolescente para explicar o que facilita e dificulta a construção do seu projeto, *"saber que eu posso conseguir"*; *"quando a pessoa quer, não tem dificuldade"*, se inscrevem na lógica liberal como discutido acima. Já a fala da adolescente dá bastante ênfase ao apoio social percebido, esse auxiliando ou dificultando a realização dos planos futuros, como apontado por Teixeira (2005) em seu estudo acerca da juventude pobre. Afirmamos que para o adolescente do sexo masculino a adolescência se reveste de autonomia e independência, ao passo que para a adolescente do sexo feminino, o projeto de vida carrega essas condições.

Na categoria Adolescência e Projeto de Vida foram identificadas as percepções acerca do projeto de vida dos outros adolescentes do bairro, onde características da lógica liberal aparecem à medida que os entrevistados concentram seu discurso sobre os outros adolescentes do bairro e seus projetos, naqueles que parecem não ter esses planos futuros. Quanto ao contexto do bairro, no sentido de oportunidades e dificuldades percebidas pelos entrevistados para que os adolescentes planejem e executem projetos de vida, este não parece muito adequado, aparecendo apenas a educação como única coisa favorável existente no bairro. Essa centralidade da educação/estudo pode ser explicada por estar presente nos diversos meios de comunicação a necessidade do estudo e da capacitação técnica para ser sujeito funcional no mundo de hoje (LIEBESNY e OZELLA, 2002). Esses autores (LIEBESNY e OZELLA,2002, p. 63) afirmam que "a educação formal é vista por ele, [o adolescente], como percurso necessário e *natural* para entrada no mundo do trabalho".

Conclusões

Ao se pesquisar a adolescência, o projeto de vida e os contextos em que essa fase se dá e nos quais os planos de futuro são construídos ou não, nos deparamos com

o fato desse momento de vida parecer se caracterizar mais por uma busca de ser por si mesmo do que de transição para a vida adulta.

Quanto à concepção de projetos de vida, encontramos estes, enquanto planejamento do tempo futuro, programar no hoje aonde se quer chegar, ter coisas que se deseja, além de que deveriam ser comuns a todos as pessoas. Realmente nos parece que o projeto de vida seja esse gancho entre a adolescência e/ou juventude com a vida adulta.

Tanto a adolescência, quanto o projeto de vida podem se afigurar como elementos de vida dos sujeitos, que carregam características de desligamento do seio familiar, busca de independência e efetivação de autonomia, nesse contexto de um bairro da orla de Camaçari.

Por viverem numa sociedade liberal, o discurso desses adolescentes, apresenta elementos dessa lógica e da visão naturalizante do ser humano ao se referirem: a essa fase; aos que lhe são iguais; ao projeto de vida próprio e dos outros adolescentes; aos elementos necessários/oportunidades e impeditivos/dificuldades para efetivação de tais planos. Há, contudo, uma percepção clara por parte desses sujeitos que a realidade do bairro não é das melhores e dá necessidade de mudanças que viabilize uma adolescência mais saudável.

Há uma urgência de políticas públicas para esse segmento da população, principalmente no sentido de construção dessas políticas por parte dos próprios adolescentes e jovens.

Entendemos que uma intervenção em orientação profissional/projeto de vida nesse contexto, numa vertente psicossocial, poderá permitir aos sujeitos adolescentes um olhar mais crítico da realidade que o cercam e possivelmente os instrumentalizar para a mudança das condições objetivas de vida.

---

[1] Psicólogo, discente da Especialização em Juventude no Mundo Contemporâneo, pela Rede Brasileira de Institutos e Centros de Juventude, com chancela da PUC-GO e atuante como Técnico Social na PNAS/SUAS, no interior da Bahia, http://lattes.cnpq.br/1577803583311860, pereiramailson@msn.com;

[2] Pedagoga, Psicóloga, Mestra em Família na Sociedade Contemporânea pela UCSAL e Professora da Universidade Salvador – UNIFACS, http://lattes.cnpq.br/9170421493129527, leonor.guimaraes@uol.com.br;

[3] Trabalho apresentado ao Curso de Graduação em Psicologia, Universidade Salvador – UNIFACS, como requisito para obtenção do grau em Bacharel em Psicologia.

* Para fins do sigilo dos dados dos sujeitos pesquisados foram escolhidos nomes fictícios, esses propostos pelos próprios entrevistados.

Referências

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. Caderno CEDES, Campinas, v. 24, n. 62, abr. 2004.

_____. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores.Psicologia escolar e educacional, v.11, n.1, jun. 2007, p. 63-76.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção.Estudos e pesquisas em psicologia, v.7, n.1, jun. 2007. p. 144-157.

LIEBESNY, Bronia; OZELLA, Sérgio. Projeto de vida na promoção de saúde. In: CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery; KOLLER, Sílvia Helena (Org.). Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. Cap. V, p. 62-67.

MARCELINO, Maria Quitéria dos Santos; CATÃO, Maria de Fátima Fernandes Martins; LIMA, Claudia Maria Pereira. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes jovens no ensino médio. Psicologia, Ciência e Profissão. Brasília, v. 29, n. 3, 2009. p. 544-557.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes: um estudo psicossocial. Psicologia da Educação, São Paulo, v. 14/15, 1º e 2º sem. de 2002. p. 265-283.

_____. Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações.Imaginário. [online], São Paulo, v.12, n.12, jun. 2006. p.55-80.

OZELLA, Sergio. Adolescência: Uma perspectiva crítica. In: CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery; KOLLER, Sílvia Helena (Org.). Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. Cap. I, p. 16-24.

SANTOS, Maria Inês. Projetos de vida e perspectivas futuras: Um estudo sobre as representações sociais do tempo futuro presentes nos projetos de vida dos jovens. 2002. 90 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia (Psicologia social)). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

SOUZA, Luiz Gustavo Silva; MENANDRO, Maria Cristina Smith; BERTOLLO, Milena; ROLKE, Rafaela Kerckhoff. Oficina de Orientação Profissional em uma Escola Pública: uma abordagem psicossocial. Psicologia, Ciência e Profissão. Brasília, v. 29, n. 2, 2009. p. 416-427.

TEIXEIRA, Elaine Juncken. Juventude pobre, participação e redes de sociabilidade. Rio de Janeiro: UFRJ,2005. 138 p.

“APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA A LA CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES EN JÓVENES INFRACTORES DE LEY”.

Rodrigo Azócar[1]

RESUMO

Este artigo procura explicar a experiência de intervenção social e observação etnográfica com jovens infratores de lei da província de Marga Marga na região de Valparaíso no Chile durante os anos de 2009 e 2011.

O resultado e reflexo de estratégias de intervenção social com a perspectiva de gênero nos dá um mapa de valor interessante em torno desses elementos simbólicos e culturais com que esses jovens vêem a sexualidade, a construção de masculinidades e sua interação com o outro. Dentro desses elementos é a presença permanente da figura do homossexual (principalmente homens) como fronteira simbólica da masculinidade, o que “deve” ser combatido com a reafirmação da masculinidade através da violência.

Palabras claves: Masculinidades, Gênero, Jovens, Infratores de lei, Chile.

I. El Contexto de Intervención Social e Investigación

Entre los años 2009 y 2011 fui parte de un programa de promoción e reinserción social establecido por la Ley 20.084 sobre Responsabilidad Penal Adolescente como profesional delegado, encargado de la orientación, acompañamiento y promoción de un grupo de jóvenes entre los 16 y 18 años que fueron condenados por los tribunales locales a sanciones en medio libre, por un tiempo que va desde los seis meses a tres años. Los jóvenes infractores de ley participantes del programa de Libertad Asistida Especial del cuál es base la presente reflexión, pertenecen a la provincia de Marga Marga en la Región de Valparaíso, Chile. Esta provincia comprende las comunas de Quilpué, Villa Alemana, Limache y Olmué; dónde las dos primeras ciudades son parte de la conurbación conocida como Gran Valparaíso (en relación a la capital regional, Valparaíso) siendo parte de las dificultades propias de las grandes áreas metropolitanas, como pobreza, desigualdad social, centralismo, exclusión social, entre otras.

El resultado de las primeras observaciones y análisis de la estructura organizacional daban a entender la existencia de diversas características que dificultan la inserción de modificaciones a la cultura institucional, la estructura de poder interna

impide el tratamiento adecuado de las problemáticas urgentes de la institución, como también las decisiones de orden técnico son tomadas bajo criterios alejados de las recomendaciones teóricas en torno al trabajo con jóvenes infractores de ley, perspectiva de género, y muchas veces, el propio sentido común (AZÓCAR, 2011. p. 9). Frente a este panorama, es que en conjunto con el Observatorio Sociedad y Género se emprendió la tarea de organizar un proceso de cambio que tuviese base en la misma intervención social que realizan los y las profesionales del área, la reflexión en torno a las prácticas y el traspaso de esos avances a la relación que cada profesional mantiene con su grupo de jóvenes sujetos de intervención.

II. Masculinidades como Centro de la Reflexión

El interés por abordar la temática de género desde las masculinidades tiene su origen (entre otros factores) en la composición cercana a un 98% de varones entre los usuarios del programa, junto con un porcentaje similar de profesionales varones que son responsables de los procesos de intervención social. Por ello, una mirada desde las masculinidades ayudaría a mejorar los mecanismos institucionales de adaptación o transición hacia la práctica de intervención social con perspectiva de género.

Tarea difícil es intentar esbozar una definición de masculinidades considerando todos aquellos factores y elementos presentes en la sociedad chilena en sus ámbitos culturales, sociales, económicos, políticos, educacionales, entre otros. Variados autores se han dado a la tarea de aclarar para nosotros la diferencia entre sexo y género, básica para entender el contexto sociocultural de las masculinidades. Barker, Ricardo y Nascimento (2007) señalan la relación entre las funciones socialmente construidas con las expectativas y respuestas que una sociedad espera de un rol construido, sin tener vinculación con las características de cada individuo.

De estas ideas base, surge la interacción con el eje de las masculinidades al vincular el concepto a las calificaciones que se dan desde la sociedad, cultura, economía, historia, religión, entre otros, de la condición de hombre. Por tanto, hablar de una mirada o enfoque de género, implica la búsqueda de modificación de los patrones establecidos culturalmente sobre las relaciones entre hombres y mujeres, en búsqueda de combatir la desigualdad e inequidad que producen.

Los esquema de masculinidad presentes en nuestra cultura, no difieren mucho del resto de América Latina ni de gran parte del mundo. Algunos autores nacionales han logrado identificar algunos patrones en torno a los cuales se ordenan algunas ideas de esta masculinidad, principalmente de hegemonía heterosexual. Estos mandatos sociales son vividos casi como un mantra que se está obligado a cumplir, y que aseguraría la participación y reconocimiento dentro de un grupo de personas que

valoran y promueven el ejercicio del poder y la violencia como ejes centrales de la configuración de persona. Son asumidos como ideas particulares, hechas a la medida de cada persona y transformado en verdades (muchas veces justificadas a través del recurso de la tradición. “Las cosas han sido siempre así”, por ejemplo). Estos atributos estaría organizados en torno a ciertas ideas que son claramente descritas por Olavarría y Valdés (Olavarria,Valdés, 1998, p. 14-15)

1. Ser hombre es ser activo y da derechos.
2. El hombre es una persona autónoma, libre, que trata de igual a igual a los otros hombres, que no debe disminuirse.
3. El varón debe ser fuerte, no tener miedo, no expresar sus emociones ni llorar, salvo en situaciones en que el hecho de hacerlo reafirma su hombría.
4. El hombre es de la calle, del trabajo.
5. Los hombres son heterosexuales, les gustan las mujeres, las desean, deben conquistarlas para poseerlas y penetrarlas.

Estas clasificaciones se ponen en tensión cuando la contrastamos con los discursos emergidos de lo propios jóvenes del programa de Libertad Asistida Especial. Cómo se observa, configurar y definir (desde una perspectiva compleja) las masculinidades no solamente dependerá del binarismo del sexo/género, como indica Judith Butler:

> *“El concepto de sexo es en sí mismo un terreno conflictivo, formado mediante una serie de disputas sobre cuál debería ser el criterio decisivo para distinguir entre los dos sexos; el concepto de sexo tiene una historia cubierta por la figura del sitio o la superficie de inscripción”* (BUTLER, 2002, pg. 22)

En la línea de identificar elementos de la configuración local de las masculinidades, es que se puede consultar un interesante estudio fue el realizado a través de la encuesta IMAGES (*The International Men and Gender Equiality Survey*) por parte del Instituto Promundo y el International *Center for Research on Woman* (ICRW) aplicado en Chile, Brasil, Croacia, India, México y Ruanda (AGUAYO, CORREA, CRISTI, 2011) y en el cuál se pretende generar un acervo de material empírico para contribuir al desarrollo de políticas públicas con equidad de género. En el caso de Chile, los resultados de la encuesta muestran que los hombres jóvenes tiene actitudes de género que van en el camino de la equidad según la escala GEM (Escala

de Actitudes Equitativas de Género), pero se está lejos de derribar preconceptos basados en el machismo heteronomativo tradicional. Entre estas ideas se encuentra que cerca del 10% de hombres chilenos justifica que la violencia física hacia las mujeres o cerca del 50% de ellos dice que nunca tendría un amigo homosexual. Por tanto, siguiendo el análisis de los resultados obtenidos "comparado con los otros países latinoamericanos donde fue aplicado IMAGES, los hombres chilenos aparecen como más homofóbicos" (2011, p.14), situación que viene a complementar un panorama bastante claro dentro de las ciencias sociales y particularmente de las investigaciones sobre sexualidad, género, derechos humanos y diversidad.

Siguiendo los resultados de la encuesta IMAGES (AGUAYO, CORREA, CRISTI, 2011), se hace evidente la relación que los chilenos realizan entre la heterosexualidad y el concepto de hombría, que se refleja en la figura heteronormativa y machista del hombre rudo, agresivo y carente de emociones, y por consecuente, imposibilitado de expresarlas sin ser catalogado de aquella figura que tanto "asusta" a nuestros hombres, la del homosexual. En este caso, cerca de un 50% de los hombres encuestados y un 34% de las mujeres indican que "jamás tendría un amigo homosexual". Cuando las mujeres son consultadas si tendría una amiga lesbiana, el porcentaje en este grupo aumenta a casi un 50% de respuestas afirmativas.

En relación a la intolerancia, un 70,3% de hombres y un 70,9% de mujeres indican que "a los hombres homosexuales se les debería prohibir adoptar hijos o hijas". Mientras tanto un 40% de hombres se sentiría avergonzado de tener un hijo homosexual.

Una mirada complementaria a esta visión entregada por la encuesta IMAGES puede obtenerse del análisis de un esquema teórico producido por Burin y Meler. El esquema de conformación de la masculinidad tradicional propuesto hace referencia al "ideal de autosuficiencia" (BURIN, MELER, 2000. P. 130 - 131) dentro del esquema de género masculino tradicional. Está compuesto por cuatro pilares que se vinculan a hipótesis de comportamiento para un hombre dentro del esquema de las relaciones patriarcales heteronormativas occidentales. El pilar 1 se basa en la hipótesis de que la masculinidad se produce por la desidentificación con lo femenino, y el ideal de masculinidad vendría siendo el no tener nada femenino. El pilar 2 habla de la hipótesis de que la masculinidad se da por identificación con el padre, por lo que el ideal sería responder a la figura paterna de autoridad, convirtiéndose en una persona importante. El pilar 3 está conformado por la hipótesis de que lo masculino se asienta en al dureza y tolerancia al sufrimiento, por tanto su ideal es el ejercicio de la violencia. El pilar 4 promueve la idea de que la masculinidad es construida en función de la rivalidad con el padre, por tanto su ideal está en ser un hombre duro.

III. Contexto de Exclusión Social

La condición de joven, varón, proveniente de sectores empobrecidos y en situación de exclusión social ha sido trabajada ampliamente por Klaudio Duarte (2011) al realizar un consistente análisis de las condicionantes que impone el patriarcado dominante a los propios jóvenes llamados a cumplir con estos conceptos, como explica a continuación:

> *"La condición patriarcal de nuestras sociedades actuaría tanto en varones como en mujeres, produciendo modos de dominación diferenciados, pero que incidirían en ambos, de manera tal que los varones también tendrían costos que pagar. El principal costo se refiere a que, en tanto la masculinidad es una construcción pauteada socialmente desde la exigencia y la competencia por demostrar hombría, ello implicaría que los varones han de negar ciertos ámbitos de sus relaciones, deseos y planteamientos para conseguir la estatura de varón que los mandatos tradicionales establecen"*. (DUARTE, 2011, p. 153).

Estas reflexiones están en la línea de lo que plantea José María Valcuende, en relación a las exigencias que hace el Patriarcado a los varones, destacando la obligatoriedad de la constante demostración y legitimación del poder, a través de la violencia. (VALCUENDE, 2004, p. 10).

Si bien no es posible generalizar en torno al perfil sociocultural de dónde provienen los jóvenes participantes del programa de Libertad Asistida Especial en la provincia de Marga Marga, es preciso comentar que principalmente son jóvenes (varones) de origen pobre, con biografías cargadas de exclusiones, patologizaciones y fracasos escolares, como también con vínculos con el consumo de drogas (Marihuana, Pasta Base de Cocaína, Solventes, entre otros) y que tienen un historial de ascendente en cuanto a delitos. Estas situaciones por si solas no justifican la participación del joven en actos delictuales, ni mucho menos el ejercicio de la violencia, agresión y dominación como medio de relacionamiento entre géneros, pero dan una mirada general en torno a los factores con los cuales los interventores sociales (asistentes sociales, psicólogos, profesores, sociólogos, principalmente) se enfrentan a diario en el proceso de inserción social, como tan románticamente es llamado. Si bien se observa un proceso paulatino y creciente de apertura de los jóvenes por acercarse a discursos de promoción de la igualdad y no violencia, las condicionantes patriarcales del sistema se encargan de volverlos rápidamente a camino del machismo.

Estas condicionantes en el relacionamiento con el entorno, con su grupo de pares, con la sociedad en general no deja de tener cierto nivel de coherencia y respuesta a las necesidades básicas de interacción de estos jóvenes, pues dan alternativas de acción irreflexivas, rápidas y socialmente promovidas, por tanto, efectivas al momento de encarara una situación particular dónde se pueda poner en duda la hombría o virilidad

del sujeto. Los jóvenes, en particular, basan sus relaciones interpersonales en la reproducción de estos esquemas, pues de alguna manera están obligados a responder de cierta manera dentro de sus contextos más amenazantes o agresivos, como explica Duarte a exponer la idea de la Victimización como justificativa para la resistencia a las modificaciones estructurales posibles dentro del campo de las relaciones de género, y por sobre todo, de la definición de sus propias masculinidades, aún no estén en la esfera de la diversidad sexual ni mucho menos en el ejercicio de actitudes promotoras de la igualdad entre hombres y mujeres. Es decir, sea como sea, el joven reproduce esos esquemas aprendidos y solicitados en sus espacios de relaciones, pues son una llave para permanecer dentro de un esquema sociocultural compartido, no solamente con sus grupos más próximos, sino que con la sociedad entera. Un patriarcado travestido que muestra sus dotes de mutación, acomodándose a las condicionantes sociales, culturales, económicas y políticas que ofrece la sociedad actual. Este patriarcado va tomando una forma diversa, mezclada con algunas ideas más igualitarias, pero es un patriarcado al fin y al cabo. El dominio del otro (como objetivo primordial en una relación basada en el ejercicio del poder y control) se expresa en modelos corporales que sobrevaloren las capacidades de fuerza, resistencia, musculatura y brutalidad, posible de observar en las actividades que los jóvenes participantes de esta reflexión muestran en sus intereses personales y en relación con sus pares (por actividad o generación). La construcción y respuesta a un padrón masculino hegemónico, impuesto a través de las exigencias de grupos sociales, comunidad de origen y validación ante pares, obliga al joven a desarrollar estrategias distantes de muestras de erotismo y ternura (DUARTE, 2011) que lo podrían alejarían del esquema.

Un elemento relevante en el análisis los constituye la relación que los jóvenes muestran con los deportes, aunque es casi y exclusivamente con el fútbol. En el ejercicio de poder, en la performance que cada joven desarrolla para la valoración de su virilidad, la demostración de destreza y fuerza a través del fútbol se convierte en un factor relevante y presente en casi la totalidad de los casos conocidos. Tejedor nos ofrece una mirada compleja y vinculada a las masculinidades cuando nos comenta que:

> *"Podemos caracterizar el fútbol como un drama social, un texto, una performance con elementos festivos, lúdicos, rituales y espectaculares en que se recrea una masculinidad prepotente en contraposición a modelos de comportamiento encarnados en arquetipos considerados opuestos a lo masculino: la mujer, el homosexual, el niño"* (TEJEDOR, 2004, p. 96)

Por tanto, el factor fútbol es parte constitutiva de una masculinidad patriarcal estable en el tiempo. La usencia de habilidad, el desinterés o la negativa a desarrollarlo, se transforman en evidencias ejecutorias para poner en cuestionamiento la virilidad del joven en cuestión.

Y esta relación que viene acompañada de un fuerte componente cultural, el refuerzo constante a través de los medios de comunicación y un permanente marketing asociado a la valoración del consumo de productos relacionados con el fútbol, nos habla de la manipulación que se hace de este deporte con la valoración artificial de ciertos "valores" masculinos. Ellos, sin duda, están presentes en la conformación de la masculinidad de los jóvenes infractores estudiados.

Victimización

El contexto patriarcal dominante en nuestro país, y del cual también los jóvenes son tributarios, ha sido tradicionalmente entendido como una serie de privilegios que favorecerían las experiencias de vida de los hombres (DUARTE, 2011) y que en las últimas décadas se ha venido desarrollando una serie de movimientos en torno a la validez de este esquema para la vida contemporánea.

Estos privilegios históricos vienen "sufriendo" modificaciones que han permitido el surgimiento de movimientos ciudadanos (tanto de hombres como de mujeres) que cuestionan la organización de nuestra sociedad bajo esos tópicos, la promoción un expandido rechazo al machismo dominante y la integración del hombre a los espacios históricamente (y machistamente) definidos "para las mujeres". Junto con ello, la generación local (hablo del caso de los grandes conglomerados urbanos en Chile) de lugares de abierta sociabilidad gay, la participación en la vida nacional de personas que asumen sin problemas su orientación sexual homosexual y la valorización del respeto como vehículo para la construcción de una sociedad más inclusiva. Si bien este discurso se lee esperanzador y emotivo, es cierto que estamos muy lejos vivir en una sociedad tolerante, y junto con ello, los privilegios para los varones siguen, casi intactos, siendo parte de nuestra cultura, promovidos por un modelos económico y social que requiere de una intervención de gran complejidad, y para el cual, los chilenos estamos transitando a un paso lento. El cuestionamiento a estos privilegios, y la oportunidad de usar como plataforma para un cambio de paradigma es resorte de la intervención social, por tanto, los y las profesionales que actúan en este nivel, deben ser capaces de ofrecer al joven una mirada orientadora y constructora de realidades, posibles de crear alternativas efectivas y contextuales de "escape" de la opresión patriarcal, para profundizar cambios estructurales en la vida de los propios jóvenes. Sin olvidar, que el Estado juega un rol muy importante deber proveer las bases estructurales a través de las políticas públicas que aborden esta mudanza.

El ejercicio del machismo como estrategia de supervivencia implicaría la permanente ridiculización del afecto, el cariño. Esta situación se daría teniendo como límite la homosexualidad, que encarnaría todo aquello que el machismo indica como

desdeñable. Este estereotipo, constituyente de una barrera simbólica o límite infranqueable es resultado de procesos históricos y culturales de larga data. La figura del amenazador de la integridad heteronormativa, cristiana, occidental no sería nada más que una construcción social usada como excusa para reafirmar estructuras socioculturales basadas en prejuicios, en la dominación y el ejercicio ilegítimo de un poder violento, no sólo punible a la mujer, sino a quienes se comporten dentro de los esquemas entendidos como femeninos. La figura del (principalmente masculino) homosexual activa una serie de alarmas machistas que obligan a demostrar *in situ* la capacidad personal de alejarse de cualquier vínculo que pueda establecerse entre ambos. Es así como en el discurso de los jóvenes frente a la construcción de su propia masculinidad es recurrente la referencia al otro como *"Maricón", "Cola", "Hueco", "Fleto",* entre una larga lista de calificativos aplicables a quién demostrase estar en cierta sintonía con valores de cariño, cercanía, preocupación, afecto, entre otros.

Es interesante observar que esta situación de ataque que reciben aquellos jóvenes identificados como *"maricones"* por parte de su grupo de pares, no sólo responden a tipos físicos cercanos en alguna medida a la figura femenina, sino que también son victima de ello aquellos que han hipermasculinizado su figura a través del desarrollo de actividad física que les permite poseer un cuerpo marcadamente musculado. Junto con ello, poseer una personalidad colaboradora, estar dispuesto a la ayuda, al colaboración, respetuoso para con el otro, estudioso, entre otras características, engrosan las características susceptibles de catalogar como propias de un "maricón", y por tanto, combatidas fuertemente bajo los preceptos de la estructura machista dominante, y aplastante para muchos de los jóvenes en condición de exclusión social participantes de esta reflexión.

III. Reflexiones Finales

Las condicionantes socioculturales de una cultura como la nuestra; patriarcal, desigual e intolerante nos obliga a crear espacios o huecos por dónde escapar ante la presión de responder a patrones establecidos bajo un esquema de poder, dominación, negación.

Los jóvenes que tiene conflicto con la justicia no son ajenos a esta realidad, e incluso en mayor medida, son victimas de ciertos fundamentalismos practicados sin mediar análisis por familias, generaciones y grupos sociales. Entre ellos, el ejercicio del machismo como estrategia performativa colada en las conductas cotidianas de los jóvenes, representa un ejemplo claro de esta relación de dependencia.

La labor de los equipos multidisciplinarios (aunque idealmente transdisciplinarios) de intervención social deben reorientar sus estrategias para

responder a esta compleja situación actual, comenzando por un análisis de sus propias creencias machistas, sus prácticas cotidianas e incluso su formación académicas. Hablar, intervenir, pontificar, no modifica nada si no vienen acompañado de estrategias concretas que impacten directamente en las esferas más intimas del joven infractor, su entorno próximo, su familia, sus círculos de seguridad.

Sin duda existe una tendencia a ir estableciendo como norma la igualdad de género y el rechazo a la violencia de género (especialmente hacia las mujeres), lo que ayuda a generar un campo más dócil al momento de intencionar estrategias de intervención desde las políticas públicas promovidas por el Estado. Pero si este mismo no es capaz de definir sus políticas de género (desde la superación de la feminización del concepto, es decir, integrando activamente la temática LGBT en la generación de políticas públicas) se hace prácticamente imposible sostener micro intervenciones sociales con perspectiva de género, sin un soporte institucional que acompañe esas mudanzas.

Uno de los factores de mayor discriminación y violencia hacia otras personas corresponde la presencia del factor homosexual, es decir, la intolerancia hacia la evidencia de otros tipos de masculinidades. En el propio ejercicio lingüístico está presente la discriminación, situación que se observa cotidianamente en la intervención social con jóvenes infractores de ley. La reafirmación masculina pasa, generalmente, por la ridiculización y segregación de las personas gays, profundizando las desigualdades y perpetuando conductas abiertamente discriminatorias.

Se hace urgente incluir dentro de los programas de intervención de estos jóvenes, estrategias de promoción de la convivencia y respeto a la diversidad, como también la revisión y mejoramiento de las estrategias interventivas y las mismas creencias y/o conductas de los y las interventores/as sociales.

---

[1] Rodrigo Azócar é Assistente Social pela Universidad de Valparaíso, Chile. Máster em Mediação intercultural desde a perspectiva de gênero pela Universitat de València, Espanha. Diploma de estudos avançados em Desigualdades e intervenção social pela Universidad Pablo de Olavide de Sevilha, Espanha. Estudante do programa de Pós-Graduação em Antropologia Social pela Universidade Federal de Goiás.
Instituição PPGAS/UFG. CV Lattes: http://lattes.cnpq.br/9202931578737434.
e-mail: rodrigoazocar@gmail.com

Referencias

AGUAYO, F; CORREA, P; CRISTI, P. **Encuesta IMAGES Chile. Resultados de la Encuesta Internacional de Masculinidades y Equidad de Género**. Santiago. CulturaSalud/EME, 2011.

AZÓCAR, R. Desafíos y resistencia a la intervención social con perspectiva de género: reflexiones desde la práctica. En: **IV SEMINÁRIO TRABALHO E GÊNERO**. Goiânia, UFG. 2012.

BARKER, G; RICARDO, CH; NASCIMENTO, M. **Cómo hacer participar a los hombres y los niños en la lucha contra la inequidad de género en el ámbito de la salud. Algunos datos probatorios obtenidos de los programas de intervención**. Organización Mundial de la Salud. Ginebra. 2007.

BURIN, M; MELER, I. **Varones. Género y subjetividad masculina**. Buenos Aires, Paidós, 2000.

CARABÍ, A; ARMENGOL, J. **La masculinidad a debate** . Barcelona: Icaria. 2008.

DUARTE, K. Varones jóvenes de sectores empobrecidos y privilegiados: ¿Por qué cambiar?. en: AGUAYO, F; SADLER, M. (Editores). **Masculinidades y políticas públicas: Involucrando hombres en la equidad de género**. Santiago. Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. 2011. Pg. 152-164.

OLAVARRÍA, J; VALDÉS, T. Ser hombre en Santiago de Chile: a pesar de todo, un mismo modelo. En: OLAVARRÍA, J; VALDÉS, T. (org.). **Masculinidades y equidad de género en América Latina**. FLACSO, Santiago. 1998. Pgs. 12-35.

GT2

JUVENTUDE, DIREITOS HUMANOS E CONFLITOS

A INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES DE PODER E DA VIOLÊNCIA NA CRISE DE EXPECTATIVA DA JUVENTUDE: UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO.

Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira

RESUMO

O caminho trilhado pela cultura ocidental demonstrou que a expectativa sócio-histórica influencia nas atitudes da juventude, tornando-se um desafio para as políticas públicas voltadas para a categoria, bem como para a prática educacional. Partindo do pressuposto que a expectativa se concretiza no discurso, pretendemos analisar esse fenômeno através do diálogo entre a "Semântica dos tempos históricos" de Reinhart Koselleck , a obra "Marxismo e filosofia da linguagem" de Mikhail Bakhtin, o discurso "Sobre a violência" da filosofa Hannah Arendt e a pedagogia virada para o futuro do Polonês Bogdan Suchodolsky. A partir de diferentes lugares reflexivos estes autores apresentam a expectativa sócio-histórica como fator que incide diretamente sobre a visão de mundo das novas gerações.

Palavras-Chave: História, Juventude, linguagem, expectativa, educação.

Introdução

É comum no meio popular as pessoas repetirem ditados como: "o tempo quem faz e a gente", para transmitir a idéia que podemos fazer muita coisa em pouco tempo, ou "o futuro a Deus pertence", para transmitir a idéia de incerteza, e ainda, "quem trabalha Deus ajuda", como expressão da certeza de resultados que serão obtidos.

Normalmente os ditos acima mencionados se referem ao trabalho como atividade ligada à produção econômica e definidora da maneira como se age no presente e se espera do futuro. Percebemos, portanto, que na vida cotidiana a produção da vida material, a elaboração discursiva e a construção de esperanças estão envolvidas em uma intrincada relação que envolve a língua, as relações de trabalho e poder, bem como, os desejos e expectativas futuras.

Na presente reflexão poderemos perceber como essa relação toma uma dimensão sócio-histórica, onde as relações de produção material e de poder, submetidas à prática discursiva, direcionam ao longo da história a expectativa de futuro a ponto de criar uma atmosfera de insegurança na humanidade em relação a seu próprio destino.

Para realizar essa análise, no primeiro momento, lançaremos mão da filosofia da linguagem do filósofo Russo Mikhail Bakhtin que nos apresenta a língua como uma

prática social que encontra sua fundamentação na correlação de força discursiva oriunda das relações de produção da vida material. Em seguida recorreremos ao historiador alemão Reinhart Koselleck para perceber como a expectativa de futuro é construída discursivamente ao longo da história a partir das relações de poder.

A filósofa Hannah Arendt, em diálogo com a história, nos ajudará a perceber como a violência, utilizada como instrumento de manutenção do poder, as vezes, sob o pretexto de garantir realizações futuras, tornou-se parte da ação humana no tempo e fator condicionador do horizonte de expectativa da cultura contemporânea. E finalizaremos apresentando a proposta do pensador polonês Bogdan Suchodolsky como uma possibilidade de diálogo entre o campo educacional e a crise de expectativa presente na cultura hodierna.

A Língua como Produto das Relações de Produção da Vida Material

No nosso intuito de pensar a expectativa sócio-histórica como uma construção discursiva que nasce das relações de poder, a concepção lingüística do pensador Russo Mikhail Bakhtin nos oferece grande contribuição, pois Bakhtin considera um equívoco reduzir a análise lingüística à aquilo que ele denomina de "objetivismo abstrato" que, dentre outras coisas, implica considerar a língua como um sistema normativo a ser assimilado. Ao defender a proposição de que a linguagem se dá em um processo evolutivo, onde o significado da palavra depende do contexto em que a mesma é utilizada, o autor acena para a possibilidade da língua enquanto instrumento de formação ideológica. (BAKHTIN, 2009)

Nesse sentido não dar para pensar a língua a não ser a partir de uma dialética que confronta de um lado a estrutura inerte da subjetividade e do sistema de formas e de outro a contextualização das experiências sociais. Para isso faz-se de fundamental importância a distinção entre dois conceitos utilizados pelo autor: tema e significação, sendo o primeiro um sentido que varia conforme as diferentes circunstâncias de uso da palavra, ao passo que o segundo restringe-se ao código utilizado no discurso. (BAKHTIN, 2009.)

Bakhtin incorpora à investigação lingüística a noção de valor apreciativo, trata-se da importância que determinado tema representará à uma dada comunidade lingüística em determinada circunstância. Esse movimento será definido pelo autor como evolução do horizonte apreciativo que terá como base de determinação a infra-estrutura econômica (BAKHTIN, 2009). Nesse sentido, se tomarmos a palavra futuro e submetermos ao conceito de tema, presente na filosofia da linguagem Bakhitiniana, veremos que o referido termo terá sentidos distintos em diferentes épocas da história e não ficaremos supressos ao constatar que essa diferença semântica terá origem em

uma expectativa futura construída a partir do discurso de atores sociais interessados em exercer domínio sobre os campos políticos, econômicos e científicos.

A Construção Discursiva da Expectativa, a partir das Relações de Poder

Para nos ajudar a contemplar a expectativa futura a serviço da ideologia de plantão recorreremos ao historiador alemão Reinhart Koselleck. Na obra de Koselleck fica evidente que o casamento da tradição judaico-cristã com a cultura ocidental irá introduzir a expectativa sócio-histórica no horizonte reflexivo ocidental. O autor pontua que toda história da cristandade medieval é uma história da expectativa do fim do mundo (KOSELLECK, 2006). A expectativa a cerca do destino humano diante das previsões das conseqüências do juízo final insidia diretamente na adequação das pessoas à ordem social. De forma que, até à Reforma protestante a noção de aceleração temporal tinha como ponto de Chegada o fim do mundo e os próprios conflitos oriundos da Reforma chegaram a ser tomados como realizações de previsões apocalípticas. (KOSELLECK, 2006).

À medida que as guerras civis e religiosas não foram capazes de concretizar as profecias do juízo final, caminhando para um desfecho político que acenou para convivência pacífica, o horizonte de expectativa escatológica começou a deslocar-se para o horizonte da racionalidade política. Os cálculos astrológicos por sua vez não eliminaram a expectativa escatológica, porém, a deslocaram para um futuro cada vez mais longínquo. A Filosofia das Luzes e a emergência do Estado absolutista colocam o sistema europeu de Estados no lugar do Sacro Império Romano como instituição responsável pela função escatológica e portadora da Paz. (KOSELLECK, 2006).

Assim o Estado absolutista tem sua origem em meio uma tensão discursiva entre profecia apocalíptica e calculo político racional. A própria noção de idade média tem sua origem na suplantação das previsões de fim do mundo pelos prognósticos políticos racionais.

As aspirações suscitadas pelos principais acontecimentos da aurora dos tempos modernos, a saber, a criação do Estado absolutista, a Reforma, a racionalidade iluminista e a Revolução científica, deixaram o tempo em aberto apontando para previsão de acontecimentos que poderiam ou não se realizar (KOSELLECK, 2006). Nesse momento ocorre uma mudança no que se refere à expectativa de futuro na Europa moderna: o discurso de temporalidade utilizado pela sociedade de servidão da idade média, denominado pelo autor como profecia apocalíptica, no processo de consolidação dos estados absolutistas cede lugar para o calculo político (Prognostico Racional) em uma clara transição da visão de mundo religiosa para a racionada científica no horizonte das expectativas. No século XIX, com o surgimento da filosofia da história, protagonizada por Hegel, é instituído o ideal de progresso na concepção de

tempo ocidental, tendo a perspectiva revolucionária como ambiente propício para a geração dessa nova noção de tempo. E nesse momento que a concepção de tempo desloca-se definitivamente do movimento da natureza no espaço e assume um aspecto abstrato expressado através do discurso que aponta projeções futuras.

> *[...] "o progresso foi a primeira categoria na qual se deixa manifestar uma certa determinação do tempo, transcendente à natureza e imanente à história. A filosofia, ao transpor para o progresso a história compreendida singularmente com um todo unitário, fez com que o nosso topos perdesse obrigatoriamente o sentido".* (KOSELLECK, 2006, p. 55).

Koselleck percebe uma reviravolta na perspectiva historiográfica sacralizada com a experiência da Revolução francesa. Enquanto o antigo *topos* da Historia *Magistrae* apresentava o passado como uma exemplo a ser seguido, a historiografia pautada pela filosofia da história ajudava a manifestar desejos que deveriam ser realizados no futuro. Nesse sentido a própria expectativa de futuro funda uma conjuntura revolucionária que com o tempo torna-se contínua e legítima (KOSELLECK, 2006).

Para Koselleck, ao lançar mão do conceito de revolução, a filosofia da história vai enfatizar, sobretudo, seu caráter de permanência e legitimação, o que influenciará diretamente sobre o papel atribuído à guerra civil, pois a mesma perderá a desqualificação moral adquirida na aurora dos tempos modernos tornando-se um instrumento do processo de revolução social. O autor recorda que as várias guerras civis, ocorridas a partir da segunda metade do século XX, culminaram na encruzilhada nuclear, e se pergunta: isso não é um sinal de que o conceito de uma revolução legítima e permanente oriunda de um fazer filosófico-histórico não estaria esgotado? (KOSELLECK, 2006).

A questão levantada por Koselleck coloca alguns desafios para o homem contemporâneo frente à necessidade de dar sentido ao tempo e a história. A morte das utopias revolucionárias, sacralizada nos acontecimentos de 1989, de certa forma frustraram os horizontes das expectativas futuras e estabeleceram uma experiência no tempo presente marcada pela insegurança e incerteza de um capitalismo que garante conforto imediato para uma ínfima parcela da população do globo, mas deixa inserta a longevidade das condições de vida no planeta.

A expectativa revolucionária, que durante toda a sua trajetória, esteve sob a vigilância armada de um sistema capitalista sempre atento à manutenção do domínio geopolítico, produziu um aparato bélico capaz de por fim, em questões de segundos, na trajetória humana sobre a terra. Além disso, a evolução capitalista suscitou uma cultura consumista que caminha em total descompasso com a preservação da vida planetária, condicionando novamente o horizonte das expectativas futuras.

O quadro acima descrito coloca o homem hodierno em um cenário de profecia apocalíptica semelhante ao de seus antepassados medievais, porém, a elaboração de tal profecia não mais provém do discurso religioso senão da própria ciência. Para a cultura ocidental; que desde o século XVI, de certa forma, tem adotado o discurso científico como critério de verdade; essa situação no mínimo gera uma conjuntura de crise no que se refere à expectativa futura.

A Violência como Fator Condicionador ca Expectativa Sócio-histórica

A ânsia de assegurar desejos futuros, bem como a antevisão das realizações do progresso e mesmo a intenção de salvaguardar valores considerados quase sagrados pelo processo civilizatório do ocidente, como, Democracia e Direitos humanos, culminou na instituição da violência como forma de garantir as conquistas almejadas no futuro. Essa experiência provocou uma indissociabilidade entre poder e violência que acabou fazendo do século do progresso (século XX) o século da violência. O trabalho da filósofa Hannah Arendt, mais especificamente o seu discurso "Sobre a valência" nos ajudará a compreender como essa junção entre as noções de poder e violência condiciona as relações sociais e influencia a expectativa de futuro na contemporaneidade.

Hannah Arendt percebe que a problemática da violência ocupa um lugar central nas relações interpessoais e interinstitucionais, além de influenciar diretamente suas projeções de futuro. Para ela o fato de a violência ter sido encarada de forma natural provocou-nos uma espécie de segueira cultural que condiciona as análises sociais independente do lugar ideológico que elas são realizadas.

> Nadie consagrado a pensar sobre la Historia y La Política puede permanecer ignorante del enorme papel que la violencia ha desempeñado siempre em los asuntos humanos, y a primera vista resulta más que sorprendente que la violencia haya sido singularizada tan escasas veces para su especial consideración. [...] Cualquiera que busque algún tipo de sentido en los relatos del pasado, está casi obligado a ver a la violencia como un hecho marginal. Tanto si es Clausewitz, denominando a la guerra «la continuación de la política por otros medios», como si es Engels, definiendo a la violencia como el acelerador del desarrollo económico, siempre se presta relieve a la continuidad política o económica, a La continuidad de un proceso que permanece determinado por aquello que precedió a la acción violenta (ARENDT, 2005, p. 16-17)

A não ocupação para com a temática da violência, enquanto realidade sistêmica da vida social, política e econômica, tende a condicionar o exercício do poder à ação violenta, de modo que uma possível superação da mesma seja vislumbrada antes pela própria violência do que através da proposição de uma cultura de não violência, onde a violência não seria pensada como um desdobramento natural da política e da

economia. Arendt percebe que, a partir do século XX, nas relações internacionais, a contenção da violência não deve-se a um consenso de paz entre as nações, mas à própria exacerbação da violência enquanto ameaça de destruição planetária através de armamentos químicos:

> [...] en lugar de ser la guerra una extensión de la diplomacia (o de la política o de la prosecución de objetivos económicos), la paz es la continuación de la guerra por otros medios, es el actual desarrollo de las técnicas bélicas. En palabras del físico ruso Sajarov,«una guerra termonuclear no puede ser considerada una continuación de la política por otros médios (conforme a la fórmula de Clausewitz). Sería un medio de suicidio universal» (ARENDT, 2004, p. 18)

Nesse sentido, tanto a idéia de paz como os prognósticos futuros convivem com uma violência silenciosa em forma de ameaça. A própria maneira equivocada de se pensar a Paz como mera ausência de conflito é impulsionada por essa experiência sócio-histórica onde as relações acontecem em espaços demarcados pela belicosidade. A vivencia da "Paz" sob essa atmosfera de ameaça impossibilita a compreensão de que os conflitos devam ser resolvidos de forma não violenta. Estabelecemos uma cultura onde conflitos são evitados, pois a deflagração dos mesmos fatalmente culmina em violência.

O discurso "sobre a violência" de Hannah Arendt foi produzido no contexto de rebeliões estudantis na Europa da década de 60 e naquele momento a autora já apontava uma relação existente entre a concepção de progresso da cultura contemporânea e a expectativa da juventude em relação ao futuro:

> [...] En suma, la proliferación aparentemente irresistible de técnicas y de máquinas, en vez de amenazar solamente con el desempleo a ciertas clases, amenaza la existencia de naciones enteras y, concebiblemente, de toda la Humanidad. [...] Si uno formula a un miembro de esa generación dos sencillas preguntas: «¿Cómo quieres que sea el mundo dentro de cincuenta años?», y «¿cómo quieres que sea tu vida dentro de cinco años?», las respuestas vienen a menudo precedidas de un «con tal de que todavía haya mundo» y de un «con tal de que yo siga vivo». En palabras de George Wald, «Con lo que nos enfrentamos es con una generación que no está por ningún medio segura de poseer un futuro. Porque el futuro, como Spender lo expresó, es «como una enterrada bomba de relojería, que hace tic-tac en el presente». (AREND, 2005, p. 29)

A metáfora de Spender, lembrada acima pela autora, onde o futuro e comparado à uma bomba relógio, leva-nos à seguinte pergunta: ate que ponto essa expectativa de futuro um tanto quanto bombástica não nos influencia de forma igualmente bombástica, uma vez que novamente condicionada pela ameaça apocalíptica a expectativa de futuro da lugar à experiências efêmeras que colocam em xeque valores milenares, transformando totalmente as relações entre os sujeitos ?

Por mais que a expectativa de futuro tenha entrado em crise na contemporaneidade, a idéia de progresso continua viva, pois este ultimo é experimentado não mais como uma seta que aponta para um futuro de grandes conquistas e realizações, mas como condição de possibilidade de viver intensamente experiência efêmeras no presente. Nesse sentido Arendt suscita em seus leitores uma necessidade de repensar a idéia de progresso, a fim que o legado que este conferiu à humanidade não seja destruído por si próprio.

> Porque no sólo ha dejado de coincidir el progreso de la ciência con el progreso de la Humanidad (cualquiera que sea lo que esto pueda significar) sino que ha llegado a entrañar el fin de la Humanidad, de la misma manera que el progreso del saber puede acabar muy bien con la destrucción de todo lo que ha hecho valioso a ese saber. En otras palabras, el progreso puede no servir ya como la medida con la que estimar los progresos de cambio desastrosamente rápidos que hemos dejado desencadenar. (AREND, 2005, p. 47)

Pensar o progresso em harmonia com a preservação da vida planetária e com uma expectativa de vida que dê sentido à experiência humana, torna-se um desafio para o homem contemporâneo. Diante de enunciados como este, de imediato, somos tentados a apontar a educação como principal saída para a superação de tamanho desafio. Embora os educadores já tenham superado as hipóteses pedagógicas que tendem a apontar modelos educacionais como tábua de salvação perante as crises sociais faz-se de fundamental importância um diálogo entre o cenário até aqui apresentado e o campo educacional.

Por uma Educação Virada para o Futuro

Se por um lado constatamos a dificuldade em alimentar expectativas de futuro a partir do ideal de progresso até aqui experimentado pela cultura ocidental, por outro, cairemos nas seguintes interrogações: como pensar a educação sem alvejar um horizonte de expectativas? É possível uma prática educacional sem ideal? Nesse sentido, parece não restar à educação outra saída que não seja propor uma desconexão entre a noção de futuro e o ideal de progresso tal como tem sido experimentado até aqui. Mas a juventude pós-moderna encontra-se motivada para isso, Visto que, a ameaça subjacente às expectativas de futuro da pós-modernidade é fruto de uma estreita relação entre a violência institucionalizada, o processo de degradação ambiental, a cultura consumista e o padrão de qualidade de vida das sociedades mais abastardas?

O Polonês Bogdan Suchodolsky em seu livro “Pedagogia da essência e Pedagogia de existência” observa que o principal dilema da educação na historia

ocidental tem sido definir se a prática educacional se pautará em princípios universais e eternos inseridos na idéia de uma natureza humana ou se deverá voltar-se primeiramente para o aspecto circunstancial da experiência humana em um lugar e tempo determinado.

O autor percebe que na experiência renascentista ocorre um deslocamento da essência transcendental, preponderante na idade média, para a essência existencial oriunda da emergência da experiência. Aqui a idéia de natureza e essência humana perde sua característica estática, podendo ser melhor conhecida, analisada e corrigida. (SUCHODOLSKY, 1984)

O paradigma evolucionista do final do século XIX e início do século XX influenciou diretamente no retorno do princípio da existência às discussões pedagógicas. Ancorados na teoria da evolução das espécies de Darwin e na filosofia da evolução social de Spense, pensadores da educação desse período, como Dewey, elaboravam propostas educacionais baseadas no seguinte princípio: “O processo educativo não tem nenhum objetivo fora de si mesmo” (DEWEY apud SUCHODOLSKY, 1984, p. 64).

> De acordo com esse princípio, a educação deve atuar como um fator que organiza a experiência da criança; no decurso do desenvolvimento dessa experiência deve-se formar o espírito e a moral. (SUCHODOLSKY, 1984 p. 64)

O autor conclui que esse conflito entre essência e existência jamais fora resolvido no pensamento pedagógico ocidental, quando muito ocorreu uma fusão entre os dois princípios por ocasião da consolidação da instituição estatal através da pedagogia social do século XIX. Naquele momento sugeria-se uma essencialização da existência na moral social e no ideal estatal, a essência e a existência se fundiam na inserção do homem no grupo social. A principal conseqüência dessa fusão, segundo o autor, seria a emergência dos regimes totalitários e, em contra partida, a corrente da filosofia da existência que procurava livrar o homem desse essencialismo existencial do grupo (Estado) e o lançava em um individualismo existencial sem sentido (SUCHODOLSKY, 1984)

Percebemos, portanto, que Suchodolsky acaba fazendo um prognostico daquilo que mais tarde, na visão de alguns pensadores, se constituiria na crise da modernidade. Não sendo mais possível ancorar-se no essencialismo existencial do estado, devido a própria experiência de desinstitucionalização da cultura global contemporânea, qual seria o esteio para a educação? Buscar uma versão pós-moderna da pedagogia da existência, em um contexto profecia apocalíptica e consumismo desenfreado, parece não ser a hipótese mais viável.

O próprio Suchodolsky encerra sua reflexão apresentando uma proposta que poderá ser refletida, na atualidade, pelos pensadores da educação face à fragilidade do horizonte de expectativa da cultura contemporânea. Ele defende uma proposta pedagógica que se afina com as pedagogias da essência e da existência, mas não se funde com nenhuma delas. Assim ele denomina sua educação virada para o futuro:

> A educação virada para o futuro é justamente uma via que permite ultrapassar o horizonte das más opções e dos compromissos da pedagogia burguesa. Defende que a realidade presente não é a única realidade e que, por conseguinte, não é o único critério de educação. O verdadeiro critério é a realidade futura. (SUCHODOLSKY, 1984, p. 118)

A pedagogia de Suchodolsky se "caracteriza por uma diretriz de ação no presente" em vista da edificação do futuro (SUCHODOLSKY 1984, p. 119). Nesse sentido, nos fica a pergunta: a retomada do pensamento desse autor não pode contribuir com o meio educacional em uma discussão onde se busque respostas para atmosfera de ameaça que permeia a expectativa de futuro da cultura contemporânea?

Considerações Finais

O diálogo até aqui realizado, entre história, filosofia da linguagem e educação, nos faz perceber que a ação humana no mundo inspirada pelo ideal de progresso e facilitada pelo desenvolvimento tecnológico acabou por provoca certo desalento nas próprias aspirações existenciais do homem contemporâneo ao apresentar uma visão o tanto quanto nebulosa de seu futuro.

A educação que até aqui tem priorizado a transmissão de conteúdo em função da aquisição de conhecimento, poderá desafiar-se à uma prática educacional onde a atitude diante do outro e diante do mundo tenha o mesmo grau de importância que o conhecimento dos mesmos. Pensar o aprendizado como preparação para uma tomada de atitude que garanta uma expectativa de futuro menos traumática, exige da educação uma revisão de conteúdo, métodos currículos e demais elementos que compõe a prática educacional. Algumas iniciativas, nesse sentido, já são visíveis e louváveis, tais como, os projetos de educação ambiental, as propostas de educação para a Paz e para a não violência, a preocupação com o consumismo no âmbito educacional e outros. Porém e necessário que tais temas deixem as regiões periféricas da educação e assumam a centralidade de importância exigida pela conjuntura atual.

---

[1] É graduado em Filosofia pela PUC de Minas Gerais, Especialista em Direitos humanos pela PUC de Goiás e Mestrando em Educação, linguagem e tecnologia (MIELT) pela Universidade Estadual de Goiás. http://lattes.cnpq.br/9196048289144625. Email: frpaulop71@gmail.com

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem,** 11º. ed.,SP: Hucitec, 2009

ARENDT, Hannah. **Sobre la Violencia**, Madrid: Alianza Editorial, 2005

HERVIEU-LÉGER, Danièle e WILLAIME, Jean-Paul . ***Sociologia e religião: abordagens clássicas***, Aparecida - SP: Ideias e Letras, 2009

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos, Rio de Janeiro**: Contraponto, 2006

SUCHODOLSKY, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência**. Lisboa: Livros Horizonte. 1984.

WEBER, MAX. **A ética protestante e o Espírito do Capitalismo**, 13º ed., São Paulo: Pioneira, 1999.

INCOMPLETUDE INSTITUCIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS SETORIAIS:
a atenção ao desenvolvimento integral de adolescentes em privação de liberdade

Willian Lazaretti da Conceição[1]
Gloria Christina de Souza Cardozo[2]
Melissa de Paula Santos Costa[3]

RESUMO

A sanção da Lei Federal 12.594/2012 que regula a execução das medidas socioeducativas, constitui-se um avanço na garantia dos direitos da criança e do adolescente, progredindo significativamente rumo a consolidação do trabalho junto a adolescentes em medida de internação. O presente texto coloca em diálogo ações dos sistemas socioeducativos dos estados Goiás, Paraná e São Paulo quanto a elaboração de Políticas Públicas direcionadas ao atendimento de adolescentes em conflito com a lei. Utilizamos como técnica para coleta de dados a análise documental da legislação vigente, documentos institucionais e observação de práticas sociais de adolescentes em privação nos três estados. Concluímos que os estados caminham na direção proposta pelo SINASE, embora ainda necessitem sistematizar diversas políticas internas a fim de garantir os direitos previstos na seara pedagógica.

Palavras-chave: Direitos; Adolescentes; Internação; ECA; SINASE.

Introdução

O presente estudo surgiu em decorrência da participação do autor e autoras no II Seminário Violar "Problematizando as Juventudes na Contemporaneidade", evento realizado na Universidade Estadual de Campinas, que teve por objetivo reunir profissionais/estudantes envolvidos com o campo de pesquisa das juventudes e suas múltiplas formas de manifestação e produção de sentidos, problematizando as visibilidades e as discursividades em relação às juventudes e às violências.

O autor e autoras apresentaram suas pesquisas realizadas junto a adolescentes que estão em situação de privação de liberdade em diferentes estados (CONCEIÇÃO e ONOFRE, 2012a; CARDOZO, 2012; COSTA e PINHEIRO, 2012). Após as apresentações dos trabalhos, foi possível a realização de uma discussão sobre as diferenças e aproximações da execução de medida socioeducativa de internação comparando as políticas públicas de cada estado, tendo como objetivo analisar os direitos assegurados no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2012).

A construção social e histórica dos direitos da população infantojuvenil ocorrida no século XX traz impactos significativos às relações sociais e práticas culturais travadas com crianças e adolescentes que passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos a partir da Constituição Federal de 1988 e da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. A população infantojuvenil nesta perspectiva é reconhecidamente composta por pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, tendo assim um valor prospectivo, o que implica na conversão da garantia de seus direitos ao posto de prioridade absoluta, processo este que repercute nas perspectivas de organização da prática pedagógica, na atuação dos profissionais da educação e nos demais fatores que envolvem as instituições educativas formais ou não.

A investigação a respeito da garantia dos direitos à educação, cultura, lazer e profissionalização da população infantojuvenil de adolescentes em privação de liberdade, assenta-se inicialmente na prática de atendimento a adolescentes que apresentam em seu histórico de desenvolvimento estes e outros direitos violados. Focaliza-se assim, dentre este universo de crianças e adolescentes, aqueles que cometeram algum tipo de ato infracional e que, a partir do devido processo legal, foram responsabilizados com o recebimento de medidas socioeducativas. Excluem-se assim deste universo as crianças (de 0 a 12 anos incompletos), acrescentando-se ao conjunto de adolescentes (de 12 a 18 anos incompletos), a categoria denominada por jovem-adulto (SOUZA NETO; SILVA; e MOURA, 2009).

Considerando este recorte chegamos ao objeto deste artigo, qual seja, as políticas públicas que os estados têm desenvolvido para garantir as relações educativas de ensino e aprendizagem travadas no processo de execução das medidas socioeducativas, sobretudo a medida de internação em estabelecimento educacional que implica em privação de liberdade. De acordo com o SINASE, a formulação de políticas sociais, compreendidas aqui enquanto resultado e processo de complexas relações travadas entre Estado e sociedade na esfera da luta de classes, deve ser conduzida pelo princípio da incompletude institucional (BRASIL, 2006, p. 29).

A aplicação de medidas socioeducativas pela autoridade competente poderá ser cumulada com a aplicação de medidas protetivas – empregadas em caso de ameaça ou violação de direitos. Desta forma a execução de medidas socioeducativas implica na (re)inserção de adolescentes ou jovem-adultos no sistema escolar, em práticas culturais, esportivas, de lazer e em processos de aprendizagem profissional, visto que ao longo de suas trajetórias, por ação ou omissão estatal ou social, abuso ou omissão familiar ou de responsáveis, estes sujeitos tiveram tais direitos violados.

Percurso Metodológico

Os ambientes de pesquisa observados fazem parte da mesma categoria intitulados Centros ou Unidades de Internação para adolescentes que estão em

situação de privação de liberdade administrados pelo Estado, o que exclui de nossa análise os Centros de Gestão Compartilhada com Organizações não Governamentais. Estes espaços configuram-se diferentemente em sentido arquitetônico, embora devam assegurar os mesmos direitos.

Utilizamos como técnica para coleta de dados análise documental da legislação vigente, documentos institucionais e observação de práticas sociais de adolescentes em privação dos três estados. E para análise dos dados fizemos uma leitura dos aspectos convergentes e divergentes no que tange a execução da medida socioeducativa e garantia dos direitos previstos no ECA e SINASE.

Práticas Sociais: Direitos dos Adolescentes

As práticas sociais realizadas na e pela área pedagógica dos Centros de Internação observados, são atividades educativas respeitando os direitos assegurados. Neste tópico são apresentas as práticas sociais decorrentes dos direitos garantidos.

> Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (OLIVEIRA e col., 2009).

No Centro de Internação do estado de São Paulo foi possível identificar que, em relação aos adolescentes, a idade oscila de 13 a 19 anos, a escolarização predominante é Ensino Fundamental (6º a 9º ano) e o tipo de delito que predomina é tráfico, seguido pelo roubo. Conforme consta no Plano Político Pedagógico do Centro, ficou evidenciado que a maioria dos adolescentes não denota estruturação delitiva, porém o que favorece o seu envolvimento é a falta de oportunidade no mundo de trabalho, ressaltando que para se conseguir uma colocação, é necessária uma formação qualificada, fator que coloca os jovens em condições desfavoráveis (CONCEIÇÃO, 2012a).

Em Goiânia existem os seguintes centros de internação: Centro de Internação de Adolescentes (CIA), Centro de Internação Provisória (CIP) e o Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE). O CIA foi criado em 1994, atendendo somente adolescentes do sexo masculino, com capacidade para 60 adolescentes; está instalado nas dependencias de um Batalhão da Polícia Militar e a segurança dentro da unidade é realizada pela própria Polícia Militar. A Unidade observada atualmente atende 69 adolescentes. A idade majoritária varia entre 16 a 18 anos e a escolaridade é

predominantemente o Ensino Fundamental (6º a 9º ano). Os delitos prevalentes são roubo e latrocínio. A Unidade não possui Projeto Político Pedagógico, porém sinaliza estar em processo de elaboração (COSTA e PINHEIRO, 2012).

No sistema estadual de atendimento socioeducativo do Paraná, as unidades adotam a denominação de CENSE – Centro de Socioeducação. Em levantamento de dados pela secretaria de estado responsável pela gestão do sistema no ano de 2008, dos educandos atendidos, 93,06% ao ingressar nas unidades ainda não havia concluído o Ensino Fundamental. Neste sistema, a prevalência do tipo de ato infracional praticado pelos adolescentes é de atos equivalentes aos crimes contra a propriedade privada, seguidos pela prática equivalente ao tráfico. Ainda analisando o perfil destes adolescentes, existe predominância da faixa etária entre os 16 e 18 anos. As unidades que compõem este sistema educativo em sua maioria não possuem Propostas Político Pedagógicas formalizadas, o que não implica que não tenham um projeto educativo que direcione a execução da medida socioeducativa. A elaboração destas propostas tem sido motivo de importantes debates entre o corpo de profissionais do sistema, destacando-se neste conjunto a atuação dos pedagogos, e as equipes gestoras do sistema, debates estes que se referem às concepções de educação e do trabalho institucional e a própria percepção da necessidade da formalização deste documento (CARDOZO, 2012).

A Escola

Em São Paulo o processo de atribuição de aulas é realizado junto ao Centro de Internação, ou seja, a coordenação pedagógica participa do processo seletivo, que procura identificar os professores que apresentam perfil condizente com as especificidades do trabalho docente no contexto da privação de liberdade. Um aspecto interessante é que não podem ser professores efetivos, devido à abertura e fechamento de salas a qualquer época do ano variando de acordo com a demanda de adolescentes, faixa etária e nível de ensino que se encontra. As classes são formadas por alunos de séries diferentes e seguem os cadernos do Currículo do Estado de São Paulo, portanto, os professores têm a difícil tarefa de lecionar para alunos de séries distintas e adequar os conteúdos dos cadernos do aluno e do professor a realidade da Fundação, considerando a defasagem escolar de grande parte dos adolescentes e as diferentes realidades de cada Centro (CONCEIÇÃO e ONOFRE, 2012a, 2012b).

No CIA de Goiânia o processo de formação educacional se dá apenas no nível da educação básica. A escola formal funciona nas dependências da Unidade em convênio com a Secretaria Estadual de Educação.

No que se refere ao início, continuação ou conclusão do processo de escolarização básica de adolescentes e jovens que receberam a medida

socioeducativa de internação e se encontram em privação de liberdade em unidades socioeducativas, pode-se considerar a pactuação do PROEDUSE – Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas, um marco na maior responsabilização estatal na garantia deste direito no estado do Paraná. O programa implantado a partir de 2005 nos CENSE observa o princípio da incompletude institucional, pelo qual compete à SEED – Secretaria Estadual da Educação a responsabilidade pelo processo de início ou de continuidade dos estudos dos adolescentes, processo este preconizado pelo ECA. Para tanto, esta disponibiliza servidores de seu quadro próprio que são submetidos a processo seletivo específico para o desenvolvimento das atividades de escolarização formal. As ações relativas ao processo de escolarização dos adolescentes que se encontram no sistema socioeducativo circunscreve-se ao campo da EJA e contam com a atuação de professores com vínculos efetivos com a SEED e que recebem uma complementação salarial por parte da SEDS – Secretaria de Estado da Família e do Desenvolvimento Social em função da realização de suas atividades em ambiente de "segurança". Tais ações contam com a estrutura de Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos – CEEBJA próprios e ainda com Ações Pedagógicas Descentralizadas – APEDs ligadas a outros CEEBJA que desenvolvem atividades nestas unidades.

Educação Profissional

A qualificação profissional básica ou inicial promovida em Centros de Internação da Fundação CASA pode ser um amplo universo de possibilidades de atendimento à população no que tange a educação e/ou iniciação para o mundo do trabalho. Neste sentido, a preocupação no processo de formação inicial para o mundo do trabalho transcende práticas de qualificação profissional com finalidade de treinamento e adestramento as quais não consideram as dificuldades e todas as demais peculiaridades dos adolescentes, sendo possível a criação de várias turmas e a valorização da diversidade de conhecimentos de acordo com as intenções dos adolescentes e necessidades da região de moradia (CONCEIÇÃO, 2012a).

Há a preocupação com a formação profissional básica ou inicial do adolescente interno no CIA Goiânia (mesmo que de forma ideológica) e o Serviço Social é encarregado pelos encaminhamentos ao ensino profissionalizante em convênio com o SENAI observando alguns pré-requisitos. Percebe-se, no entanto, que sobram vagas pois nem sempre os requisitos são preenchidos e há alto índice de fuga nos dias de saídas externas para curso. As habilidades pessoais e interesses do adolescente geralmente são frustrados e ficam em segundo plano dado à dificuldade em compatibilizar estes critérios com os pré-requisitos apresentados pela instituição de formação profissional.

Apesar do direito à profissionalização ser dotado no ECA da mesma importância que o direito à educação, sua efetivação nas unidades socioeducativas do Paraná pode ser considerada grave violação de direito. Isto porque contrariamente ao que se estabeleceu na atenção ao direito à educação escolar, a inclusão em processos de aprendizagem profissional não resultou em formulação de políticas públicas que dessem conta do universo de educandos atendidos. Diante disso, as equipes multidisciplinares das unidades para garantir a formação profissional dos adolescentes desenvolvem ações de articulação com a rede de serviços para buscar a inserção destes em programas e equipamentos situados na comunidade da região de localidade dos CENSEs. Neste sentido, percebe-se que o Estado por vezes lança mão do princípio da incompletude institucional para legitimar sua retirada na formulação e execução das políticas sociais, sobrecarregando assim os programas de apoio socioeducativo que se situam prioritariamente nas ações do terceiro setor.

Arte e Cultura

Além da educação formal, todos os adolescentes que cumprem medida socioeducativa na Fundação CASA participam de aulas e oficinas nas áreas de teatro, música e cultura urbana. A ideia é promover atividades conectadas às várias manifestações culturais nacionais e internacionais, às quais muitos desses adolescentes jamais tiveram acesso (CONCEIÇÃO, 2012a).

As atividades de arte e cultura disponíveis no CIA Goiânia se resumem a artesanato (CIARTE) e teatro (esporadicamente). Verifica-se que a Unidade já ofertou outras atividades para os adolescentes como música, dança (hip hop) e grafitti, porém, pela instituição se caracterizar pelo caráter punitivo e castrador, essas atividades foram cortados sob a justificativa de conflitos entre os adolescentes, sendo que as poucas atividades oferecidas, inclusive as escolares, podem ser suspensas ao adolescente que comete falta disciplinar.

Atividades artísticas e culturais nas unidades socioeducativas paranaenses tem sido realizadas predominantemente nas ações do PROEDUSE, sobretudo nas disciplinas de Artes. Estas são complementadas por meio de ações voluntárias de profissionais da área cultural que realizam intervenções nas instituições a partir das articulações das equipes pedagógicas e multidisciplinares.

As ações nesta área tem sido marcadas por rupturas e descontinuidades, sendo as atividades do CulturAção, convênio entre a Secretaria de Estado da Cultura e a SEDS, àquelas que podem ser compreendidas como esboço de construção de uma política pública nesta área. Tal programa, para a realização das atividades culturais nas linguagens demandadas por cada CENSE, lança editais nos quais os profissionais da

cultura se inscrevem individualmente e partir disso são avaliados e os selecionados são contratados para a realização de intervenções nas unidades.

Educação Física, Esporte e Lazer

Em São Paulo os adolescentes também optam pelas as atividades de Educação Física e Esportes que mais preferem, entretanto, possuem metas para aprender outras manifestações corporais. Neste contexto. Estas aulas são ministradas por professor da Rede Estadual de Educação, portanto, seguindo o currículo implementado.

Estudo realizado por Conceição e Onofre (2011) revela que a área de Educação Física parece caminhar na direção proposta legalmente, uma vez que é elaborado relatório individual do desempenho de cada jovem, e que são asseguradas duas aulas de Educação Física semanais enquanto componente curricular da Educação Básica.

A única atividade esportiva ofertada no CIA oferece é o futebol, não sendo regularizada em grade curricular e se submetendo a algumas condições prévias (presença do professor – educador social, em desvio de função, bola, permissão de uso do campo e não ocorrência de conflitos entre adolescentes).

Tal como ocorre com as atividades artísticas e culturais, as atividades físicas e esportivas no sistema paranaense ocorrem predominantemente nas aulas do PROEDUSE na disciplina de Educação Física, cuja carga horária semanal média é de 4 horas/aula por grupo de adolescentes. Além disso, existem iniciativas nas instituições de promoção de jogos internos, gincanas, campeonatos que, em alguns momentos, envolvem a participação de adolescentes de outras unidades, incluindo-se os que se encontram em regime de semiliberdade e ainda de adolescentes de instituições de ensino regular.

Análise dos Dados

Analisando as práticas relativas aos sistemas estaduais de atendimento socioeducativo nos estados de São Paulo, Goiás e Paraná, é possível observar idiossincrasias na garantida dos direitos previstos no SINASE. Neste processo de análise são comprovados avanços na construção de políticas públicas que materializam os direitos preconizados pelo ECA e SINASE. Todavia há que se reconhecer a imperiosa tarefa para os movimentos sociais que se situam no campo da defesa de direitos da população infantojuvenil na perspectiva da responsabilização estatal no que se refere a formulação e execução de políticas públicas que garantam o conjunto de direitos preconizados pele ECA para o conjunto de adolescentes inseridos no sistema socioeducativo, buscando interromper o processo de

desresponsabilização estatal e a crescente atribuição destas ações às organizações do terceiro setor e ainda à ação voluntariosa.

Foi possível identificar que o ato infracional mais recorrente é o roubo e tráfico, de modo que seria necessário um estudo para identificar as demandas específicas que decorrem no cometimento destes atos, para pensar em encaminhamentos que poderiam ser tomados, a fim de diminuir o índice de infrações e manter os adolescentes no processo de escolarização, pois grande parte destes jovens em conflito com a lei encontrava-se evadidos da escola.

Há uma predominância de adolescentes nos anos compreendidos no Ensino Fundamental II de 6º ao 9º ano, embora muitos destes adolescentes apresentem dificuldades de leitura, escrita e cálculos, evidenciando a discrepância idade/série/ano.

A educação profissional é articulada de modo peculiar em cada um dos estados analisados, pois em Goiás são os profissionais do Serviço Social os responsáveis por encaminhar os adolescentes ao ensino profissionalizante em convênio com o SENAI, sendo portanto em ambiente externo a privação, o que possivelmente eleva o número de fugas. No Paraná, existe uma articulação da rede de serviços para buscar a inserção destes em programas e equipamentos situados na comunidade, não sendo restritos apenas ao SENAI, mas a outras oportunidades regionais, também em ambiente externo à privação de liberdade. Diferentemente dos estados acima, em São Paulo a educação profissional é ofertada por parcerias com empresas, ONGs e autarquias que prestam de serviços tanto interna como externamente variando de acordo com a região e condições de cada Centro de Atendimento, e a meta comum a ser cumprida pelos três estados é a garantia de que todos os adolescentes recebam cursos de educação profissional.

A proposta das oficinas culturais almejam contribuir com o desenvolvimento dos adolescentes, no que diz respeito a construção de valores, posturas, atitudes, além de possibilitar espaços de interação entre profissionais e adolescentes.

Consideraçõs Finais

As reflexões a que nos propusemos neste artigo tiveram a intenção de contribuir para o repensar das atividades que são proporcionadas aos jovens em espaços de privação de liberdade, tendo em vista que tais práticas sociais devem ser tomadas como possibilidade em sua essência transformadora, embora inserida em um espaço caracterizado pela repressão e disciplinamento. Portanto, os direitos assegurados e não cumpridos pelos estados devem ser cobrados pelas instâncias superiores, buscando o cumprimento integral dos direitos destes jovens marginalizados.

Há uma diversidade de práticas relativas aos sistemas estaduais de atendimento socioeducativo nos estados de São Paulo, Goiás e Paraná com relação

ao SINASE, sendo que o estado de São Paulo atualmente é referência no atendimento socioeducativo, e os demais estados seguem no mesmo caminho da busca da garantia dos direitos previstos, e que mais teias devem ser feitas por profissionais, pesquisadores do temário na busca da melhoria do atendimento socioeducativo.

Para encerrar, concluímos ser urgente a responsabilização estatal no que se refere a execução de políticas públicas que garantam o conjunto de direitos preconizados pelo ECA/SINASE para os adolescentes inseridos no sistema socioeducativo, a fim de que o princípio da incompletude institucional não seja usado para legitimar ausência de ações do Estado sobrecarregando assim os programas de apoio socioeducativo que se situam prioritariamente nas ações do terceiro setor.

---

[1] Licenciado em Educação Física – Fig/Unimesp Guarulhos-SP. Especialista em Educação Física escolar – Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação - Universidade Federal de São Carlos. Doutorando em Educação – Universidade Estadual de Campinas. Coordenador Pedagógico Fundação CASA-SP. Professor Universitário em Uniesp, CEUCLar e Wpos. will_lazaretti@hotmail.com

[2] Graduação em Pedagogia - Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Educação de Jovens e Adultos - Universidade Estadual de Londrina. Pós-graduanda em Gestão Pública - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Mestranda em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina da área de Gestão e Políticas Educacionais. gloriaccardozo@gmail.com. http://lattes.cnpq.br/2063531269855573

[3] Graduação em Psicologia - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Especialista em Psicopedagogia - Universidade Estadual de Goiás. Especialista em Terapia Sistêmica de Casal e Família - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestranda em Educação , Linguagem e Tecnologias - Universidade Estadual de Goiás. Psicóloga no CIA-GO. http://lattes.cnpq.br/4092433622424098

Referências

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. 2011. *Política Social:* fundamentos e história. 9 ed. São Paulo: Cortez. – (Biblioteca Básica de Serviço Social; v. 2)

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012. Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm acesso [25/03/2012].

BRASIL. Presidência da República. 2006. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.* Brasília-DF: CONANDA.

CARDOZO, Glória C. de S. 2012. Educação, adolescência e privação de liberdade: políticas publicas educacionais no estado do Paraná. In: *II Seminário Violar*, Campinas. II Seminário Violar "Problematizando as Juventudes na Contemporaneidade.

CONCEIÇÃO, Willian L. da; ONOFRE, Elenice M.C. 2011. Educação Física na Fundação CASA: a conquista de um direito. ***Motriz,*** Rio Claro, v.17, n.1 (Supl.1), S1-S523, jan./ mar.

CONCEIÇÃO, Willian L. da**.** 2012. *Lazer e adolescentes em privação de liberdade: um diálogo possível?* Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade Federal de São Carlos.

CONCEIÇÃO, Willian L.; ONOFRE, Elenice M. C. 2012a. Adolescentes em conflito com a lei e com o espaço escolar: quem infraciona primeiro? In: *II Seminário Violar*, 2012, Campinas. II Seminário Violar "Problematizando as Juventudes na Contemporaneidade.

CONCEIÇÃO, Willian L.; ONOFRE, Elenice M. C. 2012b. Educação escolar de adolescentes em privação de liberdade: Uma experiência na Fundação CASA SP/Brasil. In: *IV Encuentro Latinoamericano de Educadores/as y Tesistas Sobre la Educacion en Cárceles*, 2012, La Plata. IV Encuentro Latinoamericano de Educadores/as y Tesistas Sobre la Educacion en Cárceles.

COSTA, Melissa de P. S.; PINHEIRO, Veralúcia. 2012. Adolescentes em conflito com a lei: uma análise da medida socioeducativa de internação em Goiânia. ? In: *II Seminário Violar,* Campinas. II Seminário Violar "Problematizando as Juventudes na Contemporaneidade.

MINAYO, Maria C. (Org). 2004. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* Ed. Petrópolis: Vozes.

NOGUCHI, N. F. C. 2006. *Seguro na FEBEM-SP*: *universo moral e relações de poder entre adolescentes internos.* Dissertação (Mestrado em Psicologia). São Paulo: Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, M. V. de; GONÇALVES E SILVA, P. B.; GONÇALVES JUNIOR, L; GARCIA-MONTRONE, A. V.; JOLY, I. Z. 2009. Processos Educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: *Reunião Anual da Anped,* n 32, Caxambu.

SOUZA NETO, J. C.; SILVA, R. da.; MOURA, R. (Orgs.) 2009. *Pedagogia Social.* São Paulo: Expressão e Arte Editora.

GT3 JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E ESCOLA

PROGRAMA 5S NAS ESCOLAS. PROMOVENDO A MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA DOS JOVENS DISCENTES EM BELO JARDIM – PE.

Ana Catarina Lago da Rocha

RESUMO

É imperativo que as instituições educacionais criem um ambiente saudável de trabalho, buscando a melhoria da qualidade de vida e, consequentemente, o desempenho dos funcionários e dos alunos. Com isso, a escola cria uma base sólida para buscar a Qualidade Total na Educação. O 5S desenvolve grandes mudanças comportamentais que acompanham as pessoas onde quer que elas estejam e quando estes conceitos são praticados, são capazes de melhorar o humor das pessoas, o ambiente de trabalho, a maneira de conduzir todas as atividades rotineiras, suas atitudes e as relações interpessoais. Este trabalho tem o intuito de mostrar a importância e os ganhos adquiridos com a prática diária do 5S, para os jovens discentes, os docentes, os administrativos e gestores das escolas da cidade de Belo Jardim – PE.

Palavras-chave: Educação. Juventude. Programa 5S. Qualidade de vida. Socialização.

O programa 5S é uma filosofia oriental, criada no Japão, após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo principal de reerguer o país, destruído pelas bombas atômicas que foram lançadas nas cidades de Hiroshima e Nagasaky, em agosto de 1945. Na cidade de Belo Jardim – PE, o Programa Tareco & Mariola, apoiado pela empresa Acumuladores Moura (Baterias Moura), aplica continuamente o Projeto da Qualidade Total na Educação, utilizando o Programa 5S, em 20 escolas das redes municipal, estadual e particular, e atende a um público de 18.000 (dezoito mil) estudantes, do nível Infantil ao Ensino Médio. Dentro desse contexto, percebe-se a importância de se trabalhar o social e a cultura da comunidade na qual a instituição está inserida. Conforme afirmativa de Lucena, extraída dos Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, 2001:

> [...] temperar a cultura da empresa com essas manifestações revividas e vivenciadas pelos públicos e pela comunidade que a organização abraça não se constitui apenas numa estratégia comunicacional, mas um compromisso cultural.

O nome Tareco & Mariola é uma das formas que a Acumuladores Moura utiliza para firmar o seu compromisso com a linguagem e a cultura nordestina já

dicionarizada. Segundo Fred Navarro (2004, p.327), tareco significa “bolinho torrado, feito de farinha de trigo, ovos e açúcar, redondinhos e saborosos”. Segundo esse autor (p. 228), mariola “é o nome de um doce de goiaba, também em barra, coberto por uma fina camada de açúcar cristalizado”.

A Acumuladores Moura, através do Tareco & Mariola, cumpre a sua função social na cidade de Belo Jardim – PE, onde abrange quatro projetos sociais. São eles: Projeto da Qualidade Total na Educação – Programa 5S, a Coleta Seletiva de Resíduos Industriais, o Artesanato e o Projeto Semear. O trabalho aqui apresentado concentra-se no Programa 5S. O 5S possui como base cinco palavras japonesas iniciadas com S. Segundo Haroldo Ribeiro (2006, p 17), em sua Bíblia do 5S, as palavras traduzidas para o português são:

> SEIRI – utilização – é saber usar sem desperdiçar;
> SEITON – ordenação – é saber organizar para facilitar o acesso e a reposição;
> SEISO – limpeza – é saber zelar pelos recursos e pelas instalações;
> SEIKETSU – saúde é ter higiene no local de trabalho e estabelecer regras de convivência e de manutenção dos três primeiros “S”;
> SHITSUKE – autodisciplina – é cumprir rigorosamente as normas, regras e os procedimentos.

Praticar o 5S é tão natural quanto respirar, o corpo humano pratica o 5S diariamente. Ele utiliza exatamente o que precisa sem desperdiçar, todos os órgãos trabalham e se mantêm em ordem, a limpeza é feita pela necessidade fisiológica, que segundo Maslow (*apud* Ribeiro, 2006, p 29) “são as necessidades de importância vital, relacionadas com a própria sobrevivência do homem”. A limpeza nos traz saúde, e tudo funciona dentro de uma autodisciplina irrepreensível. Mesmo com essa naturalidade, ainda encontra-se resistência por parte dos discentes em praticar o 5S, por ser uma mudança cultural. Isto posto, implica dizer que o 5S é um trabalho onde o retorno é a médio e longo prazo. A filosofia é a base cultural dos japoneses. Por causa disso, eles conseguiram rapidamente se reestruturar após o tsunami de 2010. A Acumuladores Moura, através do Tareco & Mariola, entende e acredita que um programa que ergueu um país, é perfeitamente capaz de modificar e melhorar a vida dos jovens de uma cidade. Para isso, basta praticar. O Projeto da Qualidade Total na Educação utiliza o Programa 5S para trabalhar com os jovens das 20 escolas inseridas no projeto desde o ano 2000. A equipe do 5S é formada por uma coordenadora e quatro orientadoras educacionais. A coordenadora divide as escolas por orientadora, para serem trabalhadas anualmente. Após o término do ano letivo, é feito um rodízio de escolas, com o objetivo de que as orientadoras educacionais tenham contato com todas as escolas e todos os alunos. São realizadas visitas nas escolas, não podendo

ultrapassar quinze dias entre uma visita e outra, para evitar que a escola fique muito tempo sem a presença da representante do 5S. Nesses encontros, os jovens, coordenadores, gestores ou professores, verbalizam a necessidade que apresenta-se no momento. De posse dessas informações, o Tareco & Mariola viabiliza a possível solução. Se os discentes apresentam algum problema relacionado à área de saúde, uma enfermeira é acionada para estimular a higiene pessoal. Em reuniões de pais e mestres, uma psicóloga é convidada para palestrar. Anualmente, no início do ano letivo, são realizados treinamentos com os discentes. Esses treinamentos são promovidos através de palestras, teatro de bonecos, jogos, vídeos, músicas e concursos. Ainda anualmente, dois eventos são promovidos, o primeiro é o *Show* de Talentos, em que cada escola participa com uma apresentação cultural. Em 2011, foi trabalhada a literatura de cordel, com o tema 5S. Na categoria texto, o ganhador foi um aluno do Ensino Médio da rede estadual e na categoria capa, a ganhadora foi uma aluna do Fundamental II da rede particular. No corrente ano, o tema do *Show* de Talentos foi o centenário de Luiz Gonzaga e as escolas seguiram a biografia dele através das músicas. O outro evento anual é a Semana do Meio Ambiente, onde as escolas apresentam em *stands* os temas sorteados relacionados ao meio ambiente. Em 2012, o tema foi "Belo Jardim, nossa cidade sustentável". Foi promovida uma mesa redonda com a participação do Secretário do Meio Ambiente e da Secretária de Educação de Belo Jardim – PE, da Presidente do Conselho dos Usuários do Rio Bitury – Consu Bitury e de dois professores das escolas inseridas no projeto. A cada dois anos, acontece a Copa 5S, onde trabalha-se a autodisciplina, é na quadra que os jovens aprendem a ganhar, a perder e a respeitar a equipe adversária. Com o passar dos anos, já identifica-se claramente mudanças no comportamento dos jovens, confirmadas pela avaliação de opinião, realizada nos dias 25 e 26 de setembro de 2012, em três escolas da rede municipal, estadual e particular, uma de cada segmento, na cidade de Belo Jardim - PE. Seu objetivo foi mensurar o impacto do Programa no cotidiano dos jovens escolares. Foram ouvidos 50 (cinquenta) jovens por escola, o que representam uma turma completa. A avaliação realizada, nos embasa para obter informações e medir a associação que os jovens fazem da melhoria da qualidade de vida com o programa 5S. Os sensos de limpeza e organização são imediatamente lembrados e citados, seguidos respectivamente pelos de saúde, utilização e autodisciplina, esse último necessitando de vários estímulos para ser lembrado. 86% afirmam ter conhecido o 5S na escola, ratificando a importância social e cultural do Tareco & Mariola, afinal, todos tem acesso à *internet*. Dos 92% que afirmaram ter percebido mudanças depois de praticar o 5S, 90% consideram que foi positiva. Os gráficos no apêndice, indicam claramente que os jovens atribuem e associam prática do 5S à melhoria da qualidade de vida.

A Acumuladores Moura também é mantenedora da ONG americana Junior Achievement, onde é oportunizado aos jovens, com o apoio de voluntários da Moura e do 5S, a experiência de criar e participar de uma miniempresa. Os alunos aprendem na prática, exercendo as funções de uma empresa, como presidência, RH, marketing, vendas e produção, vendem as ações para formar o capital social, produzem o material final para vender e participam das jornadas semanais (reuniões) com os voluntários, a fim de conhecerem na teoria o funcionamento de uma empresa. Participam também da gincana e da formatura de miniempresas. (*vide* apêndice)

Recentemente, em 31 de outubro de 2012, houve a culminância do projeto "Escolas irmãs, coletando lixo, transformam o bairro". Esse trabalho envolveu três escolas do mesmo bairro, uma municipal, uma estadual e uma particular. A participação dos jovens foi de fundamental importância para o sucesso do projeto, eles fizeram panfletagem, passaram nas casas para conscientizarem os moradores da importância da coleta seletiva, limparam a praça que circula a avenida onde as escolas estão localizadas e deram um abraço coletivo na praça. Com essas atitudes, utilizamos o 5S na prática, atingindo todos os jovens estudantes das 20 escolas inseridas no Projeto da Qualidade Total da Educação – Programa 5S nas escolas.

Referências

LUCENA FILHO, Severino Alves de; Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, In; XXIV CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO; 2001, Campo Grande; **Culturas Populares: uma estratégia de comunicação organizacional; Campo Grande/MS.**

NAVARRO, Fred. **Dicionário do Nordeste**. **5.000 palavras e expressões.** São Paulo. Estação Liberdade, 2004.

RIBEIRO, Haroldo. **A Bíblia do 5S, da implantação à excelência.** – Salvador: Casa da Qualidade, 2006.

[1] Graduação em Comunicação Social – Habilitação em Relações Públicas
Pós – Graduação em Ensino da Língua Portuguesa – cursando
Faculdade de Belo Jardim – PE / Fabeja
analago1@hotmail.com

APÊNDICE

01 - Show de Talentos

02 - Semana do Meio Ambiente

03 - Visitação aos *Stands*

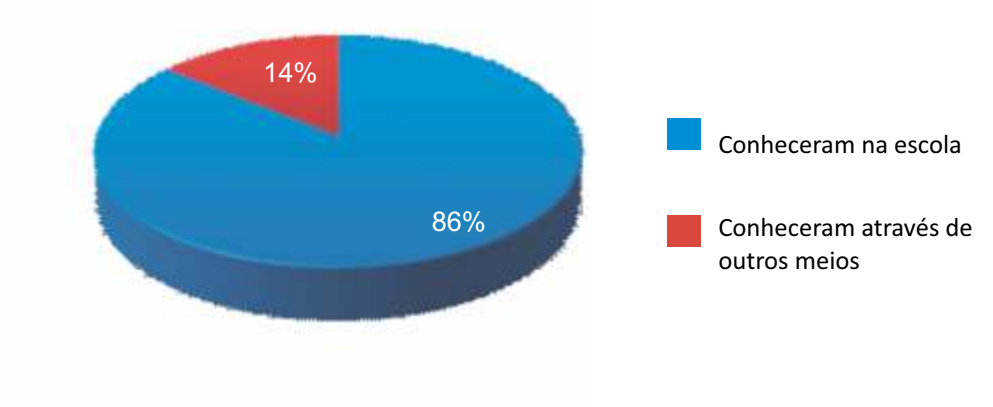
04 - Copa 5S

05 - Projeto da Coleta Seletiva

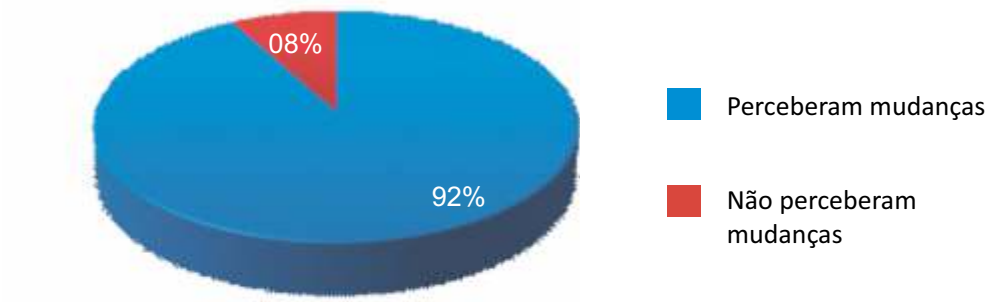
06 - Abraço Coletivo

07 - Junior Achievement

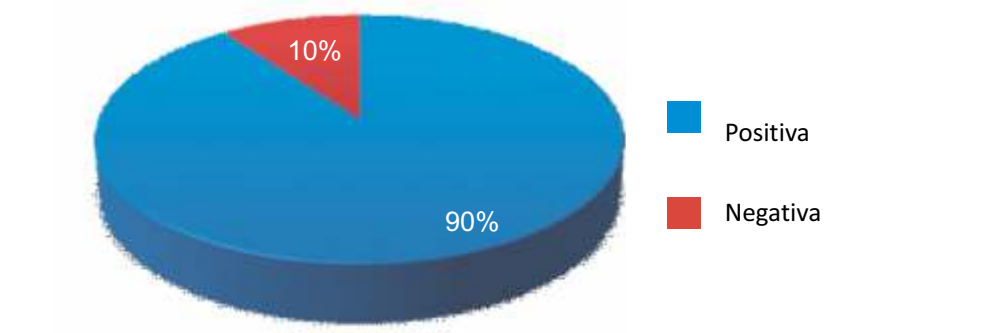
Avaliação de opinião



Avaliação de opinião



Avaliação de opinião



ENSAIO SOBRE A (IN)VISIBILIDADE JUVENIL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE EJA

Bruno da Conceição Ramos[1]

RESUMO

O presente ensaio é parte do projeto de pesquisa da Especialização em Juventude Contemporânea sobre a (In)visibilidade Juvenil na EJA, desenvolvida pelo presente autor. A modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil é caracterizada atualmente pela crescente juvenilização de seu alunado, fortemente marcado pela inserção no mercado de trabalho e com trajetórias escolares marcadas pela evasão e/ou retenção escolar, etc. Em um primeiro momento percebemos que as instituições escolares tendem a esperar dos/das jovens que acessam essa modalidade de ensino um comportamento mais "adulto", intensificando um processo de homogeneização dos/as jovens que invisibiliza as diversas expressões juvenis existentes no espaço escolar.

Palavras chaves: Juventudes, EJA, escola, invisibilidade, diversidade.

Introdução

Dentre os inúmeros questionamentos que poderiam ser feitos sobre as juventudes e seus muitos desdobramentos na sociedade, optamos por investigar sua interface com as instituições escolares, visto que as mesmas são consideradas um dos espaços de sociabilização juvenil convencional, pois nelas seria possível observar a "mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações." (GÓMEZ, 2001, p. 12).

A crescente juvenilização do alunado da EJA, tem tornado seu cotidiano ainda mais heterogêneo e carente de compreensões e ações específicas para esse grupo, o que pode desencadear e/ou intensificar a reprodução de um processo de massificação dos/as jovens escolares que acessam essa modalidade de ensino. Orientados pela bibliografia temática, percebemos que as instituições escolares e os/as educadores/as tendem a esperar dos/das jovens que acessam a EJA no Brasil, um comportamento mais "adulto", resistindo à percepção da mudança de perfil do alunado dessa modalidade de ensino.

As Juventudes na EJA.

No caso especifico da EJA, temos um alunado marcado por muitas especificidades; condição socioeconômica, inserção no mercado de trabalho,

trajetória escolar marcada pela evasão ou retenção escolar, dentre outras. (SILVA, 2000). De acordo com Brunel (2004, p. 09) e Silva (2000, p. 51) devido o alunado da EJA ser constituído predominantemente por jovens inseridos/as no mercado de trabalho, as instituições escolares tendem a esperar desse alunado um comportamento mais "adulto", *"(...)por parte da escola espera-se um aluno maduro, responsável, marcado não pela juventude, mas pelo mundo do trabalho"* (SILVA, 2000, p. 51). Esse tipo de postura poderia explicar o porquê do alunado jovem da EJA não perceber a escola como um espaço que corresponda às suas aspirações, interesses e necessidades.

Todas essas especificidades tornam o universo juvenil da EJA, muito diferente do "senso comum", que classifica os indivíduos, que buscam essa modalidade de ensino, simplesmente como "empobrecidos" e "adultos", devido a sua inserção muitas vezes precária e precoce, no mercado de trabalho. Contrariando essa visão, Sposito (2005, p. 124), afirma que *"No Brasil, o trabalho também faz juventude.",* ressaltando que é exatamente a inserção no mercado de trabalho que possibilita, a uma parcela de indivíduos, a experimentação e vivência de sua juventude.

Expressividades e Invisibilidades Juvenis

O espaço escolar vem se consolidando como um cenário rico em diversidade de indivíduos com expressividades juvenis latentes e também como uma agência que pratica uma violência simbólica de invisibilização dessas mesmas expressividades. De acordo com Sposito (1999, p. 7), os agrupamentos juvenis são ricos de expressões culturais próprias que são invisíveis ou sem validade para algumas instituições. Nos estudos de Carrano e Martins (2011) compreendemos que a instituição escolar não só massifica os/as jovens em um processo homogêneo, como também silencia as expressões juvenis que tentam resistir à rigidez do espaço escolar.

> Por sua vez, a escola conta com mecanismos de silenciamento que promovem a invisibilidade das práticas que não se encaixam nos cotidianos escolares institucionalizados e pouco abertos para as expressividades das culturas juvenis. Nesse contexto, o jovem é homogeneizado na condição de aluno que necessita responder positivamente aos padrões do "ser estudante" que a instituição almeja. (CARRANO E MARTINS, 2011, p. 45)

De acordo com essa afirmação supomos que dentro do espaço escolar os/as jovens que cursam o ensino médio na EJA, são vistos como uma massa homogênea, sem direito a voz e liberdade de expressão, como se para essas instituições o único "modo de ser jovem" fora dos muros da escola fosse à vivência do mercado de trabalho.

Considerações Finais

Entendemos que a juventude enquanto grupo social é mutável e heterogêneo, e que sua relação com a instituição escolar é constantemente marcada por conflitos, visto também que diferentes gerações se encontram nesse mesmo espaço. Mas a diminuição do tempo que marca o surgimento de uma nova geração e a intensa diversificação entre os agrupamentos juvenis, entre inúmeros fatores, faz com que esses conflitos e lacunas se tornem um grande abismo. Nesse sentido concordamos com Carrano (2007, p. 60) quando nos apresenta que, *"(...) os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens.".*

Segundo Camacho (2004), esse fenômeno da "desinstitucionalização da condição juvenil" pela instituição escolar desencadeia uma "desistucionalização da escola pelos jovens". Devido às instituições "*não compreenderem a existência de diversidades: de gênero, étnica, regional, religiosa, de orientação sexual, dentre outras, inerentes aos jovens como a todo ser humano"* (COSTA, 2010, p. 97), elas (as instituições) correm o risco de tornar ainda mais desigual a experimentação do tempo da juventude para esses indivíduos.

Nesse sentido pretendemos desenvolver uma pesquisa monográfica que a partir de um estudo de caso, que vai constar da construção do perfil do alunado jovem do Ensino Médio da EJA, de uma instituição especifica, através de questionários e da verificação de algumas trajetórias de vida a partir de entrevistas individuais, pretende contribuir para a visibilização das juventudes presentes no espaço escolar, na tentativa de tornar a experimentação do tempo da juventude menos desigual pelos diferentes grupos juvenis presentes nesse mesmo espaço, além de possibilitar a construção de uma pedagogia mais adequada para esse grupo específico.

---

[1] Bacharel e Licenciado em Geografia pela PUC-Rio. Pós-graduando em Juventude no mundo Contemporâneo pela PUC de Goiás. Atualmente é Professor do Colégio Santo Inácio-RJ.

[2] Chancelada pela PUC-Goiás, é um projeto da Rede Brasileira de Centros e Institutos de Juventude.

Referências Bibliográficas

BRUNEL, C. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.* Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. *Revista Perspectiva,* Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 326-343, jul./dez. 2004.

CARRANO, P. C. MARTINS, C. H. S. *A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar*. Rev. do Centro de Educação, 2011, vol. 36.

_____. *Educação de Jovens e Adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, p. 55-67, ago. 2007.

COSTA, M. B*. As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas.* Rev. Conjectura, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010.

DAYRELL, J. *Juventude, grupos culturais e sociabilidade.* (2004).

GÓMEZ, A. I. P. *Cultura escolar na sociedade neoliberal.* Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SPOSITO, M. *Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação.* Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, setembro de 1999, Mimeo.

_____. *Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação*. In: SPÓSITO, Marilia Pontes (Coord). Juventude e Escolarização (1980-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. *Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil.* In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

SILVA, H. M. *Jovem do ensino médio noturno: demandas em relação à escola.* Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2000.

O SIGNIFICADO DA UNIVERSIDADE NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA

Eliana Porto da Rocha[1]
Carmem Lúcia Teixeira[2]

RESUMO

O estudo teve como foco compreender as reflexões que os jovens e adolescentes fazem acerca da construção e da partilha de conhecimentos sobre a vida futura, bem como o significado da Universidade na elaboração de seus projetos de vida. Participaram deste estudo, 15 jovens universitários entre 17 e 25 anos, acadêmicos regularmente matriculados em cursos diversos, cursando entre os 1º e o 4º períodos da graduação de duas Universidades em Goiânia, sendo uma Pública e a outra Privada. Foram realizadas três rodas de conversa com o objetivo de refletir sobre o significado do ambiente universitário na vida dos/as jovens, verificar sua contribuição no atual momento da vida deles/elas para pensar em seus projetos de vida para o futuro e, em que a Universidade é significativa na elaboração de seus projetos. Os resultados mostram que o espaço universitário é, de fato, significativo na vida dos/as jovens.

Palavras Chave: Juventude; Espaço Universitário; Projeto de Vida; Educação; Roda de Conversa.

O assunto desenvolvido neste trabalho recebe diferentes conceitos e denominações, de acordo com o saber de cada área da academia e da pesquisa. Dentre estas visões, destaca-se a juventude como grupo social com características peculiares nos diferentes setores: jovens trabalhadores, do campo, estudantes, universitários, indígenas, entre outros. Neste estudo, abordaremos a juventude universitária, no seu contexto diversificado e plural. Queremos promover a reflexão sobre o significado do ambiente universitário na vida dos/as jovens, verificar se no presente momento da vida, eles e elas pensam no projeto pessoal de vida para o futuro e em que a Universidade é significativa na elaboração de seus projetos.

Por entre os vários lugares pelos quais os jovens e adolescentes circulam, o contexto universitário se configura enquanto ambiente e espaço favorável à reflexão e orientação sobre o Projeto de Vida. Este período da vida se configura como fase propícia à construção de projetos. Considera-se esta fase como o "cenário" de "estreias" e das "primeiras vezes" e de tempo para fazer escolhas. Portanto, torna-se curioso investigar o que os adolescentes e jovens universitários pensam sobre o assunto, pois tal projeto não deve se esgotar no profissional. É fundamental que construam seu projeto pautado na decisão a respeito de si mesmos, nas escolhas e na busca constante acerca do modo de ser e estar no mundo e no que poderá vir a ser, a partir das suas possibilidades.

O Brasil tem 34 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 24 anos, o que representa 20% da população. Ampliando o recorte etário para 29 anos, teremos 47,9 milhões de cidadãos (28,2% da população). Quanto a dados mais recentes, os resultados relativos à amostra do Censo 2010 serão divulgados a partir do final de 2011 e ao longo de 2012 (www.sidra.ibge.gov.br).

O prolongamento da fase da juventude para além do período da adolescência, que em outros tempos, caracterizava-se como início da idade adulta, se deu em decorrência das mudanças culturais e sociais as quais têm provocado o adiamento de algumas experiências: permanência na escola como etapa essencial à condição juvenil, imprescindível na preparação para o mundo do trabalho e formação cultural; retardamento da busca pela independência financeira; necessidade de ajuda da família para investir na formação e a conseqüente entrada no mercado de trabalho. Essa mudança relaciona-se, igualmente à falta de postos de trabalho e à necessidade de preparar-se cada vez mais e melhor para a concorrência estabelecida na ordem econômica vigente (ABDALA, 2003).

Assim, pode-se dizer que o conceito de juventude como grupo, com características comuns é uma construção social e cultural e se vincula a realidades específicas, épocas determinadas, relações sociais e experiências culturais definidas. Seus limites são dados por uma faixa etária, a qual muda em decorrência de variáveis temporais, sociais e culturais. Pode-se dizer que a juventude é heterogênea e seu conceito pode ser pluralizado, denominando-o de juventude ou "juventudes". No entanto, a visão de "juventude" classifica-se como um conjunto para melhor compreender as especificidades do todo; e "juventudes," como forma de fazer as leituras das realidades e especificidades de maneira peculiar, respeitando os princípios de cada estilo, lugar, realidade e espaço dentre outros (DICK, 2003).

ABRAMO (2005) afirma que a adolescência se caracteriza como período de desenvolvimento e preparação; e a juventude como um período de inserção social, experimentação intensa e definição de identidades. Ambas são parte da condição juvenil, e confere direitos à formação, à inserção e à participação. O jovem tem, além do espaço familiar, uma multiplicidade de experiências de socialização como a escola, a universidade, a cultura e o lazer. Essa variedade possibilita perceber a condição juvenil e suas diferentes realidades, na relação de dependência da família de origem, na situação social, matrimonial, na condição de maternidade e paternidade.

O Que é Projeto de Vida

Para GONZÀLEZ-QUEVEDO (2001), "Projeto" significa, plano, aspirações, desejos de realizações, de fazer algo que se projeta para o futuro. Este conceito de vida humana como "projeto" parte da filosofia existencialista em que se explica a existência

humana com uma característica diferenciada, ou seja, a vida humana nos é dada como tarefa ou projeto a ser realizado e não como algo que está pronto e acabado:

Para este autor, o "projeto de vida" não deve ser elaborado apressadamente, como invenção de um momento de euforia, mas deve nascer, crescer, amadurecer e finalmente ser colhido como fruto de um processo que chegou à maturidade. Não é uma decisão isolada das demais circunstâncias da vida, mas precisa responder aos anseios mais profundos da pessoa humana. Ressalta que, para elaborar o Projeto de Vida o primeiro passo será querer vencer as dificuldades de programar a vida. Esta é uma forma de reagir contra uma cultura secularizada que desorganiza a vida das pessoas e altera a programação de tudo. Mesmo com as imprevisibilidades da vida social, descompasso e fragmentação, é necessário refletir e escolher uma maneira pela qual se deseja viver a própria vida para que assim lhe confira um sentido mais profundo.

SERRÃO e BALEEIRO (1999), dizem que a história de vida de uma pessoa começa antes do seu nascimento, onde a criança nasce para a família e a sociedade e por sua vez, está ligada ao projeto dos pais. Na adolescência acontece um segundo nascimento, pois o jovem quer decidir a sua vida, escolher o próprio caminho. É o momento em que escolhas poderão ser feitas e projetos começam a ser construídos a partir da visão que o adolescente tem de si mesmo, das suas potencialidades e daquilo que deseja alcançar. Afirmam ainda que, por se tratar de um processo de formação da identidade, surgem dúvidas e questionamentos importantes, e ás vezes não é fácil ter respostas para perguntas que têm grande significado: por que estou aqui; para que estou aqui; que poder tenho sobre minha vida, meu corpo e o ambiente; qual o sentido da vida e da existência.

ORTEGA (2006) ressalta que na concepção de identidade a pessoa passa por diferentes processos de subjetivação na constituição de si, e esta constituição pode inferir ou não nas identidades prescritas nos níveis social, cultural e político, sendo estas, condição necessária para marcar o jeito de ser, interferir no mundo e desenvolver a confiança em "nós" e no outro. E esse "outro" poderá significar e estar presente nas relações próximas, nos vínculos familiares, nas instituições e nas situações cotidianas.

TEIXEIRA (2005), compreende-se a pessoa como uma totalidade. Ressalta que o processo de elaboração do projeto de vida deve contemplar a dimensão da pessoa na sua globalidade: profissão, espiritualidade, as relações social e afetiva sexual. Assim, há uma multiplicidade de fatores emergentes que impulsionam para a necessidade de dividir as frustrações, pensar a autonomia e questionar a realidade; verificar as condições que impedem ou possibilitam a imaginação do projeto; imaginar a realização dos sonhos e as dificuldades encontradas para realizá-los; perceber o esforço feito, o tipo de apoio que é buscado e o estabelecimento das redes de diálogo.

PENENGO (2001), considera que toda pessoa é livre para escolher o que quer ser e o que quer fazer com sua vida. Assim, o processo de planejar o projeto necessita

de uma percepção para além de si mesmo/a, da perspectiva de mercado e da escolha profissional; requer compreensão da linguagem social e tudo que nos afeta: a globalização, as mudanças econômicas, a substituição da mão de obra pela máquina, o sistema que confunde e desnorteia as pessoas, para assim descobrir os caminhos possíveis.

NASCIMENTO (2006), ressalta que é importante compreender quem são os sujeitos-adolescentes e jovens de cada geração e o estilo de vida que desenvolvem. Se eles buscam questionar regras e valores, em quais que condições eles vivem, o que pensam, o que sentem e como agem em relação às suas vidas, às adversidades e aos seus projetos de futuro. Nessa fase da vida, vale reforçar o apoio dos pais e auxílio de educadores para que assim consigam efetivar ou direcionar com maior facilidade seus projetos.

No assunto discutido, as políticas voltadas para a promoção da saúde seriam aqui destinadas ao desenvolvimento de habilidades de vida para que adolescentes e jovens vislumbrem a realização de seus projetos (NASCIMENTO, 2006). MURTA (2008), afirma que Habilidades de Vida são capacidades para comportamento adaptativo positivo, visam desenvolver de modo integrado diversos fatores de proteção à saúde e possibilitam negociar e enfrentar eficazmente as demandas e desafios do cotidiano.

NASCIMENTO (2006) relembra que o sentido de preparação para a vida permeia entre o desenvolvimento de habilidades para lidar com as demandas do cotidiano e também, o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, específicas para lidar com as demandas do meio acadêmico, que sustente as circunstâncias necessárias para alcançar a realização e o bem-estar na vida, por meio dos anseios, das possibilidades, da organização para a realização como, terem uma profissão, um trabalho, constituir família, ter acesso a bens de consumo como, casa, carro, dentre outros.

ERICKSON (1976), aponta que na adolescência torna-se imprescindível a definição de identidade, a partir da qual o adolescente se apresentará ao mundo e possivelmente dará pistas de como conduzirá as fases posteriores. Assim, sua definição abrange três aspectos: sexual, profissional e ideológico, sendo que este último compõe-se de valores morais, religiosos e culturais. Esta identidade define as identificações da pessoa e representa uma totalidade do ser com o intuito de dar estabilidade e originalidade.

WINNICOTT (1968; 1975), sinaliza o processo de desenvolvimento do sujeito como uma capacidade inata. Assim, a pessoa necessita de um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento emocional e um bom crescimento. Além do papel da família, este ambiente se constitui na identificação com grupos sociais e na sua visão de mundo (política, religião), favorecendo que este sujeito caminhe na perspectiva de alcançar a maturidade. Portanto, ter o potencial que é inato implica em dispor-se do

ambiente como forma de facilitar a transição de dependência para independência, de forma gradual e também como maneira de ajudar o amadurecimento.

A partir das considerações dos autores mencionados acima, pressupõe-se o período de adolescência e juventude como propício para pensar e refletir sobre o Projeto de Vida. Tendo em vista esta fase como "cenário" de "estreias", re-apresentação ao mundo, onde muitas coisas serão vivenciadas pela primeira vez. Por isso, torna-se pertinente e curioso ajudá-los a pensar sobre o projeto que desejam para suas vidas.

Para ROCHA (2006), faz se necessário, promover um encontro do/a jovem consigo próprio, para que assim ele possa olhar a vida, as situações que lhe cercam e reconhecer seus propósitos. Esse cuidado coloca o jovem e o adolescente no lugar de responsável por si, compromissado e atento ao que pode e faz em sua vida e no mundo. Embora pareça complicado e nem sempre se consegue realizá-lo, é fundamental fazer esse caminho, é complexo, porém necessário e possível para todas as pessoas.

Para enfatizar, ERICKSON (1976) acentua que a identidade sexual dos jovens e adolescentes está relacionada à apropriação do seu papel sexual e suas relações, sendo o outro a expansão do eu; e a identidade profissional está acerca da marca que imprime no mundo, no desenvolvimento de outras relações além da família, do grupo social de pertença, ao assumir responsabilidades que implica na capacidade de produzir e de sentir-se ativo dentro do grupo social, gerando a necessidade de independência.

Ensino Superior no Brasil

Não se pretende aqui fazer uma explanação intensa sobre o ensino superior no Brasil, trata-se de dizer que o cenário da educação universitária tem expandido bastante nos últimos anos, havendo aumento significativo para oferta de vagas e o número de ingressantes nas universidades, faculdades e instituições privadas de educação. O relatório A Educação Superior no Brasil do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe, UNESCO (2002), cumpre esse papel de apontar características relevantes perante os possíveis caminhos e descaminhos da educação superior.

Embora o número de vagas tenha aumentado em todo país, considera-se ainda restrito o acesso de jovens de baixa renda aos cursos de graduação, muitos deles encontram-se nas Universidades privadas por diversos motivos: precariedade na educação básica de modo a permitir o acesso nas instituições federais por meio do vestibular; os cursos das universidades federais em sua maioria, inviabiliza parcialmente ou totalmente a continuidade ou o acesso do/a jovem no mercado de trabalho, devido às elevadas cargas horárias e na maioria das vezes, má distribuição dos horários das aulas, dificultando mais ainda a inserção do aluno ao ensino público.

Metodologia

Neste trabalho foi utilizada como recurso a roda de conversa, inspirada nos círculos de cultura de Paulo Freire (1980). A roda de conversa, consiste em dialogar sobre qualquer tema de maneira que todos têm direito a falar e ouvir, de modo dialógico, na tentativa da superação de juízo de valores entre os saberes popular e científico: “nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”, (Freire, 2005, p. 100), assim, recobre-se o sentido da reflexão sobre a posição do ser humano no mundo e a sua ação transformadora.

Participaram deste estudo, 15 jovens universitários entre 17 e 25 anos, acadêmicos regularmente matriculados em cursos diversos, cursando entre o 1° e 4° períodos da graduação, sendo O estudo foi desenvolvido no primeiro semestre do ano de 2011. Os pré-requisitos utilizados para escolha dos selecionados foram: o período do curso de graduação (1° ao 4°) e faixa-etária. No Brasil considera-se jovem os sujeitos com idade entre 14 e 29 anos. A estrutura da roda de conversa teve em seu eixo integrador as seguintes questões: Qual significado do ambiente universitário na vida dos jovens e verificar se no presente momento da vida, eles e elas pensam no projeto pessoal de vida para o futuro. Foram realizadas três rodas de conversa, sendo a 1ª roda com 7 participantes (noturno), a 2ª e 3ª com 4 participantes cada (matutino e vespertino).

3.2. Resultados e Discussão

Quadro 1: Questões selecionadas para o estudo

O significado da Universidade na minha vida
1- Escrever no papel as três palavras que vem no seu pensamento quando você pensa na palavra UNIVERSIDADE. ■ Como você vê a Universidade? ■ Como imagina que a universidade vê você?
2- Você tem uma idéia do que é Projeto de vida? Já ouviu falar? Para que Serve?
3-Entrevista Comigo Mesmo Daqui a Dez Anos ■ É difícil imaginar o futuro? Por quê?
4-Em que a Universidade é significativa na construção do seu projeto?
5-Com quem você pode contar para realizar o seu projeto de vida?

Estas são algumas perguntas da roda de conversa que auxiliaram na elaboração desse trabalho.

Adaptado de NASCIMENTO (2006)

Procedimento de Análise

Utilizamos o trabalho de análise para discutir a primeira questão, cujo interesse era aquecer a discussão sobre o significado da palavra **UNIVERSIDADE** adaptado de NASCIMENTO (2006)**.** De acordo com as palavras evocadas criou-se duas categorias: **Conhecimento e Futuro** e dentro dessas duas categorias criou-se frases como subcategorias, as quais, enquadram-se nas respostas acerca da pergunta: **Como você vê a Universidade?** A partir disso, discute-se aqui, o significado do espaço universitário na vida dos/as jovens.

Categoria Conhecimento: Subcategorias 1, 2 e 3:

1 - Universidade é o lugar de estudo, inspiração e aprendizado:
"Descoberta, engajamento, contribuir politicamente, conhecimento, formação, aprendizagem".

2 - Universidade é a segunda casa, onde se tem convivência, amizades e Jesus Cristo está presente.
"*Encontro de pessoas, de objetivos, um local onde há condição de decidir".*
Jesus aparece como a força que está presente em todas as situações, das frustrações às conquistas.

3- Universidade é oportunidade para conquistar os sonhos, é um lugar onde se passa por dificuldades e por isso precisa de coragem e dedicação.
"É um espaço de convivência e vejo como um espaço de conquista também, a gente estuda desde o pré até o 9º ano, depois conclui o ensino médio para conquistar esse espaço (a universidade). Quando a gente entra fica motivado e lá a gente conhece outro mundo, é um espaço que a gente faz amigos, conhece pessoas que vão contribuir com você e você com elas, então são trocas de experiências que vão formar você como pessoa, não só como profissional".

Categoria Futuro: subcategorias 1 e 2:

1- Da Universidade espera-se novidades, mudança e inovação.
"Campo de estudo onde se aprende a exercer um trabalho profissional".

2- Conseguir estabilidade e dinheiro com a escolha da profissão e experiência que possibilite as seleções de emprego.
"Alcançar objetivo, meio para ganhar mais dinheiro, conquistar uma vaga no mercado de trabalho e possibilidade de ter uma profissão".

Para complementar a questão anterior, indagou-se acerca de descobrir o que os alunos pensam e principalmente, como se sentem no espaço universitário. **Como imagina que a Universidade vê você?**

"*A Universidade vê o aluno como um ser cultural porque ela é uma comunidade onde há uma troca de experiência".*

"Ela me vê como um ser que busca o conhecimento e que pode ser um colaborador no desenvolvimento dos projetos dela, na extensão e na pesquisa".

Para a maioria, a Universidade os vê como fundamentais, para outros, a instituição vê o aluno como um conjunto do todo, ou seja, a relação entre Universidade e Aluno é coletiva e não particular.

"A universidade me vê como turma, período, aluna, me vê como coletivo, está longe de me enxergar como pessoa, ser humano".

"Somos tratados como qualquer um, mau atendimento, indiferença; nos vê como mais um, mais um que na soma faz diferença pois, na verdade a gente é peça fundamental da instituição"

Daí a segunda pergunta: **Você tem uma ideia do que é Projeto de Vida? Sabe o que é? Para que serve?**

Para alguns, a ideia de Projeto de Vida é semelhante às etapas da construção de uma casa, tem-se uma base e precisa "enfiar a mão na massa", construir, depois reformar, arrumar as rachaduras. Apontam que a faculdade é considerada como a base que dá a experiência na elaboração do projeto.

"Acho assim, que o projeto de vida a gente traça ele e depois a gente vai modificando porque não tem como você já saber o que vai acontecer no futuro, só que é uma coisa que você faz a base e vai construindo, às vezes tem uma modificação, mas você vai continuar naquela base que você escolheu".

"*É uma meta que dá uma direção que tenho que seguir para algo que eu quero que aconteça, não dá para levar a vida de qualquer jeito".*

Planejar a vida é complicado, depois não sai do jeito que você quer".

"Acho que não existe projeto de vida, planejei coisas para minha vida e em uma semana tudo mudou; se chegar a um ponto que a profissão não dá dinheiro, fica difícil querer planejar."

Houve também manifestações acerca de projeto de vida como algo desconhecido, uma novidade. *"Nunca ouvi falar e não tenho ideia para que serve".*

A terceira questão denominada **Entrevista Comigo Mesmo daqui a 10 anos**, foi uma Vicência motivada para despertar para o aparecimento de desejos em relação ao

futuro. Na condução dessa vivência haviam perguntas direcionadas ao presente, à realização dos sonhos e projeção da vida futura (imaginarem suas vidas 10 anos após aquela data).

E difícil imaginar o futuro? Por quê? A dificuldade maior está em concretizar o que foi idealizado. Quando se trata de algo que se deseja profundamente, torna-se mais fácil conseguir. Consideram importante lutar para concretizar, mas a certeza completa não existe.

"Eu penso em voltar para minha cidade, mas não tenho certeza disso, também não sei se vou casar com meu namorado".

Em que a Universidade é significativa na construção do seu Projeto de Vida?

"Ela é uma ponte, é como se você precisasse de uma ponte para atravessar, sem ela, você não consegue chegar a lugar nenhum, por mais que você não goste da universidade não tem jeito, você vai precisar dela pra sua vida"

"Tenho dificuldade para apresentar os trabalhos e seminários, comunicar com outras pessoas, já me fez pensar em desistir, mas espero superar".

"Também a Universidade atrapalha porque a gente tem que adiar algumas coisas: estou longe da família, do namorado, por causa dela vou ter que esperar para casar e constituir minha família".

Com quem você pode contar para realizar o seu Projeto de Vida? As respostas mais freqüente foram: família, universidade, amigos, Deus e consigo próprio.

a) Família "*A família pra mim é a base de tudo, o porto seguro, sem o apoio dela a gente não pode nem sair de casa".*

b) Universidade: professores, projeto de pesquisa, bolsa, são os apoiadores que se podem contar.

"São coisas que ainda tenho que ir atrás, pois agora que meu horizonte está ampliando neste aspecto".

c) Amigos: *"Sem o apoio dos amigos no dia-a-dia fica difícil da gente conseguir".*

b) Deus: "*Pode contar também com uma questão religiosa, porque eu conto muito com isso, apoio moral eu tenho dentro da minha família, eles sempre dizem que*

estão comigo e tal, financeiro também eu tenho da minha família, eu conto com os meus pais e isso pra mim é estável, mas assim, o que eu mais conto a todo o momento é com uma questão espiritual, eu conto muito com Deus entende! Pra mim já está tudo organizado, mas eu conto muito com Deus para eu conseguir concretizar".

e) Comigo: o desejo pessoal e o querer são essenciais para a realização do projeto de vida, pois inclui também capacidades pessoais como dedicação e determinação.

"Tenho habilidades de comunicação para falar em público, isso me ajuda."

"Tenho muitas habilidades: a disciplina, a responsabilidade e o compromisso, mas gostaria de ter um pouco mais de calma, paciência, porque sofro muito, me cobro muito".

CONSIDERAÇÕES

É evidente que a rápida análise de apenas três rodas conversa, compreendendo um número de 15 pessoas, não nos permite concluir a respeito do significado do espaço universitário e o Projeto de Vida dos/as jovens. Embora esta seja parte de uma representação pequena, as aproximações conclusivas do conjunto de questões apontam que para a grande maioria a Universidade é considerada fundamental na concretização de seus Projetos de Vida. Consideram que sem a passagem pelo espaço acadêmico, o Projeto de Vida fica inviabilizado. Afirmam que a formação profissional é um pré-requisito básico para a realização do futuro. E para a realização, contam com a disposição pessoal, o apoio da família, da Universidade, dos amigos, de Deus, de uma força espiritual maior e da rede de apoio em geral.

Este trabalho teve a pretensão de ser um início de investigação sobre o assunto discorrido, uma vez que não foram encontrados, na literatura, outros trabalhos que fazem referência a este tema com jovens universitários. Um trabalho mais consistente faz-se necessário para aprofundar melhor as questões aqui abordadas. Não sabemos quais alternativas estas instituições tem buscado para garantir a qualidade nos serviços acadêmicos prestados, uma vez que a expansão universitária tem arrastado cada vez mais um número significativo de alunos para as Universidades.

Durante as rodas de conversa se evidenciou a necessidade de políticas de assistência estudantil voltadas para a qualidade de vida acadêmica para assim garantir a eficácia dos serviços acadêmicos prestados aos jovens. Dentro desta política de assistência estudantil destaca-se a importância da inclusão, implementação e intensificação dos programas de habilidades de vida acadêmica por meio de grupos que desenvolvem essas potencialidades e do acompanhamento e assistência ao

aluno/a de modo que venha garantir a permanência até a conclusão do curso. Dessa forma, acredita-se, que a efetivação dessas ações poderão ser eficazes e trazer resultados benéficos para enfrentar as diversas situações encontradas na academia e no cotidiano, bem como visualizar os seus projetos e encontrar maneiras que possibilitem a sua concretização.

[1] **Eliana Porto da Rocha** é graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), Especialista em Juventude pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE / BH), bolsa financiada pelo Programa de Qualificação da Casa da Juventude (CAJU), é psicóloga responsável pelo Programa de Acompanhamento a Pessoas Grupos e Famílias da Casa da Juventude Pe. Burnier Instituto de Formação Assessoria e Pesquisa.
Plataforma Lates http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4268651J4
E-mail: psicossocial@casadajuventude.org.br / elianaporto@hotmail.com

[2] **Carmem Lúcia Teixeira** é graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), professora da Pós Graduação em Juventude no Mundo Contemporâneo, professora titular da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás, assessora educacional da Casa da Juventude Pe. Burnier Instituto de Formação Assessoria e Pesquisa com ênfase na Pastoral da Juventude Latino Americana.
Plaforma Lattes http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4164300E1
E-mail: c.lucia2012@gmail.com

Referências Bibliográficas

ABDALA, Ernesto. "**O Espaço do trabalho: apresentação**". In *Encontro estadual de políticas públicas de juventude*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2003.

ABRAMO, Helena Wendel. **Retratos da Juventude Brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

DICK, Hilário. **Gritos Silenciados, mas evidentes: Jovens construindo juventude na História.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ERICKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FREIRE, P. (1980). **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2005). **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra.

GONZÁLEZ-QUEVEDO, Luís. **Projeto de Vida: amar e ser amado**. São Paulo: Loyola, 2001.

IBGE. Censo Demográfico

MURTA, Sheila Giardini. **Programa de Habilidades de Vida Para Adolescentes**: *Um Manual para Aplicação.* Goiânia: Porã Cultural, 2008.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. **Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações**. *Imaginario*, São Paulo, v.12, n.12, jun. 2006. Disponível em 02 nov. 2010.

ORTEGA, Francisco. **Das utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais.** In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de & EUGENIO, Fernanda (org). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

PENENGO, Horácio. **Discernir e Realizar o Projeto de Vida**. Publicação do Instituto Pablo VI, Montivideo, 2001.

ROCHA, Maria Cristina. **Juventude: apostando no presente**. *Imaginario*, São Paulo, v. 12, n. 12, jun. 2006. Disponível em 02 nov. 2010.

SERRÃO, Margarida & BALEEIRO Maria Clarice. **Aprendendo a Ser e a Conviver.** 2ª Ed. São Paulo: FTD, 1999.

SOARES, Maria Susana Arrosa. **O Acesso à educação superior e sua cobertura demográfica.** In: (coord). A educação superior no Brasil. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco, 2002.

TEIXEIRA, Carmem Lúcia (Org.). **Marcando História: Elementos para construir um Projeto de Vida**. São Paulo: CCJ, 2005. UFG.

WINNICOTT, Donald W. (1968**). Conceitos contemporâneos de desenvolvimento adolescente e suas implicações para a educação superior**. In: *O brincar e a realidade*. Trad. ABREU, José Otávio de Aguiar & NOBRE, Vanede. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (1970). Vivendo de modo criativo. In: *Tudo começa em casa*. Trad. Sandler, Paulo. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

A CULTURA GEOGRÁFICA DE JOVENS ESCOLARES

Izabella Peracini Bento – IESA/UFG[1]
e-mail: izabellaperacini@yahoo.com.br

RESUMO

A proposta de estudo apresentada neste trabalho faz parte da tese de doutoramento em fase de desenvolvimento, cujo tema é a mediação didática para a construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino-aprendizagem de jovens do ensino médio com o lugar. Essa pesquisa decorre do entendimento de que o conceito geográfico de "lugar", com base em uma perspectiva juvenil, nem sempre é considerado como elemento capaz de potencializar uma aproximação entre a realidade e o conhecimento mais sistematizado no ensino de Geografia. Nesse sentido, compreende-se a importância de que desvendar o processo de construção do conhecimento de jovens escolares, no que envolve o lugar na Geografia, pode ser uma interessante possibilidade de se entender a educação e a formação dos profissionais da educação e de se obter êxito no processo de ensino-aprendizagem desse conteúdo específico.

Palavras-Chave: Cultura; Geografia; Jovens; Escola; Ensino-Aprendizagem.

É relevante o entendimento de que a escola é um lugar de encontro de saberes produzidos por diferentes culturas que se fazem presentes nos diversos ambientes escolares como, por exemplo, na sala de aula, no recreio, na sala dos professores, na entrada e saída da escola. Com isso, podemos falar da cultura da escola, da cultura dos alunos, da cultura dos professores etc. Segundo Cavalcanti (2002, p. 72), "a Geografia Escolar é uma das mediações através das quais esse encontro e confronto se dão. A Geografia Escolar também é, no espaço escolar, um lugar de cultura".

Na Cultura Escolar, os agentes de ensino, no caso professores e alunos, possuem um papel ímpar, pois são portadores de um conjunto de crenças, valores e vivências bem diferenciados. São pessoas de distintos meios sociais, que se encontram na escola, misturando todas as características culturais na construção de saberes. Nas palavras de Cavalcanti (2002, p. 74-75),

> a escola não é uma agência homogênea, pois que nela convivem valores, conhecimentos, modos de pensar e linguagens que trazem a marca da diversidade. Essa heterogeneidade permite o encontro – de diferentes práticas e pensamentos – e o confronto de saberes, o confronto do verbalismo com o simbolismo, do real congelado com o próprio real, do formalismo com o informal, o universal e o racional com o particular. É nessa heterogeneidade da cultura da escola que está a possibilidade de o professor operar no sentido de sua reconstrução, no sentido de potencializar seu papel de intermediação.

A escola, o professor, o aluno são sem dúvida construtores de cultura, pois fazem parte do território cultural da humanidade e possuem no ambiente escolar uma oportunidade única de fazer cultura. Segundo Forquin (1993, p. 167), a escola é um mundo social, com características de vida próprias, com seus próprios ritmos, ritos, linguagem, imaginário, com "[...] seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos".

É nesse contexto escolar contemporâneo que se busca um entendimento que envolva os jovens e suas práticas espaciais cotidianas, a partir do desafio diante dos motivos ou da falta deles no processo de ensino e aprendizagem. Com base nessa problemática, objetiva-se discutir alguns aspectos que podem ser analisados pelo enfoque da Geografia, como a espacialidade construída por sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino. Com isso, é possível se produzir um entendimento do processo de ensino-aprendizagem, considerando possíveis aproximações entre professores e alunos e envolvendo a cultura geográfica destes. Sustentando essa discussão, ressaltam-se as contribuições de alguns teóricos e obras que são importantes para a temática, como: Catani e Gilioli (2008); Almeida e Eugenio (2006); Cavalcanti (2002, 2004, 2011b, 2012), entre outros.

Entende-se aqui a importância de o professor conhecer seus alunos e realizar um trabalho docente, considerando sua diversidade na busca de um ensino que centre suas ações em uma aprendizagem significativa a eles, tendo como ponto de partida o conhecimento destes alunos. Destacam-se a possibilidade e a necessidade de, no ensino, se atentar para as diferentes experiências de vida dos alunos, conforme as orientações apresentadas no início do capítulo, sabendo-se das múltiplas explicações para essas experiências (etnia, raça, gênero). É preciso investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida do jovem, em sua realidade imediata, em sua diversidade.

Parte-se do pressuposto de que, antes de tudo, vale conhecer esses jovens e suas práticas espaciais, como vivem em seu lugar, em seu cotidiano, em seu bairro, em sua cidade. Faz-se necessário, então, compreender mais amplamente a cultura do jovem no contexto brasileiro, produzindo um entendimento mais apurado sobre as questões que envolvem essa temática e a formação de um conceito mais amplo e "livre" de estereótipos da juventude. É importante que os professores não se baseiem em rótulos, com base em ideias pré-estabelecidas.

Partindo de recentes pesquisas realizadas por Cavalcanti (2004, 2011b, 2012), pode-se considerar que a preocupação com os jovens não é um assunto atual. Há muito tempo se pensa a problemática da juventude na Psicologia, na Sociologia, todavia, diante da complexidade do mundo contemporâneo, é possível se incluir essa discussão, também, na ciência geográfica. Novos elementos estão sendo inseridos na sociedade contemporânea, elementos que têm modificado as funções da escola e do ensino de Geografia. Parte desse fato a preocupação em se compreender as culturas

juvenis, as complexas redes de identificação formadas pelos jovens, atribuindo a essas culturas aspectos singulares, diferentemente de um tradicional discurso hegemônico que considerava os jovens como um todo estereotipado, rotulado.

Busca-se, aqui, entender os jovens do ponto de vista geográfico, pensando os significados criados por eles cotidianamente em suas práticas espaciais, ao construírem suas identidades em tempos e lugares específicos. Pode-se afirmar, de acordo com as argumentações de Cavalcanti (2011b), que os jovens, por meio de suas práticas sociais, constituem territórios, categoria de análise muito representativa nos estudos geográficos, uma vez que está vinculada às relações de poder, demonstrando a produção de identidades e lugares no controle de determinado espaço. Nessa linha de pensamento, Michel Foucault (2010, p. 180) atesta que "território é, sem dúvida, uma noção geográfica, mas é em primeiro lugar uma noção jurídico-política: o que é controlado por um certo tipo de poder". Essa consideração justifica o fato de a Geografia estar no cerne das ocupações desse filósofo, bem como as ideologias e as estratégias do espaço. Essa temática é muito pertinente aos diferentes estudos que circundam essa ciência, principalmente quando se considera que cada jovem ou cidadãos em geral possuem uma Geografia própria, que envolve um conhecimento espacial. São pessoas em busca de uma identificação, ou significação, que produzem uma geografia que pode ser incluída no conjunto curricular.

Essa prática espacial dos jovens na cidade tem um sentido de fazer valer suas verdades e suas escolhas, sendo esta uma forma de contestação aos valores da sociedade instituída, expressa fortemente pela família e pela escola. Para a Geografia, as práticas cotidianas dos jovens potencializam os estudos espaciais. Ao se estudar os temas geográficos, é relevante debater com os alunos seus conceitos e suas informações sobre os lugares, os territórios que eles formam, os valores e as regras que formam nesse território e que os garantem, a paisagem que inscrevem na cidade. Sendo assim, é um desafio para os professores entender seus alunos, compreendê-los como segmento social – as juventudes – ao mesmo tempo compreendendo a multiplicidade de expressões e manifestações dessa geração. Manter o jovem na escola não é o suficiente, é necessário que este cenário faça-o vivenciar seu processo de identificação, reconhecendo as vinculações da sua espacialidade de forma a relacioná-la com o currículo escolar, com os conteúdos das disciplinas, da Geografia, com o cotidiano da sala de aula e com o universo escolar.

Em 2011, Cavalcanti e alguns pesquisadores, realizaram uma investigação sobre o estado da arte da temática *Juventudes e Cidade* nos Programas de Pós-Graduação em Geografia[2], reconhecidos e recomendados pela CAPES em 2009, e nas revistas e periódicos de Geografia no Brasil, no período de 2005 a 2010. Nessa pesquisa, buscaram ilustrar um pouco do que vem sendo discutido sobre essa temática emergente na Geografia. O quadro a seguir relaciona os autores, os títulos dos trabalhos, o nível, o ano de defesa, bem como a instituição de ensino superior à qual estão vinculados os Programas de Pós-Graduação.

QUADRO 1: Relação de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-graduação em Geografia com a Temática "Juventudes e Cidades" (2005 – 2010).

Autor	Título	Nível	Defesa (Ano)	Instituição
1 ABREU, Renato de Paula.	As (im)possibilidades de irrupção de necessidades radicais na periferia por meio do trabalho com jovens dos programas Fica Vivo e Agente Jovem. Estudo de caso: Conjunto Taquaril	Mestrado	2008	UFMG
2 ÁVILA, Luciene Leão.	A dimensão espacial da violência contra a criança e o adolescente em Belo Horizonte	Mestrado	2007	PUC-MG
3 CASSAB, Clarice.	(Re)construir utopias: jovem, cidade e política	Doutorado	2009c	UFF
4 CARDOSO, Cristiane.	Do espaço concebido ao espaço vivido: um estudo de caso sobre as representações espaciais e identidades na Favela da Maré, RJ	Doutorado	2007	UFF
5 FERNANDES, Yara Valverde.	Violência, medo e estigma: efeitos sócio-espaciais da "atualização" do "mito da marginalidade" no Rio de Janeiro	Doutorado	2009	UFRJ
6 GIL, Maria da Penha Caetano de.	As territorialidades de crianças e adolescentes nas ruas do Rio de Janeiro	Doutorado	2007	UFF
7 LEMOS, Julieta Conceição Marques.	Os jovens de uma escola da periferia de porto alegre: contradições entre o viver e o aprender	Mestrado	2005	UFRGS
8 LIMA, Roberto Teixeira de.	Percepção e cognição de problemas urbanos por adolescentes de Joanópolis (SP)	Doutorado	2008	UNESP/RC
9 MASSON, José Renato.	Pichadores de rua, territorialidades urbanas em conflito: territórios (in)divisíveis de Goiânia	Mestrado	2005	UFG
10 MESQUITA, Maria Elizabeth Alves.	Moto clubes de Goiânia-Goiás: formadores de territórios e territorialidades urbanas	Mestrado	2008	UFG
11 NETO, Fernanda Borges.	A Geografia escolar do aluno EJA: caminhos para uma prática de ensino	Mestrado	2008	UFU
12 OLIVEIRA, Denilson Araújo de.	Territorialidades no mundo globalizado: outras leituras de cidade a partir da cultura Hip Hop na metrópole carioca.	Mestrado	2006	UFF
13 OLIVEIRA, Paulo Henrique Lima de.	Pobreza material, juventude, disciplina e sonhos: a utopia urbana em questão. Estudo sobre a "Cidade dos Meninos" em Ribeirão das Neves/MG	Mestrado	2007	UFU
14 RODRIGUES, Glauco Bruce.	Geografias insurgentes: um olhar libertário sobre a produção do espaço urbano através das práticas do movimento Hip Hop	Mestrado	2005	UFRJ

Autor	Título	Nível	Defesa (Ano)	Instituição
15 SANTOS, Eliete Moreira dos.	O jovem e a cidade: um estudo sobre alunos universitários e migrantes em Goiânia	Mestrado	2007	UFG
16 SILVA, Leandro Riente da.	Geograf(it)ando: a territorialidade dos grafiteiros na cidade do Rio de Janeiro	Mestrado	2006	UFF
17 SOARES, Marcus Rosa.	MAL-ESTAR NA CIDADE - Ordem e contra-ordem sócio-espacial na cultura do amedrontamento	Doutorado	2010	UFF
18 TURRA NETO, Nécio.	Múltiplas trajetórias juvenis em Guarapuava: territórios e redes de sociabilidade	Doutorado	2008	UNESP/PP
19 VASCONCELOS, Tiago Santos.	Entre territórios do cárcere, de contenção e lugares de vida: uma Microgeografia	Mestrado	2010	PUC-Rio

Conforme o levantamento de teses e dissertações defendidas no período pesquisado, houve apenas 19 trabalhos que abordaram essa temática de forma direta ou indireta. Destes, 7 eram teses de Doutorado e outros 12, dissertações de Mestrado. As instituições que mais contribuíram com estudos sobre essa temática foram, respectivamente, a Universidade Federal Fluminense (UFF), com 6 trabalhos; a Universidade Federal de Goiás (UFG), com 3; a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) com 2 pesquisas cada uma. As demais instituições apresentaram apenas 1 estudo relacionado à temática das Juventudes.

Pela análise dos trabalhos pesquisados, verificou-se que os principais temas abordados na Geografia em relação às Juventudes e Cidades podem ser divididos em quatro grandes linhas, a saber:

1) Culturas Juvenis: foram encontrados 6 trabalhos (MASSON, 2005; MESQUITA, 2008; OLIVEIRA, 2006; RODRIGUES, 2005; SILVA, 2006; TURRA NETO, 2008), que abordam a questão das culturas representativas dos jovens, tais como o Hip Hop, o Punk, o grafite, a pichação, os moto-clubes etc. Esses trabalhos procuram analisar principalmente a construção de territórios e de territorialidades desses jovens pela cidade a partir de suas expressões culturais.

2) Ensino de Geografia e Cidadania: foram encontradas 4 pesquisas nessa linha temática (LEMOS, 2005; LIMA, 2008; NETO, 2008; SANTOS, 2007), que dizem respeito ao jovem enquanto estudante, sua percepção acerca da cidade na qual vive, a relação do processo ensino-aprendizagem e a formação de sua cidadania.

3) Espaço (Intra)Urbano: os 7 estudos (ÁVILA, 2007; CARDOSO, 2007; FERNANDES, 2009; OLIVEIRA, 2007; SOARES, 2010; VASCONCELOS, 2010) que se encaixam nessa abordagem se caracterizam por discutir como os problemas e fenômenos urbanos atuais, como: a segregação, os movimentos sociais, a violência, a metropolização, as práticas espaciais, entre outros, afetam os jovens (principalmente os das classes populares) em sua relação (simbólica e material) com a cidade e seus lugares, bem como o desenvolvimento de suas práticas espaciais cotidianas e de suas territorialidades.

4) Políticas Públicas: nessa linha, foram encontrados 2 estudos (ABREU, 2008; CASSAB, 2009) que procuraram analisar criticamente as contribuições (negativas e positivas) das políticas públicas voltadas para o jovem e sua (in)capacidade de propiciar o direito à cidade.

Apesar da relevância dos estudos listados, ainda assim, trata-se de um tema emergente que possui pouca representatividade na pesquisa acadêmica brasileira em Geografia. Nessa ciência, há ainda uma lacuna evidente de contribuição a ser dada à ampliação do entendimento e do conhecimento das espacialidades dos jovens. As juventudes, em sua relação com a cidade, desenvolvem práticas espaciais que são importantes para a produção do espaço urbano, para a caracterização dos lugares da cidade e para o ensino de Geografia. O entendimento, a compreensão e o significado que os jovens atribuem à cidade na qual vivem, bem como sua circulação, construção de redes de sociabilidade, estabelecimentos de territórios, podem ser potencializadores para o ensino de Geografia. Trata-se de uma maneira eficaz de se trabalhar o conteúdo a partir daquilo que motiva o jovem e causa interesse nas aulas: as suas próprias práticas espaciais na relação com seu lugar.

É possível, nas aulas de Geografia realizar uma leitura geográfica do espaço urbano e da cidade a partir dos processos espaciais juvenis, que estão fortemente presentes nas escolas. Contudo, é preciso ressaltar que há alguns pesquisadores que têm se destacado, ainda que recentemente, no contexto da ciência geográfica, por investigar e contribuir para o entendimento das espacialidades juvenis na cidade, são eles: Cavalcanti (2004, 2011b, 2012); Turra Neto (2008, 2009, 2010) e Cassab (2009). Ainda que estes pesquisadores priorizem aspectos diferenciados, mas não excludentes, eles têm sido precursores dessa temática, seja por meio de uma produção própria acerca das juventudes, pela constituição de grupos de estudos e pesquisas sobre os jovens e a cidade, ou da orientação de pesquisas em relação a esse tema (na graduação e/ou na Pós–Graduação em Geografia).

O quadro seguinte apresenta uma relação dos artigos publicados em revistas e periódicos de Geografia vinculados a essa temática e indica a contribuição desses autores.

QUADRO 2: Relação de Artigos de Revistas e Periódicos de Geografia com a Temática "Juventudes e Cidade" (2005 – 2010).

Autor	Título	Revista	Ano de Publicação
1 CAVALCANTI, Lana de Souza.	Cidade, cidadania e cultura urbana: espaços públicos como espaço de cidadania de jovens em áreas urbanas de Goiânia	*Ciência Geográfica*	2004
2 CAVALCANTI, Lana de Souza.	Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares	*Revista Geográfica de América Central*	2011c
4 TURRA NETO, Nécio; FERREIRA, Sandra Cristina.	Das correntes de Prometeu a sociedade do não-trabalho? Reflexões sobre a centralidade do trabalho a partir da juventude	*Libertas*	2007
3 CASSAB, Clarice.	Trabalho de Campo pela Rua XV de Novembro: desvendando a sociabilidade juvenil em Guarapuava – PR	*Formação*	2007
5 CASSAB, Clarice.	Como um fantasma sob a neblina... Os jovens, a cidade e a política	*Caminhos de Geografia*	2009a
6 CASSAB, Clarice.	Imagens e representações do jovem e da juventude: considerações sobre Juiz de Fora nos Trilhos da Paz	*Libertas*	2009b
7 TEODORO, Tânia Bastista.	O ensino da geografia e os jovens em situação de risco social: "por uma Geografia cidadã"	*Terra Livre*	2009
8 CASSAB, Clarice.	A cidade como espaço público: uma interpretação pautada na fala dos jovens	*Mercator*	2010a
9 CASSAB, Clarice.	Os jovens e a cidade: relações e representações	*Geografia*	2010b
10 TURRA NETO, Nécio.	Punk e hip-hop como movimentos sociais?	*Cidades*	2010
11 TURRA NETO, Nécio.	Punk e hip-hop na cidade: territórios e redes de sociabilidade	*Cidades*	2009

A análise dos trabalhos publicados em periódicos também aponta para um pequeno percentual de publicações que envolvem a temática juventude no contexto das produções acadêmicas em Geografia. Foram listadas apenas 11 publicações que discutem aspectos, como: a relação do jovem com a cidade, o jovem e o ensino de Geografia, a relação entre trabalho e juventude, elementos da cultura juvenil.

Diante dessa ilustração, em que traçamos o que está sendo pesquisado na área, vale ressaltar a importância dessa investigação, que visa contribuir com a discussão sobre juventude, principalmente, no que se refere à educação e ao ensino de Geografia. Afinal, tem-se como objetivo compreender a cultura geográfica de jovens do Ensino Médio em Goiânia. Busca-se, aqui, elencar aspectos próprios de uma cultura geográfica imbricada na condição de ser jovem, para promover ou potencializar uma mediação didática eficaz no processo de construção do conhecimento por parte do aluno.

É possível que o conhecimento da cultura geográfica de jovens escolares possa nos apresentar elementos para entender de que modo o lugar do jovem contribui para uma mediação didática desejável ao processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Para isso, é preciso conhecer o que representa o lugar para o aluno, qual significado ele dá ao seu lugar na cidade, existe uma relação identitária, de pertencimento, de referencial concreto imediato? Ou será que existe uma relação de negação com seu lugar de vivência, um estranhamento?

---

[1] Nota Biográfica: Izabella Peracini Bento, bacharel e licenciada em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente, professora do Curso de Licenciatura em Geografia e estudante de doutorado do Instituto de Estudos Sócioambientais da Universidade Federal de Goiás. Link para cv lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4717226D6

[2] Cabe esclarecer que foram pesquisados apenas os Programas de Pós-Graduação em Geografia, nos quais as teses e dissertações defendidas entre 2005 e 2010 estavam disponíveis na página do próprio programa. Aqueles que não dispunham desse recurso não estão incluídos no levantamento da pesquisa.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. I. M. de; EUGENIO, F. Culturas jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R. de S. P. Culturas juvenis: múltiplos olhares. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CASSAB, C. **(Re)construir utopias: jovem, cidade e política**. 228 f, 2009c. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências/Departamento de Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

CAVALCANTI, L. S. Cidade, cidadania e cultura urbana: espaços públicos enquanto espaço de cidadania de jovens em áreas urbanas de Goiânia. **Ciência geográfica**. Bauru: AGB, Ano X, V. 10, N. 2, p.151-156, 2004.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

_____. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia? In: CALLAI, H. C. Educação geográfica: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

_____. Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. Revista Geográfica de América Central. V. 2, n. 47E, 2011c. Disponível em: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2900>. Acesso em: 2 mai. 2012.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 205 p.

FOUCAULT, M. Perguntas a Michel Foucault sobre Geografia (1976). In: _____. **Estratégia, poder-saber**. 2. ed. Ditos e escritos IV. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

TURRA NETO, N. **Múltiplas trajetórias juvenis em Guarapuava:** territórios e redes de sociabilidade. 526 f. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente-SP, 2008.

JOVENS CALOUROS X ADULTOS VETERANOS E SUAS VICISSITUDES

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho – UCB[1]
nicomedes@gmail.com
Denise Maria Soares Lima – UCB[2]
advdenise@yahoo.com.br

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos, EJA, é destinada àqueles indivíduos que não tiveram acesso aos estudos ou deram continuidade a esses na idade própria (BRASIL, 2010, 2011). Aliado a isso, há um crescimento do número de adolescentes nesta modalidade de ensino, dado relevante e preocupante, já que esses estudantes mais jovens ingressam em um espaço estudantil com construções e perfis distintos em razão das gerações que ali coexistem. Assim, este estudo tem como objetivo geral refletir o comportamento adotado por estudantes de 15 até 18 anos da EJA. À luz da obra *Estabelecidos e outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000), e, tomando-se por base as noções elaboradas pelo referido autor, examina-se como transcorrem os conflitos geracionais na citada modalidade a fim de refletir sobre as relações assimétricas decorrentes desse convívio e sobre a disparidade entre as expectativas de cada uma das gerações neste espaço estabelecidas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Conflitos geracionais. Territórios.

Introdução

O Estatuto da Criança e do Adolescente considera adolescente o indivíduo entre doze e dezoito anos de idade (artigo 2º, BRASIL, 2003). Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a idade mínima de 15 anos para o ingresso na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino fundamental, e a partir de 18 anos no ensino médio dessa modalidade (artigo 38, § 1º, incisos I e II, BRASIL, 2011).

Ao mesmo tempo, publicações com base nos Censos Escolares indicam um crescimento significativo da população de jovens entre 15 a 17 anos na EJA (CORTI AT AL, 2011). Segundo Dayrell, Nogueira e Miranda (2011), esses indicadores, além de refletirem o fracasso da escola regular trazem, para o interior da EJA, estudantes que têm peculiaridades, muitas vezes, distintas das experiências dos adultos.

Diante dessas proposições, este estudo busca refletir sobre o ingresso de adolescentes na (EJA). No recorte etário deste artigo, ou seja, a partir de 15 até 18 anos incompletos, busca-se compreender como os grupos adolescentes interagem no espaço escolar e compõem uma unidade entre os que pertencem a um mesmo grupo em detrimento a outro grupo considerado adulto. Assim, à *luz da obra Estabelecidos e*

outsiders (ELIAS; SCOTSON, 2000), que demonstra as tensões decorrentes de relações assimétricas, examina-se a como a questão geracional compõe um elemento que define e mantém alguns sujeitos e grupos como *outsiders.*

Com base na referida obra e em pesquisa bibliográfica, inicialmente, contextualiza-se a EJA, a partir da Constituição Federal de 1988 e estudam-se os conceitos de alteridade, preconceito e discriminação. Em seguida, pretende-se compreender como o adolescente conquista, legitima e valida esse ambiente acadêmico e estabelecer considerações como a escola se constitui em um território de disputa de hegemonia no interior da instituição e quais possíveis orientações políticas para o tratamento dessa questão.

Contextualizando a EJA

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 disciplina sobre a educação de jovens e adultos e institui garantias para a efetivação da educação como dever do Estado e da família ao assegurar o direito à educação como direito social e direito de todos. E, entre outros dispositivos acrescenta que a educação básica obrigatória e gratuita será assegurada, inclusive, para todos que não tiveram acesso a ela na idade própria (artigos 205, 208, inciso I) e determina competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2010). Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ratifica, no artigo quarto, a orientação constitucional, reafirmando que o dever do Estado será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria (BRASIL, 2011). E adiante, ressalva

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
> § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
> § 3o A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei n. 11.741, de 2008).

De maneira que o Brasil, ao formalmente instituir o Estado Democrático de Direito e reconhecer os direitos da pessoa humana, impõe ao Estado uma série de ações e medidas para garantir esses direitos e cumprir obrigações assumidas internacionalmente.

Na década de 90, do século passado, segundo Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura publicação em documento intitulado *Educação*

de jovens e adultos: lições da prática (UNESCO, 2008), a EJA não correspondeu às expectativas propostas pelo texto constitucional dado que a reforma do Estado brasileiro e as consequentes restrições econômicas, voltadas para orientações neoliberais, deram prioridade ao ensino fundamental de crianças e jovens, relegando a educação voltada para jovens e adultos.

No período tratado, em face da negligência governamental em relação à educação de jovens e adultos, vários segmentos sociais se reúnem com o intuito de organizar um local para troca de experiências e construção de parcerias. De forma que, inicialmente, no Rio de Janeiro, e, posteriormente, em todo o Brasil, os Fóruns de EJA são instituídos, constituindo-se como um espaço em prol da educação de jovens e adultos. Neste sentido, anota-se:

> O crescimento dos Fóruns nacionalmente e sua expressão nacional pelos ENEJAs, tornou o MEC um interlocutor privilegiado, com o qual os Fóruns vêm travando parcerias e contribuindo na formulação e efetivação de ações na área. A legitimidade dos Fóruns vem sendo reconhecida em muitos espaços, especialmente representados pela ocupação de um lugar na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA, assim como em um colegiado de representantes com o qual o Ministério tem dialogado permanentemente (Fórum EJA Brasil, 2012).

Nesse aspecto, pode-se afirmar que a EJA, a partir da configuração desses espaços de discussão (fóruns, encontros e conferências) encontrou, nesses modos de participação, fortes aliados para pensar e fazer a sua prática pedagógica. O resultado desses debates oriundos dos diversos segmentos envolvidos repercute e conduz a reflexão sobre o conceito de EJA.

Neste sentido, Freire (2001) pontua que a escola nem é espaço para formulações prontas nem lugar de punições; ensina que o conhecimento deve ser produzido coletivamente, considerando as particularidades e necessidades de cada um, possibilitando a pessoa "ser sujeito de sua própria história".

Ou seja, ao reconhecer a necessidade de ampliação dos espaços escolares para a escolarização de jovens e adultos, a escola também deve acolher esses sujeitos de modo diferenciado, respeitando-lhes e dando lugar a suas vozes. Nesse âmbito, segundo o referido autor, a escola assume papel político, local onde se processa a transformação da realidade. Contudo, para tal intento, não se pode desconsiderar a importância da formação do professor, já que para o exercício do magistério com jovens e adultos, há necessidade de um conjunto formativo específico do profissional – escolhas de conteúdo e metodologias, por exemplo – cuja complexidade não será tratada aqui. Ainda assim, é imprescindível reforçar a importância do professor como aliado ao processo educativo para agir na história do aluno que não estudou na idade própria.

Conceituando o tema

Os sujeitos da EJA representam a diversidade e desigualdade de tratamento que lhes foram e são prestados ao longo da vida. Em razão disso, garantir o acesso do jovem e adulto à educação, é principalmente investir em sua permanência na escola, por meio de políticas públicas educacionais que possibilitem uma mudança ou nova arquitetura do "modelo de desenvolvimento econômico capitalista que constrangeu direitos e os expropriou, historicamente, a humanidade de milhões de crianças, jovens, adultos, negros e índios no país" (ALVARENGA, 2007, p.26).

Nesse contexto, muitos sujeitos da EJA são vítimas de preconceito e discriminação. No que concerne às relações geracionais existentes na escola, para os objetivos do presente estudo, vale compreender alguns conceitos, principalmente: alteridade, preconceito e discriminação.

Frei Betto (2012), assim, define alteridade:

> É ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem. A nossa tendência é colonizar o outro, ou partir do princípio de que eu sei e ensino para ele. Ele não sabe. Eu sei melhor e sei mais do que ele.

Neste sentido, para o autor, os conflitos estão explicitamente relacionados à capacidade de aprender o outro, ou seja, colocar-se no lugar do outro, sem apropriar-se do seu lugar. Nessa concepção, nenhuma das partes envolvidas "perde" a sua referência, e, ao mesmo tempo, nenhuma se sobrepõe a outra.

Já, o preconceito, em manual titulado *Brasil, gênero e raça*, é definido como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos (BRASIL, 1998, p. 14). Por sua vez, Aurélio (2011) explica que preconceito é palavra derivada do latim (*praecomceptu*) que significa conceito ou opiniões pré-formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento de fatos. Na aparência dos conceitos descritos, o preconceito se dá de modo subjetivo por precocidade e ignorância.

No entanto, adverte Santos I. (1999) que a predisposição negativa em relação ao indivíduo ou grupo rejeitado baseia-se em uma comparação que coloca a pessoa preconceituosa como referência positiva, violando, simultaneamente, três normas básicas: a da racionalidade, a da afeição humana e a da justiça. Em apontamentos sobre o preconceito racial, Bento (2006) identifica o estereótipo como uma base importante do preconceito cuja reprodução é um círculo vicioso na medida em que as pessoas, mediante práticas preconceituosas, fomentam uma sociedade preconceituosa e racista, que forma novas pessoas racistas. Ao mesmo tempo, afirma que o estereótipo funciona como garantia e manutenção do *status quo*.

Essas predisposições, que definem o preconceito, quando exteriorizadas por quaisquer meios ou quando incitam ações que promovam desigualdades entre indivíduos ou grupos em razão de qualquer fator que os diferencie dos demais, ao serem postas em prática, violam direitos fundamentais e assumem a forma de discriminação. De modo que a discriminação é manifesta, implicando sempre uma conduta (comissiva ou omissa). Santos I. (1999) orienta ainda que discriminação e preconceito possuem agentes e pontos de vista distintos, já que a discriminação é analisada sob o enfoque do receptor, ou seja, do discriminado, vítima de indivíduos ou de instituições; ao passo que o preconceito é avaliado sob a ótica do portador e somente é por esse cometido.

Preconceito, território e territorialidade

Ao longo da história da escolarização de jovens e adultos, a EJA, atualmente como é conhecida, surge como alternativa, amparada por lei, para se recolocar o sujeito no ambiente escolar de forma que o mesmo possa se sentir capaz de reintegrar a sociedade em um menor período temporal. Assim, um aluno matriculado na educação básica conclui, no mínimo, em quatro anos o ensino fundamental, nos anos finais (artigo 32, BRASIL, 2011), enquanto na EJA o mesmo indivíduo leva apenas a metade desse tempo para concluir o segundo segmento (nomeação dada aos anos finais do ensino fundamental, nesta modalidade), ou seja, dois anos.

Com o passar do tempo, o perfil do alunado na EJA foi-se modificando. Há alguns anos se via turmas cheias de pessoas que já estavam sem estudar há dez, vinte, trinta anos ou mais, ou seja, a maioria dos ingressantes nesta modalidade era indivíduos que tinham deixado os estudos de lado por algum motivo e que não tinham mais lugar no ensino regular; hoje, é possível identificar um grande número de jovens, em sua maioria entre 15 a 24 anos, nesse espaço, dividindo-o com outros adultos. Observou-se que com o surgimento desse êxodo dos jovens do ensino regular do turno diurno para a EJA, principalmente no turno noturno, na maioria das cidades do Brasil, a dinâmica da EJA foi alterada de modo significativo. E, nesse contexto, se instalou uma disputa por um território que se arrasta e se agrava.

As tensões causadas, principalmente por questões de espaço, quer esse fosse literal, quer fosse simbólico, resultaram em um conflito que carrega consigo dois lados um positivo e um negativo (Simmel, 1983). Para Simmel (1983, p.123), “o conflito é a negação da unidade”. Sendo assim, esse território de disputa entre veteranos e calouros, adultos e jovens, tende a ser uma representação de um todo, são indivíduos que dividem o mesmo espaço, têm praticamente os mesmos objetivos, mas esbarram em suas diferenças para conseguirem conviver pacificamente.

Esse ambiente encontrado na EJA é semelhante ao encontrado por Elias e Scotson na cidade fictícia de Winston Parva. Vale ressaltar que alguns elementos que

serão analisados neste trabalho levam em consideração essa experiência dos autores no livro *Estabelecidos e outsiders*.

Retomando nosso objeto de estudo, podemos ainda salientar que, nessa relação, o aluno considerado jovem representa o papel de alguém que chega, ou de um estrangeiro como o mencionado por Simmel em seu ensaio *O estrangeiro*. Esse aluno "estrangeiro" carrega consigo a capacidade de tanto se aproximar como se afastar, de se envolver e de demonstrar indiferença em duas relações com a pessoa visitada (SIMMEL, 1983). Essa versatilidade dá a esse aluno a capacidade de transformar o ambiente por sua visão privilegiada do contexto, afinal, ele é alguém que chega e observa um cenário que já está organizado. Pode-se ainda ressaltar que por ser uma pessoa nova e ter uma visão diferenciada do grupo que ele está adentrando, o mesmo pode ligar-se "de modo igualmente fácil com todos os tipos de pessoas, além das que são membros do grupo" (SIMMEL 1983, p. 186).

Levando-se em consideração o exposto, a relação entre jovens e adultos pode-se dar de forma amigável ou de forma litigiosa, mas, em algumas situações, pode-se ter uma convivência "forçada" de parte a parte, essa relação é descrita por Pires (2011) dessa forma:

> Os indivíduos nesse contexto, não apenas optariam por construir, mas também seriam levados a estabelecer vínculos ao entrarem em contato, mesmo que provisoriamente e de forma voluntária, com desconhecidos e pessoas que não fazem parte de seus ciclos sociais e laços de conhecimento mais estáveis e permanentes (PIRES, 2011, p. 109).

Estabelecidos esses laços, que se pode dizer, até certo ponto, convenientes, inicia-se uma relação com laços fracos, sendo assim, sujeita à ruptura por questões mínimas. Assim, os jovens, ao entrarem no território dos adultos, na EJA encontram uma estrutura de grupo já estabelecida, onde se têm regras e essas determinam as relações, as sociabilidades naquela ambiente (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Durante algum tempo, os jovens eram em menor número nas salas da EJA, mas, como já mencionado, houve um aumento significativo desse público na Educação de Jovens e Adultos nos últimos anos, fazendo com que esses jovens se organizassem e, nos dias de hoje em alguns municípios, formem o maior contingente dessa modalidade de ensino. Esse aumento considerável no número de jovens tem refletido nas relações de poder envolvendo os mais jovens e os mais velhos, relação essa que motivou esta pesquisa em andamento. As sociabilidades, os conflitos e a disputa acirrada por prestígio e território por muitas vezes alteram a dinâmica da sala de aula e tendem a se alastrar por toda a escola.

É certo que os mais antigos tendem a ter uma dinâmica diferente dos jovens, e isso tem se refletido em uma das maiores causas de problemas e choques culturais nas salas de aula, respeitar o outro tem sido deixado de lado. Pelo exposto, faz-se

necessário analisar essa relação e como ela é vivenciada em cada um dos grupos, tanto no dos jovens quanto no dos adultos.

Eja: um território em conflito

Para entender melhor como funciona essa situação, toma-se como exemplo um pequeno condomínio que tenha oito apartamentos, onde não há garagens. Nesse condomínio residem seis famílias ocupando seis apartamentos, logo dois estão vagos. Com o passar do tempo esses dois últimos apartamentos são ocupados. Após alguns meses, o proprietário predial resolve adquirir um terreno ao lado do referido condomínio, posteriormente, transformando-o em garagens para atender a demanda dos seus condôminos.

Dentre os oito apartamentos somente seis contarão com garagens cobertas e dois com garagens sem proteção. Logo em seguida, após a conclusão da reforma – que que culminará com a entrega das garagens – o dono resolve distribuir as vagas: as cobertas e as descobertas. Os mais novos condôminos propõem que a distribuição seja realizada por sorteio, acreditando que, dessa forma, os direitos de todos seriam respeitados na partilha das vagas. Quando um representante do grupo sugere ao proprietário que as vagas cobertas sejam dadas aos condôminos mais antigos e que as sem cobertura sejam dadas aos recém-chegados, cria-se uma grande tensão entre as partes.

Na situação exposta, os mais antigos por exercerem um elevado domínio conseguiram fazer valer a sua opinião por terem um poder de coesão maior que o dos novatos, enfatizando, assim, uma relação de superioridade. Essa relação foi descrita por Elias e Scotson (2000) como a dominação dos melhores:

> Os grupos mais poderosos, na totalidade desses casos, veem-se como pessoas “melhores” dotadas de uma espécie de carisma grupal, de uma virtude específica que é compartilhada por todos os seus membros e que falta aos outros. Mas ainda, em todos esses casos, os indivíduos “superiores” podem fazer com que os próprios indivíduos inferiores se sintam, eles mesmos, carentes de virtudes – julgando-se humanamente inferiores (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20).

Nessa mesma perspectiva, observa-se a relação dos adultos com relação aos veteranos, e de quão complexa a mesma pode ser. Na maioria das vezes, os veteranos veem os calouros como pessoas que não aceitam as regras e por isso tendem a desenvolver atitudes anômicas buscando chamar atenção, atenção essa que pode significar a sua saída do gueto, ou seja, a projeção mesmo na sua condição de calouro.

Os veteranos terminam desenvolvendo com o tempo instrumentos de regulação nessa relação, o que serve para preservar sua unidade e posição privilegiada perante os mais novos. Legitimar essa posição pode ser um processo que envolva demonstração de poder perante o grupo tido mais fraco ou inferior. Esses elementos podem ser muito variados e vão desde a estigmatizacão dos calouros, passam pela

exclusão e chegam até o uso do seu carisma grupal para conseguir perante a direção da escola um controle mais rigoroso em relação aos mais jovens. Esses mecanismos que culminam com o fortalecimento da identidade são assim descritos:

> A exclusão e a estigmatização dos outsiders pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 22).

Pode parecer antagônico dizer que os indivíduos devem se opor para que possam formar um grupo, mas, quanto a isso, Simmel (1983, p. 56) nos diz que "os indivíduos têm necessidade de se oporem para permanecer unidos" e afirma que "essa oposição pode manifestar-se igualmente ou pelo contraste que apresentam as fases sucessivas de suas relações" (SIMMEL, 1983, p. 56).

Assim, ser sociável permite um indivíduo transitar entre os vários níveis de uma relação (Simmel, 2006, p. 70) permitindo que o indivíduo se mova de um polo ao outro com extrema facilidade. Contudo, um *outsider* dificilmente conseguirá chegar ao mesmo nível de um estabelecido, por mais que ele tente por seus meios se igualar aos do grupo mais forte. Nessa perspectiva, por mais que um calouro tente conseguir alguns direitos que são privilégios conquistados pelos mais velhos, ele pouco tem chance de lograr êxito. O contato entre pessoas de grupos diferentes tendem a rebaixar o membro do grupo mais antigo, ou seja, o membro do grupo mais antigo tende a ficar sujeito a um rebaixamento perante seu grupo por estar em associação com uma pessoa que não faz parte do grupo. Assim, passa a ser considerada uma pessoa que não respeita à leis descritas pelo grupo, sendo assim, "contaminada". A isso os autores chamam de "infecção anômica" (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Essas relações de tensão entre opostos podem resultar em um equilíbrio ao final do processo, mas isso termina não sendo uma regra estabelecida. A ausência de conflito também pode ser prejudicial para o grupo como explica Simmel:

> O desaparecimento de energias de repulsão (e isoladamente consideradas, de destruição) não resulta sempre em absoluto, numa vida social mais rica e plena (assim como o desaparecimento de responsabilidades não resulta em maior propriedade), mas num fenômeno tão diferente e irrealizável quanto se um grupo fosse privado das forças de cooperação, afeição, ajuda mútua e convergência de interesses (SIMMEL, 1983, p. 127).

Trabalhar nos envolvidos, no senso de cooperação mútua e em como se pode, por meio das diferenças, encontrar pontos em comum têm se tornado um desafio para estes indivíduos que fazem da EJA um território de conflito. Em seguida, tratar-se- do ponto de convergência entre esses dois grupos distintos.

Repensando as relações na EJA

Sabe-se que viver em uma sociedade é aprender a respeitar o espaço do outro, saber transitar nas diversas fronteiras de um mapa-múndi e falar as diversas línguas daquelas diversas nações em que transitou. Tal proposição também diz respeito à EJA, onde diversas realidades se entrecruzam diariamente e as situações vivenciadas são as mais distintas.

Para ilustrar, tome-se o exemplo do aluno que chega cansado à escola após uma jornada de trabalho, e, quando indagado por que cochila em aula, responde que acordou às quatro da manhã e está ali fazendo um grande esforço, apesar da rotina desgastante. E, muitas vezes, além disso, tem que resolver contendas com alunos mais jovens, que, por vezes, passam o dia em casa ou fazem trabalhos domésticos ajudando os pais. Em algumas das vezes, as relações de poder se invertem, nesse caso, os mais jovens conseguem sair da posição de oprimidos e passar a opressores, isso é descrito assim por Elias e Scotson (2000):

> As tensões e conflitos de grupo inerentes a essa forma de relação podem manter-se latentes (o que costuma acontecer quando os diferenciais de poder são muito grandes) ou aparecer abertamente sob a forma de conflitos contínuos (o que costuma acontecer quando a relação de poder se altera a favor dos outsiders) (ELIAS;SCOTSON 2000, p. 32).

Essas relações conflituosas podem ser amenizadas com a percepção bilateral dos envolvidos, os jovens e os adultos. Acredita-se que através de uma educação mais voltada à diminuição das tensões causadas pelas diferenças possa trazer a harmonia esperada dentro dessa modalidade de ensino. Segundo Carneiro (2001, p. 53), "a educação pode ajudar a compreender o que a humanidade aprendeu acerca de si mesma, pode ajudar-nos a contextualizar a nossa existência, pode ajudar-nos a para a mudança ou para decidir sobre o nosso próprio futuro".

Abrir canais de comunicação que possam estabelecer um contato mais estreito entre esses dois grupos é possibilitar um diálogo para que se possa se jogar o "jogo do ganha-ganha" mencionado por Laszlo (2001), isto é, partilhar experiências, aptidões e os mais diversos tipos de capitais de forma que se possa crescer juntos de forma que todos possam crescer satisfatoriamente, vendendo assim, diferenças raciais, de credo, políticas possibilitando as pessoas crescerem tendo na educação "a nossa medida comum de esperança" (CARNEIRO, 2001, p.54).

Incluir é o meio de religar sujeitos em um mesmo espaço, por meio da inclusão as pessoas podem rever seus conceitos, se desfazer das equações que não atendem mais à sociedade moderna, ou seja, sair daquele quadrado cartesiano onde a liberdade de expressão, qualquer que seja ela, é sempre tolhida por parte da classe

dominante, para Pires “a prática da inclusão reflete uma luta maior pela *educação para todos* que, por sua vez, faz parte do processo maior ainda de luta pelo reconhecimento da *igualdade de valores e de direitos* entre os seres humanos” (PIRES, 2006, p. 80).

Pires (2006) continua dizendo que o processo de inclusão é um processo de construção de uma sociedade para todos, sendo assim, trabalhar em conjunto gera uma força de trabalho muito mais consistente e muito mais preparada para enfrentar as dificuldades que o sistema impõe aos alunos da modalidade da EJA, como falta de carteiras nas escolas, prédios mal conservados, a falta de professores, bem como problemas externos às escolas como a violência nas ruas, a baixa qualidade do transporte urbano e escolar.

Um grupo de alunos mais coeso e empenhado em um objetivo comum culmina em uma sociedade mais consciente e mais decidida na hora de tomar decisões que envolvem o desejo coletivo. Os alunos da EJA têm direitos tanto quanto os alunos do ensino regular, incentivar a fragmentação é condenar os alunos a enfraquecer ainda mais sua força, condenando-os ao ostracismo, pregado por muitos quando falam das deficiências da EJA.

Ter objetivos claros, definidos e o mais importante, seguir o mesmo vetor, é o caminho para se chegar à harmonia que se espera de uma sociedade organizada, Simmel (1983) deixa claro que a sociação é a maneira que os indivíduos conseguem realizar seus objetivos. Dessa forma, encontrar um ponto de consenso entre alunos mais jovens e mais velhos, se torna uma necessidade que não pode ser deixada para depois, transformar esse fato em uma pequena quantidade de sujeira e varrê-la para baixo do tapete pode com o tempo sufocar todos pela grande quantidade de poluição alojada no ar.

Por fim, ter um cuidado especial com os alunos é demonstrar um ato de generosidade e amor para com a educação e para aqueles que querem fazer da escola um local de disseminação de ideias onde se possa formar cidadãos cada vez mais preparados, livres das amarras do preconceito, da estigmatização e da opressão que tanto tem tomado o lugar da tolerância e da boa educação nas escolas do mundo inteiro.

---

[1] Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB, Professor da rede pública Estadual e Municipal do Maranhão e pesquisador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da UCB e do grupo de linguagens, Cultura e Identidade da UFMA. CV: < http://lattes.cnpq.br/6104635609099598. >.

[2] Professora da rede escolar pública do Distrito Federal, desenvolve projetos para Educação Antirracista em salas de aula, especialista em Língua Portuguesa e em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos. Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília e pesquisadora da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da mesma universidade. CV: <http://lattes.cnpq.br/5009165308375680.>.

Referências

ALVARENGA, M. S. Educação de jovens e Adultos: percursos dialógicos em face às desigualdades. In: Gracilco, R. V. at al. (orgs.). *Educação como exercício de diversidade*: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Liber Livro, 2007. p. 25-39.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em preto e branco.* São Paulo: Ática, 2006.

BETTO, Frei. Alteridade, 2012. Disponível em: < http://www.freibetto.org/index.php/artigos/45-alteridade-frei-betto>. Acesso em: 13 ago. 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 18 ago. 2010.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:* Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. 2011. Disponível em: < http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf >. Acesso em: 05 set. 2011.

BRASIL. Ministério do Trabalho. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasil, gênero e raça: todos pela igualdade de oportunidade: teoria e prática. Brasília: MTb, Assessoria Internacional, 1998.

CARNEIRO, Roberto. *Fundamentos da educação e da aprendizagem*: 21 ensaios para o século 21. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2001.

CORTI AT AL. *Caderno de Reflexões*: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental. Brasília: Via Comunicação, 2011.

DAYRELL, Juarez, NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz, MIRANDA, Shirley Aparecida de. Os Jovens de 15 a 17 anos: Características e Especificidades Educativas. In: CORTI AT AL (Orgs). *Caderno de Reflexões*: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental. Brasília: Via Comunicação. 2011. p. 13-63.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

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

_____. *A educação na cidade*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001

FÓRUNS EJA BRASIL. (s/d). Disponível em: < http://forumeja.org.br/livrospaulofreire.>. Acesso em 10 jan. 2012.

LASZLO, Ervin. *Macrotransição*: o desafio para o terceiro milênio. São Paulo: Axis Mundi, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Educação de jovens e adultos: lições da prática,* 2008. Dispnível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2012.

PERES, Fabio de Faria et al. *A 'sensibilidade' de Simmel*: notas e contribuições ao estudo das emoções. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html >. Acesso em 24 jun. 2012.PIRES, José. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como

valor. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos at al (Orgs.). *Inclusão*: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p.7894.

PRECONCEITO. VERBETE. In: AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. *Novo Aurélio século XXI***:** o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 1136.

SIMMEL, George. A natureza sociológica do conflito. In: MORAES FILHO, Evaristo (Org.). *Simmel:* Sociologia. São Paulo: Ática, 1988. p. 122-164.

_____. *Questões fundamentais da sociologia*: indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. Discriminação: uma questão de direitos humanos. In: OLIVEIRA, Dijaci David de et al. (Orgs.). *50 anos depois*: relações raciais e grupos socialmente segregados. Brasília: Movimento Nacional de Direitos Humanos, 1999. p. 53-74.

O TERCEIRO SETOR COMO EXECUTOR DE POLITICA PÚBLICA EDUCACIONAL NÃO FORMAL: Estudo em uma Escola em Belém-Pará

Rossilene Araujo Guzzo[1]

RESUMO

Nas ultimas duas décadas, estamos presenciando uma forma de mobilização democrática formatada pela sociedade civil organizada, que vem cada vez mais, alargando seus espaços na formulação e execução de políticas públicas, espaço este, de responsabilidade do Estado, que deixou de executar com eficiência suas atribuições nas mais diversas áreas de atuação como: educação, saúde, segurança, moradia etc. Dessas mobilizações, surgiram muitas organizações ou instituições multifacetárias singulares, voltadas a inserção de ações coletivas, concernentes à construção de uma atuação mais participativa e democrática da sociedade, o *Terceiro Setor,* do qual estaremos contextualizando e enfatizando neste artigo como uma esfera privada com finalidade pública. Pesquisamos uma dessas organizações que executa política pública educacional formal e não formal (nosso foco), ressaltando a relação de parcerias intersetoriais, para a consecução de seus objetivos organizacionais.

Palavras-chave: política pública educacional, terceiro setor, parcerias intersetoriais (público/ privado), stakeholder.

Introdução

Pontuaremos aqui, a configuração da reforma do Estado no âmbito das políticas educacionais a partir dos anos 90, e as perspectivas em relação ao seu papel perante a sociedade civil, assim como, o surgimento e fortalecimento de novas estratégias adotadas com o formato inovador de relações, que provocaram redefinições na esfera pública, com a presença do *terceiro setor,* apresentando novo conceito: *não governamental e sem fins lucrativos*. Este setor abrange uma grande diversidade de organizações com o envolvimento da sociedade civil organizada, desenvolvendo bens e serviços públicos nas mais diferentes áreas de atuação, dessa forma, compartilhando responsabilidades com o Estado.

Para um melhor entendimento, discorremos no texto sobre o *terceiro setor,* suas formas de organização e suas políticas de parcerias na busca de sustentabilidade no desenvolvimento de seus projetos, que, cada vez mais esta crescendo no formato de empreendedorismo social, como também o numero de instituições e formas de atuação. Como existem ainda questões complexas a respeito das temáticas em

citadas acima, este trabalho se propõe a explanar por meio de subsídios teóricos a importância da presença do "terceiro setor" no âmbito das políticas educacionais brasileira, que buscam atender as necessidades do vazio deixado pelo Estado, assim como, o surgimento das parcerias com o governo e com o mercado, citando como referencia a Instituição *Pia Nossa Senhora das Graças,* que é uma Instituição do terceiro setor que desenvolve um trabalho de política educacional formal e não formal para crianças em situação de risco social em Belém do Pará.

Justifica-se a abordagem do tema, pelo fato do crescimento das organizações do Terceiro Setor que, apresentam novas formas de pedagogia decorrente de processos espontâneos, contemporâneos e de valores, que trazem melhores desenvolvimentos e participação da sociedade. Focaremos também, com este ensaio, um estudo bibliográfico e de campo numa organização do terceiro setor na área de educação, a *Instituição Pia Nossa Senhora das Graças*, da qual apresentaremos sua estrutura econômica e administrativa no desenvolvimento das atividades concernentes às ações educativas e culturais inseridas no campo formal e não formal (através dos projetos desenvolvidos paralelamente), no município de Belém, estado do Pará, desenvolvidas com crianças em situação de risco social, de uma forma que apresente o compartilhamento de sua real importância tanto para o Estado, para instituição, a sociedade e os beneficiários da mesma, ou seja, seus stakeholder, (Stake: interesse, participação; Holder: aquele que possui), ou melhor, parte interessada ou participante (comunidade, gestores, alunos, funcionários, governo, empresas, instituições, fornecedores). E o que é o terceiro setor?

O Terceiro Setor

O Terceiro Setor é denominado de organizações sem fins econômicos e essa terminologia empregada é justamente para diferenciá-lo de outras organizações e setores dentro da sociedade. Sua finalidade é o atendimento público mesmo tendo em sua maioria um caráter privado, ele é formado por uma gama de organizações de grande diversidade nas mais diversas áreas, tamanhos e formas de atendimento, sua formatação é voltada para o altruísmo, sem poder esquecer que existe o lado profissional com o qual deve ser encarado, ou seja, mesmo sendo uma organização de iniciativa privada ou pública seu caráter é a finalidade pública, seu objetivo maior, é a luta em defesa de uma minoria que envolve os mais diversos problemas sociais, tais como: pobreza, saúde, educação, violência, racismo, meio ambiente, esporte, cultura, lazer entre outros.

Essas organizações existem no mundo todo, algumas prosperam em economias industrializadas, outras não possuem essa capacidade de sobrevivência, é também,

uma parcela central da “trama social” de economias em desenvolvimento. Florescem em ambientes democráticos livres e assumem um papel importante tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais. O *third sector* surgiu nos Estados Unidos, sua tradução, terceiro setor, foi usada como expressões para designar as organizações sem fins lucrativos (*nonprofit organizations*) ou setor voluntário (*voluntary sector*). No Brasil, ele surgiu em 1543, no município do litoral paulista, onde foi criada a primeira Santa Casa de Misericórdia de Santos, considerado o primeiro hospital brasileiro, que deu início as primeiras ações sociais de caráter assistencialista, que atualmente se tornou responsável pelo atendimento de milhões de brasileiros.

Esclarecemos que pela lógica, se existe terceiro Setor deverá existir também o primeiro e o segundo, onde o *primeiro setor* é o setor público, constituído pela esfera federal, estadual, municipal e distrito federal; o *segundo setor* é o privado que é composto pelo poder do mercado e o *terceiro setor,* que envolve todas as organizações sem fins econômicos, conhecidas também como, entidades filantrópicas, instituições de caridade, organizações voluntárias e outras. Segundo (Gohn, 2000:93).

> “Este cenário tornou-se propício para a proliferação de políticas tendo como referências o paradigma advindo do neoliberalismo e a consolidação de uma figura jurídica nova: o Terceiro Setor, tratando-se de um conjunto heterogêneo de entidades composto de organizações, associações comunitárias e filantrópicas ou caritativas, alguns tipos específicos de movimentos sociais, fundações, cooperativas e até algumas empresas autodenominadas como cidadãs”.

Segundo Pereira (2006) “O Terceiro Setor é uma consequência da revolução nos papéis sociais tradicionais, em que a sociedade torna-se mais participativa da realidade cotidiana, não deixando apenas a cargo do Estado o trabalho voltado para garantir o bem-estar das pessoas”. É o surgimento de uma esfera pública não estatal, porque não faz parte do Estado e sim de iniciativas privadas de sentido público, voltadas para o interesse geral e para o bem comum. Para Salamon (2008), “o Terceiro Setor é um amplo conjunto de organizações autônomas de caráter privado que não distribuem lucros para seus membros”.

Nessas organizações as pessoas são livres para decidir se participarão, ou não, pois são organizações voluntárias, elas não são ligadas aos governos, incluindo hospitais, universidades, fundações e ONGs voltadas para o desenvolvimento e os direitos humanos. Merege (2008) afirma,

> “a maioria das organizações do Terceiro Setor nasceu tendo como referência projetos bastante específica, citando como exemplo, projetos que constituem a materialização de um sonho de seus idealizadores, que passam a dedicar todas as suas energias a uma determinada causa”.

São verdadeiros empreendedores sociais que ainda segundo o autor, “indignados com a situação social no país, resolveram dedicar os seus trabalhos à transformação de pessoas e proporcionar melhoria nas condições de vida da população menos privilegiada”. Este setor vem crescendo cada vez mais, ganhando confiança e credibilidade mesmo com as atuais noticias na mídia sobre a banalização e falta de entendimento de seu significado, principalmente numa época em que muitas organizações do setor público estão sendo vistas atualmente como inadequadas para lidar eficientemente com os problemas existentes diante de tanta corrupção e ao mesmo tempo, tanta distorção social. Em seu livro “O Fim dos Empregos”, Jeremy Rifkin,1997, afirma:

> “O Terceiro Setor, também conhecido como setor independente ou voluntário, é o domínio no qual padrões de referência dão lugar a relações comunitárias, em que doar do próprio tempo a outros toma o lugar de relações de mercado impostas artificialmente, baseados em vender-se a si mesmo ou seus serviços a outros”.

Caracterizado como um setor que “não visa fins lucrativos e sim transformação de vidas e sonhos” como afirmava Peter Drucker, ele surgiu na tentativa efetiva da participação da sociedade civil em suprir as deficiências causadas pelo poder público (estado), o que acabou gerando desencontros de objetivos com a sociedade civil e passou a acumular as funções de regulador acarretando infinitos ônus ao erário publico, levando uma grande parcela da população ao declínio financeiro e social e consequentemente ao acréscimo da desigualdade e exclusão social. A participação do 3º setor na sociedade é caracterizada como um mecanismo de auxilio para com o Estado, jamais permitindo a exclusão das suas responsabilidades.

Porém, para melhor compreensão apresentaremos as formas de organização do terceiro setor, que são as *Fundações e Associações*. Mas para que esse setor fosse reconhecido como tal, foi sancionada a Lei 9.790/99 conhecida também, como Marco Legal do Terceiro Setor, criada pelo empenho do Conselho da Comunidade Solidária, que em 1995, durante o governo Fernando Henrique Cardoso e por iniciativa da presidente do conselho, Ruth Cardoso deu inicio a uma ação inovadora de mobilização para o fortalecimento do terceiro setor, que envolvesse os mais diversos setores da sociedade, com o intuito, de juntos enfrentarem a pobreza, desigualdade e a exclusão social existente no Brasil.

Esta Lei veio possibilitar entre outros aspectos as condições necessárias para que uma Associação ou Fundação requisitar sua qualificação como OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) ao governo federal, assim como, celebrar o *“termo de parceria”* com o poder público para o desenvolvimento de projetos sociais governamentais.

Todavia, foi através da criação do Decreto nº 3.100, de 30 de junho de 1999, que foram introduzidas alterações bem importantes, tais como: novos critérios de classificação de organizações sem fins lucrativos de caráter público; reconhecimento de outras áreas de atuação antes não contempladas legalmente; possibilidades de articulação entre instituições de direito público e privado; possibilidade de remuneração aos dirigentes de instituições sem fins lucrativos. A grande novidade, no entanto, é que essa legislação acaba por delimitar o perfil do terceiro setor, uma vez, que indica quais as atividades que as mesmas podem atuar.

Apesar desse avanço, ainda há um caminho a ser percorrido para seu aperfeiçoamento que perpassa pela urgência da reforma atual, pois existe uma superposição onde a *lei das Oscips,* coexiste com a *lei dos incentivos fiscais*, com os *atestados de utilidade pública* e com os *certificados de fins filantrópicos*, todos tendem a assegurar isenção e imunidades em relação aos tributos do poder público, gerando conflitos de interpretação. Definiremos sucintamente as diferenças existentes entre as organizações do terceiro setor que são: **Associações:** Código Civil art.51."constituem-se associações pela união de pessoas que se organizam para fins não econômicos". **Fundações:** Código Civil art. 24, impõe alguns requisitos para sua criação, como: escritura publica ou testamento de um bem patrimonial e finalidade especifica, dotada de personalidade jurídica, por vontade de seu instituidor, podendo ser uma pessoa física ou jurídica, por ato *inter vivos ou mortis causa,* privada ou pública, lhe é atribuída uma finalidade social. **Organizações Sociais:** Lei nº 9.637 de 15.05.1998 – Podendo ser uma associação sem fins econômicos ou fundações de direito privado que, recebe uma qualificação do Governo Federal do qual, através desse titulo, lhe é permitido firmar um *Contrato de Gestão* entre ambos, desde que, esteja dentro dos critérios do PNP- Programa Nacional de Publicização, logo, passará a ser reconhecida como uma OS. **OSCIP** (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) **–** Lei nº 9.790 de 23.03.1999 – Pode ser associação ou fundação conforme a lei citada, conhecida como *marco legal do terceiro setor.* É uma qualificação fornecida pelo Poder Executivo, atribuída pelo Ministério da Justiça através do "Termo de parceria" com o governo federal, estadual, municipal e distrito federal.

A posição do Brasil é exposta em Gohn (2000):

> "Estes novos espaços foram construídos basicamente pelos movimentos sociais, populares ou não, nos anos 70-80; e nos anos 90 por um tipo especial de ONGs, ou seja, entidades sem fins lucrativos que orientam para a promoção e para o desenvolvimento de comunidades carentes a partir de relações baseadas em direitos e deveres da cidadania".

Apesar de o terceiro setor ter surgido no Brasil de forma mais lenta que em outros países, devido até à própria cultura, começou a ganhar força em função das

problemáticas que surgiam no decorrer do tempo, mas, veio num momento oportuno, pois acabou por fortalecer de maneira significativa a economia brasileira, tornando-se um fenômeno atualmente. Para termos ideia, segundo fonte da revista Veja edição 2242- ano 44-nº 45, de Laura Diniz "existem hoje no Brasil 340.000 organizações não governamentais, que empregam dois milhões de pessoas nas áreas de saúde, educação, meio ambiente, cultura e outros".

O artigo da revista, trata dos escândalos de corrupção que vem ocorrendo nas pastas do governo, causando um imenso prejuízo econômico e moral a 99,4% das organizações não governamentais que inclusive não participam e nem recebem recurso financeiro diretamente do governo federal, e o restante 0,6%, que significa um número irrisório de ONGs criadas para o desvio de recursos públicos acabam levando ao descrédito a grande quantidade de organizações sérias e comprometidas com o atendimento e necessidade pública. Movimentam aproximadamente R$ 17,5 bilhões por ano, que corresponde cerca de 1,2% do PIB brasileiro, já tem 20 milhões de voluntários envolvidos neste setor; sendo o quinto no mundo em termos de voluntário; o terceiro setor não para de crescer , é considerado a oitava força econômica do mundo, que equivale de 8% do PIB do planeta". Segundo (Gohn, 2000:98).

> "Nessa perspectiva, o Terceiro Setor "assume aquele espaço numa nova conjuntura e correlação de forças: agora é para implementar e executar políticas sociais, desativadas nas instâncias de execução pertencentes aos órgãos estatais, transferidas para a sociedade civil organizada em parcerias entre o setor público e o público não estatal" .

Porém, para que fosse formalizado esse tipo de parceria seria necessária uma mudança na forma de política governamental, foi justamente o que ocorreu na década de 1990 durante o período do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), especificamente em 1995, quando foi iniciada uma reforma pelo então Ministro da Administração e Reforma do Estado, Bresser Pereira, que implantou o processo do Plano Diretor da Reforma do Aparelhamento do Estado (PDRAE), cuja, "principal estratégia é a indução de transferência das políticas públicas de atendimento às demandas sociais, dentre elas a educação, para as instituições do "terceiro setor" na medida em que estas políticas deixam de significar uma obrigação do Estado, deixando claro que seu objetivo seria a transformação da administração pública brasileira que passaria de burocrática para gerencial" (PEREIRA, 1998).

Vale ressaltar que a lei 9.790/99 veio para que fosse sistematizado o desenvolvimento de uma nova frente de trabalho, apresentado por essas organizações, que é o voluntariado. Para melhor entendermos essa relação, Montaño (2007)

> "conceituada como a transferência de recursos públicos para as entidades do Terceiro Setor para que possam garantir seu funcionamento, já que são instituições que supostamente não teriam capacidade de autofinanciamento". O autor enfatiza a transferência dos recursos públicos para a esfera privada.

Visões diferentes existem, pois para Gohn (2006), "as parcerias seriam uma forma de desburocratizar a prestação dos serviços públicos, permitindo maior celeridade e eficiência".

Se nos transportarmos ao século passado, época de 1990, o ponto em destaque seria uma reorganização estratégica do Estado influenciada pela crise fiscal que ora situava-se e que impedia maiores investimentos nas questões publicas. "Este Plano é uma saída para a superação da crise é a reforma do Estado, como uma exigência imposta pela globalização econômica e uma necessidade premente para o país, com base nas seguintes estratégias: privatização – transferência para o setor privado das atividades que podem ser controladas pelo mercado; descentralização – transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio; e publicização – transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não estatal" (Bresser Pereira, 1998, p. 61). Ou seja, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995), veio ao encontro da concretização das parcerias entre o terceiro setor e os sistemas públicos de ensino. Para GONZALES, (2004),

> "com a implementação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1999, art.1º) é legitimada a participação das entidades do Terceiro Setor na educação brasileira, pois estende o conceito de formação aos conhecimentos adquiridos, não apenas nos espaços formais, mas também nos movimentos sociais e na sociedade civil".

Toda essa reforma constitucional traz consigo alguns princípios que não são somente para apresentar uma nova estratégica democrática na reconstrução do Estado, mas também, para que possa tornar-se um maestro da economia fomentando diversas formas de parceria através de contratos de seu interesse e assim, buscando a redução das desigualdades sociais de maneira orquestrada, alguns desses princípios apresentaremos: "O Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais, como a educação e a saúde". (BRASIL, 1995, p. 13).

Tais perspectivas de articulação e cooperação nos demonstrou resultados concretos com a implementação da reforma do Estado brasileiro e da política educacional, onde foi criado certa competitividade na busca de resultados de eficiência

e eficácia, criando ações que inserem a participação conjunta da relação escola-alunos-famílias, possibilitando uma divisão de co responsabilidade entre os entes interessados, através principalmente do voluntariado como é o caso, “Amigos da Escola”(iniciativa da Rede Globo com objetivo de fortalecer a participação comunitária no esforço de melhoria da escola pública, através do Projeto Brasil 500 Anos em parceria com o Comunidade Solidária, são mais de 60 mil escolas inseridas) e muitos outros projetos como: Amigos de Valor (Santander), Acelera Brasil, Eco futuro e Instituições, como: Fundação Xuxa, Airton Senna, Gol de Letra, Pestalozzi, Instituição Pia Nossa Senhora das Graças e outras, que se transformaram em ajudas mútuas com interesses comuns.

A última Instituição citada, Instituição Pia Nossa Senhora das Graças é que temos o prazer de apresenta-la nesse trabalho, fundada em 1950, persevera em seu objetivo de atendimento social e educacional a crianças de risco social. A pesquisa foi realizada através de entrevistas com as pessoas da diretoria, voluntárias, o estatuto e relatórios da Instituição. Antes de ser implantado o *Programa Mais Educação* (programa do governo federal), que tem como objetivo o aumento da oferta de atividades educativas complementares nas escolas públicas, essa instituição, desde 1996, já desenvolvia um programa com este perfil. *Resultado:* Foi à terceira escola que melhor alcançou o índice do IDEB no Estado do Pará, ficou atrás apenas de duas escolas, uma militar e outra federal, esse foi um dos melhores desafios alcançados pela mesma, demonstrando com isso, que não basta somente vontade, tem que ter comprometimento, responsabilidade e parcerias mútuas.

A Instituição Pia Nossa Senhora das Graças, é uma organização do Terceiro Setor, Instituição Filantrópica sem fins lucrativos declarada de Utilidade Pública, nos âmbitos: Federal, Estadual e Municipal, tendo o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social, CEBAS, expedido pelo Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS, e registro no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Fundada em 05 de Fevereiro de 1950, com sede própria, na Travessa Caldeira Castelo Branco 1597, bairro do Guamá, município de Belém- Pará. É composta por equipe multiprofissional, envolvendo tanto voluntários quanto funcionários entre: Educadores, Assistentes Sociais, Profissionais Liberais (médicos, nutricionistas, psicólogos, pedagogos).

Atua em dois tipos de atividades: Educacional e Social, atendendo á 350 crianças, das quais 56 crianças do sexo feminino permanecem em regime de semi-internato.

Objetivo: Prestar atendimento psico- sócio- educacional, cultural e esportiva á crianças de 04 a 12 anos de idade, em situação de risco social e reconhecidamente carente, com atividades não formais tais como: aulas de

reforço escolar, alemão, balé, canto/coral, vôlei, basquete, futebol de salão, teatro, artesanato, dança folclórica, feira da cultura e grupo de leitura, com o intuito de reduzir o índice de repetência e evasão escolar, proporcionando vivências com as regras, visando desenvolver a autoestima, a competição saudável e automaticamente a disciplina.

Para tanto, é realizado festival de danças, jogos internos, olimpíadas esportivas, escolares e outras competições que proporcionem a motivação e o engajamento de toda criança com a participação de suas famílias, ou seja, formas diversificadas de atividades extraclasses (não formal) para que possam criar um ensino multidisciplinar, coeso e participativo. Para que fosse alcançado seu objetivo a Instituição elaborou e implantou *o* ***Programa "Ser Para Vencer",*** que consta de *seis projetos,* visando atender a esse público como um todo, no seu aspecto bio-psíquico-social, traves de um processo de socialização e resgate da autoestima dessas crianças, com a implantação de diversas formas de aprendizado abaixo citado, na construção de um constante exercício de cidadania que busquem maior integração entre a criança/adolescente, família, escola e a Instituição. O programa foi construído em dois momentos:

1º) A Educação, Cultura e Esporte → Escola em Regime de Convênio junto a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), atendendo *350 crianças e adolescentes* de ambos os sexos, com turmas do Ensino infantil ao quinto ano/ 9 do ensino fundamental, funcionando em dois turnos; considerada pelo Índice do IDEB a 3º melhor no estado do Pará. Projetos implantados: *Baila Comigo, Atleta Mirim, Lendo e Aprendendo, Criação Mágica, Encenando Canto e Esperança e Ação,* que engloba todos os atendimentos necessários ao público alvo.

2º) Assistência Psicossocial → Casa de Apoio Familiar que mantém 56 (cinquenta e seis) crianças de 04 a 12 anos do sexo feminino que se encontram em vulnerabilidade social e reconhecidamente carente, oferecendo a elas: alimentações diárias, acompanhamento médico e psíquico-social, atividades lúdicas, além é claro de carinho, dedicação e respeito às mesmas.

A metodologia implantada é baseada no conceito do Paradigma do Desenvolvimento Humano, que defende que todas as pessoas nascem com potenciais e precisam de oportunidades para desenvolvê-los e as atividades sócio- educativas, esportivas, culturais, religiosas, podem contribuir efetivamente para a descoberta do potencial de cada criança e transformá-la em competências, assim, integrá-las à sociedade. No ato da matrícula é entregue uma ficha de inscrição, na qual os pais ou

responsáveis, junto com a criança fazem a opção das atividades que a mesma queira participar, assim ela tem seu interesse satisfeito, respeitando os critérios que são colocados para que a mesma possa participar dos projetos. Os critérios: *assiduidade, participação, responsabilidade, companheirismo e não tirar notas baixas,* os mesmos foram criados para que pudéssemos alcançar os objetivos que o Programa se destina, o que provou um resultado positivo alcançado com o índice de aprovação excelente e o número de evasão escolar quase inexistente.

A Instituição é mantida através de parcerias Inter setoriais (pública/ privada), dentre elas: SEDUC - Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Pará, Universidade Federal do Pará, Climep, Super Mercado Formosa, Yamada, Colégio Nazaré, Unama, associados diversos, madrinhas e padrinhos das crianças e as mais variadas formas de doações. Toda a articulação dos projetos é realizada junto às famílias das crianças atendidas, educadores, comunidade inserida, governo e as empresas participantes, através de reuniões, com a finalidade de avaliar e discutir os resultados obtidos, além de envolvê-los estimulando-os á participarem das ações praticadas.

Esses aspectos inovadores do programa visa resgatar a autoestima das crianças, inserindo as mesmas, não somente o prazer pelas práticas desportivas, cultura e educacional, mais também o respeito com ele mesmo e com o próximo, tirando-as das ruas e dando-lhes esperança de dias melhores, direcionadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. A criança na Instituição é assistida como um todo, no seu aspecto bio-psico- social, por que. ***"A CRIANÇA É A ESPERANÇA DE HOJE NA REALIZAÇÃO DO AMANHÃ".***

A Instituição acima citada foi apresentada como referencia a esse estudo, por desenvolver com bastante eficiência as políticas públicas educacionais tanto no campo formal como o não formal, através das parcerias público/privadas (intersetoriais). Pois cremos que a educação é uma junção de saberes contraído durante uma vida, seja em espaços formais ou não formais, pois eles são imprescindíveis para a execução de políticas públicas educacionais seja por instituições federais, estaduais, municipais ou por instituições do Terceiro Setor, como é o caso da organização apresentada. Foi somente a partir dos anos 90 que as próprias organizações internacionais como Unesco e a ONU passaram a valorizar e contribuir para esse novo campo de aprendizagem e habilidades extraescolares viessem agregar valores no desenvolvimento do ser humano.

Algumas diferenças são apresentadas entre a educação formal (escolar, oficial, providas por escolas publicas ou privadas) e a não formal (valores e aprendizados através das práticas sociais e coletivas), definimos uma forma bem simplificada dessa diferença, sem ter o proposito de entrar na educação informal. Para Gohn(2011;110,112)

> A educação não formal tem como objetivo principal a cidadania, sendo pensada em termos coletivos, sua maior importância esta na possibilidade de criação de novos conhecimentos, ou seja, a criatividade humana passa pela educação não formal.

Vários são os espaços que hoje desenvolvem atividades de educação não formal uma vez que se trabalha com a construção de novos conhecimentos educacionais e ações coletivas que tem como foco principal a cidadania democrática. Logo, as organizações do terceiro setor despontam como fundamentais nesse procedimento, pois a grande maioria se destaca pelo *know-how* adquirido em suas estratégias de ação e dentre elas, o voluntariado, trabalho em equipe e gestão participativa envolvendo inclusive as parcerias intersetoriais. O que são essas parcerias? São novas formas de estratégias organizacionais que perpassaram pela teoria do neoliberalismo, em função do próprio Estado diminuir o investimento em políticas públicas sociais e educacionais, demonstrando sua incapacidade de prestar um serviço público de qualidade, fazendo com que o mercado despontasse com a prestação de serviço de maneira eficiência e logicamente enfatizando o lucro e a mercantilização da sociedade, criando assim, as desigualdades sociais.

Cabe a nos perguntarmos, diante do exposto. Será que existiria a educação não formal se não fosse as Instituições do Terceiro Setor com suas percepções coletivas e cidadãs? Porque o Estado não reconhece as Instituições do Terceiro Setor (ONGs) (aproximadamente 35,1%, da parcela desta força de trabalho alocado no campo da educação), idôneas e procura estreitar suas relações de parcerias para o desenvolvimento de politicas públicas educacionais formais e não formais oferecendo um melhor atendimento a sociedade como um todo? Bem são várias as perguntas que não calam e muitas as respostas que não temos.

Conclusão

Buscou-se neste artigo, analisar as novas configurações e a importância do Terceiro Setor no desenvolvimento de politicas públicas educacionais formais e não formais, suas tipologias, as parcerias setoriais e o estudo realizado em uma Instituição do Terceiro Setor que tivesse inserido em sua gestão todos os assuntos a serem abordados nesse ensaio. Constatou-se que a partir das teorias neoliberais implantadas pelo governo, deu ênfase ao surgimento de novas reconfigurações formalizadas entre o 1º, 2º e 3º setores, ou melhor, entre o público e o privado, consolidando-se como alternativa na execução de políticas educacionais, apresentando de forma inovadora metodologias que atendam com eficiência as demandas locais, contribuindo de forma significativa com o Estado para superação dos problemas educacionais com criatividade e modernização na forma de gestão escolar.

Sem nenhuma pretensão de debater em profundidade tais temas, tão difíceis e conflituosos, neste artigo, apenas visou de alguma forma contribuir para essa discussão e compreensão do mote sobre as políticas públicas educacionais, onde o olhar recaiu sobre a Instituição Pia Nossa Senhora das Graças, pois o resultado obtido através da pesquisa ação (pesquisa social, com base empírica e bibliográfica, Gil, 1995), realizado na Instituição, onde os pesquisadores e participantes representativos da situação estão envolvidos de modo participativo evidenciou a eficácia das novas formas da gestão descentralizada de políticas públicas em parceria com a sociedade civil. Foi muito gratificante o resultado da pesquisa, uma vez que nos mostrou que há formas simples, eficientes e eficazes de alcançarmos resultados positivos junto a crianças e adolescentes carentes do nosso País.

Cronograma de Atividades Desenvolvidas pela Instituição

PROJETOS	Nº/ CRIANÇA	FAIXA ETÁRIA
BAILA COMIGO	96	04 a 12 anos
CRIAÇÃO MÁGICA	68	06 a 12 anos
ATLETA MIRIM	22	107 a 12 anos
LENDO E APRENDENDO	350	04 a 12 anos
ENCENANDO O CANTO	96	04 a 12 anos
ESPERANÇA E AÇÃO	78	Pais ou Responsáveis

[1] Aluna especial do curso de Doutorado em Educação na Universidade Católica de Brasília. Mestre em Administração na Área de Recursos Humanos. Administradora de empresas. Foi Coordenadora e Professora no Curso de Pós- Graduação na Universidade da Amazônia- Unama. Docente na graduação no curso de Administração. Membro da Cátedra Unesco/ UCB.

Referências

BRASIL. Presidência da República. MARE. Câmara de reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho**. Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Lei 9.394 de 20/12/1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

BRASIL. Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 mar. 1999. Seção 1, p. 134.

BRESSER PEREIRA, L.C. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. *Lua Nova*, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998.

GIL, Antônio Carlos. ***Métodos e técnicas de pesquisa social.*** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor.** – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação não formal, participação da sociedade civil estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio**: avaliação de políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v.14, n. 50, p. 27-38, jan/mar. 2006.

_____. **Ongs: a modernidade da participação social na América Latina.** In: Os sem terra, ONGs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização. São Paulo : Cortez, 1997.

GONZALES, W.R. C.; MATIAS, J.L. **ONGs e educação profissional: uma análise crítica das diretrizes pedagógicas pautadas na resolução n. 194 de 23/09/1998** do CODEFAT. In: Reunião Anual da ANPEd, 27., 2004, Caxambu. Grupo Trabalho e Educação n.09. Caxambu, ANPEd, 2004. Disponível em: <HTTP:// www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t0910.pdf >. Acesso em: 03 dez. 2011.

MEREGE, L.C. ***O desafio da sustentabilidade no terceiro setor:*** OMG/AIDS. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/final/biblioteca/sustenta/odesafio.htm>. Acesso em: 03 set. 2012.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente da**

intervenção social. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MONTAÑO.C. **O projeto neoliberal de resposta à "questão social" e a funcionalidade do "terceiro setor"**. Lutas Sociais (PUCSP), PUC - São Paulo, v. 8, p. 53-64, 2001.

PERONI, V.M. ADRIÃO, T**. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. In: A DRIÃO, T.; P ERONI, V. *Público e privado na educação*: novos elementos para o debate. São Paulo, Xamã, 2008b. p. 111-127.

RIFKIN, J.**Identidade natureza do terceiro setor. 3º Setor: desenvolvimento social sustentado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra,1997.

SALAMON, L. **Estratégias para Fortalecimento do Terceiro Setor. In**: IOSCHPE, Evelyn Berg (Coord.). *Terceiro Setor e Desenvolvimento Sustentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, São Paulo: GIFE, 1997. p. 89 a 112.

SALAMON, L. **A emergência do terceiro setor -** uma revolução associativa global. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 33, n. 1, p. 5-11, jan./mar. 1998.

SZAZI, E. ***Terceiro Setor: Regulação no Brasil -*** 3. Ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

Endereço para acessar este CV: http://lattes.cnpq.br/5419703318392506

GT4 RELIGIOSIDADES JUVENIS E PRÁTICAS DO SIMBÓLICO

A PASTORAL DA JUVENTUDE E O SEU PROTAGONISMO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Henrique Manoel Carvalho Silva

RESUMO

As considerações aqui apresentadas fazem parte de um trabalho mais amplo denominado “A Importância da Pastoral da Juventude na Fomentação do Protagonismo Juvenil e Formação de Lideranças Sócio-Políticas”, realizado para a conclusão de curso, na faculdade de Serviço Social pela Universidade de Santo Amaro (UNISA/SP), no ano de 2011, que teve como objetivo conhecer a participação/ militância de jovens nos espaços sócio-políticos e em movimentos sociais e que estão (ou já estiveram) inseridos na Pastoral da Juventude (PJ). Este artigo expõe sobre as experiências, participação, os espaços e atividades que a PJ proporciona para o despertar do/a jovens ao protagonismo juvenil.

Palavras-chave: Jovens, Juventudes, Pastoral da Juventude, Protagonismo Juvenil, Participação.

Ser Pastoral da Juventude é ter ousadia, utopia.
Ser protagonista da vida, da luta.
Ser PJ é ter o coração verde da esperança que não morre,
Vermelho dos mártires.
É ter o coração de todas as cores, do mundo, das raças,
Da alegria de viver.
(Fabio Ferreira, Poeta e Pejoteiro).

A PJ é um movimento que traz significados que podem ser traduzidos "da" Juventude e não "de" Juventude. Assim, caso fosse “de Juventude”, pode-se verificar que seriam os outros, em especial os adultos, trabalhando para os jovens, planejando e delegando suas ações. Desse modo, os jovens não seriam os sujeitos e protagonistas da sua história.

Tendo sua nomenclatura como Pastoral da Juventude, significa assumir e dizer que o compromisso de se organizar, planejar e agir parte em primeiro lugar do próprio jovem. Sendo assim, ele é o protagonista de suas ações, e que conforme Boran (2003), na PJ os jovens devem estar na linha de frente e devem ser os protagonistas. Para complementar o referido autor explica que,

> A PJ, portanto, não está mais formando “igrejeiros”, mas líderes que chamam a atenção das organizações políticas e civis. A pastoral prepara militantes para ser fermento no meio da sociedade civil. [...]

> Um número significativo exerce funções de liderança nos partidos e movimentos sociais e nas administrações municipais conquistados por partidos populares. (BORAN, 2003, p. 59).

A fase da juventude é o tempo da descoberta pessoal e social, a PJ é um espaço que colabora para essas descobertas. Nela o jovem é despertado e motivado a ouvir, ver e sentir as realidades nas quais estão inseridas, e com isso despertando inquietações motivadoras das ações transformadoras da realidade, sendo assim, muitos partem para militância, se inserem em outros espaços sócio-políticos e movimentos sociais.

> "A Pastoral da Juventude exerce o papel fundamental de: fomentar nos jovens senso-crítico e capacidade de analisar a realidade cultural e social do mundo onde vivem [...] Ajudar o jovem a integrar sua dimensão de fé com o compromisso sociopolítico" (CNBB, 1986, p. 25-26).

Pode-se afirmar que a PJ contribuí para o protagonismo juvenil, dispondo aos jovens a oportunidade de terem uma identidade própria, ou seja, ser ele mesmo, considerando as suas transformações sociais, biológicas, físicas e psicológicas. Sobre isso, Dick (2009) diz:

> Querer, por isso, que o jovem seja protagonista de si ou de sua organização é querer que ele seja ele, ficando evidente que uma identidade nunca vai contra a identidade do outro. Para afirmar essa 'identidade' é claro que o jovem vai negar submissões, qualquer que ela seja. (DICK, 2009, p.37).

As experiências e participação na PJ proporcionam o despertar do/a jovem ao protagonismo juvenil. Tal prática protagonista do jovem *pejoteiro* pode ser realizada com a sua militância dentro do próprio grupo, em outros movimentos/pastorais da Igreja, em movimentos sociais ou outros espaços de participação sócio-políticos, como Associações, Conselhos, Sindicatos, Organizações Não Governamentais (ONGs), etc. Sobre, Castanheira (2008), explica que,

> Estas participações ocorrem simultânea ou posteriormente ao engajamento com a Pastoral da Juventude. A importância da participação em outras organizações é enfatizada na formação política e religiosa da PJ, na qual a militância é apresentada como um "projeto de vida", podendo ser exercido na própria pastoral, em outros ambientes da Igreja ou ainda em organizações intermediárias da sociedade. (CASTANHEIRA, 2008, p.3).

A referida autora explica outra importante influência da PJ na vida das juventudes, trata-se de suas escolhas pessoais e profissionais, sendo que sua participação na PJ não se limita simplesmente a aquele momento. Onde muitos dos

jovens além de se inserirem nos espaços de participação e militantismo, conforme já dito, acabam por escolher muitas vezes uma carreira profissional ligada às Ciências Humanas e Sociais,

> Todavia, esse direcionamento do militantismo em muitos casos culmina na definição de determinados tipos de atuação profissional. Ou seja, para uma parte considerável desses militantes o engajamento e a participação na Pastoral não constituem um estágio ou uma fase "passageira", característica de sua "juventude". Pelo contrário, a participação anterior em tal pastoral torna-se um dos ingredientes principais de sua inserção profissional em diferentes esferas de atuação. Uma questão pertinente para dar conta disso, consiste justamente em investigar as condições e as lógicas sociais que possibilitam a reconversão da militância anterior na pastoral em recursos que conduzem a postos e cargos profissionais. (CASTANHEIRA, 2008, p.3).

Na PJ, vivenciando as etapas dentro do grupo de jovens, ocorre um amadurecimento pessoal; proporcionando o despertar e interesse pela participação, resultando em transformações e ações concretas. Desse modo, a militância passa a ser uma necessidade para o jovem inserido nesse processo, onde seu senso-crítico está aguçado, onde a sua visão política lhe proporciona enxergar as reais necessidades da sociedade da qual está inserido.

Sendo assim, eles não mais conseguem ficar apenas participando das reuniões de grupo de jovens, entre quatro paredes, ele precisa de mais, precisa praticar o que a muito vem discutindo, estudando e conhecendo. Sobre esse momento e metodologia da PJ, Boran (1994) explica que,

> Uma metodologia que propõe como ponto de partida a vida do jovem, que exige que o jovem tenha uma atuação concreta no seu meio, pressupõe que ele não seja mais tratado de modo paternalista ou autoritário. É imprescindível que o jovem seja protagonista do seu processo de formação dentro do movimento. Um movimento onde os adultos mandam e os jovens executam não iria mais funcionar dentro desta nova visão. É necessário um novo tipo de assessoria de adultos que não abafasse o protagonismo dos jovens. (BORAN, 1994, p. 25).

Sobre a militância e suas contribuições, Sousa (1999) diz que,

> Na militância, o jovem pode expressar seus conflitos, exercitar suas certezas e indecisões e dirigir sua ação marcada pelas exigências concretas da proposta coletiva. A militância transforma a vida do jovem, educa-o e lhe dá um suporte para criar estratégias que fortalecem sua subjetividade em conflito. A militância contribui para o fortalecimento do ego quando se torna a expressão da busca de uma solidariedade autêntica, um equilíbrio na relação eu-mundo-projeto, deslocando o jovem da preocupação consigo mesmo e propondo-lhe a preocupação em relação aos outros indivíduos. (SOUSA, 1999, p. 28).

Diante de tais informações, a PJ colabora e capacita o jovem para militância e participação sócio-política; inferem-se aqui neste estudo algumas atividades, ações e campanhas internas da PJ que proporcionam um espaço para essa prática protagonista, pois desde a idealização/ organização até a prática são esses jovens pejoteiros que executam.

Dentre os vários projetos e atividades cita-se: o Dia Nacional da Juventude (DNJ), a Semana da Cidadania (SdC) e a Semana do Estudante (SdE), sendo essas atividades fixas do calendário anual da PJ Nacional. Em estância nacional também se pode citar a forte participação que a PJ têm nos "Gritos dos Excluídos" que acontecem todos os anos no dia 07 de setembro, sendo esse um ato de caráter reivindicatório.

Sobre as atividades, projetos e ações organizadas e executadas pela PJ percebe-se a enorme relação com alguns fatores da sociedade que estão diretamente (ou indiretamente) ligados com a juventude, como por exemplo: educação, trabalho, família, violências, preconceitos, saúde, sexualidade, cultura, espiritualidade, políticas públicas, política, dentre outros. Tais atividades são elaboradas dentro dessas temáticas especificas, sempre com bases teóricas, oferecendo subsídios de apoio e estudo, para assim poderem desenvolver reuniões, encontros, celebrações e atividades em comum.

Para demonstrar a indagação de que esses fatores geralmente são abordados pela PJ (e demais PJ's) citam-se aqui apenas alguns temas e lemas dessas atividades permanentes: no ano de 1985, com o tema "Ano Internacional da Juventude" e o lema "Construindo uma Nova Sociedade", o DNJ praticamente abordou em todos os anos seguintes em seus temas e lemas fatores que são relacionados com a vida das juventudes. Outro exemplo a ser incluído, no ano de 1987, seu tema foi "Juventude e Participação" e lema "Juventude, Presença e Participação", citando ainda outros anos, destacam-se os temas e lemas do ano de 1989 com o tema "Juventude e Educação" e o lema "Juventude, Cadê a Educação?", em 1990 foi "Juventude e Trabalho" e lema "Juventude: Do nosso suor, a riqueza de quem?", em 1994 discutiu o tema "Juventude e Cultura" e lema "Nossa Cara, Nossa Cultura", já de 2001 a 2005 os temas e lemas tinham relação com "Políticas Públicas para a Juventude". Em 2009, contra violência discutiu-se "Contra o extermínio da juventude, na luta pela vida" e lema "Juventude em marcha contra a violência".

O mesmo pode ser considerado com os temas da SdC, geralmente relacionados com questões políticas, de desemprego e de direitos, como por exemplo, em 1996 com o tema "Você não vai ficar de fora! Faça seu título e vote consciente". Em 1999, "Desemprego: Juventude sem sonho, país sem futuro!", já em 2007, relacionado com Direitos humanos, teve como tema "Espaço de Vida. Tempo de Direitos!"; em 2008 sobre o "Empobrecimento Social da Juventude". Em 2009 seu tema foi "Juventude e Criminalização" e o lema: "Juventude em Marcha contra a Violência".

Nas SdE's, os seus temas são relacionados com o fator educação somando com outras expressões da sociedade. Cita-se o ano de 2003, abordando o tema e lema “A beleza de ser um eterno aprendiz" / “Participação estudantil, Cultura e Lazer”. De 2004 a 2006 as temáticas foram relacionadas com o “Protagonismo Estudantil”. No ano de 2011 o tema foi “Juventude negra e indígena: comunidades de resistência” e o lema: “Dos tambores e cirandas, à luta pela vida”.

Esses temas são relacionados com a vida das juventudes com o intuito de se discutir, executar atividades, manifestos e encontros, tornando-se um fator facilitador e de motivação para que o jovem exerça o seu papel na sociedade, como protagonista, participando e exigindo seus direitos de forma atuante.

A PJ atualmente está promovendo em todo Brasil a **Campanha Nacional Contra a Violência e o Extermínio de Jovens**. Essa campanha vem contando com a participação de muitos jovens e também com parcerias de outros movimentos e espaços de juventude (dentro e fora da Igreja!).

Dentro da temática da Campanha, estão sendo organizadas muitas atividades, como debates, caminhadas, marchas, atos de protesto nas ruas, campanhas midiáticas, valendo ressaltar que todas essas atividades, sendo organizadas pelas juventudes em prática do protagonismo juvenil.

Além dessas atividades, já citadas, ainda existem as que são planejadas e executadas em menor estância, ou seja, dentro dos arredores dos grupos de jovens, relacionadas com a realidade e necessidade local, ocorrendo ainda à participação desses jovens em outros espaços sócio-políticos, onde também são lideranças e militantes, como Conselhos, Movimentos Sociais e Estudantis, Grêmios, Sindicatos, Partidos Políticos, Associações, Grupos de estudos e debates, ONGs, entre outros.

Para tanto, ao concluir este trabalho, pode-se compreender que a participação dos jovens na PJ colabora para que se desenvolva a prática do protagonismo juvenil. Sendo assim, a PJ possui importante significado ao proporcionar elementos para fomentar o seu papel de sujeito de direitos e participantes da sociedade.

---

[1] Assistente Social pela Universidade de Santo Amaro (UNISA/SP). Professor do curso de Serviço Social da Universidade de Santo Amaro (UNISA/SP). Pós-graduando em Projetos Sociais e Intervenção Interdisciplinar pelo Centro Universitário Assunção (UNIFAI/SP).
Currículo *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/4849666745290305. E-mail: hre_pejoteiro@yahoo.com.br.

[2] Pejoteiro/ pejoteira - adjetivo referente ao jovem que faz parte da Pastoral da Juventude.

[3] Inicio no ano de 1985 (por ocasião do Ano Internacional da Juventude, promovido pela ONU), é realizado oficialmente no último domingo do mês de outubro.

[4] Inicio no ano de 1996, é realizada anualmente entre os dias 14 a 21 de abril.

[5] Inicio no ano de 2003, acontece no mês de agosto, geralmente na semana do dia 11, quando é comemorado o dia do estudante.

[6] Esses podem ser encontrados para downloads na internet. Sugere-se visitar os sites e blogs: www.pj.org.br / www.pjsul1.org / www.pjmaringa.com / www.pejotando.blogspot.com / www.henriquepejoteiro.blogspot.com / Dentre outros.

Referênciais

BORAN, J. O **Futuro tem Nome: Juventude**. Sugestões práticas para trabalhar com jovens. 3ª Edição. São Paulo-SP. Paulinas, 2003.

BORAN, J. **Juventude, o grande desafio**. São Paulo-SP. Paulinas, 1994.

CASTANHEIRA, D. M. B. **Militância e atuação profissional na Pastoral da Juventude do Rio Grande do Sul**. Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pelotas, RS – UFPEL-RS, 2008.

CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, **Pastoral da Juventude no Brasil. Estudos da CNBB nº 44**. 3ª Edição. São Paulo-SP. Paulinas. 1986.

DICK, H. **O Caminho se Faz: História da Pastoral da Juventude do Brasil**. Porto Alegre-RS, IPJ-RS, 1999.

DICK, H. **O Divino no Jovem: elementos teologais para a evangelização da cultura juvenil**. São Paulo-SP, CCJ, 2009.

OLIVEIRA, R. **Pastoral da Juventude: e a igreja se fez jovem**. 1ª Edição. Paulinas. São Paulo-SP, 2002.

PJ NACIONAL. **Dimensões da formação integral**. Cadernos de Estudo da Pastoral da Juventude – número 2, São Paulo-SP, CCJ, 1988.

SILVA, H. M. C. A **Importância da PJ na Fomentação do Protagonismo Juvenil e Formação de Lideranças Sócio-Políticas**. Trabalho de Conclusão de Curso para a Faculdade de Serviço Social. São Paulo-SP, UNISA-SP, 2011.

SOUSA, J. T. P. **Reinvenções da Utopia: a militância política de jovens nos anos 90**. São Paulo-SP, Hacker Editores, 1999.

SOUZA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil**. Tese de Doutorado para a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP-SP, 2007.

GT5 JUVENTUDE, TRABALHO E EMPREGO

OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR NO GOVERNO LULA (2003-2010): IDEOLOGIA E AÇÕES NA FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR

Nayara Cristina Carneiro de Araújo[1]

RESUMO

O presente artigo elabora um quadro histórico do governo de Luis Inácio Lula da Silva no período de 2003 a 2010 no que se relaciona com a educação do trabalhador no Brasil. Destacaremos a ideologia que perpassa as políticas educacionais do seu governo e a importância atribuída à educação profissional, com a finalidade de análise crítica de políticas específicas do governo; para então tecermos análises sobre as intencionalidades da educação profissional no país.

Palavras-chave: Governo - Lula – Educação – Trabalhador – Profissionalização

Introdução

O governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) foi caracterizado por uma estabilidade econômica admirável quando comparado ao governo anterior, obtendo com êxito a diminuição da taxa de miséria no país. De acordo com pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), com resultados publicados através do Comunicado da Presidência n.º 38, se projetados os melhores desempenhos brasileiros alcançados de 2003 a 2008 em termos de diminuição da pobreza e da desigualdade, para o ano de 2016 “o Brasil pode praticamente superar o problema de pobreza extrema, assim como alcançar uma taxa nacional de pobreza absoluta de apenas 4%, o que significa quase sua erradicação” (IPEA, 2010, p.8).

Esses desempenhos foram planejados. Para tanto, o governo federal empregou esforços em programas de caráter sócio educacionais, como o Pacto pela Valorização da Educação Profissional e Tecnológica (2004) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), conjunto de programas que marcam a ação do governo federal através do Ministério da Educação.

No documento Concepções e diretrizes do Programa de governo do PT para o Brasil (2002), a educação ganhou destaque ao ser resgatado o projeto constituído no nacional desenvolvimentismo, articulando a importância da estrutura industrial e ampliação do mercado interno.

Tratar do nacional desenvolvimentismo nos remete a Álvaro Vieira Pinto, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), responsável pela sistematização de um pensamento nacional desenvolvimentista que deveria orientar o país a partir dos

anos 1950. O intelectual sustentava a tese de que o pensamento nacional que conduziria a nação ao seu pleno desenvolvimento emergiria das massas populares, devido à sua aproximação com a realidade concreta do país, embora não pudessem apresentar esse pensamento de forma objetiva e doutrinária pela ausência de condições para formulá-lo.

> [...] a educação, consistindo no processo pelo qual se expande e multiplica a consciência social útil, tem de ser fundamentalmente popular. O desenvolvimento implica o progresso da consciência, e este se acelera pela educação, mas para que isto aconteça faz-se preciso que a educação vise à totalidade das massas trabalhadoras e se descaracterize cada vez mais como privilégio das elites. (Pinto, 1960, p. 502).

Ainda sobre o projeto nacional desenvolvimentista, em outra vertente, temos Dumerval Trigueiro, que numa perspectiva democrático-burguesa postulava que estaríamos "em atraso irreparável com o nosso próprio tempo e com a nossa própria sociedade se não partirmos rapidamente para a educação permanente" (Trigueiro, 1969, p.10).

No caminho tanto de Vieira Pinto quanto de Trigueiro, o documento petista direciona-se para que educação seja o farol da história de seu governo.

> No campo do direito à educação, não é possível tolerar o analfabetismo, num contexto de tantas exigências no mundo do trabalho e, sobretudo, no próprio exercício da cidadania. A educação não é mera forma de adestramento da força-de-trabalho, mas condição para a cidadania (...). Nesse contexto, é decisiva a elevação substancial da escolaridade média da população, bem como o fomento ao ensino profissionalizante e ao de segundo grau (PT, 2002, p.7).

Além disso, em relação às políticas educacionais:

> O caráter multidimensional da exclusão e da inclusão social conduz, ainda, à necessidade de integrar ao programa de inclusão social políticas educacionais (em particular, de alfabetização e de formação profissional), de saúde (como a saúde da família) e culturais e de lazer, voltadas à criança e ao adolescente (idem, p.9).

Neste sentido, existem preocupações nas políticas educacionais para trabalhadores enquanto reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano; a ampliação de acesso e oportunidade a todos, possibilitando novas inserções nos meios sociais, incluindo o mundo do trabalho; e a atualização de conhecimento por toda vida, considerando como fundamental o caráter inacabado do ser humano, possível de desenvolvimento.

No entanto, não podemos partir apenas da questão ontológica da educação e iludirmos que existe uma atenção dada aos trabalhadores por se tratar de um direito do ser humano. A baixa escolaridade está marcada pela lógica do desenvolvimento econômico do Brasil, desigual e combinado. A taxa de escolarização encontrada hoje no país é um dos elementos constituintes desta lógica.

Ou seja, "o discurso feito em torno da defesa de uma escolarização de jovens e adultos, seja em ações de alfabetização ou realizadas no âmbito do nível médio e profissionalizante, revela-se mero discurso, pois o modelo econômico ainda vigente no país não 'precisa' destes trabalhadores escolarizados" (Machado, 2011, p.397).

Considerando o contexto econômico, político e social do país e a ação do governo federal no que diz respeito à educação do trabalhador, assim como o seu projeto enquanto partido político, procuramos discutir qual a direção da atenção à educação básica, especificamente a modalidade de educação profissional.

Para tanto, colocamos em debate as políticas educacionais de 2003 a 2010, identificando a analisando o quadro histórico do governo petista a partir das contribuições de Dourado (2007, 2010, 2011), Frigotto, Ciavatta, Ramos (2003, 2005) e Pires (2011); e o quadro social-econômico do país a partir de Cardoso (2000), Kuenzer (1991) e Leite (2003).

A situação socioeconômica dos trabalhadores no Brasil

Para iniciarmos a elaboração de um quadro histórico do governo brasileiro no período de 2003 a 2010 no que se relaciona com a educação do trabalhador no Brasil, precisamos considerar o contexto socioeconômico no qual esses trabalhadores estão inseridos e que essas políticas são elaboradas. Sobre políticas públicas, Mainardes (2009) indica o seu processo de elaboração.

> Ela é precedida de ações, disputas e processos de negociação [...] a análise de políticas demanda levar em consideração uma multiplicidade de aspectos, tais como: a estrutura social, o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; e a rede de influência que atuam no processo de formulação de políticas e de tomada de decisões nas diferentes esferas. Considerar esse conjunto de influências implica levar em consideração o fenômeno da globalização em toda a sua complexidade, a influências das agências multilaterais, as arquiteturas político-partidárias nacionais e locais, bem como a influência de indivíduos, grupos e redes políticas (Mainardes, 2009, p. 9-10).

Por isso, destacamos a reestruturação brasileira do mercado de trabalho. Acentuada a partir dos anos 1990, atingindo o ápice nos anos 2000, ocorreu uma tendência à desestruturação do mercado de trabalho no país, sendo um fenômeno de

amplitude nacional que caracterizou o contexto econômico, político e social a partir do desemprego urbano e da ampliação da informalidade. Para Leite (2003), a reestruturação produtiva configurou uma realidade de regressão e precariedades na estrutura social do Brasil.

Essa reestruturação produtiva que corresponde à reestruturação do mercado com a finalidade de acentuar a lucratividade e obterem mais competitividade a nível global, tem dois apontamentos: a inovação tecnológica e a organizacional.

Sem qualificação para acompanhar as inovações, os trabalhadores se direcionaram à informalidade, um fenômeno preocupante por ser fruto da incapacidade da economia de gerar empregos formais, e/ou do Estado em oferecer mão de obra qualificada aos empregos oferecidos. De acordo com dados do DIEESE (2001), o governo Lula encontrou tal cenário econômico ao assumir o governo federal.

> Verifica-se um elevado crescimento do desemprego em segmentos como jovens, cônjuges/ filhos e trabalhadores com menor nível de instrução que, tradicionalmente, já tendem a ter mais dificuldades para encontrar uma ocupação. Ao mesmo tempo, porém, aumenta o desemprego entre a força de trabalho na idade mais produtiva (25 a 39 anos), na parcela mais madura e experiente (40 anos e mais), entre os chefes de família e até entre os trabalhadores com nível de instrução mais elevado (ensino médio completo ou ensino superior) (DIEESE, 2001, p.56 apud Leite, 2003, p.107).

Em relação aos jovens trabalhadores, os dados revelaram que a inserção no mercado de trabalho estava caracterizada pela precariedade, sem contrato de trabalho e proteção legislativa. Com idade entre 20 a 39 anos (50,5%), com menos de oito anos de estudo (59,6%), os jovens são a maior parte dos trabalhadores brasileiros informais.

Para Leite (idem, p.110), “a realidade do mercado de trabalho evidenciada pelo balanço aponta, portanto, para um quadro de agravamento do mercado de trabalho, indicando um sério processo de aprofundamento das desigualdades sociais do país”. Complementando, Cardoso (2000, p.65) indica que os desempregados desse contexto nacional eram “obrigados a se converter profissionalmente e a buscar novas chances de sobrevivência num mercado de trabalho cada vez mais hostil”.

Em resposta a esse cenário, a partir de ações promovidas pelo governo federal, ao final do segundo mandato petista, o Brasil apresentava bons resultados. De acordo com os dados apresentados pelo IPEA através do Comunicado da Presidência n.º 156, “de maneira geral, quando comparados a 2009, os indicadores do mercado de trabalho para 2011 são positivos, como é o caso do aumento da população ocupada, da queda na taxa de desemprego e da elevação do rendimento médio.” (IPEA, 2012, p.3).

Ações do Governo Federal: o Pacto pela Valorização da Educação Profissional e Tecnológica e o Plano de Desenvolvimento da Educação

Pensar o desenvolvimento socioeconômico caracteriza a importância atribuída à educação do trabalhador no Brasil. A partir dessa consideração, destacamos o Pacto pela Valorização da Educação Profissional e Tecnológica (2004) como a essência do pano de fundo de todas as políticas educacionais relacionadas com o ensino profissional.

O Pacto é uma agenda mínima de trabalho para uma política pública de profissionalização sustentável, proposta pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) e pelos conselhos dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Concefet), Nacional das Escolas Agrotécnicas Federais (Coneaf) e dos Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (Condetuf), além do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (Sinasefe).

Esse pacto caracteriza-se enquanto política pública estratégica de Estado, articulada com outros projetos, tais como Política de Desenvolvimento Econômico, Política de Desenvolvimento Industrial e Política de Trabalho, Emprego e Geração de Renda. Com o Pacto, o MEC propõe uma educação profissional e tecnológica comprometida com o projeto de desenvolvimento do país, tendo como eixos de direção a inclusão social no mundo do trabalho, o desenvolvimento de forças produtivas nacionais e a diminuição das vulnerabilidades econômicas, culturais, científicas e tecnológicas. A ideia central é uma profissionalização sustentável.

Essa sustentabilidade dá-se com ações como a revogação do Decreto n.º 2.208/97, que obrigava a separação compulsória entre educação profissional e educação básica, seguida pela publicação do Decreto n.º 5.154/2004, que permite o desenvolvimento de uma educação integrada; a revisão dos Planos Estaduais de Educação Profissional e uma integração da Política da União e dos Estados; o estímulo à implantação de novo modelo de gestão através do Programa de Formação Profissional Integrada de Jovens para o Mundo do Trabalho; e um investimento na ordem de R$ 82 milhões de reais em 2004 e R$ 173 milhões de reais em 2005, através do Programa de Expansão da Educação Profissional, recursos do MEC/SETEC.

Em relação ao desenvolvimento prioritário da educação básica, podemos citar também o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um conjunto de programas instaurados em regime de colaboração com os municípios, assinado pelo presidente em 2007.

> O PDE está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a

> finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro (BRASIL, 2007, p11).

Através do PDE, aderiu-se ao plano “”, que determina as diretrizes e estabelece as metas para as escolas das redes municipais e estaduais de ensino, sendo o caminho que devem seguir para melhorar a educação no Brasil. Dessa forma, é um instrumento de regulamentação do regime de colaboração entre União, estados e municípios.

A ideia é que a educação básica será oferecida com qualidade se tiver o envolvimento de todos, sendo um apelo ao compromisso social pela educação. Sendo a educação básica responsabilidade prioritária dos estados e municípios, cabe à União ação supletiva, promovendo uma política de condução e orientação, alinhando a educação aos objetivos determinados do governo federal.

O Perfil das Políticas Educacionais na Formação do Trabalhador no Brasil

Em termos de políticas educacionais, o governo federal tem trabalhado com o estabelecimento de parcerias com os demais níveis de administração estatal, desenvolvendo programas diretamente com municípios tendo como público os trabalhadores atingidos pela reestruturação produtiva. Infelizmente, como afirma Dourado (2011, p.17), “a história da educação brasileira é marcada por disputas de projetos com concepções distintas do papel do Estado e do planejamento, da relação entre os entes federados e da lógica de gestão e organização”, o que se coloca enquanto obstáculo para a efetividade das políticas.

As políticas educacionais no Brasil, em geral, têm partido de um aspecto global ao invés de local, ou seja, as questões da educação têm partido de fora para dentro da escola, e não o contrário. Os sistemas educacionais serem construídos e operados em esquemas de gestão global, sendo o âmbito local responsável apenas por desempenhar um papel passivo centrado na implantação de decisões já tomadas, abrem caminho ao empresariado e ao mercado para a educação.

> De acordo com Neves (2005) e Martins (2008,2009), o empresariado brasileiro vem, desde o início dos anos de 1990, em especial pela adoção de políticas alinhadas ao ideário da 'Terceira Via', envidando esforços para a construção de uma agenda educacional, com vistas à produção de uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional (...). Na ótica dos empresários tratava-se, no entanto, não apenas de reformas a educação e a escola, buscando torná-la mais eficaz e adequada às novas demandas do capital, mas também de formar um 'trabalhador de novo tipo', com disposições subjetivas e atitudinais compatíveis com a chamada 'sociedade do conhecimento' (Shiroma, Garcia, Campos; 2011, p.227).

Neste sentido, essas parcerias do governo federal são problemáticas, pois o modo de produção que estamos submetidos revela que o mercado torna-se responsável pela regulação da política educacional se o Estado não se declara responsável. Temos o Estado participando de forma mínima na sociedade, entregue à "mão invisível" do mercado, passando a responsabilidade da escola para a iniciativa privada ou sociedade civil.

Dessa forma, a educação acaba focalizando o atendimento às necessidades do mercado de trabalho. Exemplo disso é a Lei n.º 11.892 de dezembro de 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

De acordo com a Lei supracitada, os Institutos Federais são instituições de educação superior e básica, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, sendo equiparados às universidades federais no Brasil. Essa equiparidade revela a importância dada à educação profissional no governo Lula.

Os trabalhadores atingidos de forma negativa pela reestruturação produtiva do país, sem condições de acesso ao sistema regular de ensino, "seriam a clientela, por excelência, de cursos de qualificação profissional de duração e intensidade variáveis, que vão desde os cursos de aprendizagem aos cursos técnicos" (Kuenzer, 1991, p.6).

Para Pires (2011, p.214), "a formação do trabalhador em instituições notadamente tecnológicas atende a lógica do capital e 'forma' indivíduos tecnicamente capazes de manterem a ordem estabelecida e não de compreenderem as nuanças do processo produtivo". Tendo esse público diferenciado, os Institutos continuam limitando a formação dos trabalhadores e de seus filhos.

Ao discorrer sobre a educação nos anos 1960, Kuenzer (1991, p.8) nos indica as raízes das características dos dias atuais ao afirmar que a lógica do sistema legitima o caráter seletivo e classista da educação, quando "a grande maioria das matrículas ocorria no ramo propedêutico, e era composta por candidatos ao ensino superior, privilégio praticamente inatingível para as camadas populares". Complementa que:

> Até então mantêm-se a separação entre "educação" e "formação profissional" como expressão da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, através da existência de um sistema de ensino com dois ramos equivalentes, porém diferencia dos, e de um sistema privado de qualificação para trabalhadores. Assim, os jovens e adultos são preparados para exercer funções diferenciadas - intelectuais ou manuais - na hierarquia do trabalhador coletivo (idem).

A autora aponta que nos anos 1970 o país passou por uma reestruturação econômica que exigia mudanças na área da educação, quando foi aprovada a Lei n.º

5.629/71, que teoricamente estabelecia em um mesmo patamar a formação profissional e intelectual. No entanto, a autora destaca o que ocorreu na prática, indicando as dificuldades que existem hoje no país na consolidação de políticas socioeducacionais para jovens e adultos trabalhadores.

> As condições desiguais de acesso à escola, aliadas à falta de vontade política para assegurar as condições financeiras necessárias à viabilização da nova proposta, à falta de professores qualificados, às dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática e ao desinteresse do capital em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico, acabaram por impedir a efetivação da proposta (ibidem, p.10).

Considerando, então, a História, os programas que se direcionam no sentido de oferecer uma educação de qualidade aos jovens e adultos trabalhadores devem ser analisados com cautela. O insucesso da Lei n.º 5.692/71 a partir das razões apontadas indicam as dificuldades atuais, na medida em que essa dualidade estrutural é condição de sobrevivência da nossa sociedade, determinada pela contradição entre capital e trabalho, decisiva para o crescimento econômico do país.

A partir desse quadro, notamos o perfil das políticas educacionais do governo federal no que diz respeito à educação do trabalhador. Acontece que “a educação do cidadão produtivo onde o mercado funciona como princípio organizador do conjunto da vida coletiva, distancia-se dos projetos do ser humano emancipado para o exercício de uma humanidade solidária e a construção de projetos sociais alternativos” (Ciavatta, Frigotto; 2003, p.58), sustentando a constante relação da educação entre o social e econômico.

Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005, p. 26) relatam que “ao final de dois anos do governo Lula, aos poucos várias análises explicitam e deixam mais claro que o governo não coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras”.

A preocupação com o desenvolvimento econômico do país, que esforça atenção especial com a educação e qualificação dos trabalhadores, e a ausência de uma pauta de mudanças estruturais são compreendidas em ações como o Pacto pela Valorização da Educação Profissional e Tecnológica (2004) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007).

Ambas as ações revelam a luta ideológica que perpassa as políticas educacionais do governo Lula, que ao tempo em que atende às concepções e diretrizes do Programa de governo do PT para o Brasil permitindo às classes populares e trabalhadores condições para atuarem de forma transformadora no cenário sociopolítico nacional através da educação formal; atende as demandas do mercado

interno e externo em relação à formação de mão de obra e qualificação para o trabalho, alimentando o desenvolvimento combinado e desigual do país. Saviani acusa que

> com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias. Talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores (Saviani, 2007, p.1243).

Considerações Finais

Considerando os resultados divulgados dessas ações e as análises expostas, sendo o objetivo último e a validade de uma política educacional a melhoria e a efetividade da qualidade da educação para a obtenção de ganhos econômicos, políticos e sociais para o Brasil; podemos considerar que a ideologia do governo era de caráter prático, e que a importância atribuída à educação profissional diz respeito não somente à educação do trabalhador em seu caráter social, mas principalmente político e econômico. Essa é a relação dialética que caminha junto com a educação do trabalhador no país. Como nos afirma Ciavatta e Frigotto (2003, p.51-2), não podemos esquecer que "mesmo nos marcos do ideário capitalista, a educação é considerada um direito e uma estratégia de investimento do Estado".

Apesar do contínuo investimento federal na área da educação do trabalhador, ela precisa ser redirecionada no que se refere à formação, devendo superar a formação mínima, mecânica e de mera profissionalização, ou estaremos legitimando a concepção de educação utilitarista imposta por fatores econômicos.

Neste sentido, apontamos como o grande desafio do governo atual a formação integrada ao trabalhador, um avanço na direção de garantir oportunidades de trabalho e inserção em vários meios sociais a famílias de uma sociedade socioeconomicamente desigual.

A formação integrada é um passo à frente, sendo que sua preocupação não tem foco apenas no fazer ou no saber, propondo uma elevação no grau de maturidade e capacidade criativa e intelectual dos trabalhadores, criando valores fundamentais de caráter prático-produtivo e científico, muito além de profissionalizante. De acordo com Ciavatta (2005, p. 85), "a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar".

Essa formação é oferecida a partir de programas do governo federal nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No entanto, não podemos nos iludir com alguns avanços no que tange a educação profissional. Além de serem

políticas não consolidadas, são programas transitórios, criados paliativamente para atender algumas demandas, amenizando a situação a fim de que a falta de mão de obra qualificada no país não entrave o seu desenvolvimento econômico.

Portanto, é contínua a luta pela superação do vínculo da educação com o econômico, sendo preciso reforçar o vínculo com a sociedade para que não sejamos persuadidos pela ideia de que o aumento do número de escolas técnicas e cursos profissionalizantes ocasiona uma maior participação da esfera desfavorecida socioeconomicamente no mercado de trabalho e na educação formal, caracterizando uma sociedade democrática. Como nos afirma Pires (2001, p.215), “só uma formação sólida seria capaz de assegurar esta possibilidade”.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Goiás e especialista em Educação de Jovens e Adultos pela FIJ.

Bibliografia

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas.* São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. *O plano de desenvolvimento da educação (PDE): razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.

_____*Congresso Nacional. Decreto nº 5.840. Brasília: MEC, 2006*.

IEPA. *Comunicado da Presidência n.º 38*. Brasília: IPEA, 2010.

_____*Comunicado da Presidência n.º 156*. Brasília: IPEA, 2012.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; *Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?* Revista Trabalho, Educação e Saúde. v.1, n.1, 2003.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.. *A Política de Educação Profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido*. Educação & Sociedade. Vol. 26. n. 92, 2005.

DOURADO, L. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educação & Sociedade. Vol. 28. n. 100, 2007.

_____ *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política.* Educação & Sociedade. Vol. 31. n. 112, 2010.

_____*(Org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: UFMG, 2011.*

MACHADO, M.; A educação de jovens e adultos no século xxi – da alfabetização ao ensino profissional. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, jul./dez. 2011 .

MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Concepções e Diretrizes do Programa de Governo do PT para o Brasil: a ruptura necessária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

PINTO, A. V. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

PIRES, L. *Educação tecnológica e formação profissional no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas*. IN: *DOURADO, L. (Org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: UFMG, 2011.*

SAVIANI, D. PDE: Análise Crítica da política do MEC. IN: Educação & Sociedade. vol. 28, n. 100, Campinas: out. 2007

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F.. *Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação*. IN: BALL, S. J.;

TRIGUEIRO, D. *Um novo mundo, uma nova educação*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Rio de Janeiro, v. 51, n. 113, 1969.

JUVENTUDE, TRABALHO E PROJETO DE VIDA

Nildo Viana[1]

RESUMO

O presente artigo discute a questão da relação entre juventude, trabalho e projeto de vida. Para tanto, apresenta uma discussão sobre o significado do conceito de projeto de vida. A seguir aborda a questão do trabalho alienado e sua relação com a juventude. Por último, a partir das considerações anteriores, relaciona juventude, trabalho e projeto de vida. A conclusão do artigo é a de que o trabalho alienado e a vida alienada gerada por ele, aliados às mutações do capitalismo contemporâneo, geram ausência de projetos de vida, projetos de vida alienados e projetos de vida libertários.

Palavras-Chave: Juventude, Trabalho Alienado, Projeto de Vida, Capitalismo, Alienação.

A relação entre juventude e trabalho é bastante complexa. O destino dos jovens, na sociedade moderna, é o trabalho. Essa, portanto, é uma das preocupações fundamentais dos jovens, bem como da psicologia e outras ciências. A questão da "escolha vocacional" é uma das mais constantes nas análises psicológicas da juventude. A relação dos jovens com o trabalho se manifesta nos dilemas existenciais, na vida psíquica e nas representações e concepções destes. A ideia de "projeto de vida" remete a uma questão fundamental que está intimamente relacionada com o trabalho e a escolha vocacional. Várias pesquisas apontam para a recusa do trabalho por parte dos jovens, desde as análises de Rousselet (1974) sobre a "alergia ao trabalho" até as análises mais recentes da posição da juventude diante da atividade laboral remunerada. Assim, para entender a posição da juventude diante do trabalho é necessário entender a dinâmica do trabalho na sociedade capitalista, a inserção da juventude nessa sociedade, objetivando entender a recusa do trabalho e os projetos de vida relacionados a ele ou que marcam a sua recusa.

O tema do trabalho alienado e das mutações nas relações de trabalho assume importância fundamental para compreender a posição da juventude diante da questão do projeto de vida e da atividade laboral remunerada. Os jovens ainda não inseridos no mercado de trabalho não tendem a sentir atrativo pelo mesmo devido seu caráter alienante e por isso a busca de evitar ou atrasar a entrada nas atividades laborais remuneradas. Por outro lado, a exigência social de trabalho e rendimentos força os jovens a buscar a inserção no mercado de trabalho. Para os jovens das classes exploradas, especialmente proletários e lumemproletários, a experiência do trabalho precoce cria um diferencial em relação aos indivíduos jovens das demais classes

sociais. Nesse sentido, torna-se fundamental discutir a questão do projeto de vida para compreender melhor a relação entre juventude e trabalho, o que remete, também, ao processo de análise da juventude e do trabalho na sociedade contemporânea.

Projeto de Vida: Determinação e Liberdade

A discussão sobre juventude e projeto de vida é realizada por diversas abordagens na academia brasileira (Mandelli, Soares e Lisboa, 2011; Dib e Castro, 2010; Leão, Dayrrel e Reis, 2011; Dibb, 2007; Maia e Mancebo, 2010). Contudo, a precisão conceitual em torno do que seja "projeto de vida" não se manifesta sob a forma adequada. Começaremos, portanto, com a discussão em torno do conceito de projeto de vida.

O termo projeto é, como quase todos, polissêmico. Antes de definirmos o conceito de projeto de vida, discutiremos o sentido da palavra projeto em geral. A sua origem remonta a formação da sociedade moderna e o seu é o mais variado possível, não somente no nível das representações cotidianas como das diversas áreas do saber especializado (arquitetura, pedagogia, filosofia, etc.) com sentidos e objetivos distintos. Há também variações dependendo do idioma em que se manifesta[2]. A sua origem remonta ao projectus, termo em latim, que significa algo que é lançado como um jato para frente, tal como no caso do projétil, em português. Um pesquisador francês assim define projeto:

> [...] conceito dotado de propriedades lógicas a serem explicitadas em suas conexões com a ação a ser conduzida. Mas, ao mesmo tempo, o projeto aparece como figura que remete a um paradigma, simbolizando uma realidade que parece preexistir e escapar-nos: aquela de uma capacidade a ser criada, de uma mudança a ser operada. O projeto seria, então, o avatar individual e coletivo de um desejo primitivo de apropriação (Boutinet, 2002, p. 27).

Essa concepção possui alguns elementos que coincidem com outras definições, mas é demasiadamente descolada da realidade e por isso ao mesmo tempo não traz concreticidade e nem um caráter abstrato mais amplo para uso em diversos contextos. Como aqui não nos interessa as concepções de projetos de determinadas áreas especializadas do saber (arquitetura, pedagogia, etc.), então realizaremos uma discussão no âmbito da filosofia para depois avançarmos na definição de projeto de vida. Partiremos de dois pensadores para repensar o conceito de projeto: Sartre e Marx.

A concepção sartreana de projeto remete à sua concepção de liberdade. Obviamente que devemos distinguir o Sartre de antes da Segunda Guerra Mundial com o posterior (Viana, 2008a), pois no primeiro caso a ideia de liberdade humana era

sem limites e no segundo, com sua aproximação com o marxismo, passou a levar em consideração a questão da situação, dos grupos, etc., e ganhou não apenas mais concreticidade no nível analítico da realidade, mas também no sentido político e social. Nesse sentido, a concepção em *O Ser e o Nada* (Sartre, 1998) difere da concepção em obras posteriores, principalmente em *Crítica da Razão Dialética* (Sartre, 2002). Para Sartre, a liberdade significa "autonomia de escolha" (1998), posição que carregará com ele mesmo com as mudanças no seu pensamento[3]. Essa ideia de liberdade é que revela o significado do conceito de projeto em Sartre:

> "[...] queremos dizer que o homem, antes de mais nada, existe, ou seja, o homem é, antes de mais nada, aquilo que se projeta num futuro, e que tem consciência de estar se projetando no futuro. De início, o homem é um projeto que se vive a si mesmo subjetivamente ao invés do musgo, podridão ou couve-flor; nada existe antes desse projeto; não há nenhuma inteligibilidade no céu, e o homem será apenas o que ele projetou ser" (Sartre, 1987, p. 9).

Assim, Sartre, um grande pensador da liberdade, utilizando o conceito de projeto, se aproxima do marxismo, através do reconhecimento da situação (infância, classe social) e de que a escolha que manifesta a liberdade humana é uma escolha situada. O homem continua sendo livre, mas suas escolhas ocorrem em determinadas situações e havendo uma "hierarquia de mediações" se percebe este duplo processo de determinismo e liberdade (Sartre, 2002; Viana, 2008a).

Marx, por sua vez, é considerado por muitos, equivocadamente, como um pensador determinista. O ser humano, nessa interpretação equivocada, seria apenas um joguete das forças sociais coletivas (seja as forças produtivas, o "sistema" – termo que Marx nem sequer utilizava –, a economia, etc.). Para Marx, "a natureza humana é a liberdade" (Marx, 1980), afirmação pouco conhecido dos mal e não leitores deste autor. Mas o que significa dizer que a natureza humana é a liberdade? Afinal, a posição de Marx seria a mesma que a de Sartre? Na verdade, são concepções próximas, mas distintas. Claro que Sartre era um tanto quanto contraditório ao colocar que "o homem está condenado a ser livre" e, ao mesmo tempo, dizer que não existe "natureza humana" (Sartre, 1987). Marx concebia uma natureza humana e esta era caracterizada pela liberdade. Contudo, outra diferença reside na concepção de liberdade. A concepção sartreana coincide com a concepção liberal, o que permite o foco na questão da escolha. Marx concebia a liberdade como práxis, ação teleológica consciente (Marx, 1988). A construção da concepção marxista da natureza humana expressa a inseparabilidade entre ser humano e natureza. O próprio ser humano é parte da natureza. Por isso, ele está submetido às necessidades de seu organismo, tal como a de beber, comer, reproduzir, etc. Contudo, o ser humano é mais do que um

animal e apesar de compartilhar tais necessidades com os demais seres vivos, ele possui sua especificidade, que é justamente os elementos fundamentais de sua natureza. Ele, para satisfazer tais necessidades básicas, cria novas necessidades, especificamente humanas, derivadas da forma como busca concretizar tal satisfação (Marx e Engels, 1991; Viana, 2007). O trabalho e a cooperação constituem os elementos constitutivos da natureza humana e que, por sua vez, geram novas necessidades e nesse sentido o ser humano é um ser em constante desenvolvimento. Porém, há uma confusão nas interpretações dessa concepção. A natureza humana revela necessidades-potencialidades, mas que podem, e efetivamente são, negadas em determinadas relações sociais. É nesse sentido que Marx analisou a questão do trabalho alienado, que constitui uma negação da natureza humana. Isso se deve ao fato de que o trabalho que Marx concebe com sendo expressão da natureza humana é o teleológico consciente. Segundo Marx:

> Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas forças físicas e espirituais (Marx, 1988, p. 142-143).

O trabalho alienado anula a possibilidade da intencionalidade, da finalidade e plano atribuído ao trabalho. Ao fazer isso, nega a natureza humana e, não só isso, mas também degradas as relações sociais, pois o trabalho alienado é uma relação social na qual alguns indivíduos dirigem as atividades de outros indivíduos e ao fazê-lo passa a dirigir o produto do seu trabalho e constituir a degradação das relações sociais, pois a cooperação é substituída pelas relações de dominação, exploração e, por conseguinte, pela luta. Esse é o processo que ocorre nas sociedades de classes. Assim, a liberdade (a essência humana) do ser humano se autoproduzir na história é negada. Ela se vê reduzida à luta pela liberdade, o único momento de liberdade que resta ao ser humano. Assim se compreende a aparente contradição de Marx ao postular uma natureza humana e ao mesmo tempo colocar o ser humano como um ser histórico e social que muda com as transformações sociais. Segundo Marx:

> O modo pelo qual os homens produzem seus meio de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm que reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado *modo de vida* dos mesmos. Tal como os indivíduos *manifestam sua vida*, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção" (Marx & Engels, 1991, p. 28).

Os seres humanos são o que fazem e como fazem, mas isso não abole o que eles necessitam (o que está expresso na mesma obra, a respeito do trabalho e da cooperação). Ou seja, há a existência humana, que mostra o que os seres humanos são concretamente, mas há também sua essência, aquilo que revela suas necessidades (satisfeitas ou não satisfeitas) e potencialidades. A satisfação de suas necessidades, a realização de suas múltiplas potencialidades, o desenvolvimento de suas forças físicas e mentais, é a liberdade, que está limitada por relações sociais limitadas, constituídas a partir da alienação, da exploração de classes, e tudo que deriva daí.

Nesse sentido, para Marx, a liberdade humana é muito mais restrita, mas tal restrição é constituída histórica e socialmente, assim como pode ser abolida e sua superação se dá com a constituição do comunismo ou da "livre associação dos produtores". Dessa forma, podemos dizer que Sartre coloca um peso maior na liberdade (de escolha) e Marx um peso maior no processo de subjugação dos seres humanos, mas a diferença é de grau e não de qualidade[4]. Contudo, ambos apontam para a necessidade da libertação humana, para uma liberdade mais ampla ou plena.

Essas duas concepções nos permitem pensar o conceito de projeto de vida. O projeto, palavra que Marx não utilizou, embora tenha utilizado outras palavras com sentido semelhante, ao afirmar o caráter teleológico consciente do ser humano, é intencionalidade, finalidade, produzida na mente para depois se transformar em ação. Para Sartre, o projeto é fundamentalmente o querer. Assim, apesar uma certa nuance, assumem significados próximos.

Desta forma, podemos definir o conceito de projeto (que vai além da palavra de uso comum em seus diversos sentidos) como o que os indivíduos querem realizar, seus planos para desenvolver suas atividades. O projeto é o querer e a intencionalidade dos indivíduos na realização de suas atividades e ações em geral. O projeto de vida, por conseguinte, é aquilo que os indivíduos querem, intencionam, fazer com suas vidas. Aqui o significado é mais profundo, pois tem a ver como uma opção de vida, uma intencionalidade não para realizar uma tarefa determinada por pressões sociais ou por necessidades impostas do exterior. Trata-se de uma determinada forma

de pensar sua existência num sentido ideal (uma intencionalidade ou querer que revela uma reflexão e consciência sobre o que quer realizar e como fazê-lo) que se busca concretizar, no sentido mais amplo em relação à sua vida como um todo. Isto se assemelha à ideia do primeiro Sartre de "escolha original" ou "projeto original", que é o fundamento de todas as escolhas e que no segundo Sartre será uma "escolha situada". Essa concepção também expressa o que em Marx pode ser chamado de práxis, o trabalho como objetivação, manifestação ou autorrealização do ser humano, processo pelo qual ele se autorreproduz, ou seja, se reproduz de forma teleológica e consciente.

Contudo, se projeto de vida é práxis, projeto inaugural, é preciso reconhecer os seus limites na "situação", que, precisa ser melhor compreendida e isso foi abordado de forma muito mais profunda e complexa por Marx. Nesse sentido, temos que distinguir entre existência e essência humana. A existência humana pode e efetivamente nega a essência humana, inclusive a elaboração de um projeto de vida. Na sociedade capitalista, mais especificamente, os indivíduos estão submetidos ao processo de alienação, exploração, dominação, opressão que perpassa todas as suas relações sociais, a começar pelo trabalho alienado que manifesta dominação e exploração simultânea, bem como sua ressonância no conjunto das demais relações sociais e o processo de dominação geral (desde a formação estatal até as diversas organizações burocráticas que o indivíduo tem que se submeter). Tudo isto se fundamenta no trabalho alienado que ocorre em todas as formas de trabalho existentes na sociedade, mas cuja origem e papel fundamental deriva de sua existência no trabalho produtivo, que é onde se constitui as duas classes sociais fundamentais do capitalismo, o proletariado e a burguesia. Logo, esse processo é acompanhado pela resistência e luta e envolve todos os outros setores da sociedade. Contudo, não poderemos aqui desenvolver mais essa questão, pois demandaria muito espaço e já foi amplamente discutido em diversas obras (Marx, 1988; Marx e Engels, 1991; Marx, 1987; Viana, 2009; Viana, 2007; Viana, 2008b; Pannekoek, 2011).

Nesse contexto, a elaboração de um projeto de vida é, para milhares de seres humanos, uma impossibilidade. Isso se deve ao fato de que estão preocupados com a sobrevivência, em primeiro lugar, e não resta tempo, possibilidade ou mesmo expectativa para ir além disso. Esse é o caso dos indivíduos pertencentes ao lumpemproletariado ou, em grande parte, ao proletariado[5]. Logo, as condições sociais impedem a elaboração de um projeto de vida. Além disso, essas condições desfavoráveis também permite a elaboração de projetos de vida sob o signo da alienação, o que significa o uso da liberdade para a não-liberdade. Se somos o que fazemos (Marx), então o que queremos (Sartre) pode ser derivado disso. O projeto de vida pode ser produzido a partir da essência humana e, portanto, negação do que somos e do que vivemos, ou pode ser produzido a partir da existência humana, e aí

significa reafirmação do que somos e vivemos ou apenas escolha entre as formas existentes de ser e viver[6]. Isso significa que o projeto de vida pode ser uma janela para a liberdade, se for constituído a partir da essência humana, ou seja, das necessidades radicais do ser humano que entra em flagrante contradição com a sociedade capitalista ou pode ser apenas uma reprodução da alienação, na qual a "servidão voluntária", para usar expressão de La Boétie (1980), significa que o indivíduo aceita o que vive e apenas o reproduz e busca fazê-lo sob condições um pouco melhores. Assim, podemos falar em projeto de vida alienado e projeto de vida libertário. O primeiro significa uma busca de conformação do indivíduo à sociedade capitalista, buscando apenas melhores condições no seu interior e o segundo significa uma luta pela liberdade e autorrealização que entra em confronto com a totalidade da vida social burguesa e que se manifesta mais na própria luta do que na existência cotidiana, que, no entanto, também é um espaço de luta. O segundo significa algo mais raro e manifesta uma luta pela liberdade e pela autorrealização, que se mescla com a busca da sobrevivência, num equilíbrio que pode pender para um lado ou outro, dependendo do indivíduo, seus valores, representações, sentimentos, condições de vida, etc.

Juventude e Trabalho: Afirmação e Negação

Na sociedade capitalista, o destino dos jovens das classes exploradas e também dos pertencentes às classes privilegiadas, remete ao problema da relação com o trabalho e seu futuro na divisão social do trabalho, e por isso os projetos de vida instituídos pela juventude é de suma importância para analisar sua posição diante do mesmo.

A juventude é um grupo social caracterizado pela ressocialização (Viana, 2004), também chamada de "socialização secundária" (Berger e Berger, 1978). A ressocialização é uma nova socialização após a que ocorre durante a infância e visa preparar o indivíduo para o trabalho e as responsabilidades sociais, ou seja, para o mercado de trabalho e para as demais atividades sociais necessárias, tal como as "cívicas", como diria Durkheim (1978), casamento (produção e reprodução da força de trabalho), etc., incluindo um vasto campo de atividades, algumas consideradas da vida privada (casamento), outros da vida "social" (por exemplo: "o exercício da cidadania"). Para tanto, há o processo de escolarização, a principal instância de ressocialização e instituição caracterizadora da juventude (Viana, 2004; Avanzini, 1980). No entanto, existem outras instâncias de ressocialização, desde o trabalho informal (estágios, "aprendizagem", trabalho precoce no caso das classes exploradas, etc.), atividades "recreativas" ou em outras instituições (religiosas, etc.). O papel proeminente pertence à escola. Para indivíduos do lumpemproletariado, então é a própria vida no desemprego, mendicância, prostituição, subemprego, etc., que consiste em seu "modo

de ressocialização", que é um processo precário e que não prepara ou o faz de forma muito limitada (dependendo da fração do lumpemproletariado), devido ao fato os indivíduos desta classe não se inserem (ou se inserem marginalmente) na divisão social do trabalho, ou seja, no mercado de trabalho e também as demais responsabilidades sociais são igualmente limitadas.

Sem dúvida, o indivíduo pertencente a tal classe que consegue efetivar isso não é exceção e sim uma pessoa que mudou de classe social. A pouca integração do lumpemproletariado na sociedade capitalista e sua não criação estruturada de uma condição juvenil se assemelha ao caso da inexistência da juventude em sociedades pré-capitalistas. Contudo, mesmo os indivíduos do lumpemproletariado em determinada idade, comumente considerada da "juventude" (apesar de suas variações devido artificialidade de sua existência), são atingidos por outras instâncias de ressocialização, tal como os meios oligopolistas de comunicação e o Estado capitalista (legislação, por exemplo).

Isso significa que a juventude é um grupo social que emerge na sociedade capitalista, ou seja, é constituído pela sociedade moderna (Viana, 2012b). O que lhe caracteriza é o processo de ressocialização, o que é comum a toda a juventude (e com a exceção parcial do lumpemproletariado). Desta forma, a juventude existe para constituir a predisposição para o trabalho e as responsabilidades sociais, para aceitar a disciplina, os valores, as representações, típicas da sociedade capitalista e da adaptação ao trabalho e outras responsabilidades sociais.

Nesse sentido, é necessário recordar que o trabalho para o qual se destina o jovem é alienado. É uma atividade dirigida, controlada por outro. Por conseguinte, o produto da atividade é controlado por outro. E ao ter sua atividade e o produto dela controlado por outro, então ambos se tornam alheios, pertencentes a outro[7]. Desta forma, o trabalho alienado é uma relação social de controle e por isso gera o alheamento, que significa que tanto a atividade e o produto que são controlados pelo outro, também se tornam alheios. É uma relação social entre o trabalhador/produtor e o não-trabalhador/proprietário. E nessa relação na qual a atividade e o produto da atividade são controlados por outros e a eles pertencem, então não há o trabalho no sentido de práxis, atividade teleológica consciente. O trabalho alienado é a negação da essência humana, ao substituir o trabalho como objetivação, autorrealização do ser humano através de sua atividade que é humanização do mundo, por um trabalho heterogerido, e também por degradar a relações entre os seres humanos, sendo que alguns passam a controlar os outros ao invés de existir uma cooperação e ação conjunta.

A consequência desse processo é a recusa do trabalho: o trabalhador não sente bem no trabalho, mas infeliz; não desenvolve suas energias físicas e mentais, mas mortifica sua própria natureza. O trabalho alienado não é voluntário e sim forçado. Não

é uma necessidade (tal como o trabalho como objetivação, práxis) e sim um meio para satisfazer outras necessidades. Assim, "*tão logo não exista coerção física ou outra qualquer, se foge do trabalho como de uma peste*" (Marx, 1989, p. 153).

A juventude é ressocializada para a execução do trabalho alienado e, por isso, as instâncias de ressocialização, especialmente a escola (no caso o ensino médio, técnico-profissionalizante e superior) reproduzem o processo de alienação, pois precisa disciplinar a futura força de trabalho e repassar os valores e representações dominantes. A escola, assim como o local de trabalho, possui um horário fixo e controlado, hierarquia, controle, etc. O produto do trabalho escolar são práticas e ideias, sendo que estas últimas são mais reprodução do que produção, ou seja, mesmo das pedagogias não-tradicionais, o conteúdo continua sendo "transmitido", que é a ideologia dominante, o saber técnico, as representações cotidianas que estão de acordo com os interesses dominantes, com variações e possibilidades de manifestações marginais de divergência. Trata-se de uma educação burocrática (Viana, 2008c; Viana, 2002; Souza, 2012; Tragtenberg, 1988) cujo objetivo final é reproduzir as relações de produção capitalistas[8].

Devido a isto existe a recusa tanto do trabalho alienado quando da escola. A recusa da escola (Gomes, 1997; Viana, 2010; Guimarães, 1996) se deve não apenas ao fato da alienação se reproduzir nesta instituição, mas também por outros motivos, desde as questões sociais que atingem os estudantes das classes exploradas até o caso da falta de perspectiva de emprego posteriormente ou pelo próprio descrédito e condições precárias de grande parte das escolas. Contudo, o nosso foco aqui é a recusa do trabalho alienado[9]. Sem dúvida, tal recusa independe de saber teórico sobre alienação e coisas semelhantes (embora exista e sirva de justificativa para certos setores), pois o próprio caráter do trabalho vivenciado cotidianamente ou visto através dos outros, mostra o parcelamento, o empobrecimento das tarefas, etc. (Rousselet, 1974). Numa sociedade competitiva, com trabalho empobrecido, a "alergia ao trabalho" é algo relativamente comum (Rousselet, 1974). Uma pesquisa realizada na França por Bajoit e Franssen (1997) aponta para a recusa do trabalho alienado e a busca de autorrealização, que, obviamente, se compreende fora dos quadros das relações de trabalho:

> Essa recusa de um trabalho que impõe suas limitações ao conjunto da existência (*"o trabalho que absorve vida inteira"*) é expressa, de maneira mais ou menos aberta e declarada, pela maior parte dos jovens, qualquer que seja seu nível sócio-profissional: *"Não quero uma vida em que você se sacrifica pela empresa"* (Joy). O trabalho no quadro de um emprego não é considerado como o único modo de autorrealização. Na medida em que não seja realizador, ele tende a ser minimizado, para

> justificar uma autorredefinição, na esfera familiar para alguns, ou a partir de uma atividade pessoal para outros. *"Eu não me definiria pelo trabalho, eu me definiria principalmente pelo que faço paralelamente"* (Isabelle). O trabalho então é apenas um "bico", o "trabalhinho", o "contrato", "temporário", enquanto o verdadeiro trabalho é a atividade autônoma (Bajoit e Franssen, 1997, p. 85).

Contudo, ao mesmo tempo em que há uma negação do trabalho alienado, há também a sua necessidade. Na sociedade capitalista, a produção de mercadorias acaba se generalizando e esse processo gera a mercantilização de tudo (Wallerstein, 1982; Viana, 2008b). No capitalismo, os alimentos, roupas, habitação, etc., passam a ser mercadorias, portadores de valor de troca. Para sobreviver no capitalismo é preciso possuir uma mercadoria *sui generis*, o dinheiro, meio de troca universal, para comprar as demais mercadorias que são valores de uso e necessidade básica para sobrevivência. É por isso que aqueles que não possuem a propriedade dos meios de produção são constrangidos a vender sua força de trabalho em troca de um salário (Marx, 1988). É nesse contexto que o trabalho é valorado, pois não somente possui o caráter de uma necessidade, como tendo é cobrado e valorado socialmente (não em si mesmo, a não ser em algumas afirmações axiológicas, tal como a do "trabalho que dignifica o homem") pelo que ele significa: sobrevivência, capacidade de consumo, entrada na vida adulta[10], "realização" profissional, etc.

Na sociedade capitalista, na qual a produção e consumo se separam parcialmente e se produz valores de troca, o consumo, a competição social, o status e tudo o mais é derivado do trabalho assalariado para a maioria da população (nos extremos há o lumpemproletariado e as classes privilegiadas, especialmente a burguesia, que não vende sua força de trabalho). Numa sociedade marcada pela alienação e, consequentemente, pela coisificação, então o trabalho alienado passa a "constituir um importante valor e ter como fundamental instância para a sua formação como sujeitos no sentido de ser um meio de realização dos sonhos e desejos pessoais" (Maia e Mancebo, 2010, p. 387). Sem dúvida, tais sonhos e desejos pessoais são os acima elencados, e se destaca a busca por ganhar a competição social, elemento estrutural da sociabilidade capitalista (Viana, 2008b).

O resultado disso é uma ambiguidade diante do trabalho alienado: aceitação e negação, desvaloração e valoração. O caráter alienado do trabalho assalariado, bem como o seu caráter necessário no sentido da sobrevivência e da competição pela ascensão social. A juventude se encontra nessa condição ambígua e isso se reproduz também em relação à escola. Isso terá um forte impacto na questão da constituição de projetos de vida, que, contudo, possui outras determinações.

Trabalho Alienado, Vida Alienada e Projeto de Vida

O trabalho alienado acaba generalizando a alienação por toda sociedade moderna. O processo de mercantilização e burocratização crescente das relações sociais criam uma situação em que o controle se torna cada vez mais amplo. A alienação passa a tomar conta de todas as relações de trabalho em diversas instituições, atingindo até mesmo o lazer, ou seja, o tempo supostamente livre após a jornada de trabalho alienado. Isso afeta diretamente a juventude e o projeto de vida dos jovens.

Contudo, antes de passar para a análise dos efeitos da generalização da alienação no que se refere aos jovens, é preciso acrescentar a questão das mudanças contemporâneas. A nova fase do capitalismo marcada pela emergência do regime de acumulação integral (Viana, 2009; Viana, 2003) gera mudanças sociais na esfera das relações de trabalho (reestruturação produtiva, toyotismo), na formação estatal (neoliberalismo) e nas relações internacionais (neoimperialismo) que tem consequências diretas para a juventude. A juventude, além de ser atingida pelas mudanças sociais gerais (incluindo as culturais derivadas desse processo, tal como colocaremos adiante), também sofre diretamente o impacto dessas mutações do capitalismo no processo educacional e nas relações de trabalho.

No que se refere ao trabalho, o processo de superexploração, precarização, etc. torna o trabalho alienado ainda mais degradante e menos atrativo. Da mesma forma, o processo de escolarização perde espaço não somente por sua precarização devido à dinâmica neoliberal de redução de gastos e desvio da renda estatal para investimentos onde o capital mais necessita[11], como também pelo futuro profissional do setor da juventude que entraria na profissão docente (Viana, 2012c). Assim, cada vez mais a escola e o trabalho se tornam atrativos, e cada vez mais o futuro profissional e escolar se torna menos desejável. O processo de crescimento do desemprego que acompanha o regime de acumulação integral é outro elemento que deve ser considerado (bem como a estratégia do prolongamento da escolarização que é ao mesmo tempo despesa e disfarce para o desemprego juvenil que atinge milhões a nível mundial).

A vida alienada se intensifica e se torna ainda mais degradada. Assim, a ambiguidade da juventude em relação ao trabalho alienado se torna mais intensa. A alergia ao trabalho aumenta, da mesma forma que a necessidade do trabalho numa sociedade de alto grau de desemprego. É neste contexto que se pode pensar a questão do projeto de vida dos jovens na atualidade. Contudo, ainda faltam outras determinações nesse processo. É aqui que se estabelece a questão cultural.

Como o regime de acumulação integral emerge uma nova geração. A geração nascida entre os anos 1970 e 1980, em alguns países, ou entre 1980 e 1990, em outros países, é marcada por um processo de mutações do capitalismo que trazem

especificidades na situação juvenil (Viana, 2012d). A juventude como mercado consumidor passou a ser um nicho em crescimento e os meios oligopolistas de comunicação atuaram fortemente sobre ele. O consumo cultural torna-se um dos focos principais desse nicho de mercado. E é neste contexto que vão emergir e se tornar hegemônica novas ideologias e representações, entre as quais o pós-estruturalismo, o neoliberalismo, entre outras. O pós-estruturalismo emerge como uma contrarrevolução cultural preventiva depois das derrotas das lutas estudantis e operárias do final dos anos 1960 e início dos anos 1970, especialmente o Maio de 1968 (Viana, 2009; Viana, 2003). A nova vigência cultural do pós-estruturalismo, em suas diversas formas de manifestação, marcam processos que buscam naturalizar e essencializar processos culturais (Young, 2002).

A preocupação com a identidade e multiplicidade de "identidades" constituídas socialmente acabam tornando o processo de ressocialização mais complexo e indefinido, embora muito mais no reino da ideologia do que na realidade concreta. A chamada "crise das utopias", no fundo uma campanha ideológica orquestrada por um conjunto de ideólogos apoiados nos meios oligopolistas de comunicação e parte da intelectualidade conservadora e reformista, bem como um contexto social favorável (a ideologia do fim da história de Fukuyama não surgiu gratuitamente e sem dúvida a queda do Muro de Berlim fez com que parte da intelectualidade e da juventude perdesse seus referenciais de resistência ou buscasse unir os antigos ideais – alterando-os com as novas ideologias da moda – foi uma determinação). A década do "pensamento único" (anos 1990) e a hegemonia pós-estruturalista abriu caminho para toda uma situação de pessimismo, relativismo, ceticismo, que somente no final dessa década começou a perder espaço, mas continua ainda sendo a ideologia dominante.

A falta de um projeto utópico (e este não deixou de existir e inclusive de se fortalecer, e quanto mais há o desgaste do regime de acumulação integral, mais forte fica, mas ainda sem a força que já possuiu no passado e abrindo novas perspectivas hoje) promove a falta de ideais, ou que Ingenieros (2010) denominou a emergência do "homem medíocre", o homem sem ideais, que sempre existiu, mas que percentualmente se elevou desde os anos 1970. Assim, junto com a ideologia pós-estruturalista e o neoconservadorismo – bem como manifestações análogas – emergem o "homem light" e a "vida light", marcado pelo hedonismo e permissividade (Rojas, 1996).

Diante desse processo, a juventude é constituída e reconstituída. A "identidade" da juventude é constituída socialmente e a falta de projeto de vida que se manifesta em determinados setores dela, está ligada a este conjunto de problemas existentes. Assim, a recusa do trabalho alienado persiste, bem como sua necessidade para amplas camadas da juventude. Nesse caso, não existe homogeneidade na juventude. Para a juventude das classes exploradas não há muita opção: é necessário se inserir

no mercado de trabalho para garantir sua sobrevivência. Apesar de muitos, nesse caso, recusarem o trabalho alienado, necessitam dele. Esse processo de recusa-aceitação não gera um projeto de vida vinculado ao trabalho, como muitos pensam. O que gera, no fundo, é a busca de inserção no mercado de trabalho e ao mesmo tempo a busca de sua superação (a busca em se tornar pequeno empresário, etc., e, em alguns casos, transformação revolucionária da sociedade ou mesmo a transformação da política profissional como horizonte de superação de sua situação de classe). Em muitos casos, há uma ausência de projeto de vida, pois a vida alienada suga as energias e a capacidade de lutar por uma nova vida ou mesmo a força das ideologias e concepções dominantes – pragmatismo, hedonismo e permissividade, como coloca Rojas[12], podem ser fonte de ausência de um projeto de vida ou então de sua existência alienada e, portanto, fria, apenas reprodutor dos valores dominantes (competição, ascensão social, riqueza, poder, etc.) que não satisfaz os seres humanos, mas que o fracasso em atingir sua realização promove necessidade de fuga ou satisfação substituta. Alguns escapam pela via religiosa (Sofiati, 2011). Outros transformam sua carreira profissional em projeto de vida (Foracchi, 1965). Desta forma, há, para certos setores da juventude, uma ausência de projeto de vida, e, para outros, a existência de projetos de vida alienados.

Para um setor minoritário, há ainda a elaboração de projeto de vida que vai além da adequação à sociedade existente. Segundo Foracchi (1965), alguns (o que remete à questão do pertencimento de classe), fazem da carreira profissional não apenas o projeto de vida, mas também a transformação da profissão e da sociedade. Além disso, a recusa do trabalho alienado e da escola pode passar de contestação para projeto de vida de transformação radical da sociedade (Viana, 2011). Claro que isso pode ser casos de setores minoritários, que podem ser impulsionados por uma cultura contestadora existente, movimentos sociais radicalizados, ascensão das lutas operárias e pode ser tornar uma tendência coletiva mais poderosa quando as lutas sociais avançam e se radicalizam, tal como ocorreu na rebelião estudantil de maio de 1968 em Paris (Viana, 2011). Assim, o projeto de vida libertário se torna momentaneamente hegemônico na juventude. Em outros casos, pode ser mais ou menos forte, dependendo de um conjunto de determinações.

Considerações Finais

A partir da discussão anterior sobre projeto de vida, trabalho alienado, vida alienada, podemos concluir que a questão muitas vezes é mal colocada. Sem dúvida, não há consenso em torno dessa questão. O dissenso entre os pesquisadores manifesta distintas posições diante da sociedade moderna. É por isso que a maioria

esmagadora dos estudos sobre juventude que aborda a questão do projeto de vista o confunde com o "projeto profissional", a inserção dos jovens no mercado de trabalho, na carreira profissional. Sem dúvida, isso é mais forte na área da psicologia. As posições diante da sociedade moderna, no entanto, não são escolhas arbitrárias e indeterminadas dos indivíduos. Está ligada a questão de pertencimento de classe, formação intelectual, valores e representações, que formam mentalidades e posicionamentos diante da realidade. Assim como colocamos a diversidade de posição dos jovens diante da questão, os pesquisadores que estudam a situação e projetos destes jovens também se distinguem e manifestam diferentes perspectivas.

Da nossa perspectiva, que, obviamente, consideramos a correta, a discussão em torno dos projetos de vida vinculados apenas ao processo da carreira profissional significa em se limitar a apenas determinados setores da juventude que possuem projetos de vida alienados, ou seja, determinados pela sociedade (em suas diversas instâncias: família, meios oligopolistas de comunicação, Estado, discursos científicos, etc.). Também não deixa de ser verdade que a posição do pesquisador e o discurso científico (ou qualquer outro discurso especializado) sobre a questão tende a reforçar aquilo que se defende. A vida na sociedade capitalista é um palco de lutas e estas estão em todos os lugares, momentos, relações.

A discussão em torno da relação entre juventude e projeto de vida deve ser mais ampla, desde contemplando a ausência de projeto de vida até a inclusão de projetos de vida de setores minoritários e de caráter libertário, utópico. No fundo, o grande problema não é a ausência de projeto de vida, nem a existência de projetos de vida alienados, e sim os projetos de vida libertários serem minoritários, pois é isso que permite a humanização, a superação da mediocridade (Ingenieros, 2010) ou do "vazio" (Rojas, 1996), e o que permite unir envolvimento e objetivo, necessidade e autorrealização. Neste sentido, quando Reich (1976) afirma que o que se deve explicar não é o roubo derivado da fome e sim como que pessoas que têm fome não roubam comida, ele diz mais ou menos o que colocamos aqui: o que é preciso explicar não é porque alguns jovens possuem projetos de vida libertários e sim porque a maioria não possui tais projetos.

---

[1] Professor da Faculdade de Ciências Sociais da Univesidade Federal de Goiás; Doutor em Sociologia pela UnB – Universidade de Brasília.

[2] Dependendo do idioma, a palavra muda de sentido ou se mistura com outras palavras e mais de um sentido (Boutinet, 2002). Em italiano é progetto, englobando os significados de intenção, esquema e plano; em francês é projeto que possui os mesmos sentidos que no caso italiano. Em alemão é projekt ou Entwurf, que distingue entre projeto como desígnio (entwurf) e projeto como programa – Project (o que em inglês é distinguido como purpose e project). Em russo é proekt.

[3] Existem várias passagens em seus escritos posteriores que confirmam isso: “O homem é tão-somente, não apenas como ele se concebe, mas também como ele se quer; como ele se concebe após a existência, como ele se quer após o impulso para a existência. O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo: é esse o primeiro princípio do existencialismo” (Sartre, 1987, p. 5-6).

[4] A concepção de liberdade em Sartre é a da “liberdade de escolha” e em Marx é a “liberdade para”, para usar terminologia de Ernst Bloch. A liberdade assume, para este filósofo, duas formas: a “liberdade de” e “liberdade para”, sendo que a primeira significa rompimento dos grilhões (estar livre da opressão, da prisão, etc.) e a segunda significa acao, realização de potencialidades, ou seja, a primeira é liberdade negativa, se livrar de algo, e a segunda, liberdade positiva, poder fazer (Bicca, 1987).

[5] É preciso destacar que o conceito de lumpemproletariado aqui é distinto das concepções simplistas que atribuem a Marx apenas uma noção pejorativa dessa classe e expressa aqueles que estão marginalizados na divisão social do trabalho (Viana, 2012a). Quanto ao caso do proletariado, existem setores, em determinados lugares e epocas, que possuem um nível de renda e vida relativamente elevado, enquanto que em outros lugares e epocas, possuem estão numa situação extremamente desfavorável, e isso é mais complexo se pensarmos não apenas em termos geográficos e históricos, mas também entendendo que o proletariado é dividido por frações de classes e diversas outras subdivisões, tendo setores em situação bastante precária.

[6]Esse é o caso daqueles que optam pela adesão a manifestações religiosas: “A procura principal do jovem é por seu processo de inserção na sociedade. A questão é que essa sociedade vive um profundo problema de exclusão. Diante de uma situação de crise, a busca do religioso se configura numa tentativa de reconquistar o futuro como espaço de estabilidade social. como afirma Novaes, na análise do tema da juventude e religião é fundaemntal que se agreguem os elementos da insegurança e dificuldades de inserção social presentes no Brasil. Para a autora, o futuro é olhado pelos jovens pela ótica do medo. O caminho percorrido nesse processo se dá a partir da crise educacional, da falta de trabalho formal, da não participação política e da falta de perspectiva de futuro. Isso leva preponderantemente às drogas, ao alcoolismo e à prostituição. Nessa situação a Igreja passa a ser o ambiente de reencontro com a identidade e de resgate do projeto de vida” (Sofiati, 2011, p. 49).

[7]A discussao sobre alienação e trabalho alienado é longa e já foi realizada por inúmeros pensadores. A palavra alienação tem vários sentidos, inclusive o jurídico. O uso aqui remete a concepção de Marx (1983), tal como apresentou nos seus *Manuscritos de Paris*. A grande questão é que mesmo na interpretação da concepção de Marx existe toda uma polêmica. Da nossa parte, julgamos que o contexto discursivo do referido texto é fundamental para a compreensão do conceito marxista de alienação e os problemas interpretativos e de tradução são, grande parte das vezes, gerados por valores, interesses, representações, que revelam uma divergência de perspectiva em relação a Marx e daí demonstra sua incompreensão. O mais comum nesse processo é a substituição da concepção materialista e social de alienação inaugurada por Marx por uma concepção idealista – e o objetivo de Marx era justamente superar isso – que remete a alienação para o plano da consciência. Porém, basta notar que Marx trata do *trabalho* alienado e não da “consciência” alienada, para se notar o quão problemática é tal interpretação. A questão da consciência diante do trabalho alienado é uma consequência e não a própria alienação. Da mesma forma, determinadas traduções problemáticas, que trocam o trabalho alienado por “trabalho estranhado” (Marx, 2011), reproduzem a mesma divergência de perspectiva e valores, representações e interesses em desacordo com a proposta de Marx de emancipação humana.

[8] O papel reprodutor da educação é reconhecido por diversas tendências sociológicas, incluindo Durkheim (1978) e Bourdieu e Passeron (1982), bem como tendências à esquerda (Illich, 1980), marxistas (Tragtenberg, 1988) ou influenciados pelo marxismo (Sarup, 1980). A diferença reside apenas em determinar o objeto da reprodução (desigualdades sociais, como em Bourdieu; ou “estados físicos, mentais e morais” para viver em sociedade).

[9] Sem dúvida, surgem ideologias e concepções que buscam naturalizar esse processo, transformá-lo em oposição entre “jovens” e “adultos”, o que não é totalmente falso mas que reflete apenas uma pseudoconcreticidade (Kosik, 1986) do que a questão essencial. Assim, pode parecer uma recusa das instituições dos adultos (Seidmann, 1968)

[10] O que significa a integração completa na sociedade burguesa e motivo pelo qual emergiu o que Georges Lapassade denominou “mito do adulto-padrão” (Lapassade, 1975).

[11] Um elemento fundamental da educação superior no Brasil nos últimos anos, desde a emergência do regime de acumulação integral no Brasil, é a precarização do ensino superior estatal (Viana, 2012c) e crescimento do ensino superior privado (Viana, 2012c; Sguissardi, 2008).

[12] O uso de drogas, em constante crescimento, está relacionado com a falta de um projeto de vida: “com a droga se combate o tédio e a falta de um projeto de vida coerente e realista” (Rojas, 1996, p. 108).

Referências

AVANZINI, Guy. *O Tempo da Adolescência.* Lisboa, Edições 70, 1980.

BAJOIT, Guy. e FRANSSEN, Abraham. O Trabalho, Busca de Sentido. *Revista Brasileira de Educação*. num, 05, Mai./Ago. 1997.

BERGER, P. & BERGER, B. *Socialização: Como ser Membro da Sociedade*. In: FORACCHI, M. M. & MARTINS, J. S. (orgs.). *Sociologia e Sociedade*. Rio de Janeiro, LTC, 1978.

BICCA, Luiz. *Marxismo e Liberdade*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução – Elementos Para Uma Teoria do Sistema de Ensino*. 2ª edição, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

BOUTINET, J. *Antropologia do projeto*. 5ª edição, Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIB, Sandra K., e CASTRO, Lucia R. O trabalho é projeto de vida para os jovens? *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*. vol. 13, n. 1, 2010.

DIB, Sandra. Juventude e Projeto Profissional: A construção subjetiva do trabalho. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006, 265. Tese de Doutorado.

DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. São Paulo, Melhoramentos, 1978.

FORACCHI, Marialice. *O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira*. São Paulo: Nacional, 1965.

GOMES, Jerusa. Jovens Urbanos Pobres: Anotações sobre Escolaridade e Emprego. *Revista Brasileira de Educação*. num, 05, Mai./Ago. 1997.

GUIMARÃES, Áurea. *A Dinâmica da Violência Escolar. Conflito e Ambigüidade.* Campinas, Autores Associados, 1996.

ILLICH, Ivan. *Sociedade Sem Escolas*. Petrópolis, Vozes, 1980.

INGENIEROS, José. *O Homem Medíocre*. Curitiba, Chain, 2010.

LA BOETIE, Etienne. *O Discurso da Servidão Voluntária*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

LAPASSADE, G. *A Entrada na Vida*. Lisboa: Edições 70, 1975.

LEÃO, Geraldo; DAYRREL, Juarez T.; REIS, Juliana B. Juventude, Projetos de Vida e Ensino Médio. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011.

LECCARDI, C. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social*. v. 17, n. 2., p.35-57, nov. 2005.

MAIA, Ana A. R. M. e MANCEBO, Deise. Juventude, Trabalho e Projetos de Vida: Ninguém Pode Ficar Parado. Psicologia, Ciência e Profissão, 2010, 30 (2), 2010.

MANDELLI, Maria T., SOARES, Dulce H.; LISBOA, Marilu. Juventude e Projeto de Vida: Novas Perspectivas em Orientação Profissional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, 63: 1-104, 2011.

MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 3ª edição, São Paulo, Martins Fontes, 2002.

MARX, K. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. In: FROMM, E. *Conceito Marxista do Homem*. 8ª edição, Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã (Feuerbach).* 8a edição, São Paulo, Hucitec, 1991.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis: Vozes, 1988.

MARX, Karl. *A Liberdade de Imprensa*. Porto Alegre, L&PM, 1980.

MARX, Karl. *O Capital*. Vol. 1. 3ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl. O Trabalho Alienado e a Superação Positiva da Autoalienação Humana. In: FERNANDES, Florestan (org.). *Marx-Engels: História*. 3ª edição, São Paulo: Ática, 1989.

MATEUS, S. Futuros prováveis: um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9º Ano. *Tempo Social*. Revista de Sociologia da USP, v. 17, n. 2, nov. de 2005.

PANNEKOEK, Anton. *Partidos, Sindicatos e Conselhos Operários*. Rio de Janeiro: Rizoma, 2011.

REICH, Wilhelm. *O Que é a Consciência de Classe*? Lisboa, Textos Exemplares, 1976.

ROJAS, Enrique. *O Homem Moderno. A luta contra o Vazio*. Rio de Janeiro: Mandarim, 1996.

ROUSSELET, J. *A Alergia ao Trabalho*. Lisboa: Edições 70, 1974.

SARTRE, Jean-Paul. *O Existencialismo é um Humanismo*. 3ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1987, Col. Os Pensadores.

SARTRE, Jean-Paul. *O Ser e o Nada*. Ensaio de Ontologia Fenomenológica. 6ª edição, Petrópolis, Vozes, 1998.

SARTRE, J-P. *Crítica da Razão Dialética*. Tomo 1. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

SARUP, Madam. *Marxismo e Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SEIDMANN, Peter. *Juventud Moderna*. Buenos Aires: Editorial Nova, 1968.

SGUISSARDI, Waldemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: Predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação e Sociedade*. Campinas/Unicamp, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SOFIATI, Flávio. *Religião e Juventude*. Os Novos Carismáticos. São Paulo: Ideias e Letras, 2011.

SOUZA, Renato. Pedagogia da Juventude e Educação Libertária. *Revista Ciências Humanas da Faculdade* Estácio de Sá, Vol. 02, Nº 07, Jan./Jun., 2012.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre Educação, Política e Sindicalismo*. São Paulo, Cortês, 1988.

VIANA, N. *A Consciência da História*. Rio de Janeiro, Achiamé, 2007.

VIANA, Nildo. "Educação, sociedade e autogestão pedagógica". Revista Urutágua (Online), v. 16, p. 6-6, 2008c.

VIANA, Nildo. *A Dinâmica da Violência Juvenil*. Florianópolis, Bookess, 2012b.

VIANA, Nildo. *A Teoria das Classes Sociais em Karl Marx*. Florianópolis: Bookess, 2012a.

VIANA, Nildo. Cultura, poder e juventude. In: MARTINS, Dilamar Cândida; MATTOS, Izabel Missagia de; SOARES, Mauro Victoria. (Orgs.). *Região e poder – Representações em fluxo.* Goiânia: Edpuc-GO, 2010b.

VIANA, Nildo. Juventude, Contestação e Autogestão. *II Simpósio de Ciências Sociais: Subalternidades, trânsitos e cenários.* FCS/UFG, 2011, Goiânia. Anais do II Simpósio de Ciências Sociais: Subalternidades, trânsitos e cenários. FCS/UFG, 2011.

VIANA, Nildo. Juventude, Trabalho e Educação Durante o Regime de Acumulação Integral. *Revista Ciências Humanas da Faculdade* Estácio de Sá, Vol. 02, Nº 07, Jan./Jun., 2012c.

VIANA, Nildo. Regimes de Acumulação, Gerações e Juventude. *Revista Espaço Acadêmico* (UEM), v. XII, num. 117, 2012d.

VIANA, Nildo. Sartre e o Marxismo. *Filosofia Unisinos*. v. 9, p. 146-161, 2008a.

VIANA, Nildo. *Universo Psíquico e Reprodução do Capital*. Ensaios Freudo-Marxistas. São Paulo: Escuta, 2008b.

VIANA, Nildo. *Violência e Escola*. In: VIEIRA, Renato & VIANA, Nildo. *Educação Cultura e Sociedade. Abordagens Críticas da Escola*. Goiânia, Edições Germinal, 2002.

YOUNG, Jock. *A Sociedade Excludente*. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

GT6 JUVENTUDE, PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E CIDADANIA

MOVIMENTOS DE JUVENTUDE E FORMAS DE AÇÃO E COMPREENSÃO DA REALIDADE

Danuta Estrufika Cantóia Luiz[1]
Alfredo Cesar Antunes[2]
Guilherme Augusto Marenda Borgo[3]

RESUMO

Diante do atual cenário neoliberal, os jovens têm sido compreendidos como sem utopia ou apolíticos. No entanto, pesquisas demonstram que o que está ocorrendo é um desgaste das formas institucionais de fazer política. Assim, os movimentos de juventude buscam novas formas e conteúdos para suas ações coletivas, a fim de superar formas tradicionais ou convencionais. A presente pesquisa entrevistou três movimentos sociais de juventude (Levante Popular da Juventude, Rede de Juventude pelo Meio Ambiente e Pastoral da Juventude), e ao investigar suas ações, observa-se que nos movimentos mais novos há uma enfase na comunicação, que ocorre internamente ao movimento por meios como a internet, junto a sociedade em expressões culturais como a música e a dança, ou com as demais organizações da sociedade civil, através de espaços de debate.

Palavras-chave: juventude, movimentos sociais, participação política, ações coletivas, comunicação.

Os movimentos de juventude contemporaneos atuam em um cenário neoliberal que no Brasil apresenta-se mais ou menos expressivo, dependendo da conjuntura. Ora observa-se um Estado de privatizações e concessões à iniciativa privada, tônica de um projeto neoliberal de enfraquecimento do Estado e fortalecimento do mercado, ora observa-se o Estado como regulador do mercado e promotor de políticas de proteção social.

No cenário político, denúncias de corrupção, desvio de dinheiro público, superfaturamentos, fortalecem esse discurso neoliberal de um Estado burocratizado e corruptível, fazendo com que uma proposta de fortalecimento do Estado, projeto de uma corrente ideológica que durante o século XX disputou hegemonia, fragilize-se ainda mais.

Tais configurações sociais estariam refletidas nas ações dos movimentos de juventude. Castro e Vasconcelos (2007) afirmam que mesmo alguns trabalhos da academia, baseados em concepções do senso comum, apontam para a perda das utopias, para as lutas centradas unicamente em questões de identidade, tendendo o debate para uma errônea análise de apolitização da juventude.

Brenner e Carrano (2008) corroboram com essa concepção, indicando que não se trata de uma falta de participação, mas antes de uma mudança nas formas e

conteúdos dessa participação da juventude, tendo em vista o novo contexto em que esta atua. Para os autores, o que ocorre é um desgaste dos espaços tradicionais e institucionalizados de participação, que não mais dialogam com as vivências destes jovens.

Castro e Vasconcelos (2007), ao discutirem os resultados da pesquisa Ibase/Polis, demonstram um significativo número de jovens entrevistados que se disseram descrentes das instituições políticas tradicionais. Dos entrevistados, 84,6% declararam não confiar em partidos e 76,7% não confiar no governo. Em suas pesquisas, a participação política-partidária aparece como pouco atrativa, sendo que outras instâncias de participação, tais como a esportiva e a artística, por meio de suas características lúdicas e expressivas, têm maior capacidade de mobilização de jovens.

Em pesquisa feita na 1ª. Conferência Nacional de Juventude, Castro e Abramovay (2009) demonstraram que quase 50% dos participantes da Conferência eram de partidos políticos, sendo que apenas 7,9% dos participantes não representavam nenhuma organização. Embora se saiba que os partidos políticos tem melhor trânsito em espaços de Conferência e eleição de delegados que outros tipos de organizações, esse dado é um importante indicativo de que a juventude ainda está articulada a organizações ditas tradicionais, e que se apresenta atuante.

De acordo com Carrano (2006, *apud* Castro e Vasconcelos), não se trata de uma recusa à participação política, mas de uma falta de confiança nas formas tradicionais e institucionais de se fazer política. Para esse autor, a participação do jovem é necessária não apenas para o jovem, mas para a própria política, que necessita de seu rejuvenecimento e do questionamento de suas verdades.

Assim, a presente pesquisa buscou investigar junto a três movimentos sociais de juventude, quais as suas formas de ação e compreensão da realidade. Para tanto, foram realizadas entrevistas durante o evento *Cúpula dos Povos*, da Rio+20, no Rio de Janeiro. Os critérios para a escolha dos movimentos entrevistados foram a sua abrangência a nível nacional, e a disponibilidade de entrevista durante os dias do evento.

Foi entrevistado um representante do *Levante Popular da Juventude*, movimento nascido no ano de 2005 no Rio Grande do Sul, que atua em três campos: meio estudantil, periferias e centros urbanos e nos setores camponeses. Tem como principal objetivo a construção de um projeto popular para o Brasil; um grupo de cinco representantes da *Rede de Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade – REJUMA*, que é uma rede de jovens ligados a questões ambientais, que se constituiu no ano de 2003 e um grupo com cinco representantes da *Pastoral da Juventude – PJ*, que é uma organização da Igreja Católica que iniciou seus trabalhos na década de 1970 e atua com a evangelização da juventude.

Sobre as formas de ação dos movimentos sociais, os dados nos mostram que a comunicação se apresenta como uma importante categoria de análise. No caso do Levante Popular da Juventude, suas ações são orientadas pelo princípio da "*agitação e propaganda*", cujo objetivo é criar canais de diálogo com a juventude e com a sociedade, de modo a romper com os modos tradicionais de ação dos movimentos:

> " [...] *a gente usa muito a questão da batucada, com as músicas, a panfletagem, a questão do teatro, dos clowns, que são os palhaços, e de fazer uma forma diferente da palavra de ordem, daquela coisa que não dialoga mais e que na verdade caricaturiza o militante de esquerda* [representante do Levante Popular da Juventude]."

Uma dessas ações é exemplificada pelo chamado "*escracho*", ou "*esculacho*", que é a ação de denúncia dos torturadores da ditadura militar. O movimento vai na casa do denunciado, mobiliza seus vizinhos antecipadamente com informações sobre o denunciado, usa faixas, pichações, e diferentes maneiras de comunicar à sociedade que alí existe um "*torturador que vive impune*".

Para a REJUMA, entre suas principais ações está o empoderamento de grupos locais, que acontece por meio de estratégias de comunicação e compartilhamento de informações. Utiliza-se para isso de recursos da internet, como listas de discussão, um "*wiki*" onde são armazenados todos os registros de reuniões, encontros e demais ações, além de um "*chat*" onde são discutidas pela rede questões de caráter operacional.

> [...] *nada mais revolucionário do que as pessoas terem autonomia para resolverem seus problemas se organizando localmente assim. E por ser uma estratégia de comunicação em si, a REJUMA, compartilhamento de informações de questões locais numa plataforma nacional permite que a gente tenha... esteja interado, atualizado, tenha uma noção de contexto, que clarifica muito* [...]. [representante do REJUMA].

No caso da Pastoral de Juventude, suas ações se orientam pelo princípio da reflexão e ação, ou seja, partem de uma reflexão bíblica, de questões da vida e do cotidiano, e a partir disso concretizam a ação. Suas ações acontecem fortemente em suas organizações de base, que são os grupos de jovens da Igreja Católica capilarizados por todo o país. Essas ações são desde reflexões semanais nos encontros de jovens, até questões sociais, próprias de cada realidade.

> *Acho que as lutas nascem muito da necessidade de cada região* [...] *Exemplo, no grupo de lá da Bahia* [...] *a luta* [é] *contra a transposição do* [Rio] *São Francisco. Se parte pro grupo lá do Pará ta contra a construção do*[a] [Usina Hidrelétrica de] *Belo Monte*. [representante da Pastoral de Juventude].

Algumas ações ocorrem a nível nacional, como é o caso da participação no Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE. As ações a nível nacional são também orientadas para campanhas e eventos, como é o caso da Campanha Nacional Contra a Violência e Extermínio de Jovens, o Dia Nacional da Juventude, entre outros. Esses eventos têm o objetivo de pautar na sociedade, e junto a juventude da pastoral, temas e conflitos da realidade da juventude para serem dialogados e debatidos.

A comunicação faz parte da ação de qualquer movimento sociail. A particularidade dos movimentos de juventude são as formas como se comunicam, sendo que os movimentos mais novos (REJUMA e Levante Popular da Juventude, de 2003 e 2005 respectivamente) buscam canais de diálogo diferenciados, utilizando-se de elementos culturais e da internet. Essas formas de comunicação buscam estabelecer processos de identificação, aproximando as ações do movimento com as realidades locais de suas bases ou juventudes.

No movimento da Pastoral da Juventude, que tem sua origem em um outro contexto sócio-histórico do país, mantém ainda algumas ações institucionalizadas, como são os eventos e campanhas anuais e participações em conselhos gestores. No entanto, suas ações não se limitam a isso, sendo difícil dimensioná-las em seus grupos de base.

Observa-se que os movimentos de juventude buscam formas de superação dos modos tradicionais de ação, avaliados como desgastados. Nesse processo, os modos de comunicação e diálogo se apresentam como importantes instrumentos de suas ações, considerando a importancia da informação (e sua circulação) na sociedade. Tem-se o diálogo interno fortalecido por meios de comunicação como a internet, o diálogo com a sociedade por meio de expressões culturais como a música e a dança, e o diálogo entre organizações da sociedade civil, em espaços como o Fórum Social Mundial e a própria Cúpula dos Povos.

---

[1] Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora do programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cv lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4705758Y8
e-mail: danutaluiz88@gmail.com

[2] Doutor em Educação Física/Ciência do Desporto pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Ciências da Motriciadade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor do programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cv lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4763857A3
e-mail: alfredo.cesar@hotmail.com

[3] Mestrando bolsista da CAPES do programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste.Cv lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4496252T9
e-mail: gamborgo@gmail.com

Referências

BRENNER, A. K.; CARRANO, P. 2008. *Formas da participação de jovens na vida pública*. [Online] Observatório Jovem do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Disponibilidade: <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/formas-e-conte%C3%BAdos-da-participa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-na-vida-p%C3%BAblica>. Acessado em 11 de outubro de 2012.

CASTRO, M. G. VASCONCELOS, A. 2007. Juventudes e participação política na contemporaneidade: explorando dados e questionando interpretações. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. 2009. *Quebrando mitos: juventude, participação e políticas. Perfil, percepções e recomendações dos participantes da 1ª. Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude*. Brasília: RITLA.

A CONCEPÇÃO DE MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR DIFERENTES ATORES JUVENIS EM MATO GROSSO

Fernanda Domingos da Silva[1]
Regina Aparecida da Silva[2]

RESUMO

Esse trabalho tem por objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa de mestrado *A Educação Ambiental e sua Transversalidade nos Movimentos de Juventude em Mato Grosso*[3] a respeito das percepções e ações sobre meio ambiente e educação ambiental de sete lideranças juvenis, que militam em grupos ligados a diferentes temáticas (estudantil, gênero, meio ambiente, político, religioso e questões rurais) em Mato Grosso. As percepções sobre esses conceitos foram compreendidas à luz das contribuições de Lucie Sauvé (2005) e Michelè Sato (1997). Pelos resultados obtidos denota-se que a interligação com a temática ambiental tem sido progressiva entre os grupos pesquisados, na medida em que mesmo os grupos que não realizam ações ligadas a meio ambiente e educação ambiental se interessem por começar a fazê-las.

Palavras-chave: Jovens, grupos juvenis, percepções, meio ambiente, educação ambiental.

1. Introdução

Apesar de vivermos em um mundo em crise, como assinalado por vários autores (JACOBI, 2003; LEROY & PACHECO, 2004; BRANDÃO, 2005a; BOFF, 2010, CARVALHO, 2011) as *juventudes*[4] atuais tem sido estigmatizadas como desinteressadas e apáticas politicamente, como se fossem indiferentes ao "resto do mundo". Para longe de generalizações, essa apatia generalizada difere enormemente do que encontrei durante os tempos de militância em que atuei pelo Coletivo Jovem[5] de Meio Ambiente de Cuiabá (CJ Cuiabá), assim como em outras instâncias como a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental de Mato Grosso (CIEA/MT), a Rede Mato-grossense de Educação Ambiental (REMTEA) e também no Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA), onde em diferentes tempos e espaços convivi com jovens militantes engajados em diferentes grupos, por uma diversidade de causas.

A força agregadora da Educação Ambiental (EA), que move diferentes pessoas e grupos reside na esperança de que com ela poderemos colaborar para ressignificar os paradigmas de nossa sociedade, transpassada por crises de diferentes magnitudes, mas que em suas bases revelam quase sempre relações desiguais de forças entre os seres humanos entre si e com o meio ambiente, permeadas por injustiças ambientais.

Considerando-se as conexões entre as esferas sociais e as ambientais, cujos problemas demandam cada vez mais teorias e ações também interligadas, surgiu assim o objetivo de pesquisar se diferentes movimentos juvenis mato-grossenses estariam interligando suas ações à educação ambiental.

Como objetivos específicos pretende-se compreender as percepções dos representantes de cada grupo sobre meio ambiente e educação ambiental. Por meio das percepções sobre esses conceitos se revelará se compreendem meio ambiente e sociedade de forma interligada, o que por sua vez desvelará as bases com que atuam sobre a realidade. Como aponta Jacobi (2003, p. 11) a compreensão de meio ambiente se liga a uma variedade de conhecimentos e significados que são socialmente construídos e perpassados por uma diversidade cultural, ideológica e pelos conflitos de interesse.

2. Metodologia

Foram entrevistadas sete lideranças de grupos juvenis ligados a diferentes temáticas (quadro 01) a fim de se descobrir e se compreender quais são as suas percepções sobre meio ambiente e educação ambiental, e se realizam ações a respeito em seus grupos.

Este trabalho se guiou pelos pressupostos metodológicos da pesquisa participante. Nesse tipo de pesquisa é considerado que não há neutralidade cientifica e "todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber" (BRANDÃO, 2005b, p. 261). Sua relevância reside no caráter relacional assumido pelo pesquisador e pelos sujeitos da pesquisa, onde o pesquisador frequentemente participa de um movimento ou grupo relacionado à sua investigação. Além disso, esse tipo de pesquisa partilha com a educação popular uma ampla trajetória "de empoderamento dos *movimentos populares* e de seus integrantes" (BRANDÃO, 2006, p. 21).

Quadro 01: Relação das pessoas entrevistadas e seus respectivos grupos e temas

PESSOA	GRUPO	TEMA
Adenilson da Silva Lara, o "DJ Taba"	Favela Ativa	Cultura
Cleiton Silvestrim	Coletivo Jovem de Meio Ambiente de Juína (CJ-Juína)	Meio Ambiente
Dorenice Flor	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Mato Grosso (FETAGRI)	Rural
Leonardo Henrique dos Santos Figueiredo	Grupo Afro-Descendente de Livre Orientação Sexual\GRADELOS - MT	Gênero
Mequiel Zacarias Ferreira	Pastoral da Juventude de Alta Floresta (PJ)	Religioso
Rarikan Heven da Silva Dutra de Araujo	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES)	Estudantil
Thiago Oliveira Rodrigues	Juventude do Partido dos Trabalhadores (JPT)	Político

Dentre os grupos acima, há movimentos declaradamente de jovens, como o CJ e relacionados principalmente a jovens, como a UBES. Os grupos restantes ou contêm *divisões* de juventudes, como o PT e a FETAGRI ou não possuem separações por faixas etárias, como o GRADELOS e o Favela Ativa. Apesar das diferentes maneiras de atuação dentro desses grupos, os sujeitos foram escolhidos pela relevância de sua atuação em prol das Políticas Públicas de Juventude (PPJ), especialmente nos processos da II Conferência Estadual de Juventude de Mato Grosso. Desse modo, cabe notar que as entrevistas resultantes não necessariamente revelam a opinião/postura de todo o grupo.

As entrevistas foram realizadas com o auxílio de um roteiro que contém os pontos iniciais que foram utilizados para os diálogos. Todas as entrevistas foram registradas com o auxílio de um gravador e blocos de anotação. Os sujeitos foram entrevistados entre outubro de 2011 (durante a II Conferência) e junho de 2012.

3. Discussão dos Resultados

3.1. Meio Ambiente e Educação Ambiental: Concepções e interconexões

O Meio Ambiente (MA) pode ser apreendido de diversas maneiras, e essas diferentes possibilidades influenciam as ações em educação ambiental. Lucie Sauvé (2005) e Michèle Sato (1997) nos apresentam seis dessas possibilidades interpretativas de meio ambiente e as correlações possíveis em EA:

Meio ambiente como natureza (para apreciar – respeitar – preservar):

Nessa visão há a valorização dos elementos naturais e anseia-se pela reconstrução do sentimento de pertencimento à natureza, da qual somos uma das espécies integrantes. Sauvé também relaciona a essa visão a valorização da diversidade cultural.

Entre as atividades de EA relacionadas estariam as de imersão na natureza e atividades como as trilhas ecológicas.

Meio ambiente como recurso (para gerenciar):

Aqui estão em jogo os ciclos de matéria e energia com enfoque para os elementos compreendidos enquanto recursos naturais. Sauvé assinala que “não se trata de 'gestão do meio ambiente', antes, porém da 'gestão' de nossas próprias condutas individuais e coletivas com respeito aos recursos vitais extraídos deste meio” (2005, p. 317).

As ações de EA imbricadas nessa percepção seriam as campanhas dos “R” (reduzir, reutilizar, reciclar, entre outros diversos 'R' possíveis) e auditorias relacionadas ao gerenciamento de diferentes recursos.

Meio ambiente como problema (para prevenir – resolver):

Em um contexto *duradouro* de crise socioambiental talvez essa percepção seja uma das que mais figurem no imaginário comum, especialmente devido aos reforços da mídia.

Ações de EA nesse viés estimulariam a identificação, o diagnóstico e a resolução de problemas, em que estudos de casos podem ser utilizados para aprofundar os conhecimentos locais.

Meio ambiente como lugar para viver (para conhecer, para cuidar):

Trata-se de nosso "chão", os locais de nosso cotidiano, como o ambiente da casa, dos estudos, do trabalho, etc.

Ações de EA buscariam trazer à tona de uma maneira crítica a relação com nossos próprios espaços e com os grupos sociais com os quais interagimos nesses locais. Também seriam relacionados enfoques ligados à valorização estética do lugar, como ações de jardinagem (SATO, 1997, p. 11).

Meio ambiente como biosfera (onde viver junto ao longo do tempo):

Nesse enfoque o chamariz é a interdependência das realidades socioambientais em nível planetário. Interdependência que levou à formulação da hipótese GAIA, da Terra como um macro-organismo vivo. É aqui que aparece a percepção de algo maior que nos une e evoca a necessidade de solidariedade.

Estudos de caso de problemas globais e histórias com diferentes cosmologias são ações de EA ligadas a essa percepção. Graças as novas formas de atuação propiciadas pela internet, pessoas de diferentes locais do mundo tem contribuído para esse viés, ao se mobilizarem por causas que afetam desde comunidades locais, a questões que influenciam diferentes países e mesmo o planeta.

Meio Ambiente como projeto comunitário (ação coletiva pelo bem de todos):

Esse enfoque valoriza a necessidade de colocar a "mão-na-massa" pelo bem comum e, portanto há a valorização de diferentes saberes, da coletividade, e da dimensão política.

A realização das Conferências de Meio Ambiente, a construção de Agendas 21 em diferentes espaços, entre outras ações que demandam o engajamento coletivo, são relacionadas a essa percepção de meio ambiente.

Como ressaltado por ambas as autoras, essas são apenas algumas das compreensões de meio ambiente e possibilidades educativas possíveis. Além disso, diferentes percepções e ações podem se complementar.

Esse enfoque complementar pode ser observado nas percepções apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, aos quais foram feitas as seguintes perguntas:

O que é meio ambiente para você? As ações do grupo têm relação com meio ambiente?
O que é educação ambiental para você? As ações do grupo têm relação com educação ambiental?

3.2. Percepções e ações relacionadas a Meio Ambiente

A percepção predominante sobre meio ambiente se relacionou a **"lugar para viver"**, que se revelou na fala de cinco dos sete sujeitos:

Para o Taba meio ambiente se refere principalmente ao local em que vivem.

Cleiton compreende meio ambiente como *"todo e qualquer lugar ocupado que exista uma forma de vida".*

Para Dorenice meio ambiente é *"todo ambiente onde você pode viver".*

Rarikan também compreende meio ambiente como *"tudo"*, e como o *"meio onde a gente vive"* e que não se resume apenas ao ambiente natural; *"não é só as florestas... tem as cidades"*.

Para o Thiago é onde *"a gente tá vivenciando".*

Alguns desses sujeitos interligaram suas compreensões também a outros arquétipos, como o de ambiente enquanto **"projeto comunitário"**.

Para o Taba meio ambiente é o local em que as pessoas vivem e esse local precisa de políticas: "*pra que a gente possa conviver de uma forma que agride menos e que nos agrida menos também."*

Além de ter considerado como o local da vivência, Thiago considerou meio ambiente a partir de uma perspectiva dialética, que ressalta a sua dimensão política: *"é a relação homem, natureza, ser social e natureza, então ela não é desassociada"*.

O Thiago também associou a sua visão ao que seria o arquétipo do ambiente **"como problema"**, pois as relações travadas entre seres humanos e natureza não estão ocorrendo *"de forma respeitosa, nem de forma equilibrada".*

Apenas um dos entrevistados, o Leonardo, revelou predominantemente em sua fala a concepção de ambiente **"como natureza"**: *"podemos ficar uma hora sem água*, e de que estamos *"acabando com a Amazônia."*

Na percepção do Mequiel transpareceu mais a visão de ambiente **"como biosfera"**. Para ele MA *"é a interação do ser humano com tudo o que o cerca".*

Quanto a se as ações do grupo teriam relação com meio ambiente as respostas demonstraram visões ainda mais complementares, mas com predominância para o que seria o enfoque do meio ambiente **"como projeto comunitário"**:

Para o Cleiton o CJ atua pelo "meio ambiente da Educação Ambiental", tendo ressaltado o caráter crítico dessa ação.

Dorenice citou ações que realizam como orientações aos trabalhadores rurais para que desenvolvam projetos sustentáveis.

Rarikan considera que o debate das questões ambientais é muito importante, pois eles defendem um projeto de um *"Brasil soberano"* e isso *"passa muito também pelo debate ambiental."* Segundo ele a UBES também costuma inserir o debate ambiental em suas programações e possui resoluções sobre a questão ambiental.

Ações com enfoque no que seria a percepção de meio ambiente **"como natureza"** foram percebidas nas falas da Dorenice e do Taba.

De acordo com a Dorenice, além do estímulo aos projetos sustentáveis, a FETAGRI também realiza ações voltadas para a preservação ambiental.

Nas palavras do Taba eles não trabalham efetivamente a temática ambiental em suas ações, pois não possuem ações permanentes sobre esse tema. Entretanto já realizaram atividades como *"turismo ecológico"*, em que levaram estudantes para conhecer as nascentes da região com o objetivo de *"despertar nessas crianças um sentimento de preservação"*. De acordo com o Taba eles também realizam "*algumas discussões com moradores em relação ao lixo",* o que pode revelar uma percepção de meio ambiente enquanto **"problema"** ou **"como lugar para viver"**, percepção que fica mais patente em outra ação, a de distribuir mudas nos aniversários do bairro.

De acordo com o Mequiel eles trabalham *"atividades ambientais"* dentro do contexto deles, o que também revela a relação com o local em que vivem.

O Leonardo e o Thiago consideraram que seus grupos **não realizam ações** relacionadas a meio ambiente.

Para o Leonardo *"quem tem que mexer com isso são os ambientalistas".*

De acordo com o Thiago eles *"ainda não"* realizam ações relacionadas a meio ambiente, mas ele citou a aproximação que já tiveram com movimentos como o MST e *"também com movimento sindical e com o movimento da igreja."*

Em relação a isso Carvalho (2011, p.186-187) considera que a "internalização de um ideário ecológico emancipador não se dá apenas por um convencimento racional sobre a urgência da crise ambiental."

3.3. Percepções e ações relacionadas à Educação Ambiental

Em relação à Educação Ambiental as percepções e ações foram variadas:

EA ligada à percepção de MA como natureza:

Para o Taba Educação Ambiental é *"Consciência né?"* Ele acredita que a ação que realizaram com as crianças [turismo ecológico] foi relacionada à EA, pois *"pelo menos era esse o nosso objetivo né, trazer consciência ambiental, de preservação, de meio ambiente pra essas crianças poderem colocar em prática no dia-a-dia..."* O que denota um viés preservacionista na ação, embora também possam estar imbuídas a preocupação com o lugar em que se vive, onde a questão ambiental pode ser considerada um "problema".

Para a Dorenice educação ambiental é *"você realmente preservar né a questão do ambiente, buscar meios de você desenvolver projetos sustentável né, pensando na vida tanto humana, mas também como na fauna, na flora, no ambiente".*

Algumas das ações realizadas pela Pastoral da Juventude, de acordo com o Mequiel, são caminhadas ecológicas e acampamentos em contato com a natureza, o que coaduna com a compreensão de meio ambiente enquanto natureza. Nos encontros do grupo eles buscam *"sempre evitar utilizar é copos descartáveis"*, e *"não gastar muita água"* o que denota a ligação com a compreensão de meio ambiente "como recurso".

EA ligada à percepção de MA como um problema:

Para o Leonardo EA é *"conscientizar a população"* e nesse sentido ele remete à questão da água; *"podemos ficar uma hora sem água*, e de que estamos *"acabando com a Amazônia", o* que revela a percepção de meio ambiente enquanto um "problema".

Por fim ele considerou que podem começar a trabalhar a questão de MA, mas que primeiro precisam definir *"qual o tipo de meio ambiente que nos vamos poder trabalhar."*

EA ligada à percepção de MA como lugar para viver:

Percepções de EA que se ligam ao arquétipo de "lugar para viver" foram encontradas nas falas do Mequiel e do Thiago.

O Mequiel compreende EA como um *"suporte"* que oferece condições para que o indivíduo possa *"se enxergar como parte do ambiente"* e *"se sentir responsável por ele".*

Para o Thiago a EA é um processo de re-educação para as pessoas se relacionarem de forma equilibrada e respeitosa com o meio ambiente.

EA ligada à percepção de MA como projeto comunitário:

De acordo com a Dorenice em todas as atividades que são realizadas com a juventude a temática ambiental é abordada, tendo citado um projeto do movimento sindical que tem como objetivo garantir a sustentabilidade.

A percepção relacionada com projeto comunitário também apareceu na fala do Mequiel, que estabeleceu relação com os termos gestão e política; *"saber que a gestão do ambiente, que a gestão do espaço que nos estamos é responsabilidade de todos..."* Nesse sentido destaca-se a participação de membros da PJ no Conselho de Meio Ambiente de Alta Floresta.

De acordo com o Cleiton o CJ realiza atividades em EA, mas ele não explicitou que ações seriam essas. Pode-se destacar o que ele considerou anteriormente, de que o CJ atua pelo "meio ambiente da Educação Ambiental".

Não realizam ações de EA:

O Leonardo, o Thiago e o Rarikan consideraram que seus grupos não realizam ações relacionadas à educação ambiental.

De acordo com o Thiago, eles ainda não possuem planejamentos relativos a essas temáticas, embora ele considere que seja algo *"de extrema importância"*. O Leonardo, como já apontado anteriormente, sinalizou que podem vir a realizar ações de MA, mas não as especificou enquanto ações de EA.

O Rarikan não chegou a responder o que é educação ambiental para ele. De acordo com ele a UBES não realiza ações de EA em Mato Grosso.

4. Considerações

Como foi visto, os sujeitos apresentaram múltiplas compreensões e ações sobre meio ambiente e educação ambiental, onde as percepções de meio ambiente não necessariamente produziram ações de educação ambiental consoantes, mas como já foi apontado, essas concepções todas se complementam, e o nosso esforço aqui não foi o de uma simples categorização, mas de buscar compreender quais seriam as bases arquetípicas dessas compreensões.

Considerando-se que dos sete entrevistados, apenas dois sujeitos consideraram que seus grupos não realizam ações relacionadas a meio ambiente, e em relação à educação ambiental foram apenas três sujeitos, para ambas as perguntas a maioria dos entrevistados considerou que seus grupos são atuantes.

Apesar de que esse *feedback* positivo pode ser considerado como natural para o Coletivo Jovem, na medida em que a identidade do grupo é justamente ligada a essas questões, destaca-se o fato de que dois dos três sujeitos cujos grupos não realizam ações ligadas a MA-EA terem sinalizado a possibilidade de seus grupos passarem a atuar pelas questões ambientais.

Desse modo, pode-se considerar que a temática ambiental surge para eles não apenas como um fator de atração, mas sim de complementação de atividades, na medida em que a temática ambiental pode funcionar como um tema transversal de diferentes movimentos, já que se refere à vida no nosso planeta comum.

---

[1] Mestranda em educação, IE/UFMT, currículo lattes < http://lattes.cnpq.br/5183057219206423>

[2] Doutora em ciências pela UFSCar, currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/9329485783404187>

[3] Este trabalho está sendo realizado sob a orientação das prof.ª doutoras Regina Silva e Michèle Sato.

[4] A expressão juventude será utilizada no plural, pois coadunamos com Aquino (2009, p. 31) de que *para além do fato de comporem um grupo etário comum, os jovens encontram-se em situações diferenciadas conforme as diversas situações socioambientais, econômicas e culturais que vivenciem, configurando-se assim diversas juventudes.*

[5] Os Conselhos, atualmente conhecidos como Coletivos Jovens (CJ), surgiram em 2003 pelo estímulo dos Ministérios da Educação (MEC) e Meio Ambiente (MMA) com o objetivo de colaborarem para a realização da I Conferência Nacional Infanto-Juvenil de Meio Ambiente (I CNIJMA).

5. Referência Bibliográfica

AQUINO, Luseni Maria C. A juventude como foco das políticas públicas. In: **Juventudes e Políticas Sociais no Brasil**. CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria C; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.). Brasília: Ipea, 2009. Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/20100119JUVENTUDE.pdf>. Acesso em: 07 out. 2010.

BOFF, Leonardo. **Cuidar da Terra, Proteger a Vida. Como evitar o fim do mundo.** Editora Record, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **As flores de abril: movimentos sociais e educação ambiental.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.

_____. Pesquisa Participante. In: FERRARO JR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e Caminhos:** formação de educadoras (res) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2005b. p. 257 – 266. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/og/pog/arqs/encontros.pdf>. Acesso em: 12 de ago. 2010.

_____. A Pesquisa Participante e a Partilha do Saber: Uma introdução. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org). **Pesquisa Participante: O Saber da Partilha**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação Ambiental, a formação do sujeito ecológico**. São Paulo, Cortez: 2011.

JACOBI, Pedro Roberto. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, mar. 2003.

LEROY**,** Jean-Pierre; PACHECO, Tania. **Dilemas de uma educação em tempo de crise.** Agosto 2004.

SATO, Michèle. **Educação Ambiental para o Ambiente Amazônico**. (tese), UFSCAR, São Carlos: 1997.

SAUVE, Lucie. **Educação ambiental: possibilidades e limitações**. *Educ. Pesqui.*, maio/ago. 2005, vol.31, no.2, p.317-322.

JOVENS MULHERES E O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS PARA MOBILIZAÇÃO SOCIAL NO RIO DE JANEIRO

Julia Paiva Zanetti[1]

RESUMO

O presente artigo se propõe a analisar de que maneira as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) estão sendo usadas por jovens pobres para reivindicar direitos e melhores condições de vida, principalmente no que se refere às questões de gênero/ feministas. Através de entrevistas, observação de eventos e levantamento na internet (sites, blogs, redes sociais), foram pesquisadas seis iniciativas: duas marchas contra a violência de gênero, em uma delas foi realizada também uma pesquisa quantitativa, duas ONGs lideradas por mulheres e duas experiências de rádio web que estavam acontecendo na cidade do Rio de Janeiro e Baixada Fluminense, nas quais se buscou identificar quais são as novas tecnologias mais utilizadas, como são apropriadas pelas diferentes experiências e quais são suas potencialidades e limites.

Palavras-chave: jovens mulheres, participação, novas tecnologias, gênero, juventude pobre

Introdução

As últimas décadas foram marcadas por intensas transformações tecnológicas com variadas implicações sociais. A popularização dos computadores, da internet e dos telefones celulares, entre outros, contribuíram para criar e alterar formas de sociabilidade e de comunicação a partir das quais ser jovem passa a ser uma experiência inédita historicamente (Novaes, 2006). Ao redor do mundo, mais intensamente a partir de 2011, observa-se que estas tecnologias têm servido também em diferentes formas de mobilização política, na maioria dos casos marcadas por ampla participação juvenil. No entanto, pouco se sabe sobre o perfil das pessoas envolvidas nestas recentes manifestações, seus sujeitos vêm sendo tratados de maneira genérica, como se fossem um grupo homogêneo, e sobre como diferentes segmentos (geracionais, de gênero, raciais, etc.) têm utilizado esses recursos.

Neste contexto se insere a pesquisa *Jovens pobres e o uso das NTICs na criação de novas esferas públicas democráticas*, coordenado pelo Ibase – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas e financiado pelo IDRC (Centro de Pesquisas para o Desenvolvimento/ Canadá), da qual faz parte o estudo de caso sobre

as iniciativas relacionadas às questões das jovens mulheres e feministas, que vêm se utilizando das NTICs (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação) para ampliar suas formas de mobilização e ação, que será parcialmente apresentado neste artigo.

Entre outros aspectos, considerou-se para o delineamento deste caso o fato de, no Brasil, a pobreza ainda ser predominantemente feminina (e negra), assim, buscou-se visibilizar as iniciativas realizadas por mulheres ou que tenham como pauta as questões de gênero, sendo que duas destas experiências foram concebidas articulando gênero e raça/ cor, voltando-se assim para o segmento da população brasileira mais vulnerável socialmente conforme dados oficiais produzidos pelo IBGE.

A partir de um levantamento preliminar foram identificadas algumas experiências voltadas para a temática do estudo de caso, desenvolvidas e/ou frequentadas por jovens de origem popular e que utilizavam as NTICs, especialmente a internet nas suas ações: rádio web Donas da Arte e Roque Pense, que também promove festivais de roque, ambos realizados na Baixada Fluminense; TV web e produção de vídeos-documentários da ONG Estimativa e Marcha das Vadias[2]. Ao longo do processo, foram incluídas também a Marcha contra a Mídia Machista, articulada em alguns dias através do Facebook, e o núcleo de juventude da ONG Casa da Mulher Trabalhadora (Camtra), que faz amplo uso da internet para divulgar e mobilizar para suas pautas e ações.

Delimitado o estudo de caso, iniciou-se o levantamento virtual sobre as experiências previamente mapeadas, realizado a partir dos sites, blogs e perfis nas redes sociais[3] das instituições, grupos e sujeitos envolvidos. Entre junho e outubro de 2012 foram observadas algumas atividades presencias e entrevistadas sete mulheres, aqui consideradas jovens[4], e uma adulta que coordenavam ou de alguma forma pensavam as experiências pesquisadas. Cabe destacar que diferentes NTICs foram utilizadas em todas as etapas desta pesquisa, especialmente a internet, que foi importante fonte de informações e meio de comunicação com as entrevistadas, por exemplo.

As entrevistas com as jovens foram motivadas pela inserção em um grupo específico, no entanto, todas elas interagiam com pelos menos dois dos grupos pesquisados. Por exemplo, quatro delas estiveram presentes na Marcha das Vadias e/ou nas reuniões de organização, duas estavam vinculadas de alguma forma tanto ao Donas da Arte, quanto à Estimativa, três participaram ativamente da Marcha contra a Mídia Machista.

Experiências Pesquisadas e sua Presença na Internet

Foram pesquisadas seis iniciativas, realizadas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro e com características bastante distintas, através das quais é possível entrever três subgrupos: experiências de comunicação e cultura na Baixada

Fluminense, ONGs lideradas por mulheres voltadas para a educação e a mobilização social e marchas contra as violências de gênero. Tratando-se de uma realidade complexa, a classificação em subgrupos serve apenas facilitar a apresentação e análise do contexto investigado, e poderia ter sido feita de várias outras formas, por exemplo, considerando-se temáticas mais específicas: Estimativa e Donas da Arte poderiam estar juntas articulando gênero e raça ou Camtra e Let's Pense fazendo a discussão sobre educação não sexista.

As experiências investigadas já existiam de alguma forma antes da participação das jovens entrevistadas, são edições locais de marchas que estavam sendo articuladas nacional e/ou internacionalmente ou ações específicas dentro de organizações criadas por outras pessoas, com exceção da Estimativa, na qual as jovens mulheres participam das diferentes ações, sem um recorte identitário específico. Outra exceção é o Coletivo Let's Pense, que começa mais recentemente liderado por uma das jovens entrevistadas.

Comunicação e cultura na Baixada Fluminense

No primeiro subgrupo encontra-se a experiência do Donas da Arte - Núcleo de Mulheres do Movimento Enraizados[5], que, de acordo com seu perfil no Facebook[6], tem início em 2008 com o objetivo de visibilizar e valorizar as ações das mulheres, especialmente das negras e periféricas, dentro e fora do movimento hip-hop. Uma das entrevistadas, que é uma das coordenadoras do núcleo, relata que o Donas da Arte iniciou promovendo exposições com as “artes” das mulheres (artesanato, culinária, etc.), que não acontecia havia algum tempo.

Desde 2010 o Núcleo mantém um programa na rádio web Enraizados, realizado uma vez por semana, com duas horas de duração, conduzido pelas duas coordenadoras. Elas contam também com a participação da filha de 3 anos de uma delas, que já era apresentada como membro da equipe. Durante o período da pesquisa, o programa de rádio foi suspenso por alguns meses devido à falta de tempo de uma das coordenadoras, à impossibilidade de encontrar outra pessoa para substituí-la e à dificuldade da coordenadora que permaneceu fazer o programa sozinha por causa da sua filha.

O Núcleo não tem um site ou blog específico, nem mesmo no portal do Enraizados, tem apenas o perfil no Facebook, citado acima, que existe desde janeiro de 2011, tem 181 amigos(as) e é através do qual o programa é divulgado. Na edição do programa que observamos, as duas apresentadoras ficaram o tempo inteiro conectadas à internet, cada uma no seu notebook, interagindo com os(as) ouvintes que citavam ou saudavam em alguns momento ao microfone, assim como só era possível fazer através do telefone até pouco tempo atrás.

A outra experiência do primeiro subgrupo é o Coletivo Let's Pense! – Comunicação Urbana Por uma Educação Não Sexista, iniciado em 2011 por um casal, que além de realizar oficinas de fanzine a partir da temática, promove em datas do calendário feminista eventos de roque. O maior e mais recente foi o Festival Roque Pense, realizado de 21 a 24 de junho de 2012, e veiculam um programa de rádio web com o mesmo nome. Tanto o Coletivo, quanto o Festival têm blog e perfil no Twitter e no Facebook, sendo esse último atualizado com mais freqüência; as páginas do Coletivo foram pouco utilizadas em 2012, o oposto do que aconteceu com as do evento, que foram intensamente atualizadas, especialmente nos dias em que estava acontecendo, que pode ser acompanhado praticamente em tempo real, inclusive através de vídeos dos shows.

O evento conta ainda com um canal no YouTube[7] onde há um único vídeo postado pelo próprio perfil, que é a apresentação do Festival (teaser), que teve quase 1.200 exibições, mas há também cerca de 30 vídeos que foram compartilhados de outros perfis, na grande maioria com trechos das apresentações das bandas no Festival postados pelo responsável por um grupo parceiro.

O fanzine é uma estratégia muito utilizada na realização de oficinas temáticas promovidas pelo grupo para homens e mulheres, assim como é uma característica visual do grupo, inclusive na internet. Por exemplo, no blog há uma seção chamada “Fanzine” e praticamente todos os cartazes virtuais deles tem esse formato. Em preparação ao Festival Roque Pense foi feita uma oficina onde se construiu o “Boletim Roque Pense”, tratando de questões sobre equidade de gênero e cultura alternativa, que foi postado no blog e distribuído impresso nos dias do evento. Segue abaixo o material de divulgação do lançamento da rádio web e o boletim citado:

Além de estarem sediadas em Nova Iguaçu, de serem referências na Baixada Fluminense e contarem com públicos para além dessa região, estas duas experiências têm em comum a inserção em movimentos musicais marcadamente masculinos: o hip-hop e o roque. As entrevistas evidenciam a ausência das mulheres nesses espaços, a parceria estabelecida entre homens e mulheres e os desafios ainda presentes. No primeiro caso uma das entrevistadas relata o incentivo à criação do núcleo de mulheres e a sair do lugar apenas de intérprete e passar a criar seus próprios raps, o que não diminuiu o desconforto de ser uma das únicas mulheres no grupo, no qual aumentou a presença feminina nos últimos tempos, mas ainda é predominantemente masculino. No segundo caso, a parceria foi estabelecida desde a constituição do coletivo, de acordo com a entrevistada, são eles que detêm os equipamentos e o conhecimento técnico que permite colocar a rádio web no ar. Entretanto, também segundo ela, ainda há constrangimentos, por exemplo, com profissionais da área que têm comportamentos

extremamente machistas, assim como a dificuldade de articulação com outros grupos de movimento feminista quando o coletivo é representado pelos homens.

ONGs lideradas por mulheres voltadas para a educação e a mobilização social

No segundo subgrupo, ONGs de mulheres voltadas para a educação e a mobilização social, estão a Estimativa e a Camtra. De acordo com a apresentação disponível no seu site, a primeira foi fundada em 2005, é liderada por mulheres negras, trabalha pela valorização da história e cultura afrobrasileiras e, entre suas as ações, estão a realização de um programa de TV web e de oficinas de criação de vídeo-documentários em escolas públicas e comunidades quilombolas, através dos quais produzem um discurso afirmativo da cultura negra.

A ONG dispõe de uma mala-direta com mais de 20 mil e-mails cadastrados, conforme o informado pela sua coordenadora, mantém um site institucional e o blog[8] do Cinemina[9], um de seus projetos. No Facebook há com o nome da instituição dois perfis[10], uma comunidade[11] e um grupo fechado[12] da equipe. Na mesma rede social, desta vez levando os nomes dos seus projetos, o Programa Reconhecer tem um grupo aberto[13], os perfis da Mimunegra[14] e do Cinemina[15], ambos com mais de 5.000 amigos(as), e uma comunidade[16]. Já no Twitter existe um perfil institucional e um do programa Reconhecer[17] e no Orkut existem três perfis[18] e uma comunidade[19] com o nome da organização, mas que praticamente não foram atualizados em 2012.

No YouTube[20] há um canal da instituição com mais de 54 mil exibições dos cerca de 40 vídeos disponíveis. O mais exibido é o de uma boneca cantando “I love my hair” (legendado em português), que foi postado em novembro de 2011 e tem mais de 27.000 exibições; o segundo mais visto inicia com uma matéria da TV Brasil sobre valorização da cultura negra, seguida de uma apresentação da ONG, postado em setembro de 2009 e visto mais de 8.500 vezes; e o terceiro vídeo, produzido pela instituição, é o primeiro episódio do Programa Reconhecer cujo tema era “Mulheres negras” (legendado em inglês), postado em agosto de 2011 e visto por mais de 3.300 pessoas.

A coordenadora da instituição relatou estar tendo dificuldades para postar vídeos no YouTube por causa dos direitos autorais de algumas músicas usadas, o que estava impossibilitando a divulgação de 28 vídeos produzidos em oficinas realizadas em escolas públicas. Como alternativa, planejava-se a realização de um festival para dar visibilidade a essa produção fora da internet.

Já a Camtra foi fundada em 1997 e, de acordo com seu site[21], tem como objetivo ir ao encontro de outras mulheres com a perspectiva de colaborar para o fortalecimento de sua autonomia e despertá-las para a importância de sua participação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Desde 2000, funciona dentro da instituição

um núcleo de mulheres jovens, do qual a jovem entrevistada nesta pesquisa é, desde o início, uma das coordenadoras. Segundo o informado no seu perfil[22] no Facebook, o núcleo nasceu a partir da vontade das mulheres jovens que trabalhavam na Camtra de transmitir o que aprendiam e simultaneamente, aprender com outras jovens, através de sensibilização e formação permanente abordando temáticas como saúde sexual e reprodutiva, direitos sociais, violência contra a mulher, raça/etnia, homofobia, educação não sexista, entre outras. Desta forma, elas pretendem contribuir para a formação de novas lideranças, apostando na renovação e fortalecimento do movimento feminista.

Além do site[23], que é mais voltado para as ações institucionais, que segundo a jovem entrevistada, tem uma atualização pouco frequente por ser feita por profissional de fora da instituição, a ONG tem também um blog[24], cuja atualização é mais dinâmica, pois é administrado por jovens envolvidas nas atividades desenvolvidas. No Facebook há dois perfis, um institucional[25] e um do Núcleo Jovens da Camtra, que tem também um grupo fechado chamado Curso Mulheres Jovens – Camtra, voltado especificamente para aquelas que participaram de uma das quatro edições do curso, que acontece anualmente, chamado Trocando Ideias – Mulheres Jovens na Defesa de seus Direitos. Segundo a entrevistada, o Facebook tem servido para manter as participantes destes cursos conectadas entre si e com o núcleo. Ela relata que na última edição o evento acabou às 19h e por volta das 22h várias delas já tinham se adicionado e ao núcleo. Por fim, a instituição tem um perfil no Twitter [26] com pouco mais de 180 seguidores(as), onde são divulgadas ações da instituição e notícias sobre temas afins.

Essas duas experiências se assemelham pela forma como estão constituídas juridicamente, por terem mais tempo de existência, por contarem ou já terem contado com apoio financeiro de pequenos fundos, da cooperação internacional e de financiamentos governamentais, e por terem suas sedes no Centro da cidade do Rio de Janeiro, mas realizarem ações por toda a Região Metropolitana do Rio de Janeiro (e eventualmente também em outros lugares). Na internet, essas duas ONGs têm em comum a grande quantidade de perfis e grupos nas redes sociais e a percepção destes como meios importantes e sem ou com baixo custo para a divulgação de suas atividades. No caso da Camtra, valoriza-se o uso para articular e mobilizar as jovens para suas atividades e pautas, assim como o uso de ferramentas como um formulário de inscrição online, com questões que permitem ter um perfil das inscritas para o curso citado. Já para a Estimativa, além do uso para mobilização, destaca-se a possibilidade de visibilizar suas ações para outros estados e países, realizar reuniões de equipe, construir coletivamente projetos e editar vídeos à distância. No entanto, de acordo com a coordenadora, para divulgar suas atividades junto ao público da instituição muitas vezes funciona melhor o “olho no olho”.

Outra característica comum é a proximidade com o mundo adulto, mas que se dá de formas muito diferentes entre elas. Pelo que foi encontrado na internet e nas entrevistas realizadas com pessoas vinculadas à Estimativa, não há qualquer referência a um recorte juvenil de suas ações, entretanto, de acordo com o informado pela coordenadora, boa parte das participantes tem de 23 a 41 anos e dentre estas algumas se aproximaram quando eram jovens, mas agora já são adultas. A mesma entrevistada, porém, destaca a importância da valorização das mais velhas para o grupo que, como é característico das culturas negras, têm a ancestralidade como referência.

Na Camtra, ao contrário, há um núcleo de juventude constituído que se envolve em todas as ações institucionais, mas também discute e está articulado a movimentos que reivindicam pautas geracionais, por exemplo, o Fórum de Juventudes do Rio de Janeiro e conselhos/ conferências de juventude. Esta é a única experiência pesquisada que discute juventude e se organiza a partir desta identidade, inclusive estabelecendo um limite etário para participação em algumas atividades.

Marchas contra as violências de gênero

O último subgrupo refere-se às marchas contra as violências de gênero, onde se inserem a Marcha das Vadias e a Marcha contra a Mídia Machista. A primeira teve início no Canadá em resposta à declaração de um policial que as mulheres seriam vítimas de ataques sexuais porque se "vestiam como vagabundas", a partir deste fato, inúmeras manifestações surgiram em todo o mundo, inclusive em várias cidades brasileiras. No Rio de Janeiro esse ano aconteceu a segunda edição da Marcha, pautando a questão da violência e do respeito ao corpo feminino que caracteriza o movimento internacional, mas também reivindicando outras questões, como a legalização do aborto e os direitos de transexuais, travestis e prostitutas. A organização local da manifestação mantém um blog[27], usado principalmente no período do evento, e mantém no Facebook uma comunidade[28] da Marcha local que tem quase 3.000 "curtidas", no qual mantém um fluxo contínuo de postagens com notícias, artigos e eventos sobre temas afins. Para a edição deste ano da manifestação havia também um evento[29] na mesma rede social, no qual quase 3.400 tinham confirmado presença, outras mais de mil havia clicado em talvez e ainda havia quase 17.500 pessoas convidadas. Na manifestação, entretanto, segundo a Polícia Militar, entre 400 e 500 pessoas seguiram a marcha, de acordo com as organizadoras foram entre 1.000 e 1.500 participantes.

A Marcha contra Mídia Machista, por sua vez, foi construída em várias cidades do Brasil em menos de um mês para protestar contra a desvalorização e distorção da imagem da mulher em diversas mídias – por exemplo, propagandas que banalizam ou

incentivam o estupro, colocam a mulher em situação de submissão ao homem ou usam o corpo feminino para vender seus produtos. Esta manifestação em âmbito local se coloca na internet apenas a partir do Facebook30: há um grupo aberto com cerca de 100 membros chamado “Organização da Marcha contra a Mídia Machista RJ” e havia um evento da manifestação, para o qual havia perto de 6.800 convidados(as), quase 600 tinham “confirmado presença” e as pouco mais de 600 que havia respondido “talvez”, no entanto, estimamos que apenas umas 50 pessoas tenham comparecido.

As duas marchas começaram a ser mobilizadas pela internet, especialmente pelo Facebook, sem vínculo formal com qualquer outro movimento social organizado ou instituição governamental, mas contaram também com reuniões e uma ou duas oficinas presenciais. Ambas trazem também marcas que, segundo Name (2011), caracterizam diferentes manifestações reivindicando direitos ou denunciando sua violação, que ocorreram em diversas cidades do mundo, geridas coletivamente através de ferramentas da internet ou outras NTICs. Segundo o autor, estas são: proporcionam certa renovação do espaço público como lugar de exercício da política, os(as) participantes se organizam para objetivos comuns através das NTICs, são de vários credos, etnias e idades, em sua maioria com menos de 30 anos, e são pautadas por certa lógica de hipertexto, ou seja, inspirando-se em outras manifestações do mesmo tipo, construídas em lógicas colaborativas, muitas vezes entre pessoas que não necessariamente se conhecem pessoalmente, e sem lideranças claramente evidenciadas .

Por outro lado, uma distinção entre elas é o fato da Marcha das Vadias ter sido articulada por pessoas, quatro mulheres apareciam como contatos, que já tinham uma trajetória militante, e em alguns casos de liderança, em outros espaços, enquanto a jovem que iniciou a Marcha contra a Mídia Machista no Rio nunca tinha participado ou organizado uma manifestação pública e participava ativamente apenas de grupos online, o que talvez ajude a explicar a presença de centenas de pessoas em um caso e de dezenas no outro.

É interessante notar também que a partir dessas marchas algumas jovens começaram a participar de grupos para além da internet, por exemplo, duas jovens que conheceram a Camtra na Marcha contra Mídia Machista foram a outras atividades da instituição, uma participou de todas as atividades realizadas nas semanas seguintes e outra foi a apenas uma.

Considerações Finais

Assim como o constatado em outras pesquisas, por exemplo, a Juventude e Integração Sul-Americana (Abramo, 2008), a identidade juvenil não se revela, nas entrevistas e na pesquisa online, relevante para a maioria das experiências

pesquisadas. Ainda que algumas delas possam ser consideradas juvenis e que a maior parte das pessoas envolvidas seja jovem, é interessante notar que a construção de uma identidade juvenil, em geral, não se apresenta como elemento significativo.

Apesar do amplo uso das NTICs, em especial da internet, é importante registrar que nenhuma das experiências pesquisadas abre mão de outras formas de ação pré-existentes, tais como realização de eventos presenciais, produção de panfletos, fanzines e cartazes e/ou o dito "olho no olho", ou seja, articulam diferentes "mídias pós-massivas" (Lemos, 2004).

Assim como para as entrevistadas a internet é uma espaço de mobilização para pautas que estão presentes no seu ativismo cotidiano, esta tem se destacado também, especialmente o Facebook, na organização, divulgação e visibilidade de eventos, tanto os cotidianos e mais rotineiros, quanto os extraordinários e mais pontuais, tanto os aparentemente "espontâneos", quanto os promovidos por coletivos identificados e organizados presencialmente. Porém, não se

O Facebook, ferramenta da internet mais utilizada pelas entrevistadas e seus grupos, tem servido para a organização e visibilidade de eventos dos mais variados tipos, mas não se pode perder de vista que este é um instrumento que potencializa ações e movimentos que estão se dando também off-line, ampliando redes já existentes. O dinamismo desta rede social, assim como as diferentes possibilidades de interação e a confluência de informações de outras páginas, parece estar ocupando cada vez mais espaço, substituindo inclusive outras ferramentas, como blogs, e-mails e outras redes sociais, como o Orkut.

Especialmente o exemplo da Marcha contra a Mídia Machista, convida a uma reflexão mais profunda acerca do que a própria entrevistada chama de "ativismo de sofá", que permite outras formas de adesão, ainda que simbólicas, a diferentes causas: curtindo, compartilhando ou seguindo diferentes conteúdos e iniciativas, podendo se tornar a porta de entrada para um engajamento em ações ou redes presenciais, nas quais a aproximação de pessoas autônomas nem sempre é fácil.

---

[1] Pesquisadora do IBASE e mestre em Educação/ UFF, http://lattes.cnpq.br/6121651497394437, jupzanetti@yahoo.com.br

[2] Apesar do perfil predominantemente de classe média da Marcha das Vadias do Rio de Janeiro, em alguma medida, confirmado através de pesquisa quantitativa realizada com 102 participantes da edição 2012 da manifestação, optou-se pela sua permanência nesse estudo de caso devido a algumas outras características do movimento, tais como: sua organização e articulação nacional e internacional serem feitam praticamente toda através da internet e a repercussão desse evento no movimento feminista, nas redes sociais e na grande mídia.

[3] Ao falarmos de redes sociais estamos nos referindo especificamente àquelas que são mediadas por sites ou aplicativos da internet, também chamadas de redes tecnossociais.

[4] Embora algumas delas estivessem fora do recorte etário, dos 15 aos 29 anos, reconhecido como juventude pelo Governo Brasileiro, essas entrevistadas foram mantidas entre as jovens tendo em vista que sua inserção enquanto militantes iniciou-se nessa recente fase da vida e ainda mantém certas características geracionais comuns.

[5] De acordo com sua página eletrônica, o Movimento Enraizados foi criado em 1999, "com o intuito de colocar em contato pessoas de todo o Brasil que praticassem as artes integradas do hip hop, divulgando cada artista e promovendo a cultura e a inclusão social através da militância nas periferias das grandes cidades". Mais informações em www.enraizados.com.br.

[6] www.facebook.com/donasarte.nucleo?ref=ts&fref=ts

[7]www.youtube.com/results?search_query=festival+roque+pense&oq=festival+&gs_l=youtube.1.0.35i39l2j0l8.7616.8837.0.10090.9.9.0.0.0.0.478.1594.3j4j1j0j1.9.0...0.0...1ac.1.TttVZUX2Dbg

[8] Estimativa.org.br/home/ e http://cineminapontodevisao.blogspot.com.br/, respectivamente.

[9] De acordo com o informado no Facebook, o Cinemina utiliza "a magia cinematográfica para abordar temas peculiares ao universo feminino, além de compartilhar a visão da sétima arte para mulheres, principalmente, negras, oriundas de diversas comunidades".

[10] www.facebook.com/estimativa.associacao?ref=ts&fref=ts e www.facebook.com/ongestimativa?ref=ts&fref=ts, respectivamente.

[11] www.facebook.com/pages/Estimativa-Page/222389237812025?ref=ts&fref=ts

[12] www.facebook.com/groups/114006335339256/?ref=ts&fref=ts

[13] www.facebook.com/groups/160743517326856/?ref=ts&fref=ts

[14] O perfil no Facebook informa que o Mimunegra (Mostra Internacional da Mulher Negra), que teve sua II edição este ano, é "a celebração da resistência da mulher negra na cena teatral brasileira. Celebração e reivindicação de políticas públicas, que valorizem suas estórias, trajetórias, permitindo que produzam, escrevam, atuem e sejam capazes de sobreviver dignamente do ofício de ser artista".
https://www.facebook.com/mostra.mimunegra?ref=ts&fref=ts

[15] www.facebook.com/cinemina.projeto?ref=ts&fref=ts

[16] www.facebook.com/pages/Cinemina-Pontos-de-Vis%C3%A3o/201364043241090?ref=ts&fref=ts

[17] twitter.com/ongestimativa e twitter.com/ProgReconhecer, respectivamente.

[18] www.orkut.com.br/Main#Profile?uid=2895543365089211124,
www.orkut.com.br/Main#Profile?uid=751313198475676252 e
http://www.orkut.com.br/Main#Profile.aspx?uid=13584824807838052727, respectivamente.

[19] www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=5376842

[20]www.youtube.com/user/cineminativa?feature=results_main

[21] www.camtra.org.br

[22] www.facebook.com/nucleo.dacamtra?ref=ts&fref=ts

[23] O site oferece links para o blog e para os perfis do Facebook e do Twitter.

[24] Segundo o informado no "Quem sou eu", o blog Por mim, Por Nós e Pelas Outras é idealizado e feito pelas colaboradoras da CAMTRA e tem o objetivo de divulgar e colocar em pauta os assuntos acerca da violência sofrida pelas mulheres no Brasil. pormimpornosepelasoutras.blogspot.com.br/

[25] www.facebook.com/camtra.cmt?ref=ts&fref=ts

[26] twitter.com/camtra

[27] marchadasvadiasrio.blogspot.com.br/

[28] www.facebook.com/pages/Marcha-das-Vadias-do-RJ/121053424690810

[29] www.facebook.com/events/326205267421763/?ref=ts

[30] www.facebook.com/groups/291169760990393/?ref=ts&fref=ts e www.facebook.com/events/167902953345040/, respectivamente.

Referências Bibliográficas

ABRAMO, H. W. 2008. Que é ser jovem no Brasil hoje? Ou a construção militante da juventude. In: *Ser joven en Sudamérica*. Diálogos para la construcción de la democracia regional. Santiago: IBASE, PÓLIS e Ediciones CIDPA.

LEMOS, A. 2004. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. In: LEÃO, L. (org.). *Derivas*. São Paulo: Annablume/Senac.

NAME, L. 2012. Das redes às ruas: novas tecnologias de informação e comunicação, mobilização social e manifestações políticas no espaço público. In: RHEINGANTZ, P. A.; PEDRO, R. (orgs.). *Qualidade do lugar e cultura contemporânea*. Controvérsias e ressonâncias em coletivos urbanos. Rio de Janeiro: FAU/PROARQ.

NOVAES, R. 2006. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M.I.M. de; EUGENIO, F. (org.). *Culturas jovens*: novos mapas de afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

DILEMAS CONTEMPORÂNEOS DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA DEMOCRACIA

Marcelo Marques de Almeida Filho[1]
Ícaro Felipe Soares rodrigues[2]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar temas relacionados à Participação e a Representação Política, enfatizando a diminuição da participação e da confiança das sociedades de muitos países democráticos nas atividades políticas, principalmente da população mais jovem. Para tanto, será feita a ligação do fenômeno com o aumento da desconfiança popular sobre os governos e as instituições democráticas, as mudanças estruturais no ativismo político e as alterações na forma de se ver a política que acontecem de uma geração para outra. Consideraremos, entretanto, que o contexto atual da história, de recessão internacional e livre circulação de informações, têm levado os jovens de muitos países a participarem mais ativamente de movimentos políticos, contrario ao que vinha acontecendo. Buscar-se-á ainda a formação de um paralelo com a realidade brasileira ao longo do texto.

PALAVRAS - CHAVE: Democracia; Participação Política; Representação; Instituições; Juventude.

Introdução

As recentes discussões sobre democracia e exercício democrático apontam a diminuição da participação política e do engajamento cívico na maioria das nações democráticas, onde há forte apatia política popular, sobretudo nas classes menos favorecidas. Aspectos como a baixa credibilidade dos representantes e das instituições democráticas públicas e o desinteresse da população pela política têm preocupado os estudiosos do sistema democrático.

Este estudo tem por objetivo levantar alguns aspectos que tem influenciado de forma negativa a participação política e o engajamento cívico. Trata-se de um tema contemporâneo, que possui grande relevância para entendermos o funcionamento do sistema democrático e analisarmos a chamada “crise da democracia”, sendo uma fonte abundante de pesquisas para as Ciências Sociais e áreas relacionadas.

A análise partirá das hipóteses de que tem havido redução na participação política popular, bem como a troca de gerações tem perpetuado o desinteresse por política na sociedade. Consideraremos também que cada vez mais a representação

virtual tem tomado o lugar da representação direta e que a profissionalização/tecnicização da política tem influenciado na redução da participação política popular. Objetivando testar as hipóteses e responder os problemas levantados, será feito o desenvolvimento textual, abordando os tópicos propostos sob um olhar crítico, utilizando-se o método qualitativo, na busca de enriquecer o conteúdo e abordar de forma clara o tema proposto.

Partindo desses preceitos, elaboraremos a seguir uma breve explanação e contextualização sobre o que é a participação política e levantaremos alguns fatores que tem causado problemas ao processo de participação política civil.

Perturbações na Participação Política

A participação política popular é uma das mais importantes expressões das sociedades democráticas. É a arena onde melhor se pode observar o exercício da democracia, que segundo Rousseau "é o governo do povo", conceito arraigado e que acabou sendo incorporado ao senso comum. É, portanto, um dos princípios fundamentais das formas democráticas contemporâneas, visível, sobretudo na democracia representativa, onde os cidadãos governados podem eleger seus representantes, de forma autônoma.

Entretanto, nos últimos anos, tem havido um decréscimo da participação política e do exercício democrático por parte dos cidadãos, ocorrendo, como no caso do Brasil, um distanciamento e um desinteresse pelas atividades políticas, sobretudo pela atividade político-partidária. Em um misto de indignação, descrédito e repúdio, a população tem considerado seus representantes políticos como corruptos, de forma generalizada, onde estes não representam os anseios do povo e não realizam as atividades necessárias à manutenção da vivência comunitária. Soma-se a isto o fato de que muitas instituições democráticas tem sofrido forte queda de credibilidade, bem como a ausência de ideologias catalisadoras de massa tem gerado decréscimo na identificação partidária (BAQUERO; LINHARES, 2011).

Nos presentes dias, têm-se observado que também a troca de gerações influencia na questão do engajamento político. Putnam (2000) e seus estudos sobre participação política nos Estados Unidos pressupõe que conforme surgem novas gerações, mais se diminui o engajamento e a participação nas atividades cívicas, sendo os mais velhos mais engajados e dispostos a participar da vida política.

Além disto, tem havido o crescimento do ativismo em sua forma virtual, bem como o ativismo tem tomado novas formas, podendo acontecer através de doações e outros meios (como através de *mainline lists*), comprometendo a geração de capital social[3]. Apesar de se aumentar a quantidade de participantes em causas sociais, diminuiu-se a participação física, politicamente engajada (PUTNAM, 2000).

A queda no ativismo político e o desinteresse por política tem se expandido e já pode ser constatada em vários países. Ao que parece, o fenômeno tem tomado proporções generalizadas nas democracias, exceto em poucos casos, como o do Uruguai, que mantém um índice significativo de confiança e afinidade partidária (NORRIS, 2002). O problema tem-se agravado, portanto, em larga proporção[4].

Alguns Sinais de Reversões no Processo

Não só no Brasil e nos Estados Unidos, o fenômeno da redução na participação política tem tomado proporções internacionais, sobretudo nas democracias representativas. Em alguns casos, são necessários estímulos para que ocorra o aumento da participação popular na política.

Momentos de recessão, como a Crise estadunidense de 2008, que se espalhou pelo mundo, muitas vezes levam a um aumento na participação popular, mediante pressões das reformas econômicas. O movimento "Ocupe Wall Street" levou algumas centenas de pessoas a permanecerem na localidade do centro econômico-financeiro dos Estados Unidos, em protesto contra a crise econômica, bem como pela adoção de medidas que diminuam os efeitos da recessão e recuperem a economia mundial.

Em alguns países europeus, assistiu-se a ascensão de partidos de direita, em contraposição à onda esquerdista que imperava na maioria dos governos europeus ocidentais. Uma série de protestos e marchas foram e tem sido levados à cabo em alguns países da Europa, contra as medidas de austeridade, que afetam a manutenção do estado de bem-estar social europeu, considerado uma importante conquista.

No Brasil tem ocorrido também uma série de marchas e protestos, muitos em nível nacional, contra as desordens da vida política, bem como se tem havido a luta pela ampliação de direitos, sobretudo de algumas minorias. A Marcha contra a Corrupção, greves e paralisações em diversos setores importantes, bem como outros movimentos, tem demonstrado que a consciência política também tem evoluído na cabeça dos brasileiros. Há, entretanto, a necessidade de se reestruturar os partidos políticos nacionais, bem como se promover a limpeza ética nas instituições públicas, como forma de se resgatar a confiança dos brasileiros na política (BAQUERO; LINHARES, 2011).

Uma reformulação da democracia parece ter sido iniciada nos últimos anos. As sociedades que adotam esse modelo político são, portanto, responsáveis pela condução segura e efetiva desse processo.

Considerações Finais

A redução na participação política popular tem tomado proporções internacionais, sobretudo nas democracias representativas. O afastamento dos

cidadãos dos partidos políticos e das instituições democráticas tem ocasionado a desconfiança dos eleitores e o enfraquecimento das ideologias e da afinidade partidária, levando os cidadãos a participarem menos da vida política, sobretudo os jovens.

Apesar de o processo estar em fase de acentuação, eventos como a crise internacional atual tem levado a inversão deste fenômeno, na forma de protestos e outros movimentos, em escala mundial, onde alguns princípios básicos da democracia têm sido retomados e reformulados e a população tem buscado se inteirar e participar de assuntos políticos.

Reformas no modelo democrático também se fazem necessárias, com vistas a atrair os cidadãos a participar da vida política, colaborando, assim, para o aumento da qualidade da democracia, o que pode ocorrer tanto em nível local como global.

Referências Bibliográficas

BAQUERO, Marcelo; LINHARES, Bianca de Freitas. *Por que os Brasileiros não Confiam nos Partidos?* Bases para Compreender a Cultura Política (Anti) Partidária e Possíveis Saídas [Online]. Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- SEER UFRGS

MANIN, Bernard et al. *Eleições e Representação* [Online]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n67/a05n67.pdf >. **Scientific Electronic Library Online-SCIELO**. Acesso em: 29 set. 2012.

NORRIS, Pippa. *Democratic Phoenix:* Reinventing Political Activism. Cambridge. Cambridge University Press, 2002.

PUTNAM, Robert D. *Bowling Alone:* The Collapse and Revival of American Community. New York. Simon & Schuster Paperbacks, 2000.

---

[1] Mestrando em Ciência Política pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Ciências Sociais (FCS). Bacharel em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Técnico em Meio Ambiente pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Currículo Lattes disponível em: http://lattes.cnpq.br/8980416917332456. Contato: (mma_filho@hotmail.com).

[2] Graduando em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas – Campus Anápolis-GO. Currículo Lattes disponível em: http://lattes.cnpq.br/7097638173728060. Contato: (icarofelipe@hotmail.com).

[3] Segundo a visão de capital social de Putnam (2000), este é gerado da participação social na vida política. Forma-se, sobretudo, através do associativismo e da confiança interpessoal entre os membros da comunidade.

[4] O fraco desempenho da prestação de contas dos governos e partidos políticos também tem se mostrado um fator que afasta os cidadãos das atividades cívicas (MANIN et al., 1999). Outro fato perturbador é que tem havido considerável aumento da abstenção e de votos nulos nas eleições em sociedades democráticas de voto não-obrigatório, assim como em países onde ele é obrigatório, caso do Brasil.

GT7

JUVENTUDES, MÍDIA, TECNOLOGIAS E NOVAS SOCIABILIDADES

JUVENTUDE, SAÚDE E MÍDIAS: SEMPRE UM DESAFIO

Benedito Dielcio Moreira[1]
Maria Angélica Spinelli[2]

RESUMO

Nesse trabalho apresentamos resultados parciais de um estudo que envolve pesquisa e intervenção junto aos jovens de áreas atendidas pelas equipes de saúde da família, em Nossa Senhora do Livramento, Mato Grosso, município distante 32 km da cidade de Cuiabá. O objetivo central do estudo é compreender como se dá o diálogo dos jovens com as mídias e com as unidades de saúde da família, instituídas pelo Ministério da Saúde para ser um modelo de aproximação e de diálogo com a comunidade, e como os atores midiáticos intervém nesta relação. Utilizou-se neste estudo de entrevistas com agentes comunitários de saúde, grupos focais e oficinas de produção e discussão de conteúdo midiático sobre saúde com agentes de saúde e jovens.

Palavras-Chave: Jovem – Mídias – Saúde – Saúde da Família - SUS

Introdução

A Saúde da Família é uma estratégia priorizada pelo Ministério da Saúde na reorganização da atenção à saúde e constitui o primeiro nível de aproximação, no Sistema Único de Saúde. Esta experiência tem entre os desafios reformular saberes e práticas tradicionais de saúde, trazendo conceitos de outras áreas do conhecimento (Campos, 2010 et all). As resistências enfrentadas advêm do modelo anterior, cuja lógica de organização da atenção à saúde esteve centrada na doença, em consultas, equipamentos e medicamentos, acrescidos da ausência de redes regionais de assistência que garantam a atenção integral, isto é, o acesso aos níveis de atenção de maior complexidade. Para compreender a relação dos jovens com o sistema oficial de saúde, desenvolvemos um estudo comparativo em duas comunidades: Nossa Senhora do Livramento, cidade próxima da Capital de Mato Grosso, Cuiabá, e bairro Canjica, bairro tradicional de Cuiabá, conhecido pela postura reivindicatória pela posse da propriedade e por alojar os primeiros movimentos populares de saúde da cidade.

Deste estudo, denominado “Comunicação Social e Educação Popular em Saúde: um desafio para o SUS”, apresentamos aqui uma discussão com base em parte dos resultados obtidos em Nossa Senhora do Livramento[3]. Com o propósito de compreender a relação dos jovens da cidade com as instituições de cuidado à saúde e o papel ocupado pelas mídias neste processo, iniciamos a pesquisa com um

questionário aplicado com pais de 100 famílias com filhos entre 12 e 18 anos, pertencentes a uma Unidade de Saúde da Família. Na seqüência, realizamos entrevistas com os profissionais de saúde (agentes, enfermeiros e médicos) vinculadas à unidade. Com estes mesmos profissionais, foi promovido um debate sobre as mídias e como eles entendiam o tratamento editorial dado pelos meios de comunicação à temática saúde[4].

Uma vez ouvidos os adultos responsáveis pela educação à saúde dos jovens, pais e profissionais de saúde, o passo seguinte foi ouvir os jovens. O método adotado foi o de oferecer aos cerca de 70 jovens envolvidos com o projeto seis oficinas: fotografia, televisão, rádio, jornal, construção de blogs e publicidade e organizados grupos de discussão. Para derrubar as barreiras do primeiro relacionamento, foram desenvolvidas duas atividades de sensibilização: desenhos individuais, para os jovens de 12 a 14 anos, e oficina de teatro para os jovens de 14 a18 anos. Todas as oficinas estiveram centradas na temática saúde, vida pessoal, e a cidade. Uma última reunião foi realizada com toda a comunidade, quando então foram apresentados todos os produtos editoriais feitos pelos jovens.

Uma das questões, no entanto, é a de qual jovem estamos falando. Para Novaes, à pergunta quem é jovem, surgem respostas cujos embates "refletem disputas no campo político, no campo econômico e também entre gerações" (NOVAES, 2003, p.121). Os jovens, diz a mesma autora, vivem juventudes diferentes. Encontramos em Livramento, jovens perfeitamente articulados com as novas tecnologias e outros, do mesmo grupo, com dificuldades para articular frases elementares. Mídias e juventude parecem viver tipo específico de mutualismo obrigatório: o tempo da juventude é o da expressão da jovialidade e do ardor, da vitalidade e do desejo de agarrar as coisas do mundo, um feito que se materializa com a manipulação das mídias digitais, principalmente; já as mídias, por sua vez, tomam para si estes predicados que marcam as juventudes e se tornam co-autoras e propagadoras desta representação.

O Estatuto da Criança e Adolescente, Lei 8069/90, considera a adolescência como período de vida compreendido entre 12 aos 18 anos. No entanto, a Organização Mundial da Saúde (OMS) delimita a adolescência entre 10-19 anos e a juventude, o período que abrange dos 15 aos 24 anos. A adolescência é o tempo de posicionamento, de resistência, de formação de grupos e de confronto. Crises constantes contribuem com o autoconhecimento e amadurecimento individual, paralelo à maturação sexual e reprodutiva (SOUZA, et al, 2011). O Ministério da Saúde - MS define o jovem beneficiário dos serviços de saúde, relacionados a vivencia da sexualidade e saúde reprodutiva, aqueles entre 10 e 24 anos.

Ao analisar dados da pesquisa "O perfil da Juventude brasileira"[5], Correa (2008) explora questões vinculadas aos processos de individualização dos jovens,

considerando as profundas desigualdades sociais na nossa sociedade. Destaca que dos 34,1 milhões de jovens na faixa etária de 15-24 anos, 40% se situam em condições de risco e vulnerabilidade social (IBGE, 2010). Entre eles, 70% moram com pais e 30% trabalham em situações precárias. Estas condições reforçam os laços de relação primária, com a comunidade de pertencimento e a tendência à reprodução social das desigualdades. No âmbito das relações secundárias, como a escolarização, deveriam lhes ser fornecidos elementos complementares à socialização primária, tais como, conhecimento, valores, sociabilidade, fatores básicos para a construção da autonomia e para o processo de individualização.

O ensino médio ofertado, no entanto, é precário e os conteúdos que conformam cidadãos autônomos são pouco elaborados. Mesmo assim, o autor observa que a individualização se intensifica sem a emancipação dos jovens das relações primárias, no contexto de uma socialização precária. No entanto, Correa destaca que, o espaço de juventude (entre infância e a idade adulta) vem tomando "consistência social" entre os adultos, que se soma a outras vantagens das representações da juventude, em uma sociedade que, de forma hibrida, vem construindo a sua juventude, "por meio do qual a tradição e a modernidade se moldam e se confundem como em quase todos os domínios da vida brasileira" (CORREA, 2008 p.25).

Entre os domínios da modernidade estão os meios de comunicação e as mídias digitais, aqui entendidas como aparelhos celulares, câmeras fotográficas e de filmagens de uso doméstico, MP3, Pendrive, enfim todo e qualquer aparato tecnológico de armazenamento e transmissão de informação. Também é característica dos tempos atuais, a impossibilidade dos pais de acompanharem de perto o cotidiano dos filhos, sobretudo no que diz respeito ao consumo de mídias. Assistir a televisão, navegar na Internet, ler revistas, ouvir música, por exemplo, colocam os jovens em confronto com atores midiáticos, que os levam para ao mundo adulto e os puxam para a infância (MOREIRA, 2008). Entre meios e tecnologias constitui o momento que Margaret Mead (1997) chamou de cultura geracional pré-figurativa, quando o mais novo ensina os mais velhos e o presente se estende, não sendo mais o novo uma continuidade do velho. Esta é a era da "videoesfera", no conceito de Debray (1994), do olhar midiático, simulado. É também o tempo da cultura do consumo, da chamada "síndrome de Peter Pan", dos "felizes teenagers" (FEIXA, 2006).

Concordando com Ianni (2000), os jovens, e de resto toda a população, vive entre mitos, tradições, magias, "impregnando os modos de pensar, sentir, agir...". Encontramos em Livramento, tanto jovens adaptados à cultura tecnológica como absolutamente distantes de tecnologias mais antigas, como a escrita e a leitura. Nesta cidade, apesar da proximidade com a capital do Estado, confrontam-se a individualização proporcionada pelo consumo dos meios de comunicação e das novas

tecnologias e a socialização proporcionada pela vida pacata de uma cidade que ainda preza a vida os laços comunitários.

Compreender, portanto, os jovens e a sua relação com as estruturas governamentais de saúde não pode estar dissociado da relação que os jovens estabelecem com as mídias e os atores midiáticos que cultuam. O jovem enquanto indivíduo singular tem a expressão de sua individualidade marcada por suas características pessoais. Mas a realização desta individualidade se dá por força do grupo social que o circunda (ELIAS, 1994). Este autor entende que "o fenômeno do crescimento até a idade adulta, é a chave para a compreensão do que é a sociedade" (ELIAS, 1994, p.30). Elias se refere à história das pessoas, às interlocuções que estabelecem ao longo de suas vidas.

SUS, Saúde da Família e Juventude

O Programa Saúde da Família (PSF), criado em 1994, foi concebido como uma reorganização da Atenção Básica e primeiro nível de atenção à saúde no Sistema Único de Saúde. Evoluiu de um programa assistencial à condição da estratégia no âmbito da Política Nacional da Atenção Básica do Ministério da Saúde (P. Nº 648/2006). O trabalho está organizado de forma interdisciplinar e em equipes. Elas devem desenvolver relações de vínculo e de responsabilidade sanitária entre as famílias e a comunidade, em um dado território. Compete às equipes desenvolverem um conjunto de ações de caráter individual e coletivo, voltadas à promoção da saúde, à prevenção de doenças, à assistência e reabilitação. No entanto, na prática têm sido evidenciados os limites da proposta do PSF, na ausência das redes de assistência à saúde regionalizada, da garantia da atenção integral, e acesso aos demais níveis de atenção. Há dificuldades na lógica organizativa dos serviços e sistemas locais de saúde, com predomínio do modelo centrado na doença, em consultas, equipamentos e medicamentos (SOUZA & HAMANN, 2009).

O Programa Saúde do Adolescente, criado pelo Ministério da Saúde 1989, fundamenta-se na promoção da saúde, práticas educativas e participativas que devem permear o conjunto das ações voltadas para o jovem. A atenção integral à saúde, nessa faixa etária, requer a relação intersetorial com a cultura, esporte e lazer, apoiados nos princípios da cidadania (SOUZA, et al, 2011). Os fatores subjetivos merecem particular atenção nas abordagens de saúde aos adolescentes. A educação e saúde ganham relevância ao propiciar a compreensão sobre as condições que determinam os processos da saúde e da doença, desenvolvendo um olhar critico sobre os problemas vivenciados pelo jovem, provendo-o de maior autonomia na sua relação com a saúde (CARVALHO, et al, 2011).

As ações voltadas ao adolescente pelas equipes de saúde da família requerem capacitação dos profissionais e acompanhamento do trabalho desenvolvido por equipes multidisciplinares de apoio. Está é uma exigência frente á complexidade de se trabalhar a promoção da saúde em um modelo de atenção, não mais centrado exclusivamente na doença. Na análise das dificuldades de profissionais da Saúde da Familia, neste caso as enfermeiras, ao realizar as ações com o adolescente, em Mato Grosso do Sul, Sousa, et al, (2011) identificam a necessidade de capacitação dos enfermeiros em saúde dos adolescentes.

Os Filhos, os Pais e a Família

A família é um sistema complexo de relações, no qual seus membros compartilham de um mesmo contexto social e de um sentimento de pertencimento. “A família é o lugar do reconhecimento da diferença, do aprendizado, do unir-se e do separar-se, a sede das trocas afetivo-emocionais, da construção da identidade” (CASTILHO, 2003 p.). São diferentes as estruturas e dinâmicas familiares entre as classes sociais, desde as condições sociais e econômicas, as estratégias de sobrevivência e de reprodução da vida (OLIVEIRA e BASTOS, 2000).

Nas comunidades de baixa renda o papel da mãe é central na educação e socialização dos filhos. A mãe centra a sua atenção nas necessidades dos filhos pré-adolescentes (MARTIM & ANGELO, 1999). No entanto, “demonstram inseguranças na medida em que os filhos crescem, ficam impotentes frente a eles, desistindo e esperando que (...) o próprio destino se encarregue do destino deles” (MARTIM & ANGELO, 1999 p.). A adolescência é uma fase de emoções intensas, acompanhada do distanciamento da família e maior envolvimento com outros adolescentes (WAGNER et al, 2002).

Já a responsabilidade da mulher-mãe na saúde e a doença estende-se a todos os membros da família, compreendidos desde o cuidado com a alimentação, higiene quanto à avaliação das condições de saúde e a necessidade de recorrer, ou não, aos serviços de saúde ou a outras alternativas (MARTIM & ANGELO, 1999). Estudo etnográfico sobre as práticas de atenção a saúde em famílias de camadas populares e médias, realizados por Oliveira e Bastos (2000), identificam que nas famílias de classe média predominam os comportamentos preventivos de cuidado à saúde, enquanto nas famílias populares a atenção é requerida quando um malestar se mostra, ou a doença já se manifesta.

O Município e Seus Desafios

Nossa Senhora do Livramento surgiu em 1835, como distrito da Capital do Estado de Mato Grosso, Cuiabá. Juntamente com outros 14 municípios, a cidade faz parte da região do entorno de Cuiabá, conhecida como Baixada Cuiabana. Situada a

32 quilômetros da capital, a cidade deu seus primeiros passos em 1730, quando bandeirantes paulistas descobriram ouro no Ribeirão Cocais, formando-se ali o povoado Cocais. Em 1835 o nome do povoado foi alterado para Nossa Senhora do Livramento[6].

Livramento, como a cidade é chamada, tem uma população de 11.592 habitantes. Em 2010, registrou crescimento negativo de-0,45% (2000-2010), taxa de urbanização de 36,64% (Censo 2010/IBGE). IDH é baixo (0,65), o segundo menor do Estado. A economia baseia-se na pecuária (cria, recria e corte) e extrativismo vegetal. A agricultura é basicamente de subsistência. A estrutura de saúde está voltada ao atendimento básico, com um hospital para urgência e emergência. Conta com três equipes de saúde família e duas equipes de saúde bucal, atuando em área urbana e que cobre 80% da população do município.

A atenção à saúde desenvolvida pelas equipes saúde da família, segundo a percepção das agentes comunitárias de saúde, aproxima-se do modelo tradicional de atenção à saúde. A centralidade está nas consultas médicas e de enfermagem, com menor ênfase nas práticas educativas, embora esses profissionais realizem de forma sistemática, as visitas domiciliares. Os agentes de saúde consideram as ações coletivas ainda insuficientes, frente aos problemas sociais e culturais que defrontam na relação com as famílias, em suas comunidades, em relação saúde. Essas questões não são suficientemente abordadas nas equipes e há pouca empatia dos profissionais de nível superior para essa abordagem. Os profissionais médicos e enfermeiros precisariam estar mais próximos dos agentes para compreenderem melhor “certas realidades”, para que as ações tivessem maior eficácia. Situação que reflete na dificuldade em compreender e lidar com jovem nos serviços de saúde.

Há uma relação de respeito e afeto entre a comunidade atendida e as agentes de saúde. O trabalho destas profissionais é como a de um apostolado. Assumem o cuidado das famílias, especialmente dos mais idosos, com as responsabilidades de filhos dedicados. Entretanto, a relação de apoio aos jovens e a atenção aos seus problemas escapam de suas competências. No Programa de Saúde da Família todos falam pelos jovens. Na prática, os profissionais de saúde são os que menos dialogam com eles. O relacionamento dos jovens com a unidade de saúde somente se dá quando doentes ou quando os meninos necessitam de preservativos e as meninas do pré- natal.

A escola é a atividade principal das adolescentes. Além da escola, algumas das meninas participam de um projeto aos sábados, no qual desenvolvem trabalhos manuais (trançado, crochê), artes (violão, pintura em tela) futebol e manicure. As práticas religiosas estão presentes na participação na catequese e na missa do domingo. Durante a semana predomina a atividade escolar e, no final de semana, as

festas e as conversas com as amigas. Brincam na rua e conversam na frente de casa. Embora a escola tenha uma centralidade na vida dessas meninas, nas oficinas de mídia realizadas com essas jovens, pode-se observar a grande dificuldade no domínio da escrita e de se expressarem por meio dela. As atividades manuais e artísticas do projeto social não parecem estar suficientemente estruturadas para desenvolver uma habilidade artística ou manual significativa, capazes de assumirem um sentido na suas vidas. A escola e as atividades extraclasses parecem oferecer habilidades com pouca serventia para elas, fadadas a ocuparem um lugar subalterno no mercado de trabalho.

O Conselho Tutelar estabeleceu regras para o cuidado das adolescentes. Nas festas locais podem permanecer até as 22h. Depois desse horário, os maiores de 16 anos podem permanecer acompanhados pelos pais que, por sua vez, não devem beber. A participação em festas está restrita às casas de família. Às menores é permitido passear na praça, à tarde, mas não à noite. Costumam tomar tererê, mas não podem ouvir som. A música foi unanimidade entre as jovens. Os estilos mais apreciados são funk, sertanejo, universitário e o lambadão. A musica é ouvida em casa e na rua. Apesar da proibição, elas "driblam" os policiais: "eles, (os policiais) ficam com moagem pra desligar (o som), ai nós pega e desliga e vem embora.", os policiais passam (...), a polícia implica com nós, nós tem que esconder da polícia. (...) e volta, quando eles foram embora".

A "preocupação" do Conselho Tutelar é exercida por meio de normas direcionadas aos pais, com a colaboração da polícia. Trata-se de vigilância de caráter autoritário e policialesco sobre os adolescentes, distanciada de aspectos educativos, que favoreçam a construção da autonomia. Não há referência a direitos e responsabilidades, que pudessem fortalecer a construção de uma sociedade, mais democrática e cidadã. A vigilância exercida sobre as meninas provoca busca de brechas para elas exercitarem aquilo que lhes parecem legítimas nessa faixa etária.

O programa favorito dos jovens na TV são as novelas, seguido do programa Malhação. Outros programas foram lembrados: "Quase Anjo", Rodrigo Foro, no domingo Silvio Santos, é unanimidade. Foram também lembrados Gugu, e Anna Hickmann e os desenhos animados. A internet empolga a maioria, o Orkut e o MSM são as redes prediletas: "se depender de mim, eu fico fuçando toda hora", diz uma delas. A maioria não tem computador em casa e usa a Lan House. "Até Lan House estão implicando, agora só com a autorização dos pais", comentam. Gostam de conversar com os amigos, mandam mensagens, procuram notícias e fotos recentes e fofocas! Desconheciam (2011) o facebook e o twiter.

Para elas, saúde é cuidar do corpo, se sentir melhor, é alimentar de modo saudável e não engordar. Para outras é emagrecer! A preocupação com a aparência aparece também no uso da maquiagem, que pode envelhecer a pele se usada

precocemente e ainda os dentes e cabelo, ou ainda namorar muito pode dar espinha. O uso do brinco, do pierce, furar a orelha e o corpo foram objeto controverso. O exemplo da irmã mais velha é sempre referido, seja no uso da maquiagem para ir a escola, ou ter espinha e ser bonita, ou ter casado cedo. “Ela é bonita mesmo assim com espinha.” A irmã que se casou com 17 anos hoje trabalha e estuda a noite, a mãe e as outras irmãs cuidam do filho.

A gravidez precoce e ser mãe solteira são relatados referindo-se a familiares ou conhecidos na comunidade. Expressaram querer casar mais tarde, depois de terminar os estudos, e ter filhos depois dos 20 anos. Outros motivos para ter filhos depois dos 20 anos “... è porque ter filho cedo estraga o corpo da gente”, estraga a vida da pessoa (...). Para não terem filho cedo, sugerem o uso de camisinha e pílulas. Uma menina afirma já usar pílulas. As meninas não tem coragem de conversar com os meninos sobre as suas posições. Após “ficarem” com os meninos, elas costumam se afastar deles. “Os guris daqui ficam e depois difamam a gente”, mas não todos.

---

[1] Professor adjunto do Departamento de Comunicação Social da UFMT. Tem mestrado em Ciências da Comunicação – ECA/USP e doutorado em Educação pela Universität Siegen, Alemanha. http://lattes.cnpq.br/2398425538697885

[2] Professora associada do Departamento de Saúde Coletiva, Doutora em Saúde Coletiva – Dep. de Medicina Social e Preventiva, UNICAMP. http://lattes.cnpq.br/5432683987372713

[3] Esse estudo, iniciado em 2010 e concluído, em suas atividades de campo, em 2102, foi realizado em Nossa Senhora do Livramento Mato Grosso por docentes e alunos do Departamento de Comunicação IL/UFMT e docentes e técnicos do Núcleo de Desenvolvimento em Saúde - NDS-ISC/UFMT.

[4] O corpus da pesquisa está constituído de questionários; debate com os profissionais de saúde; apontamentos e relatórios sobre as oficinas; grupos de discussão com os jovens e produtos obtidos com as oficinas: um programa jornalístico de TV, peças publicitárias, um programa radiofônico, peças fotográficas, blogs e um jornal impresso.

[5] “Perfill da Juventude Brasileira” um estudo sobre jovens de 15 a 24 anos, realizado em áreas urbanas e rurais de todo o território nacional. Instituto Cidadania, em parceria com o Instituto de Hospitalidade e o Sebrae , 2003.

[6] A origem do nome da cidade, segundo Ferreira e Silva (1998, p.79), se deve à crendice popular. Chegada de Portugal, a imagem de Nossa Senhora do Livramento estava sendo levada no lombo de um burro, que empacou e não mais seguiu em frente quando a comitiva parou em São José dos Cocais. Quando tirada a imagem de seu lombo, a animal seguia em frente. Recolocada, ele empacava. Foi então edificado um espaço para entronizar a imagem e a cidade ganhou o seu nome.

Referencias Bibliográficas

CAMPOS, G.W.S., GUTIERREZ, A.C., GUERRERO, A.V.P., (Org.) Manual de Prática de Atenção Básica: saúde ampliada e compartilhada. 2ºed. São Paulo: Hucitec, 2010, p132-153

CARVALHO, R.W.F., SANTOS, C.N.A., OLIVEIRA, C.C.C., GONÇALVES, S.R.J.

NOVAES, S.M.A., PEREIRA, M.A.S. Aspectos psicossociais dos adolescentes de Aracaju (SE) relacionados à percepção de saúde bucal Ciências & Saúde Coletiva; Rio de Janeiro. 16 (sup.1)1621- 1628. 2011

CASTILHO, T. Painel: Família e Relacionamento de gerações. Congresso Internacional Coeducação de Gerações. São Paulo, SESC, 2003

CORREA, S.M.S. O lugar do jovem no Brasil: Brasil uma sociedade de jovens? In: Teles, N. (Org.) Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz. Núcleo de Estudos de Direitos Humanos e de Saúde Helena Barsseman. Um olhar sobre o jovem no Brasil. Brasilia: Ministério da Saúde, 2008

DEBRAY, Regis. Vida e Morte da Imagem. Petrópolis-RJ: Editoras Vozes, 1994

ELIAS, Norbert. A Sociedade dos Indivíduos. Organizado por Michael Schröter. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994

FEIXA, Carles. O Quarto dos Adolescentes na Era Digital. In: COSTA, Márcia Regina da e SILVA, Elizabeth Mirilho da (Orgs). Sociabilidade Juvenil e Cultura Urbana, p.79-110. São Paulo: Educ, 2006

FERREIRA, João C. V.; SILVA, Pe. José M. Cidades de Mato Grosso: origem e significado de seus nomes. Cuiabá: J. C. V. ferreira, 1998

IANNI, Octávio. Tipos e Mitos da Modernidade. In: III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. Campinas: Unicamp. Ver: http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2475.doc

IBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recenseamento da População Brasileira. Rio de Janeiro, 2010

OLIVEIRA, M.L.S. & BASTOS, A.CCS. Práticas de atenção à saúde no contexto familiar: um estudo comparativo de casos. Psicologia: Reflexão e Critica. Porto Alegre vol.13, n.1, 2000

MARTIM, V.B., ANGELO, M. Organização Familiar para o cuidado dos filhos: percepção das mães em uma comunidade de baixa renda. Revista latinoamericana de enfermagem. Ribeirão Preto, v.7, n.4 89-95 out. 1999

MEAD, Margaret. Cultura y Compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional. 2. ed. Buenos Aires: Granica Editor, 1971

MOREIRA, Benedito Dielcio. Die Augen des Voyeurs und die Finger des Flâneurs: Brasilianische Jugendliche und ihre Rekonstruktionen der Realität durch Medien. Siegen: Universität Siegen, 2008. Disponível em: http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2008/375/index.html

NOVAES, Regina (2003). Juventude, Exclusão e Inclusão Social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: FREITAS, Maria Virginia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. Políticas Públicas: juventude em pauta (Orgs). São Paulo: Cortez, p.121-141

SOUSA, M.F., HERMANN, E.M. Programa Saúde da Família no Brasil: uma agenda incompleta? Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro. 14 (Supl. 1): 1325-1335. 2009.

SOUZA, C., MARTINS, L.M.P., GIACOMASSA, M.S.D. Saúde do Adolescente: dificuldades encontradas pelas enfermeiras das Equipes de Saúde da Família em um centro urbano da região Centro-Oeste. Saúde em Debate, Rio de Janeiro, v.35, n.38. 55-62, jan-mar. 2011.

WAGNER A, FALCKE D, SILVEIRA LMBO, MOSMANN CP. A comunicação em famílias com filhos adolescentes. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n.1 75-80 jan/jun. 2002

O DISCURSO DA CRIMINALIZAÇÃO DA JUVENTUDE NO JORNAL *DAQUI*

Gardene Leão de Castro Mendes[1]

RESUMO

Este trabalho busca verificar como os jovens são significados pela mídia impressa goiana, analisando, especificamente, a cobertura do jornal *Daqui* durante os meses de fevereiro, março e abril de 2010. A partir das análises feitas, pude perceber que o jovem pobre das periferias urbanas é representado nos enunciados do *Daqui* de forma estigmatizada, sedimentando um imaginário no qual a prática de seu extermínio parece ser aceita e autorizada. A cobertura do jornal dá grande espaço para assuntos relacionados à criminalidade e ao preconceito diante do jovem infrator ou usuário de drogas, sendo que temáticas como a cultura, o esporte, a educação, entre outras, raramente são abordadas. Os enunciados produzidos pelo *Daqui* colaboram por cristalizar a aceitação de homicídios de jovens pobres, estimulando a criminalização, o preconceito e a invisibilidade dos mesmos.

Palavras-Chave: juventude, violência, mídia, análise de discurso, criminalidade.

O presente estudo analisou a discursividade presente na cobertura do jornal *Daqui*[2] sobre a temática "juventude, violência e criminalidade" durante os meses de fevereiro, março e abril de 2010[3]. Um dos fatores motivadores para a realização da pesquisa foi o aumento exponencial de casos de violência contra jovens no país. Segundo Waiselfisz (2011), coordenador da pesquisa "Mapas da Violência 2011", nos últimos anos (2004/2008), no Brasil, há um aumento assustador do número de *homicídios de jovens*. Em Goiânia, nos últimos anos, segundo dados da Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, os casos de violência contra jovens aumentaram consideravelmente. De acordo com as informações da comissão, em pouco mais de dois anos foram registrados 117 homicídios cuja autoria é atribuída a policiais militares. Das 117 vítimas, 48,7% (57 pessoas) não tinham passagem pela polícia (A NOVA DEMOCRACIA, 2007, p.33).

Mesmo comparecendo enquanto vítimas da violência; contraditoriamente os jovens são identificados por várias instituições como arruaceiros, violentos ou perigosos. Estes estereótipos servem como justificativa para a defesa de campanhas promovidas por políticos e instituições, como o caso da proposta da redução da

maioridade penal de 18 para 16 anos[4], que não condiz com a condição juvenil brasileira, já que, como nos informa o Instituto Cidadania (2004)[5], dos crimes praticados em nosso país, somente 10% são cometidos por jovens, sendo que apenas 1,09% desta população tem participação em crimes mais violentos.

Na sociedade atual, a juventude acaba sendo "coisificada", tornada, ao mesmo tempo, um fator de risco e de perigo, ou então proclamada como ideal cultural - todas as gerações querem ser ou parecer ser cada vez mais jovens. Vivendo em uma realidade paradoxal, os jovens carregam para si o peso de sempre serem belos, produtivos e, principalmente, consumidores ativos, atendendo às expectativas do mercado e do mundo adulto. Contudo, se nem todos os jovens conseguirão alcançar este ideal, o que sobra para a grande maioria são estereótipos construídos por uma sociedade narcísica que procura "moldar" e enquadrar o jovem à sua imagem e semelhança.

Os meios de comunicação, importantes produtores de formações discursivas dominantes que perpassam o imaginário social, retratam a juventude a partir destes estereótipos pré-fixados, utilizando-se, em vários casos, de argumentos e representações genéricas, conforme relata Carmo (2001, p.11): "no Brasil, a preocupação com o jovem pobre da periferia das grandes cidades muitas vezes surge quando se querem lembrar as cifras alarmantes de violência".

Diante desta realidade, sabendo da importância da mídia enquanto instituição produtora de discursividades dominantes, senti-me motivada a verificar como os jovens são significados no jornal *Daqui*. Como está descrito pela Organização Jaime Câmara[6] (2011):

> O *Daqui* é fenômeno de vendas nas classes C e D. Lançado em abril de 2007, o *Daqui* apresenta as notícias de forma mais compacta, atrativa e com uma linguagem mais acessível. Esta proximidade ao seu público, associada às já conhecidas promoções, garantem ao jornal expressivas vendas e um público fiel que utiliza o veículo como principal fonte de informação. Com formato econômico e preço popular, busca dar espaço para notícias que influenciam o dia a dia da população e mostra o que de mais importante acontece de forma simples e dinâmica (p.1).

Conforme informa Lemos (2008), o segmento de mídia que ganha maior circulação no Brasil é o de jornais populares como o *Daqui*. Lançado em 2007, ele já é o maior veículo de comunicação impressa de Goiás:

> O segmento que mais ganha circulação é o de jornais populares. No pelotão de frente, entre os 30 maiores, são eles que puxam a fila dos índices de crescimento, em especial os mineiros Aqui MG (128%) e Super Notícia (67%), o goiano *Daqui* (58%) e o fluminense Expresso da

> Informação (27%)... Lançado em abril de 2007, o popular *Daqui* já é o maior jornal de Goiás, repetindo o que havia acontecido no Rio de Janeiro com o Extra, e em Minas Gerais, com o Super Notícia (LEMOS, 2008, p.38).

Para a realização desta pesquisa, também não posso deixar de situar o percurso que instigou meu interesse para a imersão nestas reflexões. Em 2007 produzi uma monografia durante o curso de Pós-Graduação em Juventude Contemporânea, que analisou a cobertura feita pelo jornal *O Popular* sobre os casos de violência policial contra jovens no período de 15 de abril a 15 de maio de 2006.

Na monografia citada, por meio da teoria do agendamento e do enquadramento, instrumentos de análise do conteúdo midiático, foram verificados enunciados que orientavam o público a uma determinada interpretação dos fatos relativos à realidade da violência policial contra os jovens. Nesta pesquisa ainda foram feitas entrevistas com Divino Rodrigues Barco, membro do *Comitê Goiano Pelo Fim da Violência Policial* e com Silvana Bittencourt, editora do caderno *Cidades* de *O Popular* no ano de 2006.

Diante da análise das informações coletadas, percebi, na época, que o enquadramento feito pelo *O Popular* teve enfoque nos depoimentos e laudos da Polícia Militar do Estado de Goiás, sem dar espaço de resposta ou apresentar depoimentos das famílias das vítimas da violência policial ou do *Comitê Goiano Pelo Fim da Violência Policial*.

A partir destas reflexões pode-se afirmar que, na época, o jornal *O Popular*, em seus enunciados, acabou contribuindo para estigmatizar e sedimentar uma imagem estereotipada em relação à juventude. Ciente que o *Daqui* também é produzido e editado pela Organização Jaime Câmara, busquei, nesta pesquisa, provocar um novo olhar diante das análises anteriores, utilizando agora como referencial teórico/metodológico a análise de discurso francesa. A análise de discurso é uma prática especializada em observar as construções ideológicas presentes em um discurso, considerando não apenas a materialidade da linguagem, como também sua exterioridade (condições históricas, sociais e culturais).

Representações da Juventude no Jornal Daqui

Ciente da importância da mídia enquanto instituição promotora de discursividades que provocam gestos de interpretação no público leitor, transformando o que é acontecimento em realidade factual, a proposta deste trabalho foi verificar como os jovens são significados pelos veículos de comunicação impressos goianos, tendo como *corpus* de análise o jornal *Daqui*.

Pode-se perceber que o *Daqui* pode ser enquadrado como um veículo de comunicação sensacionalista, com tons espalhafatosos em seus enunciados, buscando atrair a atenção do seu público leitor por meio de estratégias discursivas como o uso de manchetes chamativas e de uma configuração visual que serve para dar maior destaque aos assuntos pautados. O público leitor do diário, assim como anunciado por seu editor, Luciano Martins, seria aquele que "não teria condições de problematizar enunciados com maior nível de elaboração e de aprofundamento", recebendo um lugar secundário na segmentação de mercado.

Ao analisar os enunciados do *Daqui*, por meio da utilização de uma linguagem informal, como em um "bate-papo", pode-se perceber que o jornal tenta promover aproximação constante com o seu público leitor, buscando chamar sua atenção, aguçar sua curiosidade e se tornar cada vez mais íntimo do mesmo. Por meio da utilização de adjetivos e termos com apontamentos valorativos, o diário também apresenta, de maneira marcante, uma formação discursiva moral burguesa que apela para a preservação da moral e dos "bons costumes", julgando os personagens retratados em suas matérias por meio de adjetivos que os enquadram enquanto "bons" ou "ruins".

A imagem, no *Daqui*, comparece enquanto produtora de "verdade", já que ela elenca o que de importante é noticiado, principalmente por meio da configuração visual da capa. A materialidade de suas imagens se dá por meio de recortes, ângulos e posicionamentos que apresentam determinada representação da realidade, pautadas em destaques intencionais. Diante de tais imagens predeterminadas, que explicam a realidade sem possibilidades de reinterpretação, o leitor do *Daqui* parece dispensado de pensar, produzindo gestos de interpretação que o induzem a não refletir sobre o que vê e sobre o que lê.

Foi possível perceber que os enunciados do *Daqui* atuam a partir da perspectiva de uma memória metálica, produzindo um discurso parafrástico, repetindo mais do mesmo. Os gestos de interpretação administrados pelo diário acabam por influenciar nas formas de leitura da realidade, priorizando a repetição em detrimento da ressignificação, impedindo os deslocamentos de sentido nos sujeitos discursivos. Ao atuar no plano da representação social, o jornal se consolida como formador de opinião, elaborando enunciados que apresentam sentidos que supostamente representariam "a verdade", construindo estereótipos e significações sobre diversas temáticas e atores sociais, dentre eles, a juventude.

É importante lembrar que a memória metálica ativada pela mídia, segundo Orlandi (2006), é produzida a partir da retomada de um sentido dado, de forma linear, reduzindo o saber discursivo a um arquivo de informações ideologicamente equivalentes, produzindo efeitos baseados na repetição. Assim, a memória metálica

impede os deslocamentos de sentidos, eliminando as diferenças e homogeneizando as possíveis formas de significação.

A partir das análises feitas, pode-se perceber que o discurso do *Daqui* sobre a juventude atua a partir da perspectiva de uma memória que estabelece uma comunicação que estagna e que repete sentidos já ditos, o que não gera reflexão e reforça a criminalização dos jovens. Ao construir uma rede de enunciados sobre os jovens moradores das periferias, percebe-se que o jornal reforça sua representação enquanto principais agentes da violência. Esta cobertura dá espaço somente aos assuntos negativos relacionados à criminalidade e à violência.

Portanto, os jovens comparecem diariamente no jornal tendo suas mortes relatadas de forma espetacular devido a alguma infração cometida, ao envolvimento com o tráfico de drogas ou devido a um suposto confronto com policiais. Em todos os 78 números publicados durante três meses, apareceram 241 chamadas e notícias sobre jovens envolvidos em ações violentas ou criminosas. Por meio de gestos de interpretação predeterminados não sobram outras possibilidades de interpretação para o público leitor, o que contribui para a sedimentação de um olhar estereotipado sobre a juventude.

Pode-se perceber, ainda, que o *Daqui* utiliza como principal fonte as informações repassadas pela polícia, efetivando, assim, uma postura unilateral na construção de seus enunciados, ao mesmo tempo em que promove o silenciamento da população das periferias e, consequentemente, da juventude que ali reside. A consequência deste alto grau de dependência de informações policiais é a construção de estereótipos sobre a juventude empobrecida, que é caracterizada como problema e como autora da violência. Além do silenciamento destes atores sociais, esta dependência diminui a capacidade de crítica diante das ações realizadas pela polícia junto a esta população.

Ao não aprofundar a discussão sobre a realidade de favelas e periferias das cidades, estes lugares são separados dos processos de exclusão social que lhes deram origem, sendo caracterizados somente a partir da banalização da violência. Neste contexto, o *Daqui* acaba reforçando a sedimentação de estereótipos, contribuindo para a criminalização da juventude que reside nestas localidades.

A sociedade passa, então, a reproduzir este discurso, sendo, muitas vezes, complacente com a situação de extermínio e de marginalização dos jovens das periferias urbanas. Assim, os enunciados produzidos pelo jornal acabam cristalizando tais conclusões previamente construídas, estimulando o preconceito, a invisibilidade e a criminalização dos jovens.

Ao mesmo tempo em que a mídia sensacionalista criminaliza os jovens pobres através do mito da periculosidade, a realidade mostra dados que atestam o contrário do

que é divulgado pelos veículos de comunicação. Conforme apontado no início deste artigo pela pesquisa “Mapas da Violência”, coordenada por Waiselfisz (2011), os jovens pobres, negros e moradores das periferias comparecem muito mais como vítimas da violência do que como autores de crimes. Estes jovens estão sendo exterminados fisicamente e simbolicamente todos os dias e sua morte se torna comum e rotineira aos olhos da sociedade.

Neste contexto, surgem grupos de extermínio que são autorizados a executar jovens em todo o país, sem que haja contestação da sociedade diante de vários crimes cometidos contra jovens. Ao contrário das várias notícias que criminalizam os jovens e que foram capas do *Daqui* nos meses de fevereiro, março e abril de 2010, no início de 2011, surge, em Goiás, neste mesmo ano, uma denúncia da efetivação de grupos de extermínio formados por policiais militares que executaram vários jovens sem que houvesse comoção pública. Apenas após a denúncia sistemática de entidades de direitos humanos, de movimentos sociais e de familiares ligados a jovens que foram executados durante mais de 10 anos no Estado é que houve uma denúncia pública da existência de grupos de extermínio formados por policiais no Estado, conforme divulgado pelo *O Popular*:

> Na Polícia Militar (PM) não são incomuns os elogios formais a policiais que matam em ocorrências - nem mesmo naqueles casos em que a morte se dá em circunstâncias obscuras, de difícil apuração de responsabilidades. A Operação Sexto Mandamento da Polícia Federal, que prendeu 19 militares acusados de integrar grupos de extermínio em atuação há mais de dez anos em Goiás, revelou que a alegação "morte em confronto”, tão utilizada em relatórios da PM, se tornou um eficiente artifício para justificar execuções sumárias durante ação policial... O louvor à violência, presente em algumas sindicâncias, dificulta ainda mais o trabalho de apuração de responsabilidades e reproduz uma cultura que muitas vezes beneficia o policial truculento, em detrimento daquele que utiliza expediente de uso gradual da força, segundo a necessidade... 50 pessoas foram mortas em supostos confrontos com a polícia no ano passado em Goiânia. Quase o dobro de 2009 quando 27 pessoas morreram nas mesmas circunstâncias... Existem sindicâncias que enaltecem e indicam promoções a policiais envolvidos em ocorrências com mortes, muitas vezes desprovidas de provas suficientes para sequer inocentar esses policiais... (AQUINO, 2011, p.10).

Segundo a denúncia, existem sindicâncias na polícia que enaltecem e indicam promoções a policiais envolvidos em ocorrências com mortes. Em gravação divulgada pelo jornal, um policial afirma "Eu mato. Eu mato por prazer e satisfação (…). Eu nunca irei mudar... Um pouquinho de sangue na farda, né chefe, sem novidade, comandante”. (AQUINO, 2011, p.10). Os diálogos da gravação divulgada na reportagem ainda sugerem que membros do Executivo e do alto comando da PM favorecem e acobertam

este tipo de atuação. E a sociedade permanece calada diante da execução sumária de jovens pobres, que são criminalizados sistematicamente pela mídia sensacionalista através do mito da periculosidade.

Ciente da importância da mídia enquanto formadora de opinião, como é o caso do *Daqui*, atualmente maior veículo de comunicação impressa de Goiás, é imprescindível refletir sobre a forma como a juventude, principalmente das camadas populares, é retratada em seus enunciados. Conforme já relatado, as formações discursivas reafirmadas pelo jornal perpassam cotidianamente o imaginário de seu público leitor, reforçando a construção de estereótipos sobre os jovens.

É certo que esta pesquisa não se encerra com a realização deste trabalho. Espero que suas reflexões possam contribuir para que ocorram outras discussões sobre a diversidade, a realidade e as várias representações e discursos sobre as juventudes. Algumas perguntas ficam ao produzir estas reflexões: a escola discute ou atua dialogando com os discursos reproduzidos pela mídia sobre a juventude? De que modo o cotidiano escolar é atravessado pelas representações sobre o jovem autor da violência? E os jovens retratados pela mídia? Como eles se veem representados em enunciados construídos cotidianamente sobre sua realidade? Há identificação destes jovens com os discursos midiáticos construídos sobre si mesmos? São questões que instigam minha reflexão e que, espero, possam ser aprofundadas em estudos posteriores.

---

[1] Professora efetiva na Faculdade de Comunicação Social - FACOMB - UFG. Mestre em Educação, Pós-Graduada em Juventude; Pós-Graduada em Assessoria de Comunicação; Graduada em Comunicação Social - Relações Públicas. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2927850480430185

[2] Jornal de formato tablóide publicado e distribuído pela Organização Jaime Câmara, com grande penetração nas classes C e D da capital, possuindo, atualmente, a maior tiragem de jornais impressos do Estado. É conhecido por fazer uma abordagem sensacionalista e popularesca em suas reportagens, além de suas promoções de troca de selos por brindes e de seu baixo custo.

[3] A escolha deste período de análise se deu em um contexto de intensas denúncias feitas pelo Ministério Público de Goiás alertando para o aumento contínuo do extermínio de jovens no Estado e devido à impossibilidade de consulta a um arquivo com edições anteriores do *Daqui* na Organização Jaime Câmara.

[4] A reforma da maioridade penal no Brasil refere-se aos diferentes esforços visando a redução da idade para a penalização criminal de jovens de 18 para 16 anos. É uma proposta controversa e contrária ao que rege a atual legislação brasileira, segundo o artigo 27 do Código Penal, artigo 228 da Constituição Federal de 1988 e o artigo 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei n º 8.069/90).

[5] O Projeto Juventude, publicado pelo Instituto Cidadania, em 2004, realizou um conjunto inédito de pesquisas sobre a juventude brasileira. Estas ações integraram um programa de governo posterior que trouxe significativas contribuições ao debate sobre as políticas públicas de juventude no país.

[6] Conglomerado de comunicação hegemônico em Goiás, filiado à Rede Globo, detentor do maior número de veículos de comunicação no Estado (emissoras de rádio, televisão, jornais e outras mídias). Criada em 1938, a empresa atualmente possui onze emissoras de televisão, oito de rádio e três jornais.

Referências

A NOVA DEMOCRACIA. O extermínio de jovens em Goiás. Disponível em: <http://www.anovademocracia.com.br/33/19.htm>. Acesso em: 10 ago. 2007.

AQUINO, Macloys. Militares matam e recebem elogios. *O Popular*, p.10, 28 fev. 2011.

CARMO, Paulo Sérgio. Juventude no singular e no plural. *In*: HOFMEISTER, Wilhelm. Cadernos Adenauer II, nº 6, *As Caras da Juventude*. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2001.

INSTITUTO CIDADANIA. *Projeto juventude*: documento de conclusão. Rio de Janeiro, 2004.

LEMOS, Alexandre Zaghi. *Jornais ganham leitores e anunciantes*. São Paulo: Meio & Mensagem, 2008.

ORGANIZAÇÃO JAIME CÂMARA. **Jornal Daqui**. Disponível em: <http://www.ojc.com.br/index.php?id=/midias/jornal/index.php>. Acesso em: 31 jan. 2011.

ORLANDI, Eni. Análise de Discurso. *In*: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2011*: os jovens do Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2011.

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA:
as práticas digitais dos jovens e suas formas de apropriação da internet

Inez Rodrigues Rosa[1]

RESUMO

As tecnologias de informação e comunicação a todos têm seduzidos; mas, em especial, os jovens que são os principais usuários da Internet para comunicação e diversão. Eles estão ligados, principalmente, às redes sociais online. Este texto, produzido a partir da pesquisa de Mestrado em Educação da PUC-Goiás, busca refletir sobre os jovens contemporâneos e suas relações com as tecnologias, em especial com a chegada da Internet e as redes sociais, que propiciaram alterações no comportamento e na vida social. Nesse sentido, consideram-se as abordagens de teóricos pesquisadores da juventude e de sua apropriação dos recursos tecnológicos na sociedade em rede conectada ao ciberespaço. Interessa também a reflexão sobre como a educação precisa atuar, tendo em vista as mudanças bruscas que a sociedade tem vivido, mostrando que, hoje, temos novas formas de ensinar e aprender, uma vez que o ser humano aprende de formas variadas e constantes, com ritmos e dimensões diferenciadas.

Palavras-chave: TIC. Jovens. Redes sociais. Internet. Educação.

Introdução

A população mundial tem vivido a chamada Revolução da Informação, conectados à Internet que é capaz de fazer viajar a informação através de todo o planeta até chegar a qualquer destino.

Alguns autores reconhecem que os jovens são os que mais usufruem das tecnologias digitais, desenvolvendo capacidades para busca e utilização de informações e habilidades para comunicar-se por meio da virtualidade. Contudo, há estudiosos que alegam que é preciso investigar se a apropriação dessas tecnologias digitais tem-lhes garantido competências sociais e culturais, com pensamento crítico, para acessar esses aparelhos e deles usufruir, tendo em vista que o uso depende também das condições socioeconômicas dos jovens, no Brasil e no mundo.

Toda essa inquietação advém do crescimento exponencial dos recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação que surgiram com a chegada dos aparatos tecnológicos, em especial, com a vinda da Internet, configurando a sociedade em rede.

1 A Tecnologia e a Sociedade em Rede

Castells, em A Sociedade em Rede (1999), já alertava para a ideia de que hoje se vive a passagem de uma sociedade eminentemente industrial para uma sociedade "informacional", que se caracteriza pela formação de redes que possibilitam a circulação da informação a velocidades e quantidades nunca antes idealizadas, além da obtenção, o armazenamento e a distribuição dessas informações também por meio eletrônicos, reduzindo-se as limitações geográficas e facilitando-se as relações sociais por meio da Internet. Além disso, segundo o autor, a busca da identidade passa a ser o maior objetivo dos indivíduos.

A Internet constitui-se de redes e sub-redes, acessadas por uma sequência de ícones que formam o espaço virtual ou ciberespaço que, segundo Santaella (2004), "consiste de uma realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporado a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração e acesso" (p. 40).

No ciberespaço, os indivíduos podem, através da rede, se interconectar a qualquer lugar do globo terrestre, com diversas culturas, a qualquer momento, mudando as relações de distância, possibilitando a cada usuário ser emissor de informações e manter uma relação de interação que, por sua vez, influencia as relações sociais e a própria identidade das pessoas e dos grupos sociais – particularmente os jovens.

Assim, com e nesse contexto, a comunicação entre os indivíduos torna-se mais acelerada, independentemente da localização geográfica e do tempo, levando ao surgimento de novas culturas que passam a fazer parte de um mundo virtual complexo, isto é a cibercultura[2], definida por um conjunto de técnicas, que promovem outros pensamentos, práticas, atitudes e valores, que, contudo, sofrem também mudanças, e são constantemente reconfigurados, desenvolvendo-se juntamente com o crescimento do ciberespaço e alterando as formas de pensar, sentir e agir no mundo (LÉVY, 1999). Esse mundo virtual pauta-se também pela cultura da imagem e do espetáculo em que se confunde a ficção com o real e vice-versa, assim como "um processo de homogeneização cultural" (LÉVY, 1999, p. 163). É assim que vivem os jovens nascidos a partir do início da década de 1990, que se tornaram apreciadores, principalmente, das redes sociais, que proporcionam formas de se relacionar e trocar informações através da virtualidade.

Conforme esclarece Carvalho (2006, p. 22), essas redes configuram a relação de "questões científicas, técnicas, éticas, sociais, políticas, econômicas e ecológicas [e] não se pode pensá-las em termos estritamente técnicos", o que leva a reflexões sobre a necessidade de se aprofundar na compreensão das relações entre a tecnologia e a cultura social.

No Brasil, as redes sociais têm apresentado grande alcance. Esses sistemas de relacionamento "funcionam com o primado fundamental da *interação social*, ou seja, buscando conectar pessoas e proporcionar sua comunicação" (RECUERO, 2005, p. 9). Um desses sistemas o Orkut, que fez grande sucesso no Brasil e foi a rede que gerou a maior inclusão digital, por conta de seu grande uso entre as classes populares (FRAGA, 2010). No entanto, hoje, tem perdido espaço para outras redes, principalmente para o Facebook.

As redes sociais são usadas também para promover produtos e fazer propagandas de diversas modalidades, como shows e publicidades diversas: marketing político, mensagens religiosas e de autoajuda, anúncios de remédios para emagrecimento, entre outros.

Contudo, ainda são parcos os estudos acerca dessas teias de relacionamento online, que constituem fenômenos culturais cujas implicações ainda não foram inteiramente compreendidas.

2 Os Jovens na Conectada Sociedade Contemporânea

O conceito de geração tem sido aplicado de forma frequente nos estudos sobre a apropriação da tecnologia digital pelas crianças e jovens. No entanto, há crianças e jovens que vivem o mesmo momento histórico, porém com diferentes formas de uso das tecnologias, bem como de acesso a elas, devido a condições econômicas e culturais distintas.

Dessa forma, os estudos sobre a juventude não devem ser vistos apenas como corte geracional, pois se percebe que há grandes diferenças entre os jovens quando se analisa as condições de acesso à tecnologia digital.

Foracchi (1972) define juventude a partir da convivência entre as pessoas em um determinado contexto histórico. Para **Abramo** (1997), a ideia de juventude varia na constituição social e significa uma categoria em constante movimento e construção, sem definições previamente definidas. Groppo (2000) acredita que o jovem deve ser visto a partir de suas relações com a realidade social e cultural em que vive, numa constante construção de identidade, do senso de coletividade e de experimentações. Para Melucci (1997), a "juventude não é mais somente uma condição biológica, mas uma definição cultural" (p. 9), em que se experimentam múltiplas zonas da vida social, já que, hoje, as experiências não são mais transmitidas, e sim construídas.

Assim, a juventude não é caracterizada por fenômenos puramente naturais, mas também sociais e históricos. Para Abramo (1997) os jovens são considerados, pela sociedade, "como incapazes de uma ação com eficácia real" (p. 35) e, mesmo quando são vítimas de um processo de exclusão, são vistos como desregrados socialmente.

Na atualidade, fatores sociais e culturais impetram mudanças na mentalidade social e cultural da sociedade, como o prolongamento da expectativa de vida, a permanência mais prolongada no mercado de trabalho, resultando em aposentadoria mais tardia, e o prolongamento da escolarização, além da busca constante pela juventude eterna. Isso provoca importantes mudanças sociais e culturais, dentre elas a aproximação entre as gerações, levando à significativa alteração nos ciclos da vida (PERALVA, 1997).

Guimarães (1997) diz que não se deve pensar em juventude, mas em juventudes, uma vez que há uma diversidade de situações, agrupamentos, organizações e classes sociais, apresentando diferenças de etnias, de religião, de gêneros e de especificidades regionais, assim como Esteves e Abramovay (2008) descrevem: "as diferentes juventudes [...] são, isto sim, uma realidade palpável (...) cuja duração não é permanente, mas transitória e passível de modificações" (p. 5).

Como se percebe, os jovens, ou a juventude, foram vistos de diferentes modos e por diferentes métodos, definidos arbitrariamente em cada cultura e sociedade por meio de determinados rituais que definiam – e ainda definem – as passagens de cada fase da vida determinando uma "categoria em permanente construção social e histórica, variando no tempo, na mesma sociedade e segundo diversos efeitos globais dos fenômenos econômicos, sociais e culturais" (CAVALCANTE, 2010, p. 55).

Libâneo (2006), apresentando alguns traços característicos do comportamento juvenil, definidores de sua cultura, cita a forte relação com os meios de comunicação e informação, que determinam mudanças nos comportamentos e na construção da identidade e de hábitos. Hoje, acentuadamente, a juventude tem se apropriado, de forma bastante considerável, dos meios de comunicação e informação na tecnologia digital.

É preciso buscar a compreensão de que os jovens fazem – e como fazem! – uso das tecnologias digitais em suas relações e comunicações sociais.

O que se observa nas pesquisas acerca da relação dos jovens com as tecnologias digitais é que eles são os que mais fácil e rapidamente incorporam essas tecnologias quando têm acesso a elas. Para os adultos, pais ou avós, a tecnologia digital ajuda no desenvolvimento das atividades diárias no trabalho, no estudo e na vida pessoal ou profissional, em maior ou menor grau. Porém, muitas atividades ou interações ainda são feitas por outros meios, como por telefone ou pessoalmente. Contudo, para os jovens, a tecnologia tem se tornado indispensável: estudam, conversam, trocam mensagens, combinam encontros e passeios, namoram e discutem, de forma que, de acordo com Peixoto (2008), "poderia se levantar a hipótese que os jovens estão inventando uma nova cultura digital, com códigos específicos" (p. 27). Não temem as telas, convivem e crescem com elas, por isso são chamados de

Nativos Digitais por Marc Prensky (2001), porque “os jogos de computador, e-mail, Internet, telefones celulares e mensagens instantâneas são parte integrante de suas vidas” (p. 1).

Os jovens que cresceram cercados pela mídia digital e gozando os recursos tecnológicos em seu cotidiano são chamados por Tapscott (1999) de Geração Net ou N-Gen (*Net Generation), exatamente pela curiosidade demonstrada diante das novidades tecnológicas e pela facilidade em utilizar esses recursos.*

Abreu (2006) chama essa nova geração de “cabeças digitais” e diz que eles têm invertido a hierarquia do saber, podendo decidir o quê, como e quando aprender. Os professores têm sentido essa inversão e sofrido com ela, visto que já não são os únicos mediadores do saber.

Para Veen e Vrakking (2009), esses jovens que nasceram na época do surgimento da Internet e que lidam simultaneamente com diversas tecnologias são *Homo Zappiens*, ou seja, são multitarefas[3], pois raciocinam com agilidade, convivem com as incertezas. Também Tapscott, em 2009, chama esses jovens de *Geração digital*, confirmando que “eles são 'multitarefeiros', [pois] realizam várias atividades ao mesmo tempo” (grifo do autor).

Veen e Vrakking (2009) argumentam que os jovens adquirem informação e a transformam em conhecimento de acordo com o que acreditam ser importante, além de realizarem, simultaneamente, muitas atividades utilizando o computador, principalmente quando conectados em rede: escutam músicas, “conversam” com diversos colegas por meio das redes sociais, pesquisam em vários sites e links diferentes e controlam várias janelas abertas no computador, tudo ao mesmo tempo.

Os jovens nascidos depois da década de 1980 têm conseguido criar comunidades virtuais e atuar nelas com identidades próprias ou forjadas[4]; obtendo amigos virtuais de várias partes do mundo, encurtando distâncias, mudando as relações de tempo e espaço, diferentemente de seus pais e avós, e convivendo com esses amigos, às vezes – ou quase sempre –, sem nunca tê-los visto pessoalmente. Além disso, disputam jogos eletrônicos online, assumindo disputas ferrenhas com jogadores de toda parte do planeta. Ou seja, essa geração interage com os ambientes híbridos da cibercultura, com mistura de linguagens próprias da rede digital, de forma natural, descontraída e com autodidatismo, familiaridade e facilidade de manuseio, entendendo a lógica das máquinas cerebrais (SANTAELLA, 2003), diferentemente da geração anterior.

No entanto, para Buckingham (2003), é preciso que haja orientação para que a juventude cresça com postura crítica em relação ao uso dos recursos tecnológicos digitais e à comunicação em rede. O autor alega que a mídia aplicada à educação não pode ser “considerada automaticamente capaz de direcionar a criança e o jovem para

uma apreciação da alta cultura, para comportamentos moralmente saudáveis, para crenças mais racionais e politizadas" (BUCKINGHAM, 2006, p.12). Acrescenta, ainda, que é preciso adotar uma postura de equilíbrio entre a aversão ética e a admiração deslumbrada pela tecnologia, como se fosse a salvação para todos os problemas da educação.

Com o advento das TIC, não temos mais apenas leitor, ouvinte ou telespectador das Mídias, mas sim, "usuários" que, segundo Cardon (2005), assumem uma "dimensão ativa, simétrica e participativa de seus envolvimentos com as tecnologias" (p. 39). O usuário não é mais apenas consumidor ou receptor das informações, mas constitui-se, verdadeiramente, em "utilizador" das Mídias.

Surge, então, a ideia de apropriação que diz respeito ao modo particular de um indivíduo ou de um grupo social para utilizar as tecnologias de forma que consiga dominá-las tecnicamente, integrando-as em sua prática cotidiana.

Acerca desses usos, é importante perceber o que as pessoas são capazes de fazer quando têm acesso às TIC, através da criatividade, "da engenhosidade, do faça-você-mesmo ou da apropriação indébita" (CARDON, 2005, p. 37), quando encontram uma forma especial de caminhos. Assim determinam o melhor uso para suas finalidades específicas. Basta lembrar que, de acordo com Rosa (2010), "muitas mudanças em relação à comunicação virtual não saíram das grandes empresas, mas foram propiciadas pelos usuários" (p. 66), partiram de baixo para cima, de forma ascendente. Os usuários, em especial os nativos digitais, criam sua própria lógica de utilização e inovação dos tecnológicos, buscando seus próprios caminhos a fim de construir conhecimentos e mudar relações.

4 A Tecnologia e a Educação Sistematizada

Na educação, as TIC são comumente consideradas como novas ferramentas para a prática docente, como artefatos que ampliariam as possibilidades de expressão e de comunicação dos indivíduos. Tal postura pode caracterizar um equívoco, uma vez que as TIC vão além de simples ferramentas. Elas são "produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles" (OLIVEIRA, 2001, p. 101). Nesse sentido, as TIC são vistas como elementos socioculturais, permeados por relações de poder, de intenções e de diversos interesses.

Segundo Leontiev (1978), com a apropriação de um instrumento, o ser humano apropria-se também do patrimônio cultural edificado pela humanidade no decorrer dos tempos. Dessa forma, o estudante, vivendo em um mundo que está sempre sendo modificado pelos homens com sua atividade, precisa apropriar-se das ferramentas ou artefatos já criados e disponibilizados e que serão necessários para desenvolver-se no

mundo. E, como esse aluno não nasce apto para realizar determinadas tarefas, cabe à escola a socialização dessas ferramentas ou artefatos que carregam o conhecimento humano. À escola, então, cabe a tarefa de garantir acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico produzido pelos homens através dos tempos.

Em outros tempos, a escola garantia a aprendizagem de informações e conceitos em forma de gradativa apresentação dos conteúdos àqueles que nela ingressavam. Hoje, com as rápidas transformações tecnológicas, temos novas formas de ensinar e aprender e as escolas não são mais as únicas possibilidades de aquisição de informações. Todavia, ainda é preciso "ver a escola como lócus privilegiado de formação para cidadania e como meio de compensação das desigualdades sociais" (BELLONI, 2008, p.4).

Surgem, dessa forma, novos e recorrentes questionamentos: "como poderá a escola contribuir para que todas as nossas crianças se tornem utilizadoras (usuárias) criativas e críticas destas novas ferramentas e não meras consumidoras compulsivas de representações novas de velhos clichês?" e "como pode a escola assegurar a inclusão de todos na sociedade do conhecimento e não contribuir para a exclusão de futuros '*ciberanalfabetos'?"* (BELLONI, 2008, p. 8).

Esses questionamentos remontam para o tema da mediação. Se as tecnologias são produções humanas construídas na historicidade do homem, que expressa relações sociais de que depende e pelas quais é influenciado, é preciso pensar sobre como se dará a mediação entre o conhecimento e o aprendente, visto que a Internet tornou-se excelente fonte de informação. A eficiente atuação mediadora do professor é imprescindível para aproveitar toda essa informação em favor da aprendizagem de um sujeito autônomo e crítico, que deve aprender a fazer relações, leituras críticas de suas próprias relações com as tecnologias digitais, com o propósito de alcançar a formação de conceitos que o levarão a buscar relações, conexões, contradições ou conflitos entre os fenômenos socioculturais.

É preciso, ainda, utilizar essas tecnologias como um novo ambiente cognitivo, compreendendo que os alunos –"cabeças digitais" – também têm uma nova forma de pensar e de aprender.

De acordo com Toschi (2010), o computador, como "meio de acesso a conteúdos, altera estes conteúdos e se torna mediação no processo de aprender" (p. 177) numa forma de dupla mediação no processo de aprender: o professor e a máquina ligada à Internet. Aos professore, segundo ela, "cabem tarefas mais complexas do que a transmissão de saberes. Compete-lhes mediar neste espaço de mediação complexa" (TOSCHI, 2010, p. 177).

Assim sendo, a tecnologia acaba por atuar sobre as instituições sociais e educacionais. Jenkins (2008) acredita que o uso interativo das tecnologias levará à

aquisição de habilidades que podem provocar importantes implicações no modo como os indivíduos aprendem, trabalham e participam da vida social, política, econômica e cultural, de tal forma que, segundo nosso entendimento, a educação precisará acolher os jovens e auxiliá-los na busca de soluções para quaisquer problemas surgidos na atualidade e em tempos futuros, visto que se espera dela a capacidade de propiciar ao educando situações de conflito, sensibilidade, reflexão e criticidade quanto ao contexto em que vivem e quanto às implicações do advento tecnológico em sua vida.

Algumas Considerações

Com a capacidade de processar e armazenar informações, por meio dos hipertextos, os computadores, ligados à Internet, podem desenvolver e articular conhecimentos, demandando indivíduos que atuem com criticidade e competência sobre o ciberespaço e as possibilidades que ele pode propiciar, pois demonstram novas formas de ensinar e aprender.

Nesse contexto, em que a sociedade atua sobre essas tecnologias, apropriando-se delas, intriga-nos saber como a educação sistematizada tem visto essa potencialidade, aproveitando-se dela para garantir aos estudantes a apropriação de saberes necessários ao seu desenvolvimento. É preciso ainda considerar que a escola recebe esse aluno que têm diversas oportunidades de conhecer essas novidades tecnológicas e utilizá-las, às vezes, com grande fluência, fora do contexto escolar.

A tecnologia deve interessar à escola, não apenas quanto à técnica em si, mas a partir do uso que os indivíduos fazem dela; não apenas como aqueles que podem inventá-la ou mantê-la, mas também como grupos sociais que utilizam essa tecnologia de acordo com seus interesses e necessidades, empregando-a na sistematização de suas relações sociais, nas suas manifestações de pensamento e nas alterações de seus padrões de comportamentos.

---

[1] Professora Mestre pela PUC-Goiás, atuando no Centro Universitário de Anápolis–UniEvangélica e na rede estadual de ensino de Goiás. Link para Lattes: http://lattes.cnpq.br/7881081867426840.

[2] Cibercultura é uma palavra cunhada por Pierre Lévy (1999) para resumir o mundo digital que pode concentrar múltiplos usos e dar "forma a um novo tipo de universal: o universal sem totalidade" (p. 119).

[3] Multitarefas, de acordo com os autores, são aqueles que conseguem acessar a internet com várias janelas abertas para, concomitantemente, "conversar" com os amigos pelas redes sociais, jogar, escutar músicas, pesquisar e realizar outras atividades.

[4] Contudo, segundo Peixoto (2008) há pesquisas, como a de Brévort; Breda (2006), que revelam que os jovens, "apesar de suas práticas e interesse pelas mídias, (...) se revelam menos competentes do que pensam e dizem", porque não conseguem sequer construir seu ponto de vista sobre o que usam e apresentam conhecimentos vagos e superficiais sobre as mídias.

Referências

ABRAMO, H. W. (1997), Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação.* São Paulo: ANPED 1997, N° 5/6 p. 25-36.

ABREU, R. A. dos S. Cabeças digitais: um motivo para revisões na prática docente. In: COSTA, A. M. N. da (Org.). *Cabeças digitais*: o cotidiano na era da informação. Rio de Janeiro**:** Ed. da PUC; São Paulo: Loyola, 2006. p. 163-180.

BELLONI, M. L. Os jovens e a Internet: representações, usos e apropriações. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (orgs.). *Liga, roda, clica*: estudos em mídias, cultura e infância. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BUCKINGHAM, D. *Media education*. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea. Tradução de Gilka Girardello. Gardolo: Erickson, 2006.

_____. *Media Education* – literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press/Blackwell, 2003.

CARDON. D. A inovação pelo uso. In: AMBROSI, A.; PEUGEOT, V.; PIMIENTA, D. (orgs.) *Desafios de Palavras*: enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação. Túnis: C & F Éditions, 2005.

CARVALHO, M. S. R. M. de. *A trajetória da Internet no Brasil*: do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de governança. *Dissertação* (Mestrado em Ciências da Engenharia de Sistemas e Computação). Rio de Janeiro, UFRJ, 2006.

CASTELLS, M. *A Era da informação*: economia, sociedade e cultura, vol. 3, São Paulo: Paz e terra, 1999.

CAVALCANTE, C. V. *Jovens e estratégias educativas de apropriação dos espaços urbano e virtual*. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Goiânia, 2010.

ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M. *Juventude, juventudes*: pelos outros e por elas mesmas. VI Congresso Português de Sociologia: junho de 2008. Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/254.pdf > Acesso em: 8/9/2010.

FORACCHI, M. *A Juventude na sociedade moderna*, São Paulo, Pioneira/Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

GROPPO, L. A. *Juventude*: ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUIMARÃES, M. T. C. et al. Contribuições conceituais sobre juventude, família e escola. *Revista Educativa*, Goiânia, v.1, n. 1, 1997.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. Cultura jovem, mídias e escola: o que muda no trabalho dos professores? *Revista Educativa,* Goiânia, v. 9, n. 1, p. 25-46, jan./jun. 2006.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. Tradução de Angelina Teixeira Peralva. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED 1997, nº 5/6. p. 5-14.

OLIVEIRA, M. R. N. S. *Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico*: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_10_MARIA_RITA_NETO_SALES_OLIVEIRA.pdf> Acesso em: 12/8/2009.

PEIXOTO, J. Culturas digitais juvenis e as funções das tecnologias de informação e de comunicação na escola. In. GALVÃO, A. C. T.; SANTOS, G. L. dos (orgs.). *Educação*: tendências e desafios de um campo em movimento. Brasília: Liber Livros: ANPED, 2008. p. 27 a 43.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED 1997. nº 5/6. p. 15-24

PRENSKY, M.. *Nativos digitais, imigrantes digitais*. Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza, NCB University Press, v. 9, n. 5. out. 2001.

RECUERO, R. *Redes sociais na Internet*: Considerações Iniciais. E Compós, v. 2, 2005;

ROSA, I. R. O processo de leitura escolar e o uso da tecnologia. In.: TOSCHI, M. S. (org.). *Leitura na tela*: da mesmice à inovação. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço*: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do póshumano. *Revista Famecos*. nº 22. Porto Alegre: dezembro 2003.

TAPSCOTT, D. *Geração digital – a crescente e irreversível ascensão da Geração Net.* (tradução de Ruth Gabriela Bahr). São Paulo: Makron Books, 1999.

TOSCHI, M. S. (org.). *Leitura na tela*: da mesmice à inovação. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

VEEN, W.; VRAKKING, B. *Homo zappiens*: educando na era digital. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

“BEM VINDO AO CLUBE”: A UTILIZAÇÃO DE REDES SOCIAIS COMO ESTRATÉGIA DE ALCANCE AO PÚBLICO JOVEM DE GOIÂNIA

João Pedro Tavares Damasceno[1]
Cristiano Oliveira Alves[2]
Fabiani da Costa Cavalcante[3]
Marcos Eduardo de Souza Lauro[4]

RESUMO

O presente trabalho analisa a criação, divulgação e interação de eventos promovidos pelo o *El Club,* um espaço de socialização de jovens de Goiânia, no *Facebook*, uma das principais redes sociais do mundo. Para isso, utiliza-se de instrumentais quantitativos e qualitativos para interpretar os dados obtidos na página do *El Club* no *Facebook*, do *Socialbakers* e de demais trabalhos científicos.

Palavras-Chave: Facebook; Juventude; Redes Sociais; El Club; Goiânia;

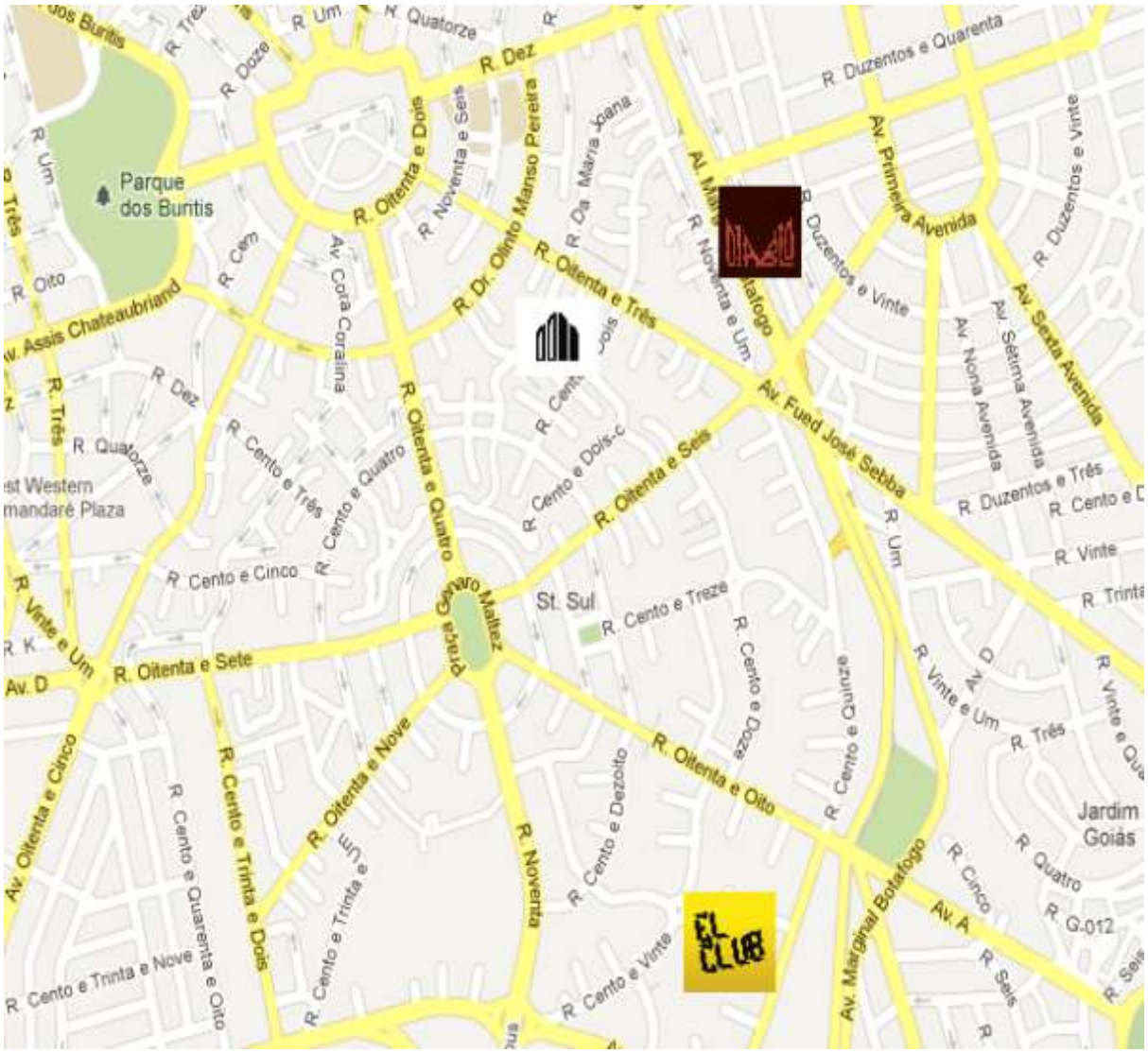
Introdução

“Bem vindo ao Clube”. Com essa frase, ao final de um vídeo postado nas principais redes sociais do Brasil, divulgava-se em outubro de 2010 a inauguração de um novo espaço de socialização para os jovens de Goiânia, o *El Club*. Desde a sua concepção, o clube possui espaços virtuais nas principais redes sociais, tais como *Formspring, Twitter, Youtube, Myspace* e *Facebook*, utilizando-se das ferramentas disponíveis nessas redes sociais, principalmente do *Facebook*, para divulgar suas festas e alcançar o seu principal público, os jovens.

> (...) *El Club* assume funções distintas mas sobretudo muito desejadas e significativas. Um espaço criado pra absorver a demanda de bandas, DJs, selos, produtores de shows, baladas, exposições de arte e outras manifestações pelas quais anseia o público caloroso de Goiânia, Goiás. (EL CLUB, 2012)

O clube localiza-se no setor Sul, em Goiânia, próximo ao Metrópoles e ao Diablos, outras duas casas noturnas localizadas na região que contribuem para a chamada *Goiânia Rock City*[5].

Figura 1 – Localização do *El Club, Metrópolis* e *Diablos*



Fonte: Google Maps (2012)

Sobre as redes sociais, sem muito esforço, é possível perceber que seu uso tornou-se uma tendência em nosso modelo de vida contemporâneo. Tem-se intensificado o uso e dependência de novas tecnologias em nosso dia a dia e acredita-se que a popularização do acesso à elas intensificará o processo de adesão às redes sociais.

Talvez, por ser um tema novo no âmbito acadêmico, os estudos e/ou conhecimentos sobre redes sociais e, mais especificamente, o *Facebook,* ainda são muito limitados. E, assim como Ammann (2011) cita em seu trabalho, "entre os estudos encontrados sobre redes sociais digitais, existe uma produção significativa pautada pelos interesses de empresas privadas visando à eficácia de ações publicitárias e à construção de marcas e reputações".

Castells (2002) afirma que “a lógica do funcionamento de redes cujo símbolo é a internet, tornou-se aplicável a todos os tipos de atividades, a todos os contextos e a todos os locais que pudessem ser conectados eletronicamente”. Nesse sentido, acredita-se que por este motivo, o *Facebook* que possui uma vasta lista de ferramentas e aplicativos que permitem ao usuário comunicar-se e compartilhar informações em toda a rede social, tornou-se a principal estratégia utilizada pelo *El Club* como meio de atingir o sucesso em suas ações publicitárias.

Dentre as ferramentas que o *Facebook* possui, uma das principais é a ferramenta “eventos”, que permite a criação e/ou divulgação de todo tipo de evento de interesse do usuário. Por meio desta ferramenta é possível inserir informações sobre o evento, tais como: horário, local, descrição, imagem/folder de divulgação e um mapa de localização. Também é possível criar eventos privados, caso tenha interesse que o conteúdo seja restrito para um público específico.

O presente trabalho analisa a criação, divulgação e interação de eventos promovidos pelo *El Club* no *Facebook*, uma das principais redes sociais do mundo. Para isso, utiliza-se de instrumentais quantitativos e qualitativos para interpretar os dados obtidos na página do *El Club* no *Facebook* e do *Socialbakers*[6], além de dados obtidos a partir de trabalhos científicos.

O cenário alternativo e a juventude em Goiânia

Goiânia possui um circuito alternativo muito forte. Festivais como o *Goiânia Noise Festival, Bananada e Vaca Amarela*, deram grande notoriedade para cena do rock independente e para modificar a imagem de cidade do sertanejo que Goiânia, e todo o estado de Goiás, carregam (CARRIJO, 2012, p. 16). Tal circuito atrai inúmeros jovens que buscam nas festas e shows diversão e manifestação de sua(as) ideologias e práticas sociais.

As redes de cidades ao redor do mundo que abriga a cena alternativa surgiram principalmente a partir da década de 1990, a “análise destes cenários musicais nos mostra não apenas a constituição de um senso de comunidade entre seus integrantes, como também a elaboração de diversos mecanismos estruturais próprios que possibilitam essa interação.” (CARRIJO, 2012, p. 21)

Nesse contexto, as redes sociais possuem um papel fundamental na construção e disseminação dos elementos do cenário alternativo, principalmente entre os jovens. As principais casas noturnas, teatros, cinemas e festas utilizam das redes sociais para divulgar seus eventos e atrair o maior número de jovens para suas atividades. Muitos desses locais fazem promoções de entradas, aceitam sugestões de temáticas para suas festas e tiram dúvidas dos seus clientes. Tais estratégias conquistam os jovens que utilizam das redes sociais como um meio de facilitar a interação entre instituições

promotoras de evento e público. Além disso, as redes sociais ajudam na identificação do público, predominantemente jovem, com o evento ou local voltado para sua tribo, idade ou classe social.

Segundo Silva e Almeida (2010b, p. 91) “os meios de comunicação possuem uma importância muito grande na fabricação, reprodução e disseminação de representações sociais que influenciam na forma como a sociedade vê a cidade”, desta maneira as mesmas autoras afirmam em um outro trabalho que:

> (...) é por meio da comunicação com o outro que os indivíduos criam lugares de existência, da co-presença, da coexistência e se articulam em torno do fenômeno do compartilhamento, do encontro, do conhecer e reconhecer a si mesmo na relação com o outro” (SILVA & ALMEIDA, 2010, p. 59-60)

Nesse sentido, Goiânia com o seu circuito alternativo, tem grande importância e o El Club está inserido nesse contexto. Utilizando dos meios de comunicação, principalmente o *Facebook*, a casa tem promovido a criação e disseminação de um cenário alternativo em Goiânia.

“A Rede Social”[7] no contexto da Juventude

Embora o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), instituição responsável pela realização do censo demográfico brasileiro e utilizado como base para a se pensar o planejamento e instituição de diferentes políticas públicas, além de contribuir para a produção de trabalhos e análises científicos, classifique como juventude aqueles que se encontram na faixa entre 15 e 24 anos (15-17 anos como jovens-adolescentes; 18-20 anos como jovens-jovens e 21-24 anos como jovens-adultos). E embora haja uma diversidade de definições para juventude, grande parte delas considerando a idade como quesito para a inclusão (ou não) de pessoas nesta categoria, entendemos aqui, juventudes, como um fenômeno social, definição trabalhada por Nildo Viana (2010):

> Entre as diversas definições de juventude, há poucas que destacam o seu caráter social. O que predomina na esfera das representações cotidianas, dos meios oligopolistas de comunicação e das ciências naturais é a concepção biologicista ou psicologista. No entanto, já há muito tempo historiadores, antropólogos, sociólogos, entre outros cientistas sociais, vêm apresentando um amplo material informativo e diversas reflexões e análises que desmentem as concepções biologicistas e psicologistas. Apesar de não haver unanimidade neste grupo sobre a questão da juventude, pelo menos houve uma avanço comum na superação dos obstáculos ideológicos e na compreensão de que a juventude é um fenômeno social (VIANA, 2010).

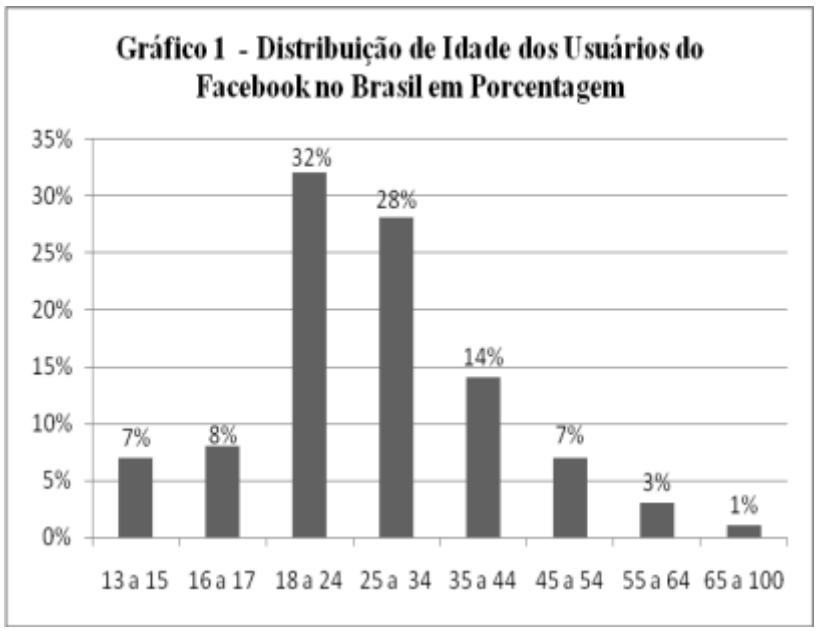
Buscando uma definição base, Nildo Viana (2004) define juventude como “um grupo etário composto pelos “jovens” , esta categoria (jovens) é vista pelo autor como “indivíduos inseridos no processo de ressocialização”. Ainda, o autor aponta que a criação de uma imagem da juventude em nossa sociedade acaba por construir um mercado consumidor específico para os jovens.

> A ressocialização, ou “socialização secundária”, é um momento na vida dos indivíduos da sociedade moderna na qual eles são preparados para realizar uma integração completa na sociedade, tanto na esfera do trabalho quanto na esfera das responsabilidades sociais. (VIANA, 2010)

Sem adentrar as críticas e reflexões produzidas por Viana (2004, 2010), mas de forma a concordar que cada vez mais o mercado tem intensificado suas táticas para atrair os jovens, as redes sociais, o *Facebook*, tem funcionado como mecanismos de promoção de marcas e empresas, uma vez que, o acesso e uso de tecnologias como a *internet* inseriram-se, sobretudo na última década, em nosso modo de vida contemporâneo.

Segundo o site *Socialbakers* (2012), o *Facebook*, lançado em 2004, conta com aproximadamente 961 milhões de usuários, sendo que o Brasil possui aproximadamente 61 milhões (30,17% de sua população), qualificando-o na 2ª colocação no ranking mundial, atrás apenas dos Estados Unidos com aproximadamente 167,5 milhões de usuários (SOCIALBAKERS, 2012).

No caso do Brasil, em relação à idade dos usuários, 32% tem idade entre 18 e 24 anos e 28% entre 25 e 34 anos (SOCIALBAKERS, 2012), o que permite dizer que a maioria dos usuários do *Facebook* encontram-se inseridos no contexto que optamos por chamar de juventude, e esses dados são indicadores do impacto que as redes sociais exercem na vida dos jovens brasileiros.



Fonte: *Socialbakers* (2012)

No Brasil o primeiro lugar no ranking das cidades com maior número de usuários é São Paulo, com aproximadamente 9 milhões de adeptos (ocupando o 3° lugar no ranking mundial), em seguida tem-se Rio de Janeiro e Curitiba. Goiânia, por sua vez, ocupa o 4° lugar no ranking brasileiro e o 79° lugar no ranking mundial, com aproximadamente 8 milhões de usuários. E é nesse contexto que se encontra inserido nosso objeto de pesquisa, o *El Club.*

Tabela 1 - Ranking Brasileiro de Usuários no *Facebook* por Cidades

Cidade	Usuários	Ranking Brasileiro	Ranking Mundial
São Paulo	8.791.700	1	3
Rio de Janeiro	5.062.320	2	10
Curitiba	1.272.480	3	51
Goiânia	814.920	4	79

Fonte: *Socialbakers* (2012)

Ao tentar identificar os motivos que levam as pessoas a utilizar as redes sociais, a empresa Netsonda[8] realizou em 2010 uma pesquisa[9] e obteve os seguintes resultados:

Tabela 2 - Motivos para Utilização das Redes Sociais

Motivos	Porcentagem
Para encontrar amigos (as)	56%
Para procurar informação sobre amigos (as)	41%
Para me relacionar com pessoas com temas de interesse comum	40%
Para trabalho e relações profissionais	39%
Para procurar informação sobre produtos	31%
Para conhecer pessoas novas	29%
Para utilizar aplicações ou jogos	26%
Para difundir algum tipo de informação (ex.: casa para alugar)	26%
Para procurar ideias para os tempos livres	24%
Para encontrar conselhos sobre compras	16%
Outros	18%

Fonte: Netsonda (2012)

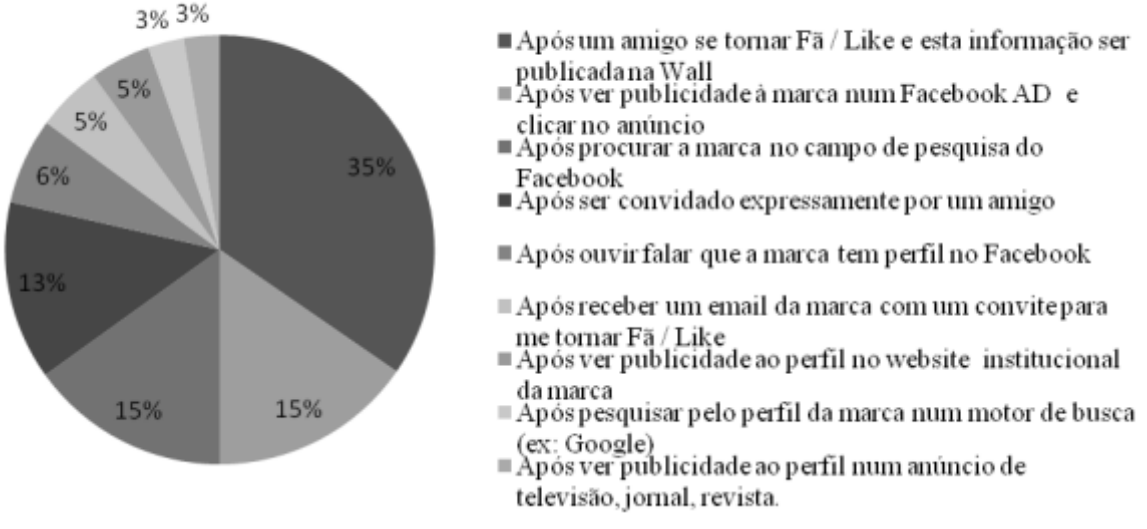
Portanto, as pessoas utilizam as redes sociais essencialmente para encontrar amigos (56%), procurar informação sobre amigos (41%), relacionar com pessoas com temas de interesse em comum (40%) e para trabalho e relações profissionais (39%). No caso deste trabalho, os dados mais relevantes obtidos pela Netsonda corresponde aos 24% da população que utiliza as redes sociais para procurar ideias para os tempos livres. Nesse sentido, a ferramenta do *Facebook* "eventos" torna-se uma boa opção ao público que busca alternativas para ocuparem o seu tempo.

Por se tratar de uma rede social, um meio de comunicação, um dos pontos relevantes no *Facebook* é a visibilidade que ele ganha diante do público jovem. Segundo Thompson (2008) os meios de comunicação transformaram-se em um espaço

> (...) complexo de fluxo de informação no qual palavras, imagens e conteúdos simbólicos disputam atenção à medida que indivíduos e organizações procuram ser vistos e ouvidos (ou procuram fazer outros serem vistos e ouvidos).(THOMPSON, 2008, p. 37).

Em um trabalho realizado por Mateus (2010), a principal situação que leva alguém a aderir um perfil/marca/evento no *Facebook* é após um amigo "curtir" alguma informação publicada em seu mural. Isso acontece com os eventos criados pelo *Facebook*. Após alguém dizer que irá "participar" ou "curtir" um evento criado, os amigos da pessoa que curtiu passam a ver as informações em seu mural e podem, caso tenham interesse, visualizar o que foi curtido. Isso, de certa forma, descreve o que Thompson coloca como "nova visibilidade" provocada pelas redes sociais.

Gráfico 2 - Situações de Adesão a um Perfil de Marca no Facebook



Fonte: Mateus (2010)

São diversas as motivações para alguém acessar as redes socias. Segundo Ammann (2011) as principais delas são: acompanhar as notícias dos amigos (92%); deixar comentários (89%); e curtir os post/conteúdos de outras pessoas (83%).

Tabela 3 - Atividades que a amostra desempenha no *Facebook*

Atividade	%
Acompanho as notícias dos meus amigos	92%
Deixo comentários.	89%
Curto os *posts*/conteúdos de outras pessoas.	83%
Envio mensagens particulares.	81%
Compartilho *posts*/conteúdos de outras pessoas.	71%
Posto fotos.	71%
Localizo amigos.	70%
Acompanho o perfil dos meus amigos.	68%
Utilizo o bate-papo.	66%
Posto páginas/*links*	65%
Confirmo minha presença em eventos.	59%
Posto vídeos.	56%
Escrevo o que estou pensando.	51%
Participo de grupos.	45%
Utilizo aplicativos para o *Facebook.*	27%
Utilizo jogos para o *Facebook.*	17%
Crio eventos.	16%
Crio grupos.	8%
Posto questionários.	6%

Fonte: Ammann (2011)

O *El Club* sabe do potencial que o *Facebook* possui e faz uso dos recursos disponíveis. O clube mantém em seu perfil na rede social a relação de todos os eventos criados para divulgar as festas que já foram ou serão realizados. Através das informações disponíveis, é possível verificar a quantidade de pessoas que foram convidadas, as que demonstraram interesse em comparecer e as que não tinham certeza. Além disso, é possível fazer comentários, relatando suas expectativas em relação ao evento, assim como reclamações e elogios após a festa.

Análise estatística dos eventos do *El Club* criados no *Facebook*

A estatística se divide em "Estatística Descritiva, que se preocupa com a organização e descrição dos dados experimentais, e a Estatística Indutiva - tambem chamada de Estatística Inferencial, Inferência Estatística ou Indução Estatística – que cuida da sua análise e interpretação (COSTA NETO, 1998, p. 1).

Gujarati (2006) sugere que sejam comprovadas empiricamente as teorias qualitativas. Desta forma, se faz importante a análise estatística feita aqui (que será dividida em análise descritiva e análise inferencial) para demonstrar a capacidade que o Facebook têm apresentado na divulgação e portanto alcance ao público jovem em Goiânia no que tange a divulgação do *El Club.*

Foram observados dados de todas as 266 festas realizadas dentre os meses de outubro de 2010 (inauguração da *El Club*) e outubro de 2012. Para cada uma das festas as variáveis obtidas foram: número de usuários do *Facebook* convidados, que disseram que iriam comparecer (clicando no botão "Participar"), que talvez comparecessem (Clicando no botão "Talvez"), os que não responderam aos convites enviados e o preço da entrada na festa (para a entrada simples sem nome na lista[10]). Esta última variável foi utilizada, pois é o único tipo de entrada que foi constatado durante todos os eventos.

Existiam também os preços de entradas com consumação e sem nome na lista, com consumação e com nome na lista e sem consumação com nome na lista, além de valores distintos em algumas festas, para aqueles que cumprissem com algum pré-requisito estabelecido, como, por exemplo, ir fantasiado à uma festa específica.

Para as variáveis "Convidados", "Comparecerão", "Talvez" e "Não Confirmaram" foram utilizados os totais mensais, por exemplo, para a variável "Convidados" no mês X foi utilizada a soma dos usuários convidados a todas as festas que ocorreram durante este mês X. Para o preço, foi utilizada a média dos valores das entradas das festas em cada mês. Assim, a série de 266 observações para cada variável foi sintetizada e obtida uma base de dados com 25 observações para cada variável, uma para cada mês, compreendidos entre outubro de 2010 e outubro de 2012.

Os valores foram arredondados para números inteiros, com a finalidade de maior clareza na análise dos resultados obtidos e também por não fazer sentido a análise de números não-inteiros ao se tratar de número de pessoas ou do preço das entradas das festas que são valores discretos, ou seja, "valores obtidos mediante alguma forma de contagem" (COSTA NETO, 1998, p. 6).

Em relação à análise descritica dos dados, foram utilizadas cinco medidas de posição dos dados:

1) A soma ($\sum$). É o somatório de todas as quantidades observadas. Para cada variável esse número corresponde ao total daquela variável das 266 festas observadas.

2) A média aritmética (x barra). Sendo x_i (i = 1,2,3, ... , n) onde, x é a variável, i a sua posição no conjunto de dados e n o núméro total de observações, definimos a média aritmética ou, simplesmente, média, por:

$$\overline{X} = \frac{\sum_{i=1}^{n} X_i}{n}$$

1) A mediana (*md*). "É uma quantidade que, como a média, também procura caracterizar o centro da distribuição de frequências, porém, de acordo com um critério diferente. Ela é calculada com base na ordem dos valores que formam o conjunto de dados" (COSTA NETO, 1998, p. 21). Uma *md* indica que metade dos valores observados são valores menores que *md* enquanto que a outra metade é maior que *md.*

2) Mínimo (mín). É o menor valor dentre todos os observados na amostra/população.

3) Máximo (máx). É o maior valor dentre todos os observados na amostra/população.

A análise descritiva das variáveis mostra então que, dentre os usuários convidados, a maioria das pessoas não confirmaram presenças nas festas do *El Clube,* dado a soma e a média de pessoas que não confirmaram participação nas festas ser maior que a soma e a média de pessoas que confirmaram presença. Apesar disso, por mês, uma média de 2.199 usuários clicaram em "Participar", sendo que, houve um máximo de 4.024 presenças confirmadas em julho de 2012, e um mínimo de 630, em fevereiro de 2011. Ainda para os que clicaram em "Participar", foi observado uma mediana de 2.475 usuários, o que indica que, na metade dos meses houve uma quantidade superior à mediana observada e na outra metade menos de 2.475 usuários confirmaram participação.

Quanto aos preços, a média observada foi de R$14,00, sendo que o preço mensal médio máximo observado foi de R$21,00, em outubro de 2012 enquanto que o mínimo foi de R$9,00, em janeiro de 2011 (Tabela 4).

Tabela 4 - Estatísticas Descritivas das Variáveis (2010:10 - 2012:10)

Variável *	Soma	Média	Mediana	Mínimo	Máximo
Convidados*	683525	27.341	22.262	6.575	68.490
Comparecerão*	54968	2.199	2.475	630	4.024
Talvez*	17128	685	515	329	1.982
Não Confirmaram*	611429	24.457	18.637	5.268	63.636
Preço (em R$)**	344	14	13	9	21

Fonte: FACEBOOK (2012) * Total mensal. ** Média mensal

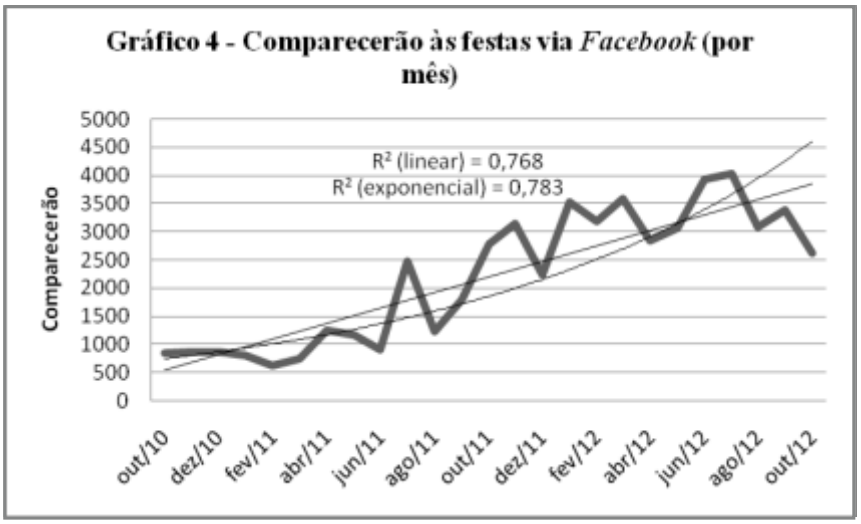
Partindo para a análise inferencial, foi utilizado o modelo dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO) que segundo Sandroni (2009) "consiste na obtenção de um valor mínimo para os desvios de uma variável em relação à sua média", para estimar as variáveis "convidados" e "comparecerão" como variáveis explicadas (em modelos separados) tendo o tempo em meses como variável explicativa, para constatar que o decorrer do tempo houve uma maior visibilidade do *El Club,* o que pode ter sido determinado pela maior visibilidade tanto do Facebook em geral, como do *El Club* em particular.

Em uma análise temporal do número de convidados às festas da *El Club*, via sua página no *Facebook*, observamos através do Gráfico 3 um crescimento. Supondo que o crescimento seja linear (que supõe que o crescimento do número de pessoas convidadas seja constante), observamos um R^2 (R-quadrado)[11] de 0,78 enquanto que a estimação de um modelo exponencial (que supõe que o número total de pessoas convidadas por mês cresça a taxas cada vez maiores) obteve-se um R^2 de 0,83. Assim, como o R^2 para o modelo exponencial é maior do que o R^2 do modelo linear temos que houve crescimento e que esse crescimento apresentou-se a taxas cada vez maiores para a quantidade de pessoas convidadas às festas do clube.

Fonte: Elaboração dos autores com base em *Facebook* (2012).

Assim como foi observado com o crescimento da quantidade de pessoas convidadas (Gráfico 4), o crescimento da quantidade de usuários que disseram que compareceriam às festas também foi exponencial, visto que o R^2 para o modelo de crescimento exponencial (0,78) foi maior que o R^2 para o modelo linear (0,77), corroborando com o constatado para o número de pessoas convidadas.

Gráfico 4 - Comparecerão às festas via *Facebook* (por mês)



Fonte: Elaboração dos autores com base em *Facebook* (2012).

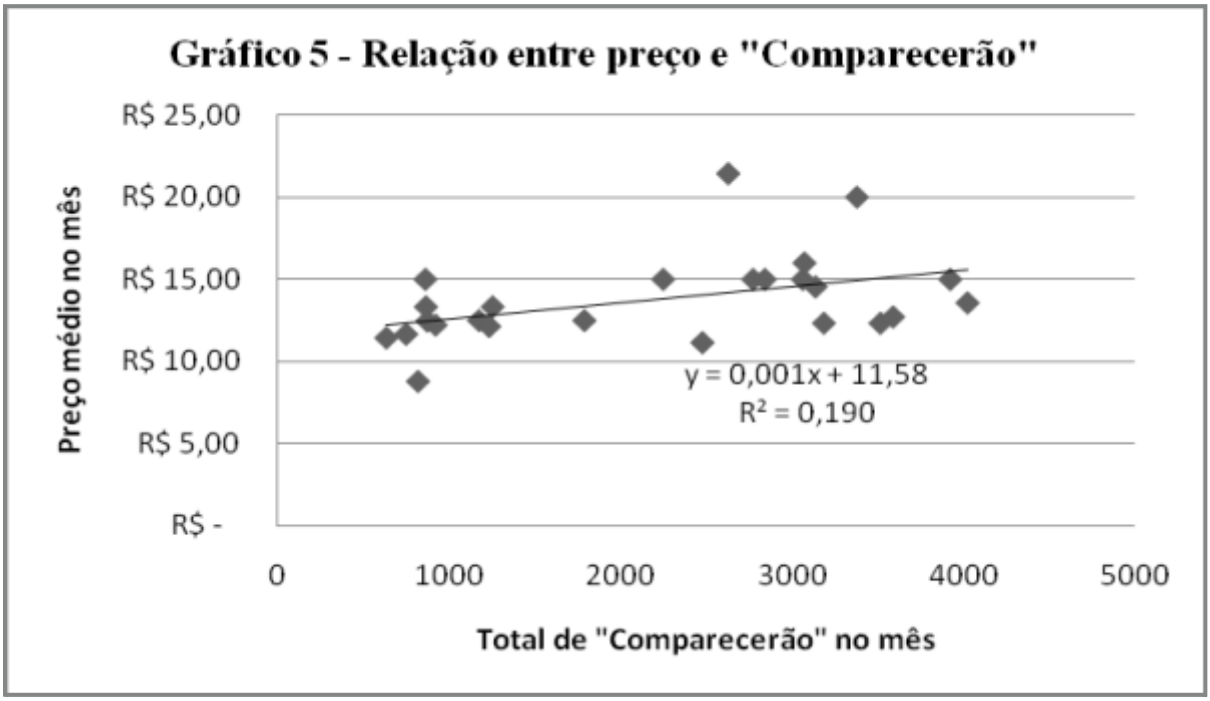
O coeficiente de correlação linear de Pearson (r)[12] mostra o quanto duas variáveis estão ligadas, seja de forma positiva ou negativa, variando de -1 a 1. Ele mostra o que acontece quando há variação em uma variável, sem se referir à noção de causalidade, mas apenas a forma de associação de duas variáveis, não dependendo, portanto, da unidade de medida das variáveis (SILVIA E SHIMAKURA 2006).

Para as variáveis "Convidados" e "Comparecerão" foi observada uma correlação positiva de 0,70, o que mostra uma forte ligação entre as variáveis, indicando que em 70% dos casos, quando há uma variação positiva da quantidade de usuários convidados, há também variação positiva no número de candidatos que confirmam participação nas festas. Este resultado é esperado dado que, salvo os casos em que a pessoa visita a página de eventos da boate, só é possível confirmar a presença quando se é convidado.

Através do modelo dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO, observamos ainda uma equação de demanda com preço e quantidade demandada onde o preço se correlaciona positivamente com a quantidade de usuários que confirmaram presença na festa (demanda pelas festas), o que indica que a *El Club* é, para seus frequentadores, um Bem de *Giffen*, o qual, segundo Sandroni (2009) é caracterizado pela relação positiva entre preço e quantidade demandada. Porém, observado um R^2 de 0,19, tem-se que a variação dos preços das festas explica apenas 19% da variação dos usuários que confirmaram presença nas festas.

O fato do preço explicar apenas 19% da quantidade de confirmações de comparecimento às festas, sugere que o público do *El Club* a frequenta sem necessariamente levar em consideração apenas os preços das festas, o que pode ser consequência de um público frequentador de classe econômico-social mais alta, o que é possível dado Goiânia ser, segundo a ONU Habitat (2012) a 4ª cidade mais desigual no mundo, e a a mais desigual na América latina.

Essa relação positiva também pode sugerir que o *El Club* investe em festas mais "atraentes", nas quais as pessoas tenham maior interesse em ir, estando, portanto dispostas a pagar mais pelo ingresso na festa.



Fonte: Elaboração dos autores com base em *Facebook* (2012).

Uma das limitações que tivemos em nosso trabalho foi o acesso as lista do *El Club* com a estatística de quantas pessoas realmente compareceram em cada evento, porém o dado que mais se aproxima da quantidade de pessoas que realmente compareceram à festa, e que, por isso foi utilizado neste trabalho, foi a quantidade que confirmaram presença via *Facebook,* clicando no botão "Participar" da página dos eventos do club.

Considerações Finais

A sociedade em rede que Castells (2002) preconizou abriu caminho para oportunidades no estabelecimento de relações entre marcas e consumidores. Com o advento da tecnologia e recursos cibernéticos e sua consequente popularização é

natural que relações entre marcas e consumidores sejam estabelecidas. Sob essa perspectiva, o caso do *El Club*, enquanto marca, e do público jovem, enquanto consumidor, torna-se um bom exemplo a ser analisado.

Do mesmo modo, Levy (1996, p. 101) nos ajuda a compreender que "os novos meios/técnicas condicionam, mas não determinam os atores sociais, pois os meios abrem um leque de possibilidades dos quais somente um pequeno número é selecionado ou percebido pelos atores sociais". Nesse sentido o *El Club* pode ser considerado um caso de sucesso que utiliza da rede social, o *Facebook*, e que passou a ser percebido pelos atores sociais, passando a conquistar e atrair seu público, o jovem. O sucesso pode ser confirmado, pois conforme o *Foursquare* (2012), uma rede social que permite ao usuário indicar onde se encontra, o *El Club* ocupa o primeiro lugar no ranking de casas noturnas mais citadas de Goiânia.

> Com muita movimentação pretende somar tanto ao que já está consolidado quanto ao que vem por aí. "A Meca" dos clubes de *Goiânia Rock City* está a disposição de seus visitantes e busca ser sempre acolhedora. Seja em momentos mais vibrantes ou naqueles em que tudo o que se quer é apreciar uma boa bebida num lugar aconchegante e sem igual. E é aí que você entra, já que toda essa história começou a ser escrita tendo foco na sua realização. Cumpra seu papel aproveitando. Se divertindo. Rindo, bebendo, dançando, cantando, celebrando uma nova fase de experiências inesquecíveis num lugar que tá aí pra isso. Faça parte desse clube. (EL CLUB, 2012)

---

[1] Mestrando em Ciência Política e graduando em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduado em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). http://lattes.cnpq.br/6066134718623652. tavaresgyn@gmail.com.

[2] Graduando em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG). http://lattes.cnpq.br/0790323147590545. cris.o.alves@hotmail.com.

[3] Graduanda em Ciências Sociais – Políticas Públicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG). http://lattes.cnpq.br/3437002497125878. fabiani.cavalcante@gmail.com.

[4] Graduando em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG). http://lattes.cnpq.br/3736074845711284. marcos.lauro@hotmail.com.

[5] Termo usado para a designar os eventos, festas, shows e casas noturnas de Goiânia, denominadas "alternativas".

[6] Socialbakers é uma mídia social global e empresa de análise digital, com clientes em 75 países, representando todos os continentes. Socialbakers ajuda as empresas a medir a eficácia de suas campanhas de marketing social em todas as grandes redes, *Twitter, Facebook, YouTube, LinkedIn e Google+.* Socialbakers também oferece um serviço de monitoramento, que o tornou o site mais visitado de estatísticas do *Facebook* e métricas da marca desde o seu lançamento em 2008. Socialbakers.com é a fonte mais citada para dados globais do *Facebook* com mais de 10 milhões de páginas no *Facebook* e locais indexados. (SOCIALBAKERS, 2012)

Referências Bibliográficas

AMMANN, M. 2011. *Facebook, eu curto : uma análise mimética das redes sociais digitais.* Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <>. Acessado em: 02/11/2012.

CARRIJO, A. F. 2010a. *Os rockeiros de Goiânia: tensões e disputas na formação da identidade local.* In: XII Encontro Estadual de História da ANPUH-CE, 2010, Crato. XII Encontro Estadual da ANPUH-CE. Disponível em: <http://www.ce.anpuh.org/download/anais_2010_pdf/st_ivaneide/Aline%20Carrijo_Texto%20Anpuh%20Cear%E1.pdf>. Acessado em: 02/11/2012.

_____. 2010b. *Pelas Trajetórias da Cena de Rock Alternativo em Goiânia. In: XX Encontro Regional de História: História e Liberdade*. ANPUH/SP, 2010, Franca. XX Encontro Regional de História: História e Liberdade. ANPUH/SP UNESP-Franca. 06 a 10 de setembro de 2010. Disponível em: < http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XX%20Encontro/PDF/Autores%20e%20Artigos/Aline%20Fernandes%20Carrijo.pdf >. Acessado em: 02/11/2012.

_____. 2012. *Goiânia pelo caminho do rock: processos de formação das cenas de rock independentes a partir de 1990*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em História Social. Disponível em: < http://teses2.ufrj.br/34/teses/777622.pdf >. Acessado em: 02/11/2012.

CASTELLS, M. 1999. *A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura.* São Paulo: Paz e Terra.

COSTA NETO, P. L. O. 1998. *Estatística*. São Paulo: Edgard Blucher Ltda.

---

[7] A Rede Social é um filme americano, lançado em 2010, sob o título original de *The Social Network*, que conta a história da fundação da rede social Facebook e seus desdobramentos.

[8] A Netsonda é uma empresa portuguesa da área de estudos de mercado através de plataformas tecnológicas como internet. Atualmente, é coordenada pelos seus fundadores e por um grupo internacional de marketing digital presente em sete países com mais de 800 colaboradores e um volume de negócios superior a 500 milhões de euros (NETSONDA, 2012).

[9] O estudo foi realizado com uma amostra de 402 indivíduos que utilizam redes sociais. A amostra foi obtida a partir do painel da Netsonda constituído por mais de 50 mil membros, registados voluntariamente ao longo dos últimos 9 anos, através de campanhas de recrutamento diversificadas. A recolha de informação foi realizada via Entrevista na Internet (CAWI). Foi realizada a análise descritiva dos resultados recolhidos ao longo do estudo. Os resultados foram também cruzados pelas variáveis gênero e escalão etário. Este dados foram ainda sujeitos a testes de significância estatística a um nível de 95% e devidamente assinalados. (NETSONDA, 2012)

[10] A 'lista' à qual o trabalho se refere encontra-se no sítio do *El Clube*. É onde se confirma com antecedência presença nas festas, recebendo desconto no valor da entrada aqueles que confirmam nome na lista.

[11] R^2 representa o quanto que as variáveis independentes explicam a variável dependente. Varia de 0 a 1 e quanto mais próximo de 1 mais o modelo estimado explica a variável dependente.

[12] O Coeficiente de correlação de Pearson mede o grau da correlação (e a direcção dessa correlação - se positiva ou negativa) entre duas variáveis de escala métrica.

COUTO JÚNIOR, D. R.; SANTOS, R. *A tessitura do conhecimento numa Rede Social da Internet: um estudo netnográfico na interface Facebook*. In.: Anais do V Simpósio Nacional ABCiber. Florianópolis, 2010.

ERIKSON, E. 1988. *Identidade, juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

FACEBOOK. 2012. *Página do El CLub.* Disponível em: <www.facebook.com/ClubElClub>. Acessado em: 02/11/2012.

FOURSQUARE. 2012. *Goiânia - Casas Noturnas*. Disponível em: <>. Acessado em: 02/11/2012.

GOOGLE MAPS. 2012. *Mapa de Goiânia*. Disponível em: < http://goo.gl/maps/jkAwJ >. Acessado em: 02/11/2012.

GUJARATI, D. 2006. *Econometria básica.* 4ª edição. Rio de Janeiro; Campus-Elsevier.

LÉVY, P. 1996. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed.34.

MATEUS, I. A. T. 2010. *A relação entre marcas e consumidores no Facebook*. Dissertação (Mestrado) - Instituto Universitário de Lisboa. Programa de Pós-Graduação em Marketing. Disponível em: <> . Acessado em: 02/11/2012.

NETSONDA. 2012. *Comunidade Netsonda 2009*. Disponível em: <http://www.netsonda.pt/xms/files/Estudos/Netsonda_RedesSociaisemPortugal_Dezembro2009.pdf> . Acessado em: 02/11/2012.

ONU HABITAT. 2012*. Estado das cidades da América Latina e do Caribe 2012 - Rumo a uma nova transição urbana.* Disponível em: <http://www.mobilize.org.br/midias/pesquisas/ estado-das-cidades-da-america-latina-e-caribe-2012.pdf>. Acessado em: 02/11/2012.

PATRÍCIO, R.; GONÇALVES, V. 2010. *Facebook: rede social educativa?* In.: Anais do I Encontro Internacional TIC e Educação. Lisboa.

SANDRONI, P. 2009. *Dicionário de Economia do século XXI*.5.ed. Rio de Janeiro: Record.

SHIMAKURA, S. 2012. *Interpretação do coeficiente de correlação*. Departamento de Estatística-UFPR. Disponível em: <http://leg.ufpr.br/~silvia/CE003/node74.html> Acessado em: 02/11/2012.

SILVA, C. A. da ; ALMEIDA, M. G. 2010a. *Goiânia(s): Uma discussão sobre representações sociais e identidades conferidas à capital goiana*.. Ateliê geográfico (UFG), v. 4, p. 86/10-106. Disponível em: < http://www.revistas.ufg.br/index.php/atelie/article/view/9909/6770 > . Acessado em: 02/11/2012.

_____. 2010b. *Goiânia 'cidade sertaneja', 'capital country':mídia , representações sociais e identidades.* Habitus (UCG. Impresso), v. 8, p. 59-84. Disponível em: < http://seer.ucg.br/index.php/habitus/article/view/2170/1338 >. Acessado em: 02/11/2012.

SOCIALBAKERS. 2012. *Brazil Facebook Statistics*. Disponível em: <http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/brazil>. Acessado em: 02/11/2012.

SOUZA, Q.; QUANDT, C.*; Metodologia de análise de redes sociais*. In: DUARTE, F.; QUANDT, C.; SOUZA, Q. (orgs.). O tempo das redes. São Paulo: Perspectiva, 2008. p.31-63.

VIANA, N. 2004. *A dinâmica da violência juvenil*. Rio de Janeiro: Booklink.

_____. 2010. *Cultura, Poder e Juventude*. In: Região e Poder: Representações em Fluxo. Goiânia: PUC Goiás.

A PAIXÃO PELO CELULAR, OS JOVENS E A ESCOLA: DESAFIOS DA ERA DA MOBILIDADE

Lívia Neiva[1]

RESUMO

Quem são os estudantes que estão chegando a nossas escolas de ensino médio? São pessoas que também querem ser reconhecidas e convidadas a participarem do diálogo que deveria acontecer nos espaços da escola. O principal uso que fazem de seus celulares, por exemplo, está na interação e no diálogo com quem lhes interessa. Cada vez mais, sua experiência comunicacional parece estar definida por zapear, interferir, decidir, produzir, partilhar músicas e filmes, modificar textos, vídeos... Suas ações não estão baseadas apenas no silêncio, mas muito mais na comunicação e na troca, porém essa nova postura comunicacional entra em conflito com o atual modelo de educação escolar que ainda idealiza meninos e meninas obedientes, silenciosos e analógicos. O uso do celular na escola apresenta desafios complexos para a prática docente.

Palavras-chave: jovens, celular, escola, formação de professores.

Produtores, emissores e editores, não somente receptores

Compreender os dispositivos móveis é uma questão do nosso tempo. São tecnologias que reúnem vários recursos da informática, da televisão, da fotografia, do rádio e do telefone em um só aparelho. Celulares, *tablets*, disponibilizadores de música e de vídeo representam um universo tecnológico, sem fio, cada vez mais interconectado, que muitas pessoas levam consigo aonde quer que vão e que permitem a criação, a edição e o compartilhamento de informações autorais. Os sujeitos possuem agora também a possibilidade de produzir, emitir sua própria mensagem e distribuí-la para muitos, tornando assim ainda mais complexo o processo comunicativo.

Em 2005, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) constatou que havia mais brasileiros com telefone celular do que com acesso à Internet. Em 2008, o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) divulgou que 80% da posse de aparelho celular estava nos grupos com idade de 15 a 17 anos e destacou a região Centro-Oeste com 86,3% de usuários de telefone celular nessa faixa etária, que é a mesma do Ensino Médio.

Em abril de 2012, a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) divulgou o total de 250,8 milhões de telefones celulares ativos no Brasil. Em 26 unidades da federação, existe mais de um aparelho por habitante, sendo que Distrito Federal e Goiás apresentam a maior quantidade de acessos por habitante.

A velocidade com que a telefonia móvel tem se popularizado vem afetando, entre outros aspectos, o modo como estamos nos relacionando uns com os outros. A maior parte dos celulares desenvolve funções que ultrapassam uma simples transmissão de voz. Os mais populares permitem ouvir rádio, tirar fotos, fazer pequenos vídeos, enviar e receber mensagens instantâneas, gravar voz, jogar games, utilizar a calculadora, calendário, bloco de notas, compartilhar imagem, som e vídeo por *bluetooth* ou infravermelho. Essas são apenas algumas das funcionalidades livres de tarifação. Outra característica que é importante frisar é a mobilidade e a ubiquidade do celular, a qual torna possível ouvir, ver, gravar, arquivar e ler arquivos e mensagens a qualquer hora e em qualquer lugar. Essas ferramentas e a condição de mobilidade e ubiquidade fazem do telefone móvel uma tecnologia que tem potencial de tornar o seu possuidor/proprietário um agente ativo, produtor e disseminador de sua própria comunicação com múltiplas expressões.

Com o celular, cada cidadão possui em suas mãos uma mídia que lhe permite registrar as ações que se passam ao seu redor com possibilidade de expressar-se sobre o que entende daquilo, seja por meio da gravação de sua voz, da captura de uma imagem, da produção de um pequeno vídeo ou de uma simples anotação no pequeno bloco de notas. Se conectado à rede mundial de computadores, tem ainda o poder de compartilhamento e disseminação instantânea — um poder que pode representar a descentralização da informação e da comunicação e que oferece condições de ameaçar as funções, os objetivos e a lucratividade de agentes políticos e de grandes empresas de comunicação. O que a mídia e os governos ocultavam, agora é possível ao cidadão registrar e compartilhar entre seus celulares e nos canais de áudio, texto e vídeo espalhados pela web. Portanto, o celular representa não apenas uma mídia de recepção, mas potencialmente de emissão e registro.

Para Martin-Barbero (2000), o modelo hegemônico dos estudos de comunicação até então considerava que a recepção seria um ponto de chegada daquilo que já está concluído. Comunicar seria fazer chegar uma informação, um significado já pronto, já construído, de um polo a outro. Sustentada por uma concepção epistemológica conteudista, a iniciativa da atividade comunicativa está toda colocada no lado do emissor, enquanto do lado do receptor a única possibilidade seria a de reagir aos estímulos que lhe envia o emissor. E o que estamos vivenciando diante da popularização do celular, essa tecnologia que convergiu para si todas as outras mídias, somada à Internet móvel ao alcance das mãos, é que o emissor também fala, e cada vez mais alto e forte.

Agora, as pessoas assistem à televisão não só com o controle remoto, mas também com seus celulares e *tablets*, que lhes possibilitam, ao mesmo tempo em que assistem ao jornal, comentarem as notícias pelas redes sociais, verificarem outros pontos de vista da mesma história ou produzir e compartilhar sua própria versão da

história. Poder circular produtos midiáticos autorais facilita, por um lado, e complexifica-se, por outro, na medida em que se gera uma nova dimensão comunicativa, com novas sensibilidades e, na visão de Silva (2001), um novo espaço antropológico:

> "Este novo espaço com áreas de privacidade — um novo mundo virtual ou mundo mediatizado — é um suporte aos processos cognitivos, sociais e afetivos, os quais efetuam a transmutação da rede de tecnologia eletrônica e telecomunicações em espaço social povoado por seres que (re)constroem as suas identidades e os seus laços sociais nesse novo contexto comunicacional. Geram uma teia de novas sensibilidades, que suscitam novos valores. Esses novos valores, por sua vez, reforçam novas sociabilidades. Essa dialética é geradora de novas práticas culturais" (SILVA, 2001, p.153).

Essa nova prática cultural afeta nossas vidas em vários aspectos: na questão da territorialidade, da ampliação dos espaços público e privado, da vigilância, da privacidade e do controle, do registro de pensamentos "impensados" e que não são excluídos da Internet, e na forma como estamos conversando e relacionando-nos uns com os outros. E, de acordo com Libâneo (2000), esses avanços da comunicação, da informática e das tecnologias intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência. Semelhante entendimento é compartilhado também por Barros (2000), que observa ser necessária uma nova compreensão da vida em sociedade, das práticas pedagógicas e comunicacionais.

Comunicar não é sinônimo de transmitir

Para muitos especialistas, a questão-chave não está nas tecnologias, mas no modelo de comunicação adotado. Afinal, como apresentou Silva (2001), estamos vivenciando um novo contexto comunicacional que rompe com o modelo de comunicação baseado na transmissão. O conhecimento já não está mais centrado no emissor, o que implica considerar esse novo contexto de comunicação como conceito-chave para discutirem-se os impactos da tecnologia na educação.

Martín-Barbero (2000) explica que os sistemas educativos foram pensados como um processo de transmissão do conhecimento para quem não conhece. O aluno, receptor, seria apenas um recipiente vazio a ser preenchido com os conhecimentos originados ou produzidos em outro lugar. E, de repente, percebe-se que esse receptor não reage aos estímulos da forma como seu emissor esperava.

As práticas juvenis não estão baseadas apenas no silêncio, mas muito mais na comunicação e na troca. O uso que fazem de seus celulares, por exemplo, visa à interação, ao diálogo e jogar games com quem lhes interessa. Cada vez mais, sua

experiência comunicacional parece estar definida por zapear, interferir, decidir, produzir, partilhar músicas, filmes, modificar textos, vídeos...

Essa nova postura comunicacional entra em conflito com tal modelo de educação escolar, que considera educar o mesmo que transmitir, controlar, e, ainda, idealiza meninos e meninas obedientes, silenciosos, analógicos e com leitura sequencial e linear. Os alunos de hoje apresentam uma complexidade e uma diversidade maior do que aqueles que ainda povoam o imaginário do que seja um aluno ideal. Para Marisa Vorráber Costa (2003), nossas salas de aulas estão cada vez mais povoadas de jovens do século XXI, enquanto grande parte dos educadores continua a almejar pelos alunos imaginados pelas teorias dos compêndios dos séculos anteriores.

No entendimento de Barbero (1996), os problemas da escola não podem ser solucionados sem que se transforme o seu modelo comunicativo-pedagógico, afinal, toda educação é, por definição, uma prática comunicativa. Por isso, defende ser indispensável partir dos problemas de comunicação antes de falar sobre os meios. O autor acredita que enquanto permanecer a verticalidade na relação docente e a sequencialidade no modelo pedagógico, não haverá tecnologia capaz de tirar a escola do autismo em que vive.

> "A simples introdução dos meios e das tecnologias na escola pode ser a forma mais enganosa de ocultar seus problemas de fundo sob a égide da modernização tecnológica. O desafio é como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, o entorno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto". (BARBERO, 1996, p.15)

Nesse sentido, as tecnologias e as mídias[2] são complicadoras do processo ensino/aprendizagem, pois exigem uma formação docente mais complexa, que extrapole o domínio científico de um conteúdo. O professor detém um conhecimento científico maior e é absolutamente normal que ele exponha uma aula. Só que não dá mais para ser um monólogo, nem que impere o tempo inteiro. É fundamental que diferentes dinâmicas aconteçam em sala de aula, que estejam vinculadas ao projeto político pedagógico de cada escola e que apresentem uma ação comunicativa do professor que vá além da transmissão de um saber, do controle e da exigência do silêncio.

Comunicação é o outro

Wolton (2006) observa que hoje todo mundo quer comunicar e ter acesso às ferramentas mais performáticas; todo mundo quer experimentar essa busca do outro que a comunicação significa em primeiro plano. Entretanto, o mais fácil na

comunicação concerne à técnica e aos mercados, enquanto que o mais complicado diz respeito aos homens e às sociedades. Não há comunicação sem respeito ao outro, e nada é mais difícil do que reconhecer o outro como seu igual, sobretudo se não nos compreendemos.

> "O fim das distâncias físicas revela a incrível extensão das distâncias culturais. Essa é a ruptura que deve ser pensada. Nunca foi tão fácil enviar mensagens de um lado ao outro do mundo, mas, simultaneamente, a recepção está a cada dia mais problemática, devido à visibilidade crescente das diferenças culturais, políticas, sociais e religiosas. As técnicas são homogêneas, mas o mundo é heterogêneo. A performance das técnicas torna ainda mais visível a heterogeneidade do mundo" (WONTON, 2006, p.19).

O autor salienta que é preciso lembrar que, por mais que a informação torne-se mundial, os receptores jamais o são. E o telefone celular é a mídia que melhor simboliza essa revolução da comunicação em que o outro tem voz e está sempre presente. Com essa tecnologia sempre na palma da mão, "o outro" está sempre ali, a um clique, a uma chamada, a um *sms*, a uma conexão paga ou sem fio. Quanto mais as técnicas permitem a expressão, mais evidente é a questão das diferenças do outro — étnicas, sexuais, religiosas, culturais e estéticas. Os outros, os receptores da mensagem, estão hoje mais presentes, contudo também mais diferentes e exigentes em suas identidades, estilos e vocabulários. Por conseguinte, a comunicação traz consigo um duplo desafio: aceitar o outro e defender sua identidade própria (WOLTON, 2006, p.14). Seguindo nessa mesma compreensão, Toschi (2011) destaca que um bom comunicador precisa levar em conta o universo cultural dos receptores, o que seria válido na comunicação que acontece nos processos educativos, especialmente nos escolares.

E quem são os estudantes que estão chegando aos bancos escolares? São sujeitos "outros" que participam desse novo espaço antropológico ora como emissores ora como receptores de diferentes mensagens, que insistem em deixar claras suas identidades, que parecem não aceitar apenas ouvir e insistem em dividir a palavra com seus professores, que estão ávidos de poderem se expressar além da escrita, que gritam por uma bússola que os oriente diante da riqueza de uma tecnologia que está sempre presente. Hoje, os estudantes também querem ser reconhecidos e convidados a participar do diálogo que deveria acontecer nos espaços da escola. Reconhecer esses outros torna ainda mais complexo o papel da escola e o processo de ensinar.

Onipresença do tempo e do espaço, do real e do virtual

Todavia não é apenas a presença ou a sensação da presença constante do outro que essa era dos dispositivos móveis e conectados tem (re)configurado. O real, o virtual, o tempo e o espaço, agora, estão juntos, hibridizados, tornaram-se ubíquos. Por

meio das interfaces dessas novas tecnologias, a realidade tem se confundido com a virtualidade, (re)criando novas maneiras de conviver, interagir, pensar, aprender, trabalhar e expressar-se.

Para Barros (2000), na era da informação, os limites do tempo e do espaço são superados, pois há uma grande velocidade na transmissão das mensagens e grande alcance geográfico. O real, o virtual, o tempo, o espaço estão juntos, hibridizados, são onipresentes. O conhecimento tornou-se fluido, transportável e é por isso que, na era da mobilidade, a discussão dual não se encaixa. Ele argumenta ser cada vez menos viável prosseguir na atitude epistemológica de dividir, de fragmentar, para melhor observar. O autor observa que a lógica cartesiana da divisão, em busca da objetividade e da sistematização, parece não ser suficiente para explicar as intricadas relações do ser humano em sociedade (BARROS, 2000, p. 89). Ele assevera que o contexto de rede obriga-nos a encarar o ser humano em sua pluralidade, em sua condição multidimensional, em sua complexidade. Se partirmos de uma concepção do mundo interligado, em rede, como algo complexo e não fragmentado, nossa abordagem só poderá ser de natureza também complexa.

Souza e Silva (2006) também acredita não ser mais possível a desconexão entre espaços físicos e digitais. Para ela, os aparelhos móveis criam uma relação mais dinâmica com a Internet, incluindo-a em práticas cotidianas que ocorrem em espaços urbanos — e podemos incluir em tais espaços a escola, fazendo um novo conceito de espaço que se denominou de “espaço híbrido”.

> “Espaços híbridos são espaços móveis, criados pela constante movimentação de usuários que carregam aparelhos portáteis de comunicação continuamente conectados à Internet e a outros usuários. (...) A possibilidade de conexão constante ao se mover pela cidade transforma a nossa experiência de espaço, pois insere contextos remotos dentro de contextos presentes. Essa conexão inclui tanto interações sociais, quanto conexões ao espaço informacional, isto é, à Internet” (SOUZA E SILVA, 2006, p. 24).

Essa nova lógica espacial entende o aparelho celular tanto em suas capacidades comunicativas como computacionais e o considera sob três perspectivas: espaços conectados, espaços móveis e espaços sociais. Para Souza e Silva (2006), os fluxos de informação que aconteciam no ciberespaço podem ser percebidos como fluxos para dentro e para fora do espaço físico, esvanecendo as bordas de ambos. Os aparelhos móveis criam relação mais dinâmica com a internet, incluindo-a em atividades cotidianas que acontecem ao ar livre, portanto, transformando também os espaços onde é inserida.

Múltiplas formas de expressão e comunicação

O contexto de conexão em rede obriga-nos a encarar que nossas relações estão sendo alteradas também por outros modos de escrita e leitura. Esses aparelhos evidenciam nossas diversas possibilidades de expressão — oral, visual, sonora, gestual, presencial — e cada vez mais em dois tempos: o real e o virtual. Dizendo de outra forma, as possibilidades de interação com o outro podem acontecer de qualquer lugar, em qualquer espaço e a qualquer hora, seja por meio da fala, da escrita, da fotografia ou do audiovisual.

> "A informática, como suporte de comunicação, permitiu ampliar o leque de linguagens, a escrita deixou de ser a única linguagem para se passar a construir uma orquestra semiótica mais vasta que engloba imagem, som, movimento, simulação etc., permitindo gerar ambientes infocomunicacionais alternativos que estão a serviço da virtualização" (SILVA, 2001, p.157).

No tocante a esses outros sentidos humanos, apesar de experimentados e vividos no cotidiano, eles parecem ser pouco valorizados nas instituições formais de educação que ainda mantêm os padrões de expressão e comunicação somente no verbal, com ênfase na forma culta da língua e admitindo como tecnologia educacional somente o livro didático, o quadro negro e o giz. Apostar no sonoro e no audiovisual não quer dizer que estamos abdicando da escrita em função do visual ou da oralidade, mesmo porque,

> (...) ao reivindicar a existência da cultura oral e audiovisual, não estamos desconhecendo, de modo algum, a cultura letrada, mas sim desmontando a sua pretensão de ser a única cultura digna desse nome e o eixo cultural de nossa sociedade. O livro continua sendo chave, pois nos abre para a primeira alfabetização, essa que deveria possibilitar o acesso não só à cultura letrada, mas também às múltiplas escritas que hoje conformam o mundo da informática e o audiovisual (BARBERO, 2000 p.57).

A escola deixou de ser o espaço sagrado da informação e o professor não é mais a única referência em que os jovens podem buscar conhecimento. Graças a semelhantes avanços tecnológicos, a oferta atual de informação e de conhecimento é cada vez maior, móvel, instantânea e fora da sala de aula. Apropriar-se das diferentes tecnologias, linguagens e expressões no processo de ensino e aprendizagem figura como uma das possibilidades de aproximação com as juventudes. O celular, a Internet e as outras mídias são o principal sistema de transmissão de informação e fazem-no com tal agilidade e eficiência que talvez a escola nunca consiga atingir. Assim sendo, a

questão não deveria mais ser utilizar ou não as mídias modernas na sala de aula, mas se questionar se escola pode ser o espaço da reflexão, da expansão do pensamento, da conquista dos bens históricos da humanidade, a partir dessa nova realidade. Entendemos que o desafio de identificar o que é confiável — classificar, interpretar e analisar criticamente esse dilúvio de informações — ainda é da escola.

Onipresença de antigos problemas

Parece que a tecnologia avança na velocidade da luz quando comparada à nossa velocidade de absorção e aprendizagem. Sentimos o impacto das novas mídias de recepção, emissão, registro e compartilhamento, percebemos que algumas coisas estão se transformando, porém temos dificuldades com tantas novidades que parecem exigir mudanças, especialmente de pensamento, ao mesmo tempo em que não conseguimos nos apropriar dessas tecnologias na mesma velocidade com que elas renovam-se. Para Silva (2001), apesar de todas essas mudanças propostas pelas tecnologias, não devemos ter uma expectativa demasiadamente elevada quanto à sua realização, porque "a velocidade da mudança social é substancialmente mais lenta que a mudança tecnológica. A mudança social não acontece, constrói-se" (SILVA, 2001,p.169).

Ao que parece, o impacto da tecnologia de ponta e seus representantes móveis, na educação formal, está sendo o de tornar suas práticas cada vez mais ricas, difíceis e complexas. Ao professor, não é mais suficiente apenas o domínio do conteúdo de uma área específica da ciência, é preciso unir a isso conhecimentos de pedagogia, didática e atualização de diferentes tecnologias. Diante disso, algumas perguntas acorrem-nos: Existe um novo conceito para o tempo e para o espaço do ensino e da aprendizagem? O que provoca, na escola, a presença dos dispositivos móveis, em especial seu representante mais polêmico: o celular? A presença desses aparelhos tem provocado alteração na relação entre diretores, professores, coordenadores e estudantes?

Sabemos que nem mesmo a tecnologia de última geração, por si só, vai conseguir substituir a intuição, o bom senso, a habilidade em solucionar problemas de diferentes complexidades, de levantar questões que instiguem o pensamento e a complexidade de aceitar os tantos outros, que agora também se fazem presentes. Por mais que algumas respostas estejam registradas pela *word wide web*, são as perguntas que sempre estimularam o desenvolvimento das ciências humanas. E o que procuramos defender aqui é que a sala de aula precisa continuar sendo o espaço de contato e, portanto, de interação entre professor e estudantes. Ao docente continua com o papel de instigar o pensamento, a dúvida, a elaboração de perguntas, a apresentação de desafios, com as mídias, por meio das mídias, apesar delas e, quando necessário, sem elas.

> “A mediação na esfera educativa guarda o sentido da intervenção sob inúmeras formas, desde as modalidades mais amplas (...) às modalidades que se inserem no âmbito da prática pedagógica, onde se posiciona, primordialmente, o professor como mediador” (D'AVILA, 2002, p.13).

Mediar significa intervir no outro polo, transformando-o. São inúmeras as ferramentas que podem auxiliar o trabalho do professor na mediação entre os alunos e os saberes. D'AVILA (2002) questiona a utilização do “manual didático” por vezes como “mestre-mudo, e, da mesma maneira, podemos ter a utilização do rádio, da TV, do vídeo, do cinema, do celular e de qualquer outra mídia como “atitude cega”. A questão não é a ferramenta, mas o que estamos, nós, educadores, fazendo com os “suportes” aos quais temos acesso ou que nos são apresentados.

Acreditamos que se faz preciso enxergar as diversas mídias como opções para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. São diferentes ferramentas que servem de auxílio em diferentes momentos, para diferentes turmas. Assim como um médico que ora utiliza o estetoscópio, o RX, sua experiência e intuição de diagnóstico, ora qualquer outra tecnologia que ele julga que lhe auxiliará na melhor opção de tratamento para determinada doença, da mesma maneira, o professor pode ora utilizar o quadro negro e giz, ora o celular, o livro didático, um vídeo ou qualquer outra ferramenta que lhe parecer adequada para intervir no aprendizado de seus estudantes. Cremos que o profissional da educação precisa ter segurança para olhar seus instrumentos possíveis de trabalho (livro, diversas mídias, quadro, giz, papel, caneta) e saber decidir qual é a melhor opção para cumprir seu objetivo: fazer com que o aluno aprenda!

Muito se tem dito sobre o uso intencional das mídias, de forma integrada ao projeto pedagógico e seu poder mobilizador, de aproximação da geração que está nos bancos escolares. Porém é preciso lembrar que, na dimensão da relação professor-aluno no processo interativo e comunicacional de sala de uma aula, refletem-se muitos dos problemas da educação. E não são poucos, muito menos simples, mas também ubíquos e onipresentes. São questões-problema de ordem política, outras de ordem econômica, de ordem estrutural e arquitetônica e outras tantas de ideais sobre a concepção de homem e sociedade. Consideramos como mais urgente e fundamental a valorização financeira e de *status* que foi arrancada dessa categoria profissional.

Antonio Nóvoa denominou essa escola que temos como “transbordante”, pois atribuíram tantas missões para a escola pública, como se ela fosse capaz de resolver problemas que não foram causados por ela, a tal ponto que existe uma visão míope que propõe a educação escolar como salvadora de todos os males. Em face de tal cenário complexo, com teias de problemas enraizados uns nos outros, talvez seja preciso retomar a razão de ser da escola. Por que, afinal, temos escolas? Para que serve a escola hoje? A instituição escola pública está a serviço de quem? Que tipo de formação

seria adequado para que o profissional da educação fosse capaz de realizar com maestria a mediação de tantos saberes, disponíveis em diferentes suportes midiáticos? Ao professor, dominar apenas o conteúdo exato de uma ciência é suficiente para atender um público que expressa tanta diversidade, tantas juventudes? Quais são os conhecimentos necessários para viver nessa era de tantas mudanças?

Colom Cañellas, que inspirou Libâneo (2000, p.65), e Nóvoa(2009, p.87) alertam, porém, para o fato de que, diante da realidade de desigualdades políticas, sociais e econômicas que impera no Brasil e em Portugal, ainda é preciso que a escola, especialmente a pública, assuma algumas tarefas das missões sociais e assistenciais e, paulatinamente, vá se tornando uma estrutura possibilitadora de atribuição de significados das tecnologias de comunicação e informação e, portanto, centrada na aprendizagem. Mas Nóvoa (2009) esclarece que assumir essas tarefas, provisoriamente, por imperativo ético, não é a mesma coisa do que defini-las como missões primordiais da escola, e esse tem sido o erro maior da escola transbordante.

Algumas escolas públicas, localizadas nas periferias, poderiam assumir provisoriamente, por imperativo ético, muitas missões. Mas, da mesma forma que se fala de juventudes, no plural, porque não temos um só jovem, e de diversidades, porque não temos uma só diferença, precisamos aprender a falar de periferias, porque nem todas são tão desprovidas de tudo. Tivemos oportunidade de trabalhar em bairros — e de conhecê-los — de periferia espalhados pelo Brasil e vimos que nem todos são tão pobres quanto o divulgado. Existem diferentes periferias, com diferentes carências, dentro de uma mesma cidade. E é por isso que Nóvoa (2009) defende uma mudança dos sistemas de ensino de modo a possibilitar o desenvolvimento de escolas diferentes. O autor defende que a escola desviou-se das tarefas de ensino e de aprendizagem para se dedicar às missões sociais e acabou perdendo a noção de prioridades. Para ele, as respostas do passado já não nos servem e temos dificuldade em encontrar respostas novas (Nóvoa, 2009, p.77). Young e Nóvoa argumentam a favor de uma escola centrada no conhecimento e na aprendizagem, apesar das tecnologias, com ou sem elas. Já Libâneo (2000, p.27) apresenta a ideia de Colom Cañellas (1994, p.77 e 78) da escola como "espaço de síntese", configurando-se como "espaço de espaços", ou seja, acreditando na escola como estrutura possibilitadora de significados mais do que como estrutura transmissora de informação.

Sobre essas mudanças que estão sendo exigidas, Nóvoa (2009, p.85) e Dowbor (2001, p.52) problematizam que elas passam também por uma necessária mudança organizacional, de tempo, espaço e hierarquias dos sistemas de ensino.

> "Se não houver esse redimensionamento organizado, fica realmente cada professor tentando equilibrar sozinho novas práticas, que podem até entrar em choque com orientações mais conservadoras de outras áreas do estabelecimento" (DOWBOR, 2001, p. 49).

Reconhecemos que a escola não pode tudo (NÓVOA) e não detém sozinha o monopólio do saber (LIBANEO). Começamos a pensar que, talvez, seja preciso reiniciar o debate sobre esse novo espaço antropológico e os desafios que as diferentes tecnologias estão impondo à educação escolar, por essa reavaliação do papel da escola e dos professores, bem como o reconhecimento das muitas instituições da sociedade que promovem a educação na contemporaneidade (LIBANEO, 2000, p. 7).

Para Saviani (2000), atribuir à escola a responsabilidade de compensar todo tipo de deficiência significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. Para ele, não se trata de negar os programas de ação compensatória, mas sim de não os atribuir como programas educativos.

Compensar com educação de qualidade tantas carências parece-nos um argumento muito interessante para contrapor algumas das missões sociais e assistenciais que foram sendo atribuídas à educação e, que como o próprio autor afirmou, resultaram apenas na pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional.

Para que qualquer tecnologia seja incorporada ao trabalho do professor, será preciso refletir sobre essas questões e trabalhar com a estrutura toda — dos definidores de políticas públicas, passando pelos representantes governamentais da área com seus ministérios e secretarias, atingindo as universidades, a gestão da escola — se quisermos atingir alguma melhoria. E o objetivo é enxergar o aluno real, comunicativo, multimidiático, equipado com um ou dois dispositivos móveis (celular e mp3, por exemplo), que está nas escolas e que é carente de desenvolvimento intelectual, de competências do pensar, de capacidade reflexiva, crítica, problematizadora e de domínio de linguagens para a busca e a criação de informações.

Para os jovens, o uso do celular pode ser uma coisa natural, mas, quando em ambiente escolar, tal uso precisa ter outro significado, o que gera a necessidade de ensiná-los a fazer uso desses recursos com sabedoria digital. E isso reforça a importância do professor com outro papel, não mais o de detentor do conhecimento e com direitos exclusivos à fala, mas, agora, como um orientador que divide a autorização da palavra com os estudantes e instiga-os à apropriação criativa, crítica e reflexiva das novas tecnologias móveis.

---

[1] Lívia Neiva é mestranda em Educação, Linguagens e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás http://lattes.cnpq.br/2905003118210507 - livianeiva@gmail.com

[2] Consideramos mídias como um conjunto de tecnologias que se tornam meios de realizar ou aprofundar a comunicação entre pessoas. Portanto, mídias ou tecnologias devem ser entendidas aqui como ferramentas de integração entre educador e educando no processo de ensino aprendizagem.

Referências

ANATEL. Em março, telefonia móvel ultrapassa 250 milhões de linhas ativas. Disponível em: < > Acesso em 18 de abril de 2012.

BARROS, Laan Mendes de. *A dimensão pedagógica da comunicação.* Revista de Educação do Cogeime. Ano 9, nº 16, junho de 2000.

BARBERO, Jesús Martin. *Heredando el Futuro.Pensar la Educación desde la Comunicación*, in *Nómadas*, Boggotá, septiembre de 1996, n. 5, p. 10-22.

BARBERO, Jesus Martín. *Desafios culturais da comunicação à educação*. Revista Comunicação & Educação, nº 18, 2000

COSTA, Marisa Vorrabe. *A pedagogia da cultura e as crianças e jovens das nossas escolas.* Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Luterana do Brasil. Revista A página da educação. nº 127**,** Ano 12, Outubro 2003. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=127&doc=9679&mid=2> Capturado em: 23 de Nov. 2010.

D'ÁVILA, CRISTINA. "Ruim com ele, pior sem ele? A mediação docente e o uso do livro didático na sala de aula." Salvador: UFBA, 2002

DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. La investigación em comunicación desde la perspectiva cualitativa. Guadalajara: Universidad Nacional de La Plata: IMDEC, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e Profissão docente*. 4ª Ed., São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia.* 34ª Ed.revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, Lídia Oliveira. *A Internet – a geração de um novo espaço antropológico*. In: LEMOS, André e Palacios (orgs). Janel@s do ciberespaço – comunicação e cibercultura. 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2001

SOUZA E SILVA, Adriana. *Do ciber ao híbrído: tecnologias móveis como interfaces de espaços híbridos.* In: ARAÚJO, Denise Correa. Imagem (IR) realidade Comunicação e cibermídia. Porto Alegre: Sulina, 2006

TOSCHI, Mirza Seabra. *CMDI – comunicação móvel por dispositivo indutor: elemento novo nos processos educativos*. In: LIBÂNEO, José Carlos e SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (orgs.). Didática e escola numa sociedade complexa. Goiânia: CEPED, Editora da PUC-Goiás, 2011.

YOUNG, Michael. *O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas.* In: Revista Brasileira de Educação. V.16, n.48, set.-dez. 2011. Disponível em <www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf >. Capturado em: 08 mar. 2012.

ÍNDICE DOS AUTORES

Alexsandro Elias Arbarotti 09
Alfredo Cesar Antunes 183
Ana Catarina Lago da Rocha 85
Aurisberg Leite Matutino.....19
Benedito Dielcio Moreira.....213
Bruno da Conceição Ramos.....95
Carmem Lúcia Teixeira.....99
Cristiano Oliveira Alves.....241
Danuta Estrufika Cantóia Luiz.....183
Denise Maria Soares Lima.....120
Eliana Porto da Rocha.....99
Fabiani da Costa Cavalcante.....241
Fernanda Domingos da Silva.....188
Flávia Maria de Assis Paula.....27
Gardene Leão de Castro Mendes.....223
Gloria Christina de Souza Cardozo.....74
Guilherme Augusto Marenda Borgo.....183
Henrique Manoel Carvalho Silva.....146
Ícaro Felipe Soares.....208
Inez Rodrigues Rosa.....231
Izabella Peracini Bento.....111
João Pedro Tavares Damasceno.....241
Julia Paiva Zanetti.....197
Leonor de Santana Guimarães.....47
Lívia Neiva.....258
Lúcia Freitas.....35
Mailson Santos Pereira.....47
Marcelo Marques de Almeida Filho.....208
Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho.....120
Marcos Eduardo de Souza Lauro.....241
Maria Angelica dos Santos Spinelli.....213
Melissa de Paula Santos Costa.....74
Nayara Cristina Carneiro de Araújo.....153
Nildo Viana.....164
Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira.....64
Regina Aparecida da Silva.....188
Rodrigo Azócar.....53
Rossilene Araujo Guzzo.....132
Willian Lazaretti da Conceição.....74